

Sebepojetí a sebepoznání jako součást osobnostního a sociálního rozvoje u dětí mladšího školního věku

Bc. Karolína Matulová

Diplomová práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Karolína Matulová**
Osobní číslo: **H150449**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Sebepojetí a sebepoznání jako součást osobnostního a sociálního rozvoje u dětí mladšího školního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti personálních forem inteligence a z oblasti alternativního vzdělávání.
Příprava metodiky empirické části.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím experimentální techniky.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jeho shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

HATTIE, John. Self-concept. Hillsdale, N.J.: L. Earlbaum Associates, 1992, ISBN 08-985-9629-7.

KŘÍŽ, Petr. Kdo jsem, jaký jsem: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005, ISBN 80-239-4669-2.

BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu. Vyd. 1. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-86620-05-0.

KOHOUTEK, Rudolf. Osobnost a sebepoznání studentů. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-087-1.

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

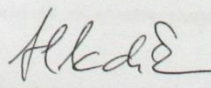
Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **15. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2015


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

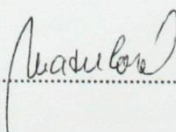
Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 15. 4. 2016

.....


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

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

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

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

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

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího 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). *Odpirá-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 výdělku 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 přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na sebepojetí a sebepoznání u dětí mladšího školního věku jako součásti osobnostní a sociální výchovy. Teoretická část se zabývá termíny sebepojetí a sebepoznání, dále jsou specifikovány principy osobnostní a sociální výchovy. Teoretická část se také zabývá formami personální inteligence a v neposlední řadě pojednává o významu termínu kultura školy a popisuje charakteristiky Montessori pedagogiky. Design empirické části představuje smíšené pojetí výzkumu. Za cíl si klade zjistit úroveň a subjektivní vnímání sebepojetí a sebepoznání u dětí mladšího školního věku. Praktická část obsahuje metodiku Poznej se! tvořenou aktivitami na rozvoj sebepojetí a sebepoznání u dětí mladšího školního věku.

Klíčová slova: sebepojetí, sebepoznání, osobnostní a sociální výchova, Montessori pedagogika

ABSTRACT

The thesis focuses on self-concept and self-knowledge as a part of the personality and social development in lower primary school-aged children. The theoretical part deals with the terms self-concept and self-knowledge, the principles of the personality and social education are specified. The theoretical part also deals with forms of personality intelligence and at least but not last deals with importance of term school culture and describes the characteristics of Montessori pedagogy. Design of the empirical part represents mixed conception research. The object of this work is finding level and subjective perception of self-concept and self-knowledge of lower primary school-aged children. The practical part contains methodics - „Meet yourself!“ formed by activities for development of self-concept and self-knowledge of lower primary school-aged children.

Keywords: self-concept, self-knowledge, personality and social development, Montessori pedagogy

Poděkování.

Ráda bych na tomto místě poděkovala paní Mgr. Karle Hrbáčkové, PhD. za velmi přínosné rady a odborné vedení diplomové práce, ale především za její ochotu, trpělivost a lidský přístup.

Zároveň bych chtěla poděkovat všem účastníkům výzkumné šetření za jejich čas a ochotu spolupracovat.

Mé poděkování patří také rodině a zejména mému příteli za podporu a dodání sil při mé práci.

„Život dítěte je jako prázdný list papíru, na kterém každý kolemjdoucí zanechá svou značku.“

Staré čínské přísloví

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 SEBEPOJETÍ A SEBEPOZNÁNÍ	13
1.1 TERMINOLOGICKÝ RÁMEC.....	14
1.1.1 Fenomén Já.....	14
1.1.2 Sebepojetí v zasetí koncepcí.....	16
1.1.3 Známe se(be) ?.....	19
1.2 VÝVOJ SEBEPOJETÍ A SEBEPOZNÁNÍ - MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK.....	20
2 PERSONÁLNÍ FORMY INTELIGENCE VE VZTAHU K SEBEPOJETÍ A SEBEPOZNÁNÍ	22
2.1 GARDNEROVA TEORIE MNOHOČETNÁ INTELIGENCE.....	22
2.1.1 Intrapersonální a interpersonální inteligence.....	24
2.1.2 Vývoj personálních forem inteligence – mladší školní věk.....	25
3 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA	27
3.1 OBECNÉ CÍLE OSV.....	27
3.2 TEMATICKÉ OKRUHY.....	28
3.2.1 Osobnostní rozvoj.....	28
3.2.2 Sociální rozvoj.....	29
3.2.3 Morální rozvoj.....	29
3.3 METODICKÉ PRINCIPY.....	30
3.4 DIDAKTICKÝ CYKLUS.....	31
4 KULTURA ŠKOLY	34
4.1 ALTERNATIVNÍ PŘÍSTUPY VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	36
4.2 MONTESSORI PEDAGOGIKA.....	37
4.2.1 Koncepce.....	38
4.2.2 Období rovnoměrného růstu – mladší školní věk.....	40
II EMPIRICKÁ ČÁST	43
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	44
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	44
5.2 CÍL VÝZKUMU A SPECIFIKACE OTÁZEK.....	44
5.3 POJETÍ VÝZKUMU.....	46
5.4 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	46
5.5 METODY A TECHNIKY ZÍSKÁVÁNÍ DAT.....	47
5.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	49
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE	51
6.1 KVANTITATIVNÍ ČÁST.....	51
6.2 KVALITATIVNÍ ČÁST.....	62
6.2.1 Zrcadlo.....	62
6.2.2 Sounáležitost.....	63
6.2.3 Reflexe chování.....	63
6.2.4 Já v očích druhých.....	64
6.2.5 Ideální představy Já.....	64

SHRNUTÍ	68
6.3 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	70
ZÁVĚR	71
III PRAKTICKÁ ČÁST	73
7 METODIKA „POZNEJ SE!“	74
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	75
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	79
SEZNAM GRAFŮ	80
SEZNAM OBRÁZKŮ	81
SEZNAM TABULEK	82
SEZNAM PŘÍLOH	83

ÚVOD

Výběr tématu sebepojetí a sebepoznání u dětí mladšího školního věku jako součást osobnostní a sociální výchovy měl hned několik pádných důvodů a zároveň s sebou také přinášel neočekávanou výzvu. Denně se jako vychovatelka ve školní družině pro žáky 1. až 5. ročníků setkávám s ukázkami situací dětí, vztahujících se k problematice vnímání sebe sama, ať už na intrapersonální či interpersonální úrovni. Děti v tomto období neprahnu jen po znalostech či vědomostech z různorodých oblastí výchovně-vzdělávacího procesu, ale snaží se najít odpovědi na otázky typu „*Proč nejsem oblíbený/á?*“ nebo „*Chováám se správně?*“. Jako nově příchozí žáci do školních zařízení čelí nárokům osvojení si nových sociálních rolí. Pro podporu lepší orientace dítěte je zapotřebí zaměřit pozornost na rozvoj složek Jáského systému ve vztahu k sobě i druhým.

Aktuálnost daného tématu je zřejmá, neboť soudobá společnost, charakteristická rychlostí a přesyceností informacemi, přidává na svém tempu. Zároveň se zmenšuje prostor pro utvoření si kvalitního vztahu k sobě samému. Častěji se pak lze setkat s případy, kdy jedinec není dost silný na zvládnutí vývojových krizí, v důsledku čehož může v nejzazších případech dojít až k narušení identity.

Jak předchozí odstavec napovídá, stává se rozvoj osobnosti jako celku v kontextu výchovně-vzdělávacího procesu důležitým tématem. Adekvátními se jeví formy zprostředkování, s cílem nabytí zkušeností skrze vlastní prožitek. Popisovanou strategii lze podpořit uplatněním metod osobnostního a sociálního rozvoje.

Zařazení aktivit osobnostní a sociální výchovy v sobě také ukrývá bohatství v podobě preventivního působení na rozvoj celé bytosti, ve smyslu vědomí si svého já, svých hodnot, možností, ale i potřeb. Jinými slovy se jedinec stává plnohodnotnou součástí společnosti, která svým konáním bude prospěšná jak sama sobě, tak ostatním. Jak uvádí Horká (2000, str. 40) důležitou oblastí se stává především rozvoj myšlení způsobem, který bude vést ke schopnosti člověka stát se aktivním a adekvátně nakládajícím se svým životem.

Bezesporu se proto problematika sebepoznání a sebepojetí, jako jedna z okruhů osobnostní a sociální výchovy nabízí jako atraktivní oblast zkoumání, obzvláště u dětí mladšího školního věku, neboť se jedná o etapu plnou objevování nejen světa kolem sebe, ale i vlastního působení v něm. Dochází také k prvním hlubším sebereflexím a utváření si vlastního obrazu v kontextu větších sociálních skupin, a to ať už v podobě školních tříd či v rámci volnočasově orientované družiny.

Teoretická část diplomové práce přináší bližší seznámení s pojmy sebepojetí, sebepoznání a vysvětluje smysl, cíle a principy fungování osobnostní a sociální výchovy. Dále pojednává o vlivu kultury školy na podobu výchovně-vzdělávacího procesu a v neposlední řadě přináší seznámení s termínem alternativní pojetí vzdělávání, kde se orientuje na popis Montessori pedagogiky. Opodstatnění výběru Montessori pedagogiky nalzáme v empirické a praktické části, neboť bylo výzkumné šetření prováděno na půdě tohoto alternativního přístupu ke vzdělávání.

Empirická část, postavena na základech kvantitativního i kvalitativního výzkumného šetření zjišťuje úroveň sebepojetí a sebepoznání u dětí mladšího školního věku a zároveň se snaží o odhalení jejich subjektivní chápání vlastního Já. Výsledky výzkumu by měly poskytnout zpětnou vazbu samotným dětem, ale zejména učitelům a vychovatelům k většímu porozumění fungování dětské psychiky v procesu utváření ustálených představ o jejich sebepojetí a o možnostech zaměření se na specifické oblasti rozvoje sebepoznání

Praktická část obsahuje vytvořenou metodiku „Poznej se!“ zacílenou na rozvoj sebepojetí a sebepoznání. Aktivit je členěny do postupně na sebe navazujících kategorií, aby mohlo docházet k přirozenému vzniku bezpečného prostředí, ve kterém mohou děti nerušeně podstupovat cestu k hlubokému poznání své osobnosti. I přesto, že byla metodika vytvořena za účelem použitelnosti v družině položené na základech Montessori pedagogiky, věřím, že by našla své uplatnění i v rámci standardních škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SEBEPOJETÍ A SEBEPOZNÁNÍ

Fenomén lidského Já představuje jeden z nejstarších předmětů zkoumání v psychologii, zejména představuje klíčový pojem v psychologii osobnosti, kde reprezentuje nositele identity. Významným výzkumným tématem je i v dalších oblastech např. sociálně-kognitivní psychologie nahlíží na problematiku Já v sociálním a kulturním kontextu (Blatný a Plháková, 2003, str. 87-114) Důležitým aspektem k celistvému pochopení lidského sebepojetí je multioborový přístup.

Nepohybujeme se tedy pouze na poli psychologie, ale i doplňujících poznatků sociologie, medicíny či neurologie, ale i sociální pedagogiky, která objasňuje otázky sebepojetí a sebepoznání především ve školním prostředí, ale i u klientů trpících duševní chorobou či u dětí se specifickými poruchami učení. Lze konstatovat, že jde výhradně o lidské téma, jehož hlubší prozkoumání přináší poznatky nejen o pohánějících motivech chování, ale vede i k interpretaci komplexního definování sebe sama a vztahu ke druhým lidem.

Rozkvětu studií o lidském sebepojetí a sebepoznání napomáhá zejména zdůrazněný význam individuality ve společnostech západní kultury. Člověk je v soudobých podmínkách veden výchovou k osvojení si schopnosti sebereflexe či k uvědomění si své vlastní účinnosti, podílející se na směru jeho životní dráhy. (Horká, 2000, str. 20) Narůstající zájem o tematiku sebepojetí a sebepoznání dokládá řada výzkumů, zabývajících se zkoumáním vztahu mezi určenými proměnnými a sebepojetím. Zmíněné proměnné zastupují různé skupiny lidí, jako děti se specifickými poruchami učení (viz. Poledňová, Stránská, Kměťíková) či rozumově nadané děti (viz. Konečná, Portešová).

Na pozadí uplynulých dvaceti let došlo k přínosu nových hledisek na téma lidského sebepojetí. Jako zásadní lze uvést proměnu v pohledu na sebepojetí jako na kompaktní souhrnný dojem ze sebe, který je neměnný v čase a situacích. Naopak je tomu v přítomnosti, kdy „je sebepojetí nazíráno jako složitá, vnitřně organizovaná struktura mentálních reprezentací Já různého stupně obecnosti, vzájemné propojenosti a míry osobní důležitosti.“ (Konečná, 2010, str. 47)

Zastavíme-li se u pojmu sebepoznání, zjistíme, že nám slouží především k otevření nových perspektiv v oblasti stereotypního vnímání sebe sama i druhých. Začneme-li se zabývat sebepoznáním, ve smyslu zisku co nejvíce informací, které se k nám v určitém ohledu vztahují, přispíváme tak k rozvoji procesu uvědomění si své jedinečnosti, skrze škálu svých schopností, vloh či dovedností. (Kuneš, 2009, str. 12) Na druhé straně s sebou přináší

sebezpoznání také odhalení našich limitů či nedostatků, které se za podmínek správného uchopení mohou stát motivačními indikátory změny nespokojenosti lidí se sebou samými.

Pojmy sebepojetí a sebezpoznání bývají často v literatuře buď zaměňovány, nebo se dokonce používají jako synonymum, což může vést k chybnému výkladu pojmů. Jak již bylo nastíněno v odstavci výše, představuje sebezpoznání kognitivní složku, to znamená, že dává konstrukt sebepojetí kognitivní aspekt. Můžeme říci, že jde o symbiotický vztah, kdy vývoj sebepojetí je závislý na přiměřenosti sebezpoznání, které pak působí zpětně na sebepojetí. (Holeček, Jiřincová, 2003, str. 3)

1.1 Terminologický rámec

V důsledku existence mnoha hypotetických konstruktů, vytvořených pro popis subjektivní zkušenosti jednotlivce s jeho vlastním já, které navíc nejsou používány jednoznačně, je zapotřebí vymezit hlavní termíny a jejich vztahový rámec. I přesto, že lze vycházet z předpokladu, že se terminologický rámec bude vztahovat k fenoménu sebepojetí a sebezpoznání, jakožto zkušenosti, která se určitým způsobem projevuje ve vědomí jedince, jde tedy o proces sebeuvědomování, nelze opomenout vliv biologických, psychologických a sociálních vlivů, které do jisté míry obsahy vědomé sebereflexe ovlivňují. (Macek, Šulová a Konečná in Poledňová, 2009, str. 7) Významným hlediskem se také jeví přihlídnutí k vývojovému období jedince, ve kterém termíny popisujeme, neboť veškerá Jáská zkušenost má své ontogenetické podmíněnosti. Následující řádky přinesou komparací definic a ukotvením pojmů Já, sebepojetí a sebezpoznání vzhled do způsobů jejich interpretací.

1.1.1 Fenomén Já

Vrchol složitě propojeného, postupně vznikajícího a stále se obměňujícího systému tvoří Já neboli Jáství s anglickým ekvivalentem Self. Proto je významné začít právě u otázek vztahujících se k problematice fenoménu Já, které je součástí osobnosti a v jehož interpretaci existuje nejednotnost, zapříčiněna vlivem různých psychologických přístupů. Zmíněnou nejednotnost podporuje i skutečnost, že může docházet k iluzi o historické neměnnosti a univerzálnosti psychiky jedinců, která však není možná z důvodu dobové a sociokulturní podmíněnosti. Jinými slovy, snadno vzniká klam, že museli lidé dob a kultur minulých hodnotit a uvažovat o vlastním já stejným způsobem jako my dnes. (Říčan, 2010,

str. 179) Potvrzujícím aspektem nesprávnosti generalizovaných úvah o konzistentnosti intrapsychických procesů dokládá i řada antropologických výzkumů, přinášejících poznatky o rozličných interpretacích o procesech ve vědomí člověka v kontextu socio-kulturního či prostředí.

V současnosti obecně hovoříme o Já, jako o vědomém principu, specifickém mechanismu odlišování sebe od okolí nebo o systému představ o sobě samém. (Čačka, 2002, str. 163) Jak je vidno, reprezentuje pojem Já jedinečnou a původní složku, která je úzce napojena na vnitřní mechanismy jedince, a sama je tvořena několika složkami. Navážeme-li na předchozí odstavec, ve smyslu zmíněné problematiky vlivu různých psychologických přístupů, lze konstatovat, že obecné vymezení dle Čačky splňuje podmínky souhrnného označení Já, které si určité psychologické směry implikují do svých teoretických východisek.

Pro srovnání lze uvést zástupce kognitivní psychologie, kteří nahlíží na Já jako na poznávací schéma, fungující na principu zpracovávání a organizování informací o sobě samém. Naproti tomu behaviorismus, jak už z jeho podstaty chápání psychických procesů vyplývá, upřednostňuje výklad Já jako jednu z kategorií vyskytujících se v chování, jednání a činech. Zajímavý úhel pohledu přináší existencionální psychologie, která považuje podstatu Já zejména v sebeaktualizačních procesech a aktech tvořivosti. (Čačka, 2002, str. 163) Dalo by se říci, že množství psychologických přístupů ve své podstatě znemožňují vzniku jednotné, zastřešující definice Já.

Self

Srovnáme-li vymezení Já s ukotvením anglického termínu Self, docházíme jak ke shodě ve výkladu jejich významu, tak i v rozcházejících se tezích. V nejširším slova smyslu definuje Drever (1978, str. 262) Self jako „řídící složku osobnosti, která si uvědomuje svou nepřetržitou totožnost.“ Autor zaprvé zdůrazňuje vlastnost aktivního podílení se Self na chodu ostatních prvků osobnosti (ve smyslu složek sebesystému) a za druhé zmiňuje podmínku vědomé úrovně. Podobným způsobem hovoří o Self i Huitt (© 2011), podle kterého se termín používá hlavně v odkazu na vědomý odraz jáské zkušenosti, který zároveň ztvárňuje předmět oddělený od ostatních lidí či okolního světa. I přesto, že na pozadí těchto definic můžeme shledat určitou shodu s formulacemi fenoménu Já, uvedeme i autory, dívající se na vztah Já a Self poněkud odlišnou optikou.

Základní analýzu jáské zkušenosti provedl již James (1890, cit. podle Macek, Šulová a Konečná in Poledňová, 2008, str. 7-9), kdy přišel s rozlišením na:

- a. **činné Já (I)** = popisuje objekt, který zajišťuje určitou unikátnost osobní zkušenosti nebo spíše její uspořádání a včlenění do poměrně stabilního celku; hovoříme o jednajícím, vnímajícím, prožívajícím a hodnotícím subjektu, který je současně nositelem vůle
- b. **předmětné Já (Self)** = konstrukt je tvořen představami, myšlenkami, ale především z nich vyplývajícími soudy, které si o sobě sám člověk vyvozuje a jejichž nosnost je v subjektivní důležitosti a osobním významu; často bývá označováno termínem sebepojetí

Důležité je však dodat, že i přes rozčlenění do dvou samostatných komponent se do jisté míry činné Já (I) a předmětné Já (Self) prolínají. Rozdělení jáské zkušenosti dle Jamese je dodnes mnoha badateli při vytváření teoretického podkladu jejich výzkumů hojně využíváno, neboť přináší celkem přehledné kategorie intrapsychických procesů Já zkušenosti na vědomé úrovni. Kromě z rozlišení lze vyčíst fakt, že má vědomí o sebe samém dvojí vztah: vykazuje svůj předmět – vědomí čeho a zároveň i svůj podmět – čí vědomí. (Blatný, 2010. str. 113) Navíc se předmětné Já (Self) stalo základním východiskem pro formulování sebepojetí.

Představitel humanistického přístupu Rogers (1998, str. 38), jehož teze je v souladu s Jamesovým rozdělením, předkládá Self jako pojmový aparát, složený jak z vnímání charakteristik svého Já nebo Mě, tak z vjemů vztahů Já vzhledem ke druhým lidem, ale i k ostatním stránkám života, a to i spolu s hodnotami, které jsou s tímto procesem vnímání sloučené. Podobný aspekt je zde cítit zejména z přítomnosti hodnotící vlastnosti jedince, respektive z představ o sobě samém.

1.1.2 Sebepojetí v zajetí koncepcí

Sebepojetí na tom s existencí jednotné definice není o moc lépe než fenomén Já. Předchozí odstavce postavily základní nosné kameny pro uvedení, srovnání a zorientování se v problematickém termínu sebepojetí. Důležité je mít na paměti, že i přesto, že je fenomén Já

vydefinován jako nadřazený pojmu sebepojetí, dochází k jejich vzájemnému ovlivňování a rigidně je od sebe oddělovat by nebylo prakticky možné.

Sebepojetí bylo vytvořeno jako hypotetický konstrukt, který lze v nejobecnější rovině popsat jako soubor představ a hodnotících závěrů, s nimiž jedinec aktivně operuje i si je dlouhodobě uchovává ve svém vědomí. Jedinec získává tyto představy na základě osobitého zpracování zkušenosti a současně ze svého okolí. (Leary, Tangney, 2003, str. 72) Zmíněné uchopení sebepojetí názorně zahrnuje podstatné hledisko, a to vliv interakce s vnějším okolím, aktivně se podílejícím na vývoji sebepojetí. Otevírá se prostor pro diskuzi interpersonálních i intrapersonálních procesů, ovlivňujících kvalitu sebepojetí, kde se jednou z atraktivních oblastí stává otázka personálních forem inteligence, kterými se budeme věnovat v jedné z následujících podkapitol.

Nejprve uvedeme koncepci sebepojetí od Susan Harterové, která se jeho výzkumem zabývá řadu let a jejíž dotazník byl použit jako metodologický nástroj našeho výzkumného šetření. Harterová (1999) spatřuje jádro sebepojetí převedším ve způsobu sebe prezentace, konkrétněji v jazykových prezentacích vědomých charakteristik Já. Avšak zdůrazňuje, že obraz sebepojetí není jen kognitivním, ale i sociálním konstruktem. Což doplňuje i Markusová (1980, cit. podle Blatný str. 112), která do obsahu sebepojetí řadí informace o sobě, vzniklé jako výsledek vlastního úsudku nebo na základě zpětných vazeb z prostředí.

S rozšiřující definicí sebepojetí přichází Smékal (2007, str. 368), který jej naopak považuje za základ Jáství, kdy v obsahu sebepojetí spatřuje souhrn názorů jak na sebe, tak i na své místo ve světě, které se promítají do pocitů spokojenosti či nespokojenosti se sebou a přidává i záležitosti menší či větší míry sebedůvěry, sebeúcty nebo i vlivu na druhé.

Je patrné, že sociální prostředí, ve kterém člověk vyrůstá, hraje v procesu rozvoje sebepojetí podstatnou roli. Higgins (1987, str. 319-340) těmto sociálním procesům ve svém výzkumu věnoval pozornost. Zabýval se otázkou, jaký vliv mají poznávací vývojové změny na narůstající důležitost hodnotícího úhlu pohledu druhých na naše Já. Člověk si na pozadí interakcí s lidmi v jeho okolí začíná postupně uvědomovat, že druzí aktivně klasifikují jeho Já, což jedinci napomáhá orientovat se v tom, co se od něj očekává a názory

druhých fungují zároveň jako tzv. self – guides neboli osobní vodítka, na které lze nahlížet jako na regulátor chování.

Obdobně na sebezpojetí nahlíží i teorie sebeschémat. Markusová (1980) představuje tyto schémata já jako vodítka, jejichž podstata tkví v dovednosti selekce, co bude člověk považovat vlastního já za významné a co ne. Jinými slovy, jedná se o výsledky zobecňování opakujících se procesů sebepercepce a rozčleňování získaných informací do kategorií. Funkčnost schémat si lze představit na principu filtru informací, které jedinec vpouští ke svému já. Svě místo zde má časová rovina, neboť schémata člověku napomáhají vybavit si a zejména zrekonstruovat určité události, které se staly v minulosti. Mimo jiné pracují schémata jako stabilizátory sebezpojetí a napomáhají k jeho integraci.

Podobně jako při definování postoje bývají sebezpojetí připisovány 3 aspekty, které jej tvoří. Jedná se o kategorii kognitivní, se kterou jsme se už seznámili výše a která má své kognitivní reprezentace a vztahuje se k obsahu a struktuře sebezpojetí, dále afektivní neboli emocionální, která je založena na citovém vztahu k sobě samému, hovoříme o formě sebezpojetí, kde je zastoupen emoční náboj a triádu doplňuje aspekt konativní, vystihující sebezpojetí jako motivační činitel. (Holeček, Jiřincová, 2003, str. 3)

Obsah sebezpojetí

Konceptualizace obsahu sebezpojetí vychází z analytického rozboru samotného pojmu, kde pro přehlednější názornost slouží anglický ekvivalent self-concept. Gordon (1968, str. 115-136) používá pro významy vztahované k Já termín self-conception. Snaží se vystihnout obsahovou uspořádanost konstruktů. Jinak řečeno vnímá obsah sebezpojetí jako systém výsledků vědomých interpretací percepce a hodnocení sebe sama. Autor považuje za kritérium uspořádání obsahů sebezpojetí stupeň obecnosti. Za nejkonkrétnější považuje aspekty sociální identity, do které řadí pohlaví, věk, statusy a role, které jsou následovány osobnostními přívlastky, pod které spadají preferované aktivity, zájmy či vzhled. Další stupeň tvoří tzv. systemické přesvědčení o sobě samém, to znamená znalost osobních kompetencí či utvářené si mravních hodnot, následován pocitem osobní autonomie. Za nejobecnější úroveň uvažování o sobě samém považuje sebeúctu.

Tematika obsahu sebezpojetí bývá interpretována i ve vztahu k funkcím, které sebezpojetí naplňuje. Mezi hlavní funkce se řadí integrace, regulace a v neposlední řadě i obrana vlastního já. Analýza obsahu sebezpojetí by měla být současně prováděna s ohledem na jeho vývoj a konkrétní sociální prostředí, ve kterém se člověk nachází. (Macek, 1991, str. 65)

1.1.3 Známe se(be) ?

Hlavní posláním koncepce sebepoznání lze spatřovat v příležitosti obohacení vědomí o různé perspektivy náhledu na sebe sama i na vztahy s okolím. Dochází tak k zisku nových informací nejen o své osobě, ale i o jedinečném stylu vnímání světa kolem. Odpovídá tak na otázky: Jaké jsou naše slabé a silné stránky? nebo Jak přemýšlíme a jak to ovlivňuje naši komunikaci s druhými či Jakým způsobem transformujeme obrazy každodenních situací do podoby našich představ o nás i druhých lidí?

Stejně jako sebepojetí, stalo se vytváření definice sebepoznání nadneseně řečeno „obětí“ mnoha psychoterapeutických směrů, což zapříčinilo efekt nejednotnosti v jeho uchopení. Je obtížné jmenovat celistvý model, který by napomohl k souhrnnému uchopení, navážeme-li však na informaci výše, možno k sebepoznání přistupovat jako ke kognitivní složce sebe sama. Doplnující je i pohled na sebepoznání jakožto na proces, který se stává klíčovým pro adaptaci jedince. (Míček, 1984, str. 13).

Holeček (2007, str. 129) uvádí, že skrze sebepoznání získáváme reálný dojem jak o svém vlastním těle, kam řadíme vzhled, stavbu těla, tak sem patří i představy o svých vlastnostech. Do této roviny jsou řazeny schopnosti, motivační indikátory, svědomí temperament či charakter. Neopomíjenou součástí obsahu sebepoznání vytváří vize o životních plánech, což je úzce spjato s motivací, neboť se jedná o to, čeho chce člověk dosáhnout.

Oblasti sebepoznání

Kuneš (2009, str. 80) tvrdí, že existují tři cesty, kterými může všeobecně veškeré lidské poznání plynout:

- **vnější svět** = jde o prozkoumávání vnějších podnětů, zaměřování se na různé společenské skupiny, jejichž jsme členy
- **vnitřní svět** = představuje vlastní prožívání, v souladu se sebepoznáním je podstatná složka zpracování informací, jak přemýšlíme nebo jaká ukrytá přesvědčení mají vliv na naše myšlení. Autor apeluje, že by neměl být opomíjen přítomný emoční náboj, který s těmito informacemi do našeho vědomí vstupuje a nepozorovaná by neměla zůstat ani tělesná složka jedince
- **přechodová zóna** = nachází se mezi vnějším a vnitřním světem, projevující se chováním, komunikací, přičemž tyto složky dovolují výměnu informací mezi dimenzemi našeho nitra a okolního světa

I přesto, že se v rámci hlubšího poznání lze zaměřit na určitou oblast, na pozadí každodenního života nepůsobí zpracování přicházejících informací do zásadně oddělených částí, naopak do jisté míry se vzájemně ovlivňují. Sebepoznání je celoživotní proces a objevy, respektive vědomě prováděné změny v jedné oblasti vedou k obměně v oblastech druhých.

1.2 Vývoj sebepojetí a sebepoznání - mladší školní věk

V rámci diferenciaci sebe sama od okolí probíhá vývoj sebepojetí již od kojeneckého věku, avšak prvním zásadním krokem, který spěje ke schopnosti sebeuvědomění, je intuitivní oddělení vlastní osoby z blízkého fyzického i sociálního prostředí. Pohybujeme se tedy v období batolete, což znamená mezi druhým a třetím rokem života, kdy si dítě vytváří vědomí vlastní existence. V tomto období se vyvíjí dětská řeč, začíná se vyskytovat užívání slova „já“ a mluva v první osobě, což vede ke zrodu sebepojetí a způsobilosti percipovat svou osobnost. (Langmeier a Krejčířová, 1998, str. 120) V obsahovém kontextu předkládané diplomové práce nyní rovnou přistoupíme k problematice vývoje sebepojetí a sebepoznání dětí mladšího školního věku.

Období mladšího školního věku představuje pro dítě i pro vývoj jeho sebepojetí a sebepoznání mnoho významných momentů a výzev, a zároveň zasahuje i do sféry sebehodnocení či formování identity. Obecně je tento věk spjat se vstupem do školy, reprezentující nové sociální prostředí, v důsledku čehož je dítě vystaveno podmínkám přijetí nové sociální role- žáka. Podstatný vliv na skutečnost, jakým způsobem se bude sebepojetí a sebepoznání u dětí tohoto věku rozvíjet, vykazuje i zvýšená konfrontace s vrstevnickou skupinou a role, které v ní dítě přijímá. (Macek, Šulová a Konečná in Poledňová, 2009, str. 14)

Harterová (2012, str. 60) uvádí, že na rozdíl od konkrétnějších podob self-reprezentací mladších dětí, popisují děti mladšího školního věku svůj obraz self za pomocí termínů jako populární, hezký či chytrý, přičemž připisované self-atributy si děti osvojují především na základě narůstajících interpersonálních vztahů se svými vrstevníky. Dítě již nepopisuje sebe sama jen na základě vnějších znaků, ale čím dál tím více se zaměřuje na psychologické vlastnosti. Vyjadřuje se i k otázce odlišného vnímání hodnotícího okolí v závislosti na pohlaví. Dívky tohoto věku se domnívají, že se od nich očekává relevantní emocionální reakce, tudíž jsou pro ně společenské reakce důležitější a mají hlubší dopad na průběh transformace sebepojetí.

Vedle školního prostředí, jakožto jednoho ze zástupců ovlivňujících faktorů působících na tvorbu sebepojetí a podobu sebepoznání, dotváří celkový kontext přítomnost biologických změn a rodinného prostředí. Fyziologické změny těla jsou spjaty s formami vnímání tělesné stránky sebepojetí a určují ráz způsobu budoucího sebepoznání, přičemž dlouhotrvající vztah s rodinnými příslušníky a jejich výchovnými styly se pojí s mírou stability přijetí sebe sama a schopností adaptability. (Dusek, McIntyre, 2003, str. 292)

2 PERSONÁLNÍ FORMY INTELIGENCE VE VZTAHU K SEBEPOJETÍ A SEBEPOZNÁNÍ

Na jedné straně personální formy inteligence a na straně druhé sebepojetí spolu se sebezpoznáním tvoří provázané a vzájemně se ovlivňující témata. Inteligence ovlivňuje náš každodenní život. Obecná rovina pojímá inteligenci jako schopnosti myslet, hodnotit a usuzovat na základě vnímání významných souvislostí a vztahů. (Hartl, 2000, str. 233) Znalost vlastního sebepojetí a sebezpoznání jakožto kognitivních struktur jáského systému, ve své podstatě taktéž můžeme považovat za podobu lidské vyzrálosti, respektive formu inteligence.

Definovat natolik složitou lidskou vlastnost, jakou je inteligence a vytvořit zastřešující vymezení pojímající všechny její aspekty je téměř nemožné. Proto se v odborné literatuře setkáváme s četnými definicemi inteligence. Guilford (in Prus, © 2008) pojímá inteligenci jako schopnost zpracovávat informace, mezi níž řadí veškeré dojmy, které člověk vnímá. Z autorova definování inteligence je zřejmé, že se nejedná pouze o používání nabytých vědomostí, ale také o vyhodnocování emočního náboje získávaných informací či dojmů.

Weschler (in Prus, © 2008) popisuje inteligence jako vnitřně strukturovanou, ale souběžně globální schopnost jednat s určitým záměrem, racionálně uvažovat a účelně zvládat vlivy působící z okolí. Pohled na inteligenci jako na více dimenzionálně rozvrstvenou schopnost je výsledkem vývoje názoru na stavbu inteligence, a jedná se o jeden z možných přístupů. Tím navazujeme na Gardnerovu teorii mnohočetné inteligence. Autor přišel s klasifikací inteligence, v jejímž výčtu nalezneme definování pojmu personální formy inteligence.

2.1 Gardnerova teorie mnohočetná inteligence

Gardner představuje ve své knize Dimenze myšlení (1999) sedm oblastí inteligence. Každá z nich je ovlivněna mírou dědičnosti a vlivem okolí, avšak u každého normálního jedince by se měly rozvíjet v určitém rozpětí všechny. Mezi uvedenými oblastmi inteligence existuje propojený vztah, který má vzájemně doplňující funkci a který lidem umožňuje provádět složitější, kulturně hodnotné úkoly. Samotnou inteligence definuje jako „schopnost řešit problémy, či vytvářet produkty, které jsou oceněny v jedné nebo více kulturních prostředích.“ (Gardner, 2011, str. 13) Autor se snaží zdůraznit důležitost pochopení inteligence ve spojení s prostředím, ve kterém se člověk nachází a přistupovat k pojetí inteligence v širším kontextu, nejen na základě výsledků inteligenčních. Odkazuje

na důležitost znalosti lidského mozku a přijetí rozdílů v podobách inteligence, na které lze narazit v odlišných kulturách.

Než přistoupíme k bližší charakteristice personálních forem inteligence, uvedeme ve stručnosti podstatné znaky ostatních oblastí, a to zejména z důvodu celistvého pochopení Gardnerovi teorie mnohočetné inteligence. Jmenovanými oblastmi je inteligence:

- **jazyková** – jedinci, u kterých je více rozvinuta oblast jazykové inteligence rádi čtou, nebo píšou, někdy bývá oblast považována za inteligenci spisovatelů, novinářů či řečníků. Významnou roli zastupuje ve školním prostředí, kde umožňuje větší šanci na úspěch.
- **hudební** – jedná se schopnost zvládnout intonaci, melodii, rytmus či napodobovat zvuk. Do jisté míry umožňuje nahradit slabší jazykovou paměť. Oblast hudební inteligence se nejvíce ukazuje při hře na hudební nástroj.
- **logicko-matematická** – k jejímu rozvoji dochází prostřednictvím uspořádání a třídění jevů. Projevuje se úsilím o věcné interpretace okolního světa v kontextu číselných operací, odhadováním počtu a množstvím. Lidé disponující vyšší rozvinutostí oblasti logicko-matematické inteligence prokazují schopnost počítání aritmetických příkladů z hlavy či zájmem o logické, či strategické hry.
- **prostorová inteligence** – podstata této oblasti inteligence spočívá ve schopnosti percepcie vizuální podoby světa a vybavení si těchto vjemů i bez fyzické přítomnosti podnětu. Rozvinout podobu prostorové inteligence mají především lidé s uměleckými schopnostmi, respektive výtvarným nadáním, neboť jsou schopni zachytit přesnou podobu vyobrazovaných předmětů nebo lidí.
- **tělesně – pohybová** – pokrývá schopnosti vysoce dovedně ovládat pohyby těla, přičemž může tělo sloužit jako prostředek sebevyjádření, tím pádem umí představit i abstraktní pojmy. Je zde zahrnuta i obratnost v používání předmětů, vyznačujících se vyšší mírou citlivosti v jejich užití. Lidé rozvinout oblastí tělesně-pohybové inteligence nachází zálibu v nejrůznějších sportovních aktivitách a jsou schopni obratného napodobování mimiky či gest ostatních lidí.

I přesto, že jsou v Gardnerově teorii jednotlivé oblasti inteligence interpretovány odděleně, tak jak již bylo zmíněno, nevylučuje se tím jejich vzájemná propojenost. V praxi se velmi výjimečně setkáváme s příklady nadprůměrně rozvinuté určité oblasti inteligence na úkor

ostatních oblastí. Míra rozvoje jednotlivých oblastí závisí na dědičných, biologických, tak i kulturně podmíněných prvcích osobnosti.

Ve vztahu k sebepojetí a sebepoznání umožňuje znalost více rozvinutých oblastí inteligence možnost vytvářet strategie, které vedou ke snadnějšímu a výstižnému pochopení a vyjádření pocitů či představ jáského systému. To znamená, že pokud člověk disponuje vyšší mírou rozvinutí v oblasti jazykové inteligence, bude pro něj snadnější vystihnout vlastnosti sebepojetí pomocí užití slovních vyjádření nežli například výtvarným ztvárněním.

2.1.1 Intrapersonální a interpersonální inteligence

Personálním formám inteligence je věnována samostatná podkapitola, neboť je zřejmá jejich souvislost s podobou sebepojetí a sebepoznání každého z nás. Garden (1999) rozděluje personální formy inteligence na interpersonální a intrapersonální, což analogicky koresponduje s oblastmi sebepojetí a sebepoznání, ve vztahu k sobě samému na úrovni vnitřního a vnějšího světa. Z logiky věci tak vyplývá, že se formát personálních typů inteligence odráží v kvalitě a stupni rozvoje vlastního sebepojetí a sebepoznání.

Intrapersonální inteligence zahrnuje prostor vyplněný schopností adekvátně reagovat na své vlastní emoce a vhodně je transformovat do vnějších projevů, dále tato oblast pojímá dovednost porozumět sobě samému. Je-li u člověka kategorie intrapersonální inteligence rozvinuta, existuje předpoklad, že se bude schopen rychle vypořádat se zátěžovou či stresovou situací. (Gardner, 1999, str. 264-265) Pohybujeme se tedy na úrovni vnitřního světa jáského systému jedince. Dalo by se říci, že intrapersonální forma inteligence přináší obraz dosaženého stupně sebepoznání. Orientací na rozvoj sebepoznání vede ke zvýšení intrapersonální inteligence a tím i k podpoře dovedností zdatně vyhodnocovat vnitřní myšlenky o sobě samém a efektivně pracovat s emočním nábojem vnitřních pocitů za ziskem vyrovnané a odolné osobnosti.

Naproti tomu interpersonální inteligence je chápána ve významu schopnosti vnímat a rozlišovat v projevech druhých lidí a zejména všimnout si jejich záměrů a tužeb a na základě těchto vědomostí umět jednat. Lidé s rozvinutou interpersonální inteligencí se vyznačují vyšší mírou empatie. V tomto bodě lze hovořit o stupni sebepojetí v konfrontaci zpětné vazby, která k jedinci směřuje od ostatních. U lidí s rozvinutou interpersonální inteligencí, lze očekávat vyšší míru přijetí sama sebe a na základě této dovednosti reagovat na názory druhých věcně a konstruktivně.

Jako významné zdroje podpory rozvoje forem personální inteligence se jeví osvojení si strategií vedoucích k obohacení vlastního sebepoznání a upevnění sebepojetí na úrovni jak vnitřních vztahů se sebou samým, tak i na úrovni mezilidských vztahů. Zmiňované strategie mohou mít podobu různých sebepoznávacích aktivit či činnosti na podporu rozvoje sebepojetí. V této chvíli lze konstatovat, že uvedenými informacemi dochází k praktickému spojení hlavních témat předkládané diplomové práce, a to v podobě teoretického ukotvení fenoménů sebepoznání a sebepojetí v návaznosti na aplikační rovinu rozvoje personálních forem inteligence v rámci osobnostní a sociální výchovy.

2.1.2 Vývoj personálních forem inteligence – mladší školní věk

Gardner (1999, str. 269) se ve své knize zabývá i vývojem personálních forem inteligence. Počátek budoucí podoby různorodých projevů personální inteligence spojuje s charakterem pouta dítěte s jeho pečovatelem, kterým je ve většině případů matka. Hovoří o tomto poutu jako výsledku biologické a kulturní evoluce člověka a považuje jej za nepostradatelnou predispozici morálního vývoje. Dále autor odkazuje na první rok života dítěte, kdy narůstá vzájemná náklonnost mezi dítětem a matkou (či pečující osobou) a pouto tak nabírá širších rozměrů. Popisované pouto a city, které jej doprovází, považuje za základ poznání sebe sama i jiných lidí. Nakonec dodává, že prvotní pouto lze považovat ze startovní předpoklad, který dá do chodu vývoj personální inteligence.

Samotný vývoj je pak rozdělen do několika stádií, přičemž je charakteristika každého stupně popsána podstatnými prvky. Opět v souvislosti s tématem diplomové práce přistoupíme k rozvoji personálních forem inteligence v období mladšího školního věku, přičemž v mnohém si lze povšimnout podobnosti či návaznosti na rozvoj sebepojetí a sebepoznání v tomto období.

Vývoj personální inteligence v tomto období je opět spojen s vlivem školního docházky a vrstevnickou skupinou. Dítě si v kontextu nového sociálního prostředí rozšiřuje sociální percepce a prohlubuje se pochopení jednání druhých lidí. Na pozadí popisovaných skutečností je rozvíjena interpersonální inteligence.

Podobu jejího rozvoje ovlivňují také vznikající přátelství, které pro děti tohoto věku mají vysokou hodnotu. Formát interpersonální inteligence se pak odráží ve způsobu řešení konfliktů v přátelství a také v tom, co a jakým způsobem jsou schopni děti tohoto věku pro přitele obětovat, aniž by docházelo k opomíjení vlastních potřeb a pocitů. Děti o interpersonálních vztazích v tomto období hodně přemýšlí a na jejich fungování

vynakládají mnoho sil. Dokážou se již více vcítit do pocitů a potřeb druhého, čímž posilují projevy interpersonální inteligence. (Gardner, 1999, str. 269)

Přesuneme-li se k vývoji intrapersonální inteligence, narážíme na existenci možného rizika spojeného s působením zpětné vazby okolí. Dítě se na základě soudu okolí může začít cítit neschopné a tím může dojít k narušení integrity jeho intrapersonální inteligence a k podpoře jejího budoucího rozvoje. Získání nerealistických a podceňovaných představ o svých schopnostech vede k osvojení si naučené bezmocnosti. Ta se projevuje přesvědčením sebe sama o neschopnosti zvládnout určité činnosti či dosáhnout úspěchu. (Gardner, 1999, str. 270) Ve zvýšené míře a dle dlouhodobosti přetrvávání těchto pocitů se v praxi můžeme setkat s vážným narušením vlastního sebepojetí, které v extrémních případech může vést k patologickým projevům chování, a to buď v podobě sebepoškozování či naopak zvýšené agresivity vůči druhým lidem. Proto je důležité věnovat rozvoji personálních forem inteligence v tomto životním období zvýšenou míru pozornosti.

3 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA

Osobnostní a sociální výchova (dále OSV) reprezentuje praktickou edukační disciplínu zaměřenou na rozvoj klíčových životních dovedností potřebných v každodenním životě, a to v oblasti osobního života i mezilidských vztahů. Výchovně-vzdělávací proces obohacený o OSV přináší dítěti spolu s teoretickými znalostmi přinášet i prostor k rozvoji schopnosti chovat se tak, aby nepoškozoval sebe, druhé lidi, ale i svět, ve kterém žije. V nejlépejším případě by se měl vyvinout zájem o vše zmíněné pečovat a sebe i svět kolem sebe zdokonalovat. (Valenta, 2006, str. 13)

Od roku 2007 je OSV jedno z Průřezových témat RVP ZV a RVP G, které má prostupovat celou školní výukou od 1. – 9. třídy, přes předměty, projekty, semináře aktivity či různé prožitkové kurzy. „Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova v základním vzdělávání akcentuje formativní prvky, orientuje se na objekt i subjekt, je praktické a má každodenní využití v praktickém životě. Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Jeho smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti.“ (RVP ZV, 2013, str. 107) Specifickým rysem OSV od ostatních průřezových témat je, že se obsahem učiva stává žák sám (nebo konkrétní skupina), konfrontovaný s běžnými, jinak řečeno reálnými životními situacemi. Hlavní smysl je spatřován v pomoci žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti, vyvstávajících na dobrém přístupu k sobě samému, lidem i světu.

3.1 Obecné cíle OSV

Náplň základních cílů OSV je spatřována ve 2 rovinách. Za prvé, cíl všeobecně určuje, jaký bude profil témat, pohlédneme-li z opačného konce, jsou cíle samy o sobě do jisté míry na typu učiva závislé. Z obecného hlediska a správnosti metodického postupu je však formulace cíle jedním z prvních kroků při výběru či tvorbě aktivit OSV. Vzešlé cíle, které vyplynou v průběhu samotné činnosti, se mohou stát předmětem konečné reflexe.

Dále cíle OSV lze rozčlenit do dvou skupin:

- **vědomosti, dovednosti a schopnosti** = v této oblasti vedou cíle k porozumění sebe sama, k nápomoci zvládnutí svých behaviorálních projevů, k tvorbě dobrých interpersonálních vztahů (nejen) ve třídě, dotýká se i rozvoje komunikačních strategií v podpoře úspěšného a efektivního řešení konfliktů, neopomíjí

vědomosti napomáhající k praktikám duševní hygieny a samozřejmě zabíhá do okruhu formování studijních dovedností

- **postoje a hodnoty** = cílem je pěstovat v dětech pozitivní postoj k sobě samému, uvědomovat si hodnotu kooperace s ostatními a vzájemné pomoci, dále k internalizaci vědomí o hodnotách různosti lidí a jejich názorů, nápomoc v preventivním působení proti sociálně-patologickým jevům a ohrožujícího chování

(Valenta, 2006, str. 14-15)

Aktivity osobnostně sociálního charakteru nemusí být zařazeny do výchovně-vzdělávacího procesu jen v průběhu vyučování, to znamená, že najdeme-li vhodné způsoby, lze je implementovat i do práce školy v podobě samostatných časových bloků. Stěžejní je celistvá atmosféra a napojení takto vytvořených bloků (např. v rámci družiny, či odpoledního kroužku) s nastavením školní výuky. To znamená, že by uskutečňování témat OSV mělo být viditelně přítomné prostřednictvím chování a jednání učitelů, dále by měla být škola schopna využít potencionálních námětů OSV v běžných školních situacích a v neposlední řadě by mělo docházet ke včleňování motivů do ostatních předmětů. (Valenta, 2006, str. 57) Uvedený postup představuje ideální využití veškerých kapacit, které OSV nabízí a ruku v ruce se tak utváří prostředí podnětné pro rozvoj klíčových kompetencí dětí.

3.2 Tematické okruhy

Obsahy témat OSV jsou tvořeny praktickými jevy, hovoříme o oblastech lidských dovedností, rysů, postojů, schopností atd.. Tematické okruhy jsou rozděleny do 3 částí, které jsou orientované na osobnostní, sociální a mravní rozvoj. Efektivní způsob pro jejich realizaci je předběžné vyhodnocení aktuálních potřeb dětí nebo krok vzájemné domluvy. (Wittmannová, 2007, str. 8) Uvedená témata probíhají skrze praktické aplikace různých her, aktivit či činností, jejichž podoby si uvedeme v jedné z následujících podkapitol.

3.2.1 Osobnostní rozvoj

Jak již z názvu vyplývá, klíčovým pojmem se stává osobnost jedince, na kterou se tento tematicky okruh zaměřuje, a to zejména ve směru jejího rozvoje. Je složen z 5 oblastí:

- rozvoj schopností poznávání = zahrnuje cvičení smyslového vnímání
- sebepoznání a sebepojetí = zaměření na vytváření realistického pohledu na sebe samého

- seberegulace a sebeorganizace = obsahuje cvičení kontroly vlastního chování a plánování činností
- psychohygiena = prevence zátěžových situací a otázky zvládnání stresu
- kreativita = snaha nacházet nové či neobvyklá řešení, odlišné perspektivy

(Valenta, 2011, str. 2-7)

Základem veškerého působení a nejdůležitějším činitelem v rámci OSV je osobnost jedince. Tematicky okruh pokrývá rozvoj psychosomatických procesů, přičemž nehovoříme jen o smyslovém vnímání, ale i o myšlenkových procesech. Dítě je vedeno k rozpoznávání a aktivnímu ovlivňování stavu soustředění či využití pro něj co nejefektivnějších strategií učení.

3.2.2 Sociální rozvoj

Dílčí oblast sociální rozvoj má za úkol naplňovat vývoj osobnosti v kontextu otázek spojených s interpersonálními vztahy. Je složena z kategorií:

- poznávání lidí = reciproční poznávání se ve skupině, ve třídě
- mezilidské vztahy = dobré vztahy s ostatními, schopnost mapování vlastních vztahů a jejich kvality
- komunikace = vede k efektivní výměně informací s ostatními
- kooperace a kompetice = rozvoj schopnosti spolupracovat s ostatními, zvládnání kompetitivní atmosféry a morálních otázek v soutěži

(Valenta, 2011, str. 2-7)

Člověk je součástí společnosti a celý jeho život je od jejích norem, požadavků a tradic do velké míry odvíjen, což se promítá v procesu socializace. Proto je zapotřebí neopomíjet rozvoj sociálních dovedností v podobě kladně emočně nabitých vztahů, vedení k toleranci odlišných názorů či schopnosti otevřené komunikace, vedoucí k empatickému jednání.

3.2.3 Morální rozvoj

Poslední představovanou, avšak neméně důležitou je oblast morálního rozvoje, tvořena dvěma oblastmi:

- Řešení problémů a rozhodovací dovednosti = vnímání problému jako určité reflexe stavu věcí, identifikace individuálních problémů i problémů v rámci skupiny/třídy

- Hodnoty, postoje a praktická etika = otázky internalizace hodnotových žebříčků či mravních dimenzí osobnosti

Nácvik zvládání problémových situací každodenního života, ať už na úrovni individuální či interpersonálních vztahů, značí klíč úspěchu nepodléhat působení vnějších problémů, ale umět se rozhodnout, jak mohu vlastními silami situaci ovlivnit. Spektrum hodnotových žebříčků lidí se liší napříč společnostmi v závislosti na sociální vrstvě, náboženství či vlivu výchovného stylu rodičů, avšak za ukazatele celospolečensky uznaných hodnot lze považovat jejich morální jádro a etický rozměr.

3.3 Metodické principy

Osobnostní a sociální výchova, respektive implementace aktivit jejího charakteru, připravují skrze prožité modelové situace děti na budoucí život, jinými slovy nabízí vhled do okolností, se kterými se budou muset dennodenně vypořádat. Specifičnost jejich podoby vyžaduje i speciální podmínky, za jejichž přítomnosti nabývají aktivity OSV svého významu, ve smyslu vlivu na další vývoj určité oblasti vlastního já, ve vztahu k sobě i druhým.

Mezi základní metodické principy OSV řadíme: praktičnost, propojenost se životem žáků, provázanost a cílenost. Pro požadovanou efektivnost a naplnění nastavených cílů je zapotřebí brát zvýšený ohled na zmiňované metodické principy při výběru aktivit i na podobu jejich realizace. Připravenost a znalost cílů prováděných aktivit v rámci OSV jsou zásadními kroky k úspěšnému naplnění jejich poslání.

Praktičnost je neoddiskutovatelným jádrem všech aktivit či činností, které jsou využívány jako nástroje OSV. Dochází k nácviku dovedností, které nejsnáze pochopíme opakovaným procvičováním reálných či modelových situací. Princip propojenosti aktivit s životem žáka reaguje na vztah témat k vlastní osobnosti, zkušenosti a potřebám dětí. To znamená, že aby si děti odnášely co nejvíce, je zapotřebí učit je vnímat smysl dovedností, k jejichž rozvoji skrze činnosti OSV dochází. Hovoříme-li o principu provázanosti, máme na mysli roli učitele či vychovatele, který danou aktivitu provádí. Pro přirozený průběh je důležité osvojit si úlohu průvodce, zajišťujícího bezpečné prostředí pro otevřenou komunikaci či „pokusy“ s chováním. Oprostit se od role odborníka nemusí být pro mnohé učitele nebo vychovatele snadné, jedná se však o stěžejní předpoklad pro vznik prostoru oprostěného od hodnotících a direktivních hledisek znemožňujících dětem samostatnou aplikaci získaných

dovedností. Princip provázanosti se ovšem nevylučuje s apelem na dodržování domluvených pravidel, které slouží především jako ochranné prvky v rámci vytvořeného bezpečného prostředí. Zásada cílenosti aktivit využívaných v OSV vystihuje jejich podstatu ve smyslu záměrné činnosti, neboť i přesto, že bereme v potaz předchozí princip provázanosti, je obecnou snahou těchto aktivit dosáhnout vytyčených cílů. Ty jsou spatřovány v rovině obecné, jejichž formulace vyplývá již ze zvolené oblasti (např. sebepojetí nebo sebepoznání), na kterou se budeme zaměřovat a v rovině konkrétní, která již vyžaduje důkladnější znalost témat i metod OSV či schopnost adaptovat náměty konkrétním dětem nebo skupině. Podle časového hlediska se cíle dělí na krátkodobé a dlouhodobé. Charakteristika krátkodobých cílů je popisována jako nácvik konkrétních dovedností, dlouhodobé cíle se zaměřují na změny postojů a jednání dětí. (Srb a Švec 2007, str. 8-11)

Z hlediska zvýšení pedagogické efektivity lze považovat metodické principy OSV za nástroje, jejichž použitelnost by byla možná, a mnohdy i potřebná, v ostatních předmětech výchovně-vzdělávacího procesu. Grecmanová (2008, str. 141) popisuje situaci skloubení kvantity učiva s jeho kvalitním osvojením jako obtížný proces. Hovoří o tom, že kvalita nedosahuje potřebných hodnot, a to zejména na úkor kvantity. Autorka apeluje, že podstatou učitelova poslání, respektive výchovně-vzdělávacího procesu, není pouhá transformace velkého množství informací, ale má-li docházet k trvalejším hodnotám osvojených vědomostí či dovedností, je důležité, aby si vychovávaný předávaný obsah zažil, pochopil, začlenil do souvislostí a byl schopen využít nabyté vědomosti a osvojené dovednosti v praxi.

3.4 Didaktický cyklus

Obecně lze didaktiku definovat jako teorii učení a vyučování, zabývající se záměrným působením výchovně-vzdělávacího procesu z hlediska jeho obsahu a forem. (Průcha, 2006, str. 101) Specifická podoba aktivit OSV vyžaduje uzpůsobení intencionálního procesu učení, ve kterém probíhají. Didaktický cyklus OSV byl vytvořen za účelem dosažení požadované míry efektivity využívaných aktivit. Proto je zapotřebí mu dobře porozumět, aby mohlo docházet k jeho důsledné aplikaci.

Didaktický cyklus OSV nese zkratku C-M-I-A-R-E a je popsán na základě spojení s metodickými principy. Podstata celého přístupu začíná u formulace konkrétního Cíle, který je potřeba zvolit již v přípravné fázi práce s tématy OSV. Až na základě určeného cíle vybíráme adekvátní Metody, kterých budeme v dosahování stanovených cílů využívat.

Teprve pak dochází k zadávání Instrukcí, to znamená, že seznamujeme děti s průběhem aktivity. Písmeno A značí sledování všeho, co se děje v průběhu samotné Akce, jinými slovy co probíhá při realizaci zvolené aktivity. Nedílnou součástí didaktického cyklu OSV, která by neměla být nikdy vynechána je Reflexe a v neposlední řadě je nutno provést Evaluaci, díky níž lze zjistit, zda bylo dosaženo vytyčeného cíle. (Srb a Švec, 2007, str. 18)

Jednotlivým fázím didaktického cyklu OSV je zapotřebí věnovat dostatek času a pozornosti, aby byly splněny všechny potřebné náležitosti důležité pro správný postup. Čitelná je i návaznost jednotlivých fází, to znamená, že nedojde-li k vhodnému výběru metod, závislých na podobě určeného cíle, dojde k porušení cyklu v následujících krocích, a to zejména v průběhu reflexe a evaluace.

V literatuře se lze setkat i s dalšími modely základních didaktických kroků práce s tématy OSV. Valenta (2006, str. 49) uvádí dva druhy těchto struktur. První z nich je model I-A-R neboli Instrukce – Akce – Reflexe, který je svou charakteristikou velmi podobný modelu didaktického cyklu popisovaného v odstavci výše. I přesto, že návrh cyklu začíná až instrukcí, zdůrazňuje autor důležitost primárního výběru cíle a vhodné techniky před zahájením vysvětlování podstaty úkonu. O akci hovoří autor jako o vyvolané učební situaci, která nastává ihned po instruktáži a v níž probíhá činnost dětí i naše aktivita v podobě sledování dění. Reflexi považuje za velmi závažný učební fázi, neboť i přesto, že si někteří aktéři mnoho věcí uvědomí již v průběhu samotné aktivity, je velmi důležité závěrečné shrnutí, které v sobě skrývá přidanou hodnotu v podobě uvědomění si souvislostí či pocitů, které se během aktivity vyplaví na povrch. Proto autor věnuje reflex zvýšenou pozornost a zabývá se popisem jejího cíle, forem a obsahů.

Obecný cíl reflexe lze charakterizovat jako systematizaci zkušeností a jejich začlenění do již vzniklých struktur takovým způsobem, aby v budoucnu mohlo nastat k jejich efektivnímu využití. Konkrétní cíl reflexe pak spojuje s cílem zvolené aktivity. Forma reflexe má nejčastěji podobu verbálního zhodnocení, které probíhá formou diskuze. Je důležité mít na paměti, že reflexe není učitelova přednáška, ve které sumarizuje, jak by měli věci být a jak by se měli dotyční chovat. Naopak, skrze základní nástroj reflexe, kterým je otázka, by měli k závěrům prožité zkušenosti přijít sami děti. Obsah reflexe je naplněn rekapitulací toho, co se dělo, uvedení osobního vyjádření o nabyté zkušenosti, hodnotná je také zpětná vazba ostatních účastníků a v neposlední řadě je podstatná, již

zmíněná transformace prožitků jak směrem do minulosti, tak zejména do budoucnosti. Dalším významným krokem je zobecnění zážitku, to znamená vědomí o jevech, které byly prostřednictvím modelových situací procvičovány, např. sebepojetí, komunikace, důvěra apod. (Valenta, 2006, str. 50-51)

Druhým modelem je S - I aneb Situace – Intervence, který je postaven na schopnosti učitele citlivě vnímat podněty neuměle vyvolaných situací, ve kterých děti jednají či konají. Absentuje zde krok určení cíle, výběru metod i instruování, neboť se pracuje s nahodilými stavy. Intervencí se v tomto případě rozumí zásah po situaci, která byla využita. Popisovaný zásah může mít podobu reflexe, ale může se jednat o formy různých doporučení či instrukcí ke změně chování. Opět by se k těmto závěrům mělo dojít na základě společné diskuze. (Valenta, 2006, str. 53) Jak je vidno, model S-I je snadno uplatnitelný i v ostatních předmětech výchovně-vzdělávacího procesu, a může znamenat účinnější průběh osvojování si učební látky.

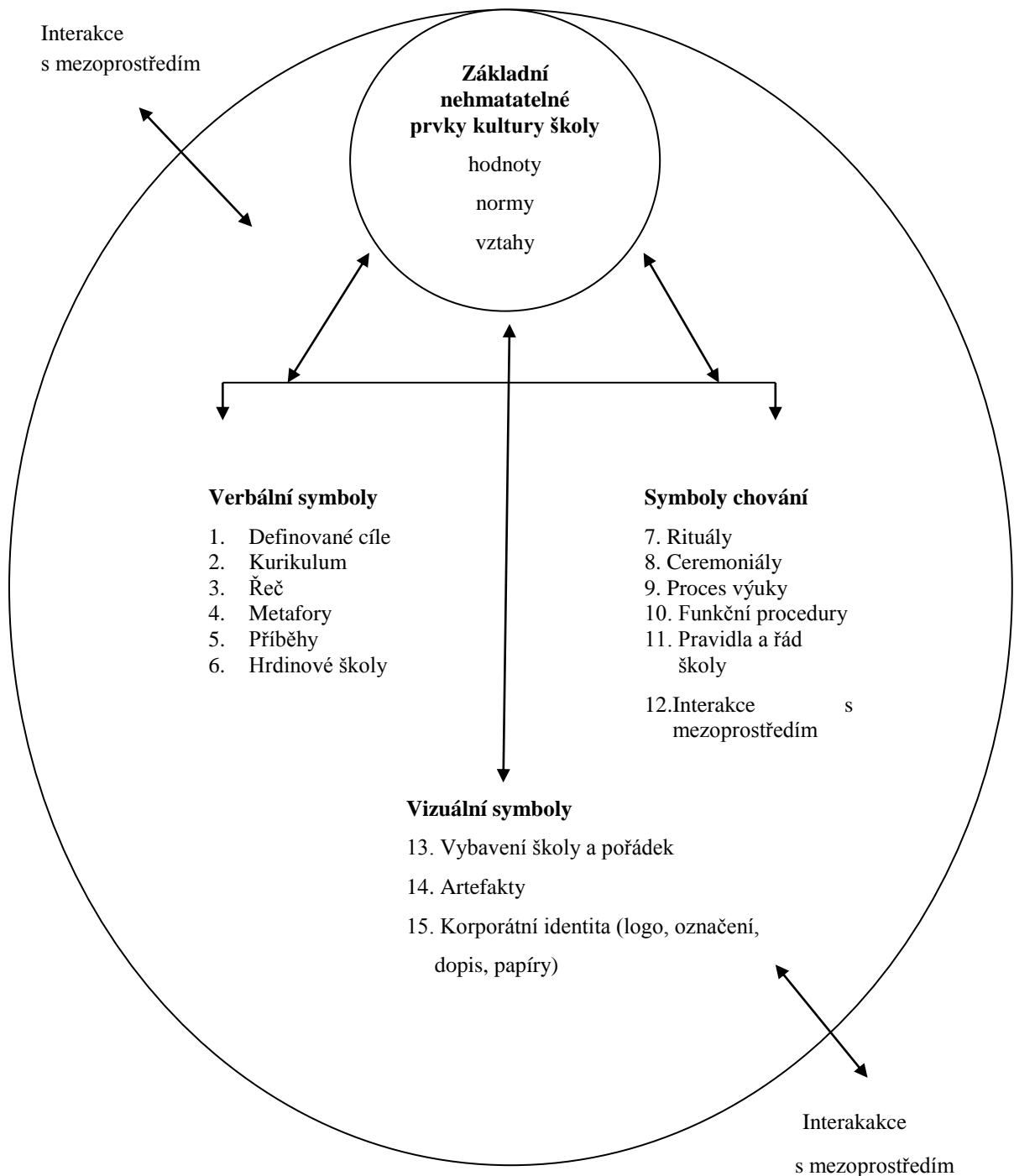
4 KULTURA ŠKOLY

Termín kultura školy se začal vyskytovat v 80. letech minulého století v rámci fungování a především proměny škol, které tehdy probíhaly. Původní nahlížení na kulturu školy jako na statický faktor, byl nahrazen pohledem potvrzujícím vliv podoby kultury školy na chod a atmosféru výchovně-vzdělávacího procesu. Formát a uchopení kultury školy se dá účelně přizpůsobovat a měnit daným potřebám. Jinými slovy můžeme kulturu školy popsat jako charakter školy. (Hloušková, 2008, str. 5) Fenomémem kultury školy se zabýváme proto, že se snažíme o co nejvíce ucelenou představu o faktorech majících možný vliv na vývoj sebepojetí a sebepoznání u dětí mladšího školního věku.

Výskyt termínu kultura školy je v naší literatuře poměrně novou záležitostí, avšak v zahraničí je docela běžný. Berg a Pol (2005, str. 217) hovoří o kultuře školy jako o obtížně definovatelném pojmu, který je součástí každé školy. Do obsahu kultury školy autoři řadí všechny faktory, tvořící mozaiku jejího charakteru. Patří sem hodnoty, normy, ale i rituály či ceremonie nebo upřednostňující podoby chování. Částečně se uvedená definice prolíná s vymezením termínu kultury jako sociální konstrukce, kterou Eagleton (2001, str. 45-46) charakterizuje, jako poznání světa kolem nás které lidem napomáhá k volbám správného jednání ve specifických kontextech. Zohledníme-li časové hledisko vývoje zmiňovaných definic, lze konstatovat, že bylo ukotvování pojmu kultura školy do značné míry odvozeno od pojetí termínu kultury, avšak byly její charakteristiky a obsahové naplnění přizpůsobeno školnímu prostředí.

Výše uvedené informace lze obohatit o další aspekt, a to o projevech kultury školy na materiální či nemateriální bázi. V praxi to znamená, že je kultura školy prezentována nejen užívanými formami komunikace nebo pojetí vztahu k dítěti, ale i vzhledem učeben, hřišť či školních jídelen. (Eger a Jakubíková, 1999, str. 71-86) Na základě této charakteristiky lze konstatovat, že i přesto, že je kultura školy pojímána jako vnitřní fenomén školy, nelze opomenout její vnější podoby, které dotvářejí celkový dojem, respektive celistvou interpretaci specifické kultury školy.

Světlík (2006, str. 69) rozpracoval následující schéma systém školy, které lépe demonstruje obsah složek kultury školy:



Obrázek 1 Systém kultury školy

Je důležité brát v potaz, že se popis termínu kultura školy a jeho celkové pojetí liší v závislosti na podmíněnosti zeměpisných odlišností. V odborné literatuře se tak lze setkat s lišícími se vymezeními, a to především v návaznosti na pozadí socio-kulturních tradic škol v jednotlivých zemích. České prostředí přemístilo definování pojmu do sféry marketingu škol. Faktory, které posun zapříčinily, jsou spojovány se zvýšenou orientací na zvyšování kvality škol a podporu schopnosti prosadit se v konfrontaci s konkurencí.

(Hloušková, 2008, str. 29) Tím narážíme na otázku úlohy a vlivu marketingu zasahujícího do podoby charakteru jednotlivých škol.

Jak je tomu u většiny pedagogických pojmů, existuje i u definování termínu kultura školy celá řada problémů. Ty vyplývají z nejednotnosti ukotvených definic, které jsou příčinou odlišných úhlů pohledů, přicházejících z různých geografických oblastí. Dalším významným faktorem je i hledisko času v kontextu socio-ekonomických a kulturních podmínek. V neposlední řadě ovlivňuje vývoj termínu kultura školy i vznik značného množství alternativních přístupů ve vzdělávání.

4.1 Alternativní přístupy ve vzdělávání

Specifickou podobu kultury školy představují školy, naplňující výchovně-vzdělávací proces na principech alternativního vzdělávání. Pro pojmy alternativní škola či vzdělávání jsou často používány ekvivalenty jako netradiční, volná, svobodná či otevřená škola. Různorodé chápání termínu alternativní škola vede ke komplikacím v oblasti terminologického ukotvení. (Průcha, 2004, str. 17) Poměrně frekventovanou diskuzí v posledních letech představují dohady o stanovisku, k jakým podobám výchovně-vzdělávacího procesu pojem alternativní přístup vztahujeme.

Lawton a Gordon (1993, str. 42) v britském pedagogickém slovníku vymezují alternativní vzdělávání v kontrastním vztahu ke státem či jinými tradičními institucemi nabízených formám vzdělávání. Dále spojují filozofie alternativních škol s přijetím radikálních koncepcí ve vzdělávání, které se manifestují užitím odlišných vzdělávacích metod. Optikou soudobého pedagogického diskursu by se na základě uvedené definice dala otevřít diskuze, neboť i státem nabízené standardní formy vzdělávání do svých výchovně-vzdělávacích strategií často zahrnují metody podobné či vycházející ze směrů různých alternativních škol anebo využívají prvků inovativních koncepcí vzdělávání.

Vznik a rozvoj alternativních škol, respektive přístupů ke vzdělávání dává možnost výběru z více možných eventualit, jakým lze naplňovat kurikulum pro odpovídající stupeň vzdělávání a zároveň přináší rozšířenou nabídku standardních státních či soukromých škol. Pokrývají oblast předškolního, základního i středního vzdělání. Osnovy jsou speciálně upravené v návaznosti na používané výukové metody, avšak obsah a cíle se od standardních forem škol neliší. Což je dáno především tím, že alternativní školy naplňují rámcově vzdělávací programy.

4.2 Montessori pedagogika

„Začala jsem svou práci jako rolník, který si schovával dobré zrno a kterému byla nabídnuta úrodná půda, aby na ní zasel. Všechno však dopadlo jinak, než jsem čekala. Sotva jsem rozhrnula hlínu, abych do ní začala sít, objevilo se zlato. Našla jsem poklad nesmírné ceny.“

Maria Montessori

O Montessori pedagogice můžeme hovořit jako o vývojovém přístupu, zaměřeném na dítě, který reaguje na potřeby dětí v různém období jejich života v návaznosti na výchovu a vzdělávání. Hlavní premisa je spatřována v působení na výchovu a vzdělání stylem, který povede k utváření sebejistého jedince, který umí pracovat s vlastní chybou, je odvážný řešit úkoly kreativním a vynalézavým způsobem a je otevřený možnostem celoživotního vzdělávání. Postupy, prvky a zejména Montessori pomůcky můžeme vnášet i do rodinného prostředí a tím pádem se stává Montessori filozofie součástí životního stylu. (Montessori, 2012, str. 94) Školy využívající Montessori pedagogiku, ať už v plném rozsahu či alespoň v užití jejich prvků staví výchovu i vzdělání na podpoře vývoje zdravého sebepojetí a sebepoznání, které dětem přináší realistický obraz svého Já.

Maria Montessori, lékařka a pedagožka italského původu popisuje ve své knize Tajuplné dětství (2012) počátky její metody a výsledky pozorování, které ji přivedly na zjištění, na kterých položila základy stylu učení a přístupu k dítěti ve výchovně-vzdělávacím procesu, který dnes známe pod názvem Montessori pedagogika. Začátky jejího pedagogického působení jsou datovány do roku 1907, kdy byla otevřena její první školka pro děti od 3 do 6 let. Jednalo se o děti z chudých a většinou negramotných rodin, které vyrůstaly ve starých, tmavých domech a absentovaly u nich psychické podněty, zasluhující se o postupný a zdravý vývoj osobnosti. Právě zde se vyvinula metoda, která se posléze stala Montessori metodou vzdělávání, založená na vědeckém pozorování schopností těchto dětí nenuceně vstřebávat znalosti ze svého okolí a jejich neúnavného zájmu manipulovat s předměty. Práci s těmito dětmi došla na jedno z nejdůležitějších hledisek jejího přístupu – poskytneme-li dítěti vhodný předmět či pomůcku, vynaloží dítě dostatečné úsilí, aby jej detailně prozkoumalo a přišlo na smysl jeho fungování či účel a navíc po dokončení činnosti bude duševně silnější než předtím. (Montessori, 2012, str. 97-99) Pro své

budoucí působení v pedagogické práci s dětmi vymyslela a vynalezla Maria Montessori řadu učebních pomůcek, na kterých je průběh výchovně-vzdělávacího procesu postaven.

4.2.1 Koncepce

Podkapitolou zaměřující se na koncepcce a metody využívané v Montessori pedagogice se přiblížíme představě o tom, jakým způsobem je ideově pojat vztah mezi žákem a učitelem, jak vypadá prostředí tříd a jaké pomůcky jsou pro výuku využívány. I přesto, že jít po vzoru Montessori filozofie ve výchovně-vzdělávacím procesu znamená následovat určité principy, je vždy důležité na prvním místě vidět individuální potřeby dítěte a nepodléhat dogmatizujícím rozhodnutím. Seznámíme se s Montessori pedagogikou zejména v kontextu školního prostředí a zvýšená pozornost bude věnována období mladšího školního věku.

Připravené prostředí a svoboda volba

Jedním z vypořádaných jevů, mající vliv na podobu Montessori metody byla svoboda volby spojená s řádem a náležitostí půjčování si pomůcek dětmi. Maria Montessori vypořádovala, že je-li dána dítěti možnost volby činnosti, kterou aktuálně preferuje, je jeho práce a proces učení přirozenější, efektivnější a houževnatější. V praxi to ale neznámá, že dítě obklopíme všemožnými předměty či pomůckami, ale je nutné vybírat je na základě znalosti vývoje dětské psychiky, odpovídající náročnosti a přiměřenosti dětským potřebám. Sady používaných pomůcek by se měly být kompletní a udržovány v čistém stavu. Velmi důležitým aspektem je také řád a uspořádanost pomůcek, které přináší dětem pocit bezpečí a orientace v prostředí. (Montessori, 2012, str. 103)

Pojem připravené prostředí lze aplikovat jak na školní třídu, tak i na rodinné prostředí. Začleněním podmínek připraveného prostředí poskytujeme dítěti příležitost, ve kterém se bude moci svobodně rozvíjet. Dětství a dospívání znamenají náročná a zároveň významná fáze při formování sebeutváření. Překypující energie, se kterou se dítě potýká, se ve svobodném prostředí může stát prostředkem pro přirozený vývoj dětské psychiky a postupné odkrývání ukrytých potencialit.

Prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, by mělo být bohaté na podněty odpovídající věku a potřebám dítěte, aby zde mohlo docházet k uplatňování dětské tvořivé energie. Překážky by měly být redukovány na minimum za účelem podpory pocitu bezpečí. Formy překážek jsou spatřovány především v znemožnění dosahu pomůcek samotnými dětmi, kterým by

měla být umožněna samostatná manipulace s nimi. (Montessori, 2012, str. 95) Spolu s uvedenými předpoklady vzniku připraveného prostředí je spojen volný pohyb dětí po třídě, zprostředkující svobodnou volbu činnosti.

Významným rysem připraveného prostředí a svobodné volby je umožnění dítěti pracovat svým vlastním tempem. Tím podporuje rozvoj svého vlastního potencionálu v individuálním tempu. Charakteristická je také nesoutěživá atmosféra, vylučující zrod a vývoj pocitu méněcennosti, který se objevuje na základě prožití neúspěchu a se ziskem zpětné vazby, založené na srovnání s ostatními. Naopak prožitek chyby je vnímán jako posun vpřed, kdy je nejdůležitější pochopit, co bylo provedeno za chybný úkon, aby došlo k osvojení si správného postupu. (Montessori, 2011, str. 19)

V porovnání se standardními styly výchovně-vzdělávacího procesu, stojícího na užití frontální výuky je implementace způsobů připraveného prostředí a svobodné volby činnosti obtížná. Avšak nelze opomíjet využívání zejména vizuálního materiálu v podobě nástěnek nebo vystavených plakátů či projektů dětí, podnětně doprovázející proces učení, kterými se standardně orientované školy snaží napomáhat k rozmanitým způsobům vnímání pobírané látky.

Role montessori učitele

Úloha a činnosti Montessori pedagoga se diametrálně odlišují od role učitele ve standardní základní škole. Navážeme-li na výše zmiňovaný popis prostředí, ve kterém výchovně-vzdělávací proces dle Montessori principů probíhá, tak spatřujeme zásadní rozdíl v odpoutání se od frontální výuky, což úzce navazuje na hlavní roli Montessori pedagoga.

K diferenciaci dochází již v samotné terminologii, užití pro označení učitele v Montessori třídě. Spíše než učitel se používá pojem průvodce, napomáhající dětem objevovat svět kolem sebe a jeho zákonitosti samostatně. Hlavním úkolem průvodce je příprava a udržování prostředí. Zde by mohlo dojít k mylné interpretaci, neboť průvodce sice udržuje připravené prostředí v takových podmínkách, aby mohlo být maximálně využíváno, avšak to neznamená, že po dětech použité pomůcky uklízí. Děti by měly být vedeny k internalizaci odpovědného chování vztahující se i k užívání školních pomůcek, to znamená, že by měly být po dokončení činnosti zvyklé vrátit pomůcku na své místo. Další náplní činnosti průvodce je vedení lekcí a představování dětem smysl a účel pomůcek. (Montessori, 2012, str. 156) Lekce představují široká témata, otevírající otázky a podněty

skrze které dochází k naplňování učebního plánu. Zmiňované lekce jsou součástí pěti základních oblastí, které jsou rozčleněny podle didaktického materiálu. Jedná se o oblasti:

- praktický život = nácvik činností každodenního života, jedná se o 3 skupiny aktivit (péče o vlastní osobu, kontakt s jinými lidmi, péče o okolí), děti pracují se skutečnými funkčními předměty; např. přelévání vody, přesypávání zrníček písku, mytí rukou, zdravení druhých, poděkování, zalévání květin, úklid atd.
- smyslová výchova = skrze procvičování smyslů dochází k rozvoji a prohlubování smyslového vnímání a tím vytváří se tak základ pro intelektuální růst; využívání pomůcek
- jazyková výchova = stěžejním úkol je učít dítě vyjádřit své myšlenky, porozumět druhým, obhájit svůj názor nebo vést diskuzi; pracuje se s písmeny, jejich čtením i psaním, skládají se slova atd.; v porovnání se standardní školou pokrývá předmět český jazyk a literatura
- matematika = dítě přirozeně vnímá výšku, délku, šířku či hloubku, proto je oblast zaměřená na práci s pomůckami sloužící k experimentování s těmito veličinami; nejprve je pozornost zaměřena na geometrickou oblast, následně na aritmetiku
- kosmická výchova = systém výuky spojující ostatní oblasti vzdělání (ve srovnání se standardní školou např. přírodověda, vlastivěda), představuje celistvou podobu chápání světa a jeho zákonitostí

(MONTESSORI ČR, © 2001-2016)

Hlavní náplň poslání Montessori pedagoga je spatřována v přijetí role průvodce a pochopení vztahu k dítěti v rovině nedirektivní a přátelské. Vzájemnému působení dospělého a dítěte v procesu učení je v Montessori filozofii věnována zvýšená pozornost. Role průvodce obnáší znalost vývoje dětské psychiky, pohotová reakce na aktuální potřeby dětí a bezpodmínečné přijetí žáka jako jedinečné individuality ukrývající potenciál k rozvoji.

4.2.2 Období rovnoměrného růstu – mladší školní věk

Vývoj dětské psychiky je v Montessori pedagogice rozčleněn do 3 stádií, které je popisováno typickými vlastnostmi, odlišujících se v každém stádiu. Terminologicky jsou zmiňovaná stadia ukotvena jako postupné úrovně vzdělání. Pojem vzdělání zde nefiguruje jen pro označení procesu probíhajícího ve škole, ale obecně, ve smyslu neustálého

získávání nových informací skrze zkušenosti, které se nám v daném věku dostávají. První úrovni vzdělání je vyčleněno období od narození dítěte až po sedmý rok věku. Jelikož je toto období bohaté na významné proměny v oblasti psychického i fyzického vývoje dítěte, bylo toto stádium dále rozděleno na 3 části: období prvních dvou let života dítěte, následováno rozhraním od tří do pěti let věku a završeno sedmým až osmým rokem života dítěte. Druhá úroveň vzdělání, která bezprostředně předchází pubertě, je období od sedmi do dvanácti let, hovoříme tedy o fázi mladšího školního věku. Poslední úrovní postupného vývoje dětské psychiky odpovídá epoše puberty, to znamená, že se pohybujeme ve věku od dvanácti do osmnácti let. (Montessoriová, 2011, str. 16) V každém období dochází k růstu psychického i fyzického vývoje, který je napojen na způsoby utváření sebepojetí a odlišné stádium má také jiné podoby vlastního sebepoznání. Pouze na základě důkladného rozboru a znalostí zákonitostí každého stupně, můžeme adekvátně reagovat či působit na celistvý rozvoj osobnosti.

Důležitou podmínkou prostředí, ve kterém může docházet k adekvátnímu rozvoji dětské osobnosti, jsou společenské vztahy. Je důležité, aby se dítě v tomto období pohybovalo v širším společenském kontextu, než tomu bylo doposud. Hlavním důvodem je internalizace různých sociálních rolí nebo rozvoj komunikačních dovedností. (Montessori, 2011, str. 18) Funkce rozšířeného společenského prostředí lze také spatřovat v možnosti vytvoření prostoru pro rozvoj sebepojetí a sebepoznání skrze interakci s vrstevníky či ostatními lidmi.

V období mladšího školního věku dochází k mnohým proměnám na úrovni kognitivního rozvoje. Kolem sedmého věku dítěte můžeme pozorovat plynulý přesun od smyslového stupně postupně úrovně vzdělání k abstraktní. Dítě v tomto období již nevyžaduje vysvětlení vztahů mezi předměty na smyslové bázi, neboť začíná být pomalu schopno pracovat s těmito představami na abstraktní úrovni. Avšak nejdůležitější oblastí je dle Marie Montessori (2011, str. 19) klást zvýšenou a zároveň citlivou pozornost na podporu rozvoje morálky. Efektivními prostředky se jeví všudypřítomná morální výchova, kterou nechápeme ve smyslu samostatného vyučovacího předmětu, ale v každých projevech chování členů daného společenství. Jedině tak může dojít ke vzniku adekvátní představy o spravedlnosti a zároveň o pochopení následků svých činů.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Před zahájením samotného výzkumu bylo zapotřebí připravit si výzkumný projekt, který měl poskytnout prostor k zamyšlení se nad tím, co od výzkumného šetření očekáváme. V této fázi bylo zapotřebí zorientovat se ve výzkumném problému, dále se rozhodnout pro pojetí výzkumu a výzkumné metody v neposlední řadě stanovit hlavní a dílčí výzkumné otázky. V kapitole zabývající se metodologií výzkumu tedy nalézáme výsledná rozhodnutí těchto prvotních úvah.

5.1 Výzkumný problém

Praktická část diplomové práce je zaměřena na **úroveň sebepojetí a sebepoznání dětí mladšího školního věku**. Jak již bylo nastíněno v teoretické části, danému tématu je důležité věnovat pozornost, neboť v tomto období vzniká základ zkušenosti s vlastním já v kontextu nového sociálního prostředí a vrstevnické skupiny. Z vývojového hlediska dochází v období mladšího školního věku k uvědomění si vlastní jedinečnosti a odlišnosti od ostatních., nejen proto je potřebné rozvoj Jáského systému adekvátně podporovat. Podstatnou se jeví také skutečnost, že znalost sebe samého významně napomáhá k rozvoji sociální složky identity.

5.2 Cíl výzkumu a specifikace otázek

Hlavním cílem výzkumu je **zmapovat úroveň sebepojetí a sebepoznání u dětí mladšího školního věku**. Dále zjistit úroveň v dílčích subškálách – školní dovednosti, sociální akceptace, pohybové dovednosti, fyzický vzhled, chování a celkové sebehodnocení. Dalším cílem bude zkoumat úroveň sebepojetí a sebepoznání v závislosti na pohlaví. V neposlední řadě se zaměříme na **odkrytí, pochopení a popis subjektivního sebepojetí a sebepoznání dětí mladšího školního věku**.

Výzkumné otázky:

1. **Jaká je úroveň sebepojetí u dětí mladšího školního věku?**
2. **Jaká je úroveň sebepojetí v oblasti školní dovednosti u dětí mladšího školního věku?**
3. **Jaká je úroveň sebepojetí v oblasti sociální akceptace u dětí mladšího školního věku?**

4. **Jaká je úroveň sebepojetí v oblasti pohybové dovednosti u dětí mladšího školního věku?**
5. **Jaká je úroveň sebepojetí v oblasti fyzický vzhled u dětí mladšího školního věku?**
6. **Jaká je úroveň sebepojetí v oblasti chování u dětí mladšího školního věku?**
7. **Jak se liší úroveň sebepojetí u dětí mladšího školního věku v závislosti na pohlaví?**

H1: Předpokládáme, že úroveň sebepojetí je závislá na pohlaví.

- 7.1 **Jaká je úroveň sebepojetí u dětí mladšího školního věku v oblasti školní dovednosti v závislosti na pohlaví?**

H2: Předpokládáme, že úroveň sebepojetí v oblasti školní dovednosti je závislá na pohlaví.

- 7.2 **Jaká je úroveň sebepojetí u dětí mladšího školního věku v oblasti sociální akceptace v závislosti na pohlaví?**

H3: Předpokládáme, že úroveň sebepojetí v oblasti sociální akceptace je závislá na pohlaví.

- 7.3 **Jaká je úroveň sebepojetí u dětí mladšího školního věku v oblasti pohybové dovednosti v závislosti na pohlaví?**

H4: Předpokládáme, že úroveň sebepojetí v oblasti pohybové dovednosti je závislá na pohlaví.

- 7.4 **Jaká je úroveň sebepojetí u dětí mladšího školního věku v oblasti fyzický vzhled v závislosti na pohlaví?**

H5: Předpokládáme, že úroveň sebepojetí v oblasti fyzický vzhled je závislá na pohlaví.

- 7.5 **Jaká je úroveň sebepojetí u dětí mladšího školního věku v oblasti chování v závislosti na pohlaví?**

H6: Předpokládáme, že úroveň sebepojetí v oblasti chování je závislá na pohlaví.

8. **Jak vnímají a subjektivně popisují děti mladšího školního věku obraz svého Já?**
9. **Jaký význam mají vrstevníci na podobu sebepojetí u dětí mladšího školního věku?**
10. **Jaké vlivy působí na vývoj sebepojetí a sebepoznání dětí mladšího školního věku?**

5.3 Pojetí výzkumu

Na základě cílů výzkumu byl zvolen **smíšený model**, který využívá jak metod kvantitativních tak kvalitativních. Jedná se o třífázový model výzkumného procesu, kdy byly nejprve určeny výzkumné otázky, následně došlo ke shromažďování dat a nakonec k jejich analýze. Kvantitativní pojetí, zastoupeno dotazníkovým šetřením, slouží ke zmapování úrovně sebepojetí a sebepoznání u dětí mladšího školního věku. Dále kvantitativní pojetí slouží ke zjištění úrovně sebepojetí a sebepoznání v dílčích oblastech a také k prozkoumání úrovně sebepojetí v závislosti na pohlaví. Kvalitativní pojetí přináší hlubší vhled a pochopení subjektivního sebepojetí a sebepoznání u naší cílové skupiny.

I přesto, že výzkum není příliš rozsáhlý a na základě záměrného výběru výzkumného vzorku jsou výsledky kvantitativní části aplikovatelné pouze na skupinu 105 dotázaných dětí, věříme, že toto výzkumné šetření s sebou přináší zajímavé odpovědi na otázky daného tématu. Zároveň také doufáme, že v rámci výzkumného šetření narazíme na nová témata k bádání v souvislosti s rozvojem sebepojetí a sebepoznání dětí mladšího školního věku.

5.4 Výzkumný vzorek

Kvantitativní část

Výzkumný vzorek byl zvolen na základě **záměrného výběru**. Bylo tak učiněno z důvodu práce s konkrétní skupinou, pro které byl vytvořen program rozvoje sebepojetí a sebepoznání. Výzkumný vzorek zahrnuje 105 dětí navštěvující první stupeň základní školy alternativního zaměření, kromě dětí mladších sedmi let. Tato podmínka byla zapříčiněna volbou metodického nástroje sběru dat. Jak již bylo zmíněno výsledky nelze zobecnit na celou populaci dětí mladšího školního věku, budou tedy přijímány v souvislosti zvoleného výzkumného vzorku.

V následující tabulce vidíme složení výzkumného vzorku

Respondenti	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Chlapci	53	51
Dívky	52	49
Celkem	105	100%

Tabulka 1 Složení výzkumného vzorku – kvantitativní část

Z uvedené tabulky je zřejmé, že se výzkumu zúčastnilo 53 chlapců (51%) a 52 dívek (49%).

Kvalitativní část

Nastolením výzkumných cílů pro kvalitativní část byla současně vytvořena představa o podobě vhodných respondentů. Opět se tedy jednalo o **záměrný výběr**.

Prvním krokem bylo nutné definovat termín děti mladšího školního věku, podle kterého byl následně výzkumný vzorek vybírán. Podle Langmeiera a Krejčířové (1998, str. 115) patří do této skupiny děti ve věku od 6-7 let do 11-12 let. První věkový mezník je spojen s nástupem povinné školní docházky a vrchní věková hranice označuje období prvních projevů pohlavního dospívání, spojených se změnami emočních a psychických procesů. Ve spojení se školním prostředím opisuje fáze mladšího školního věku období prvního stupně základní školy.

Jméno	Věk
Petra	8
Martin	9
Alena	10
Tomáš	11

Tabulka 2 Složení výzkumného vzorku - kvalitativní část

5.5 Metody a techniky získávání dat

Kvantitativní část

Metodickým nástrojem pro měření úrovně sebepojetí a sebepoznání v kvantitativní části výzkumného šetření byl po důkladném prozkoumání domácích i zahraničních zdrojů zvolen dotazník Self-Perception Profile for Children (Harter, 2012), který byl vytvořen pro věkovou kategorii dětí od 8 do 12 let. Dotazník je v zahraničí hojně využíván právě v oblasti výzkumu sebepojetí u mladších dětí (např. Van den Bergh, De Rycke, 2003; Cornell, Delcourt, Goldberg, Bland, 1995). Hlavním důvodem této volby je aktuální absence standardizované metody pro zkoumání sebepojetí u dětí mladšího školního věku v našich podmínkách. Metoda u nás byla použita v rámci výzkumu emocionality a sociability nadaných dětí v ČR (viz. Hajná, 2005).

Dotazník byl přeložen z anglického originálu. Obsahuje 36 položek, které jsou rozděleny do 6-ti oblastí vždy tvořené 6-ti položkami.

Formát otázek byl navržen speciálně pro tento nástroj. Položky mají podobu bipolárních výroků – např. Některé děti jsou velmi šťastné takové, jaké jsou ALE jiné děti by si přály být jiné. Dítě je nejprve požádáno, aby se rozhodlo, jaké skupině dětí se více podobá a poté, zda vybrané charakteristice odpovídá zcela nebo částečně. Dotazníkové položky jsou seskupeny do následujících oblastí:

OBLASTI	POLOŽKY
Školní dovednosti	1, 7, 13, 19, 25, 31
Sociální akceptace	2, 8, 14, 20, 26, 32
Pohybové dovednosti	3, 9, 15, 21, 27, 33
Fyzický vzhled	4, 10, 16, 22, 28, 34
Chování	5, 11, 17, 23, 29, 35
Celkové sebepojetí	6, 12, 18, 24, 30, 36

Tabulka 3 Oblasti dotazníku

1. Školní dovednosti

Položky se vztahují k tomu, jak dítě vnímá jeho schopností a dovedností v oblasti výkonu ve školním prostředí.

2. Sociální akceptace

Oblast se dotýká toho, jak je dítě akceptováno svými vrstevníky a zároveň jak se cítí oblíbené. Položky odrážejí atributy sebepojetí, které určují společenský úspěch, tzn., že se vztahují k poznání, jak získat přátele či pochopit, co je zapotřebí, aby bylo dítě mezi svými vrstevníky oblíbené.

3. Pohybové dovednosti

Položky ve oblasti pohybové dovednosti demonstrují sportovní zdatnost či dobré sportovní schopnosti.

4. Fyzický vzhled

Oblast vyjadřuje míru spokojenosti dítěte s jeho vzhledem, tzn., jak je spokojené např. se svou výškou, obličejem nebo vlasy.

5. Chování

Položky vystihují sebepojetí způsobů, jakými se děti chovají, jestli dělají správné věci či se obecně chovají tak, jak se domnívají, že by se chovat měly.

6. Celkové sebepojetí

Oblast celkové sebepojetí představuje samostatnou část postihující obecné vnímání sebe sama, jinými slovy jak moc je dítě spokojeno s tím, jaký je člověk.

Kvalitativní část

Metodou sběru dat v kvalitativní části výzkumného šetření byl zvolen rozhovor. V odborné literatuře nalezneme hned několik druhů rozhovoru jako výzkumné metody, pro náš výzkum byl zvolen **rozhovor pomocí návodu**. Hlavním důvodem bylo zajištění odpovídajícího průběhu rozhovorů, ve smyslu neodbíhání od tématu a zároveň možnost otevřeného prostoru pro otázky, které mohou vyplynout v průběhu rozhovoru. Osnova otázek, které byly respondentům pokládány, jsou součástí příloh.

5.6 Způsob zpracování dat

Kvantitativní část

Sesbíraná data byla zanesena do tabulky v programu MS Excel. Poté byly ze získaných dat vytvořeny průměry jednotlivých oblastí. Pro vyhodnocení výzkumných otázek bylo použito programu STATISTICA Base 12.

Za účelem zjištění úrovně sebepojetí a sebepoznání dětí mladšího školního věku byla 1. – 6. výzkumná otázka zpracována za pomoci **popisných statistik**.

Ke zjištění odlišností úrovně sebepojetí a sebepoznání u dětí mladšího školního věku v závislosti na pohlaví (H1-H6) bylo použito **t testu**.

Kvalitativní část

Provedené rozhovory byly kódovány na základě analytické techniky **otevřeného kódování**, které bylo doplněno technikou **vyložení karet**.

Otevřené kódování stojí na počátku analýzy získaných dat pomocí rozhovorů. Podle této techniky je text, který představuje jednotnou sekvenci, rozčleněn na jednotky. Zmiňované

jednotky mohou představovat jednotlivá slova, slovní spojení nebo i celé věty a dokonce i odstavce. Ke vzniklým jednotkám jsou přiřazeny názvy, které obecně vyjadřují podstatu vyřčené myšlenky. Tímto způsobem vznikl seznam kódů, jejichž seskupení vytvořilo kategorie podávající informace k subjektivnímu popisu sebepojetí a sebepoznání respondentů. Následným krokem bylo popsání těchto kategorií za pomoci techniky vyložení karet. To znamená, že byly charakteristiky kategorií doplněny o výpovědi respondentů.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

6.1 Kvantitativní část

V souvislosti se stanovenými výzkumnými otázkami přináší následující kapitola prezentaci výsledků výzkumu.

Výzkumné otázky a hypotézy:

1. Jaká je úroveň sebepojetí u dětí mladšího školního věku?

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka
Celkové sebepojetí	105	3,229	1,833	4,000	0,623

Tabulka 4 Úroveň sebepojetí u dětí mladšího školního věku

Stanovením první výzkumné otázky byla zjišťována globální úroveň sebepojetí u dětí mladšího školního věku, které v použitém dotazníku odpovídala oblast celkové sebepojetí. Dle výsledků celkem 105 respondentů můžeme konstatovat, že úroveň globálního sebepojetí dosahuje u tohoto výzkumného vzorku poměrně vysoké úrovně (\bar{X} 3,229). Jedním z možných faktorů, ovlivňující zjištěné výsledky může být podoba výchovně-vzdělávacího procesu dotazovaných dětí. Filozofie Montessori pedagogiky vychází z odpovědnosti dětí za své jednání, což do velké míry ovlivňuje i podobu jejich sebepojetí. Děti jsou zvyklé vystupovat sami za sebe, dále jsou podporovány v uvádění jejich názoru a otevírání následné diskuze, jak se spolužáky, tak s učiteli a v neposlední řadě jsou vedeny k osvojení si schopnosti dávat otevřenou a konstruktivní zpětnou vazbu. Všechny tyto popisované strategie jsou využívány za účelem vytváření si realistického obrazu sebe sama. Proto se očekává, že děti budou schopny odhadnout své možnosti, potřeby či emoce, jinými slovy znát své já. Uvedené tvrzení do jisté míry potvrzuje výsledek první výzkumné otázky, ovšem o validitě zmiňovaného faktoru se můžeme pouze dohadovat, neboť ve výzkumu nebylo provedeno srovnání se standardním pojetím vzdělávání. Avšak sama autorka dotazníku Self Perception Profile for Children uvádí, že forma výchovně-vzdělávacího procesu může mít určující vliv na úroveň sebepojetí dětí tohoto věku. (Harter, 2012)

2. Jaká je úroveň sebepojetí v oblasti školní dovednosti u dětí mladšího školního věku?

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka
Školní dovednosti	105	2,911	1,167	4,000	0,724

Tabulka 5 Úroveň sebepojetí v oblasti školní dovednosti

Z analýzy výsledků popisné statistiky vyplývá, že v oblasti školní dovednosti dosahuje výzkumný soubor dotazovaných dětí vyšší úroveň sebepojetí (Ø 2,911). Přihlédneme-li v interpretaci zjištěných výsledků opět ke specifické podobě školního prostředí dotazovaných dětí, lze konstatovat, že by se mohlo jednat o významný ovlivňující faktor. Dotazované děti si ve spolupráci s učitelkou/učitelem sami sepisují své učební plány na určité období. To znamená, že mají neustálý přehled o svých úkolech a posunech, které mohou reflektovat v kontextu delších časových fází. Vědomost svého minulého i aktuálního stavu školních dovedností se promítá i do úrovně sebepojetí v této oblasti, a to zejména způsobem znalosti svých možností a silných či slabých stránek využívaného učebního stylu. Opět by však pro verifikaci uvedeného tvrzení bylo zapotřebí komparace se standardní formou vzdělávání.

3. Jaká je úroveň sebepojetí v oblasti sociální akceptace u dětí mladšího školního věku?

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka
Sociální Akceptace	105	2,844	1,333	4,000	0,692

Tabulka 6 Úroveň sebepojetí v oblasti sociální akceptace

Z uvedené tabulky můžeme vyzorovat, že v oblasti sociální akceptace dosahují dotazované děti na základě výsledné průměrné hodnoty 2,844 poměrně vyšší úroveň sebepojetí. Otázky této oblasti se vztahovaly k sebepojetí dětí v oblasti vytváření si přátel či schopnosti vycházet se svými vrstevníky. Zjištěná úroveň odpovídá vyššímu sebepojetí v oblasti sociální akceptace, což by se v kontextu věkově smíšených tříd dalo vysvětlit

prostředím, podporující nejen kooperaci, ale i učení se vzájemnému respektu a vzniku přátelství dětí různého věku.

4. Jaká je úroveň sebepojetí v oblasti pohybové dovednosti u dětí mladšího školního věku?

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka
Pohybové dovednosti	105	2,751	1,000	4,000	0,742

Tabulka 7 Úroveň sebepojetí v oblasti pohybové dovednosti

Analýza výsledků v oblasti pohybové dovednosti představuje nejnižší úroveň sebepojetí v porovnání s ostatními oblastmi. Tato skutečnost by mohla být zapříčiněna zejména odlišnými osobnostními rysy a preferencemi jednotlivých dětí. Avšak i přesto lze konstatovat, že při průměru 2,751 jde o poměrně odpovídající stupeň přijetí a poznání pohybových dovedností námi oslovených dětí.

5. Jaká je úroveň sebepojetí v oblasti fyzický vzhled u dětí mladšího školního věku?

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka
Fyzický vzhled	105	3,260	1,167	4,000	0,704

Tabulka 8 Úroveň sebepojetí v oblasti fyzický vzhled

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že úroveň sebepojetí v oblasti fyzický vzhled dosahuje relativně vysoké úrovně (\bar{X} 3,260) a v porovnání s ostatními oblastmi představuje úroveň nejvyšší. Jistým způsobem tato oblast popisuje problematiku přijetí svého těla, tělesných proporcí, ale i míru spokojenosti se svým obličejem či vlasy. Vyšší úroveň sebepojetí v oblasti fyzický vzhled by mohla opět korespondovat s typem alternativního vzdělávání, které přistupuje ke každému dítěti jako k jedinečné individualitě a stejným způsobem jsou žáci vedeny v přístupu k sobě samému. Tím pádem dochází k přirozenějšímu přijetí podoby svého vzhledu.

6. Jaká je úroveň sebepojetí v oblasti chování u dětí mladšího školního věku?

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka
Chování	105	3,256	1,667	4,000	0,610

Tabulka 9 Úroveň sebepojetí v oblasti chování

Jak ukazují výsledky popisné statistiky v oblasti chování, dosahuje úroveň sebepojetí dotazovaných žáků poměrně vysokého stupně (\bar{X} 3,256). Oblast chování zjišťovala dotazníkovými otázkami jak je vnímáno správné a nesprávné chování a jakým způsobem jsou se svým chováním spokojeni dotazované děti. Můžeme konstatovat, že průměrná hodnota představuje vyšší úroveň v oblasti chování a v návaznosti na toto zjištění by bylo zajímavé podniknout výzkumné šetření směrem ke zjištění ovlivňujících faktorů tohoto stavu.

7. Jaká je úroveň sebepojetí u dětí mladšího školního věku v závislosti na pohlaví?

H₁: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sebepojetí v závislosti na pohlaví.

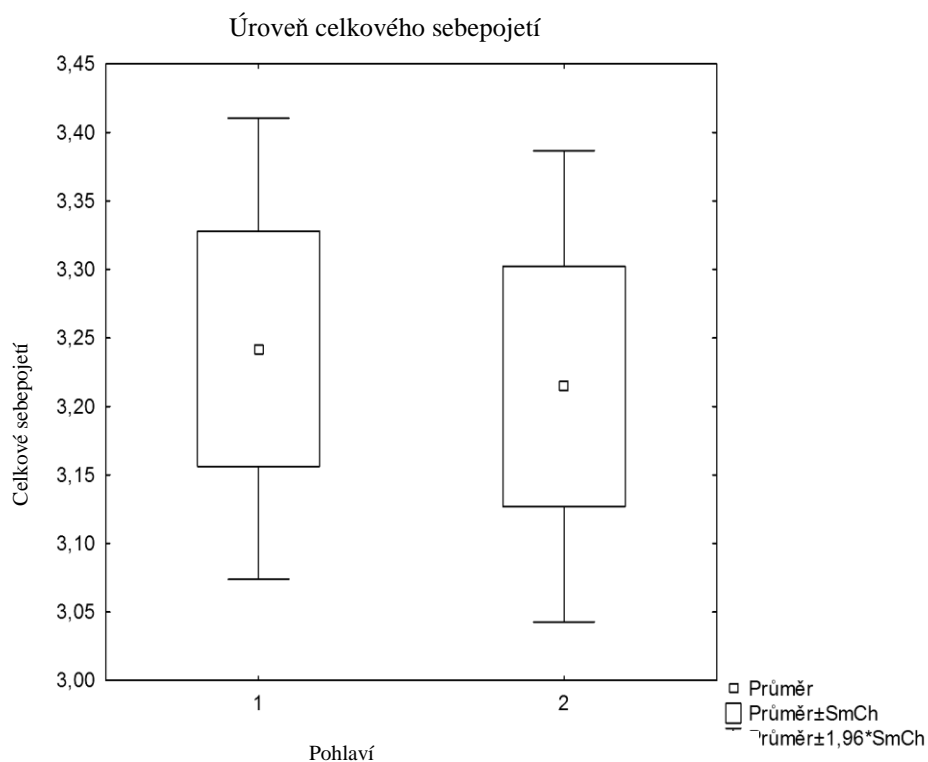
H₁₀: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v úrovni sebepojetí v závislosti na pohlaví.

H_{1A}: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sebepojetí v závislosti na pohlaví.

Proměnná	Průměr	Směrodatná odchylka
Kluk	3,242	0,624
Holka	3,214	0,632

Tabulka 10 Úroveň sebepojetí v závislosti na pohlaví

V rámci první hypotézy bylo naším úkolem zjistit, jestli je úroveň sebepojetí závislá na pohlaví. K vyhodnocení první hypotézy nám opět sloužila oblast celkového sebepojetí, vztahující se k otázkám globální spokojenosti se sebou samým. Z uvedené tabulky vyplývá, že neexistují významné rozdíly v úrovni celkového sebepojetí v závislosti na pohlaví ($p = 0,823$; $p > 0,05$). K analýze globálního sebepojetí nám sloužila oblast celkové sebepojetí. Přijímáme tedy nulovou hypotézu.



Graf 1 Úroveň celkového sebepojetí

7.1 Jaká je úroveň sebepojetí u dětí mladšího školního věku v oblasti školní dovednosti v závislosti na pohlaví?

H2: Předpokládáme, že existují významné rozdíly v úrovni sebepojetí v oblasti školní dovednosti v závislosti na pohlaví.

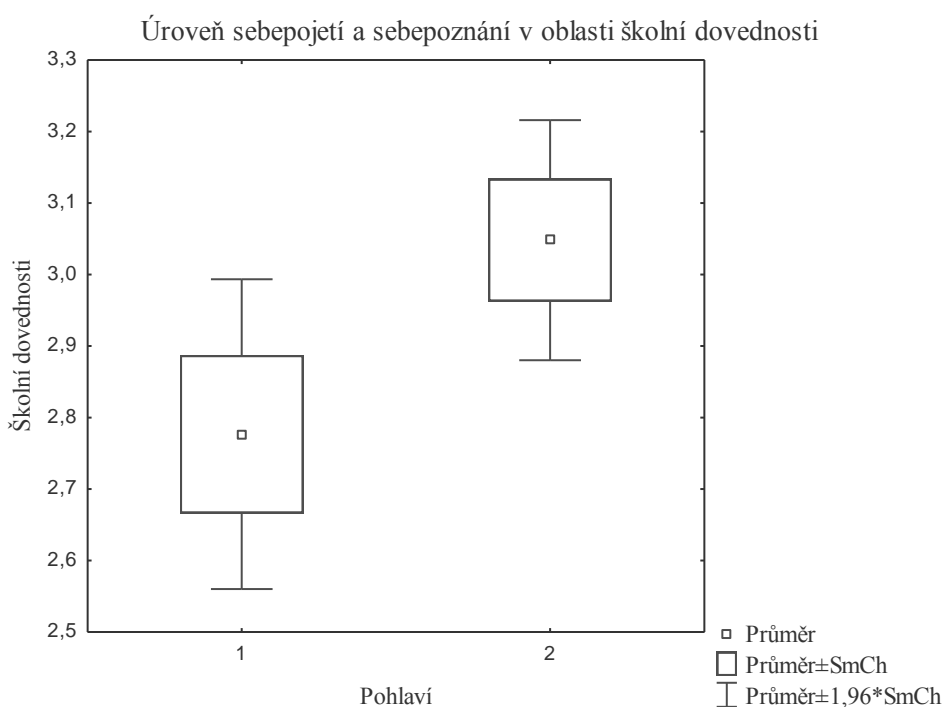
H₂₀ Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v úrovni sebepojetí v oblasti školní dovednosti v závislosti na pohlaví.

H_{2A} Předpokládáme, že existují významné rozdíly v úrovni sebepojetí v oblasti školní dovednosti v závislosti na pohlaví.

Pohlaví	Průměr	Směrodatná odchylka
Kluk	2,777	0,805
Holka	3,048	0,618

Tabulka 11 Oblast školní dovednosti v závislosti na pohlaví

Z výsledků analýzy t testu vyplývá, že neexistují významné rozdíly v úrovni sebepojetí a sebepoznání v oblasti školní dovednosti v závislosti na pohlaví ($p=0,056$; $p>0,05$). To znamená, že přijímáme nulovou hypotézu.



Graf 2 Úroveň sebepojetí v oblasti školní dovednosti

7.2 Jaká je úroveň sebepojetí u dětí mladšího školního věku v oblasti sociální akceptace v závislosti na pohlaví?

H3: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sebepojetí v oblasti sociální akceptace v závislosti na pohlaví.

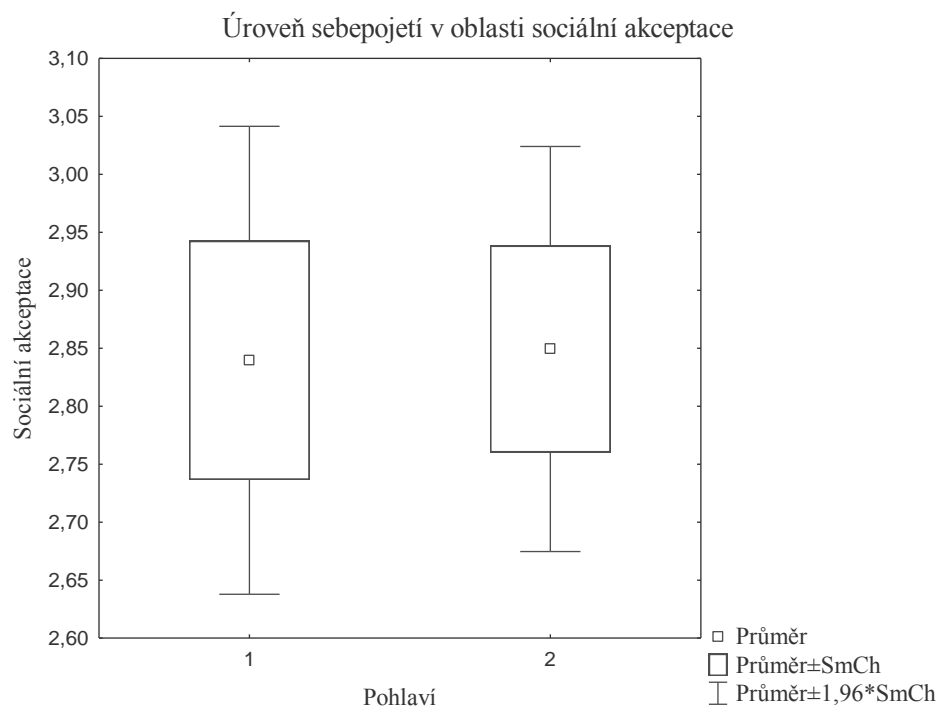
H3₀ Předpokládáme, že neexistují rozdíly v úrovni sebepojetí v oblasti sociální akceptace v závislosti na pohlaví.

H3_A Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sebepojetí v oblasti sociální akceptace v závislosti na pohlaví.

Pohlaví	Průměr	Směrodatná odchylka
Kluk	2,839	0,749
Holka	2,849	0,642

Tabulka 12 Oblast sociální akceptace v závislosti na pohlaví

Výsledku analýzy použitého t testu vypovídají o tom, že neexistují významné rozdíly v úrovni sebepojetí a sebepoznání v oblasti sociální akceptace v závislosti na pohlaví. ($p=0,943$; $p>0,05$) Přijímáme tedy nulovou hypotézu.



Graf 3 Úroveň sebepojetí v oblasti sociální akceptace

7.3 Jaká je úroveň sebepojetí a sebepoznání u dětí mladšího školního věku v oblasti pohybové dovednosti v závislosti na pohlaví?

H4: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sebepojetí v oblasti pohybové dovednosti v závislosti na pohlaví.

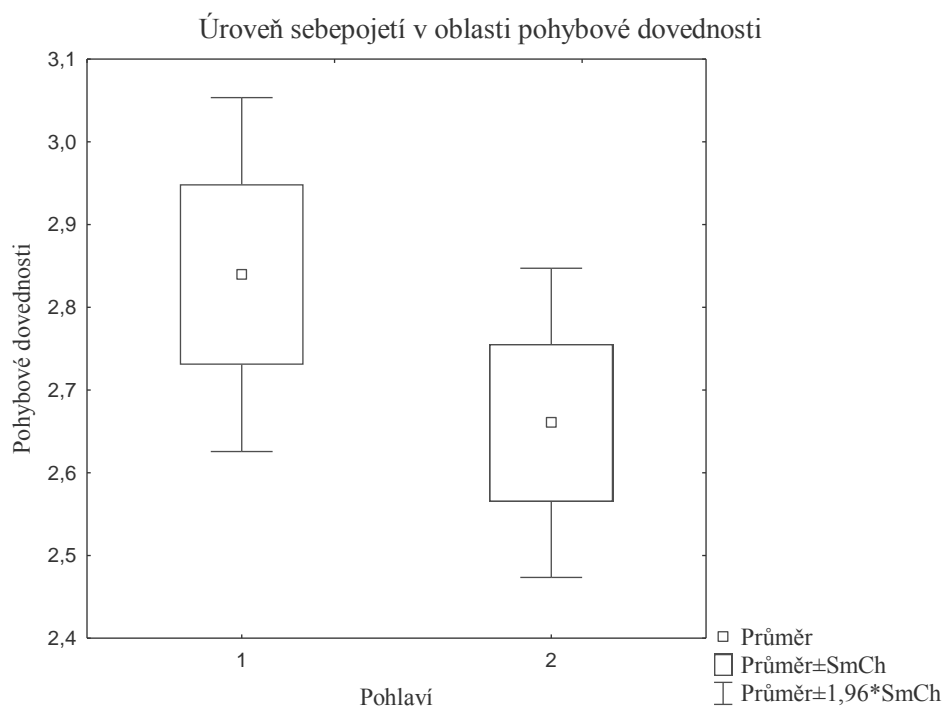
H₄₀ Předpokládáme, že neexistují rozdíly v úrovni sebepojetí v oblasti pohybové dovednosti v závislosti na pohlaví.

H_{4A} Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sebepojetí v oblasti pohybové dovednosti v závislosti na pohlaví.

Pohlaví	Průměr	Směrodatná odchylka
Kluk	2,839	0,794
Holka	2,660	0,687

Tabulka 13 Oblast pohybové dovednosti v závislosti na pohlaví

Na základě popisu výsledných zjištění přicházíme na to, že neexistují významné rozdíly v úrovni sebepojetí v oblasti pohybové dovednosti v závislosti na pohlaví. ($p=0,219$; $p>0,05$). Přijímáme tedy nulovou hypotézu.



Graf 4 Úroveň sebepojetí v oblasti pohybové dovednosti

7.4 Jaká je úroveň sebepojetí u dětí mladšího školního věku v oblasti fyzický vzhled v závislosti na pohlaví?

H5: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sebepojetí v oblasti fyzický vzhled v závislosti na pohlaví.

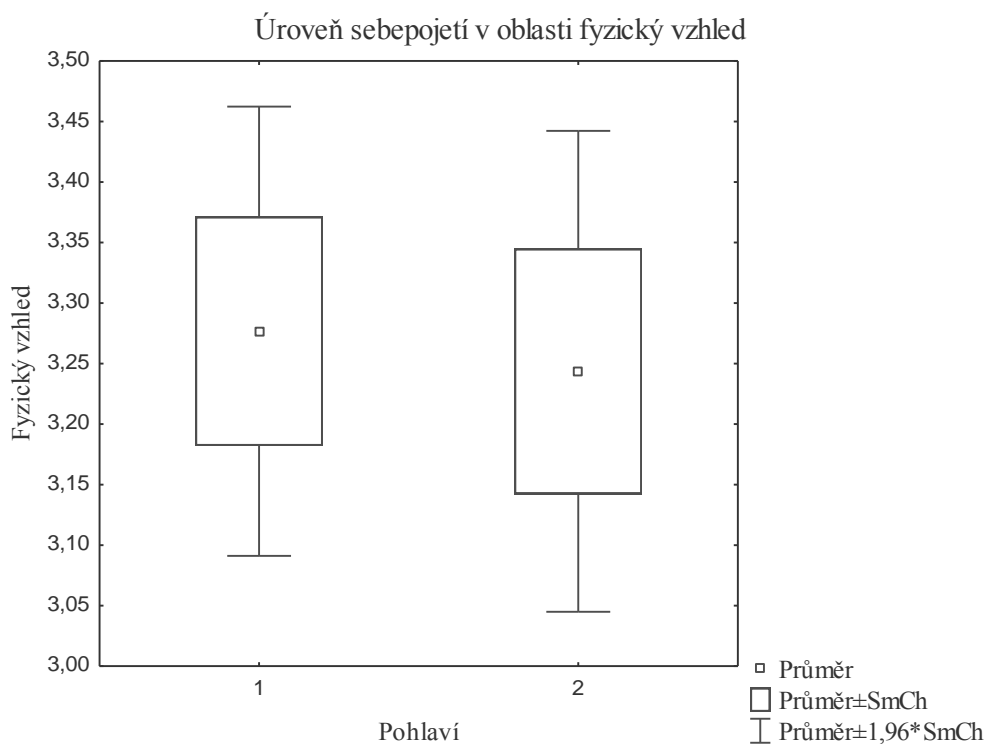
H5₀ Předpokládáme, že neexistují rozdíly v úrovni sebepojetí v oblasti fyzický vzhled v závislosti na pohlaví.

H5_A Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sebepojetí v oblasti fyzický vzhled v závislosti na pohlaví.

Pohlaví	Průměr	Směrodatná odchylka
Kluk	3,276	0,689
Holka	3,243	0,730

Tabulka 14 Oblast fyzický vzhled v závislosti na pohlaví

Na základě analytických zjištění t testu vyplývá, že neexistují významné rozdíly v úrovni sebepojetí a sebepoznání v oblasti fyzický vzhled v závislosti na pohlaví. ($p=0,811$; $p>0,05$) Znamená to tedy, že přijímáme nulovou hypotézu.



Graf 5 Úroveň sebepojetí v oblasti fyzický vzhled

7.5 Jaká je úroveň sebepojetí u dětí mladšího školního věku v oblasti chování v závislosti na pohlaví?

H₆: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sebepojetí v oblasti chování v závislosti na pohlaví.

H₆₀ Předpokládáme, že neexistují rozdíly v úrovni sebepojetí v oblasti chování v závislosti na pohlaví.

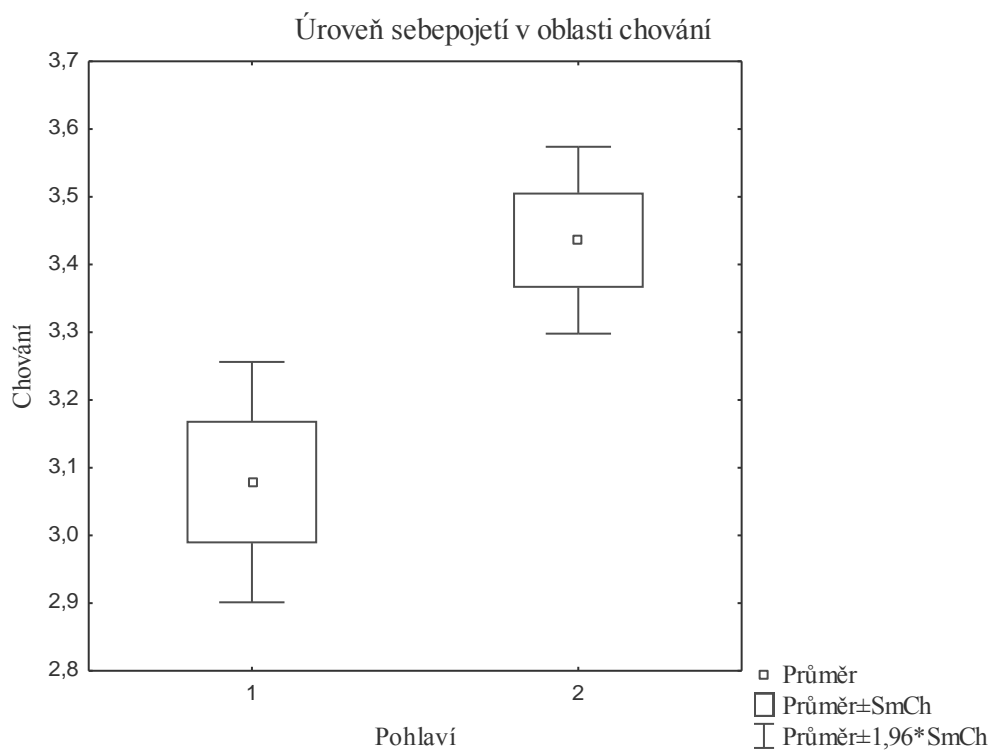
H_{6A} Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sebepojetí v oblasti chování v závislosti na pohlaví.

Pohlaví	Průměr	Směrodatná odchylka
Kluk	3,078	0,659
Holka	3,435	0,507

Tabulka 15 Oblast chování v závislosti na pohlaví

Ze zjištěných výsledků lze konstatovat, že existují významné rozdíly v úrovni sebepojetí v oblasti chování v závislosti na pohlaví. ($p=0,003$; $p < 0,05$) Tím pádem zamítáme nulovou hypotézu. Přijímáme tedy alternativní hypotézu. Ze uvedených výsledků tedy můžeme vyvodit zajímavé zjištění, že holky vykazují dosažení vyšší úrovně sebepojetí v oblasti chování, což vede k otevření diskuze či námětu rozšiřujícího šetření, které by podalo odpovědi, proč tomu tak je a jaké faktory tento jev ovlivňují.

Pohlédneme-li na tuto skutečnost optikou vývojového hlediska, tak již v teoretické části bylo naznačeno, že dívkám tohoto věku záleží na podobě projevů jejich chování více než chlapcům. Tím pádem jsou schopny regulovat emocionální doprovod spojený s podobou jejich vyjadřování, který vede ke vzniku stabilnějších charakteristik chování. Tuto skutečnost lze považovat za jeden z více faktorů ovlivňujících výsledek námi provedeného šetření úrovně sebepojetí v oblasti chování v závislosti na pohlaví.



Graf 6 Úroveň sebepojetí v oblasti chování

6.2 Kvalitativní část

Na základě provedení otevřeného kódování přeepsaných čtyř rozhovorů byly vytvořeny kategorie, které popisují subjektivní pohled respondentů na sebepojetí a sebepoznání. Ke každé kategorii byly přiřazeny kódy, které se prolínaly napříč rozhovory a zastřešily obsah dané kategorie.

Kategorie s ukázkou kódů:

ZRCADLO

silné stránky, slabé stránky, oblíbené činnosti

SOUNÁLEŽITOST

společné zájmy, osobnostní rysy, způsoby řešení konfliktů

REFLEXE CHOVÁNÍ

spravedlivost, co je mi příjemné?, co se ode mě očekává?

JÁ V OČÍCH DRUHÝCH

zpětná vazba, síla vlivu názoru druhých, jsem opravdu takový/á?

IDEÁLNÍ PŘEDSTAVY JÁ

rád/a bych, budoucnost, minulá zkušenost

6.2.1 Zrcadlo

Sebepojetí a sebepoznání obecně odráží podobu toho, jakým způsobem sami sebe vnímáme a také jak subjektivní pocity spojené s jásným světem interpretujeme sobě i svému okolí. Pomocí provedených rozhovorů byla snaha popsat subjektivní vnímání sebe sama dětmi mladšího školního věku. Děti při popisu využívaly zejména **vlastnosti**, o kterých si myslely, že je nejlépe vystihují. Po vyzvání, aby se děti představily na základě toho, jací si myslí, že jsou, reagovala např. Petra následovně: „*Myslím si, že jsem kamarádká...a taky stydlivá.*“ Podobně své sebepojetí popisovala Alena, která říká, že „*Hmm, tak asi jsem inteligentní... jo a taky trpělivá.*“ Oproti tomu Martin reagoval na popis sebe sama uvedením **oblíbených činností**: „*No, já nevím. Já si rád čtu....a taky mě*

baví vymýšlení komiksů.“ Subjektivní popis sebepojetí dětmi ale nedá prezentovat jako striktně oddělená kategorie, neboť se celistvý pohled vytváří až při celkovém obrazu Jáského systému, promítající se jak v hodnocení sama sebe ve vztahu k druhým či na pozadí reflexe vlastního chování.

6.2.2 Sounáležitost

Děti jsou v období mladšího školního věku vystaveni výzvam, spojených s poznáváním nového sociálního prostředí a především nových sociálních vztahů, kde zastávají různé sociální role. Děti se s nástupem do školy nestávají pouze žáky, ale také kamarády či spolužáky, což se do velké míry promítá i do podoby vývoje sebepojetí a zejména se tak naskýtá prostor pro vlastní sebepoznání na poli úzkých přátelských vztahů. Vznikají přátelství, které mohou trvat měsíc nebo i celý život. Délka, intenzita a hloubka vznikajících přátelství se odvíjí zejména od vzájemně sympatických osobnostních rysů, nebo **společných zájmů**, kdy např. Tomáš říká: „*Nevím, jestli mám hodně kamarádů. Ale třeba kamarádím s Honzou, protože spolu jezdíme na fotbal.*“ Dalším vyzorovaným aspektem, zda kamarádství funguje či nikoliv, byly **způsoby řešení konfliktů**. Alena říká: „*...jo, tak já jsem kamarádila i s Nikčou, ale když ona se tak často urážela. Třeba jsem chtěla skákat panáka první a ona že jako proč, že chce začít ona. Jenže ona začínala vždycky. Tak se urazila a radši šla pryč...Já nevím, já taková nejsem, mě je to jedno.*“ Zde nacházíme názornou ukázkou, můžeme říci vyspělé úrovně sebepojetí, neboť si Alena podle své výpovědi uvědomuje hodnotu svého já, které nemusí být podmíněno požadavky druhých ba naopak. Umí v dané chvíli jednat na základě výsledku vlastního sebepoznání, které jí napovídá, že by se v takovém přátelství nemusela cítit dobře a naplněně.

6.2.3 Reflexe chování

Oblast chování je v rámci sebepojetí a sebepoznání jednou z nejvýraznějších, neboť projevy, kterými je formována celková podoba prezentovaného chování zpětně působí na vnímání sebe samých. Petra říká, že: „*Já si myslím, že je moje chování asi průměrné. Někdy se ke všem nechovám správně...*“, a vzápětí dodává „*ale pak mě to trápí, protože jsem v té chvíli jenom třeba naštvaná.*“, což koresponduje se zpětným uvědomením si potřeby užití **spravedlivého hlediska** v projevech chování. Obdobně reflektuje důležitost spravedlivého chování Alena, která jej popisuje s emocionálním nábojem vůči své osobě, kdy říká: „*Naštve mě, když někdo lže, to mi přijde, jako nejhorší chování.*“ Martin zrcadlí své chování i projevy chování druhých vůči jeho osobě na základě projevení **příjemnosti**,

kteřou v danou chvíli pociťuje. Uvádí: „*No já nevím, tak pokud cítím, že by moje chování nemuselo být příjemný druhým, tak se tak nechovám, jako třeba kopat do někoho anebo mu prostě neubližuju, jako ani slovně nebo tak, protože by mi to taky nebylo příjemný.*“ Tomáš se na problematiku oblasti chování v rámci sebepojetí dívá podobně, zdůrazňuje však vědomí toho, že je od něj **správné chování očekáváno**: „*Podle mě moc nezlobím, nebo jako podle toho, jak bych se měl chovat.*“

6.2.4 Já v očích druhých

Úroveň a celková podoba sebepojetí a vlastního sebepoznání je především u dětí mladšího školního věku ovlivněna **zpětnou vazbou** okolí. Dětem v tomto období velmi záleží na podobě názorů, které si o nich jejich okolí tvoří a na základě kterých je následně i hodnotí, což dokazuje i Tomášův úhel pohledu. Na otázku, jakým způsobem mu záleží na názoru druhých, vztahujících se k jeho osobě reagoval následovně: „*Docela dost...protože se mi moc nelíbí, když si o mě někteří lidi říkají, že jsem hloupý.*“ Naprosto odlišným způsobem reagovala Alena, která na otázku, zda ji ovlivňují názory druhých na ji samotnou, odpověděla: „*Jako já nevím, pokud je to dobrý, tak to jo, ale pokud třeba dělám něco, co mě baví a někomu to přijde trapný, tak ho ignoruju. Mě to prostě zrovna baví, a proto to dělám.*“ Podobně na položenou otázku odpověděla i Alena, která říká: „*Asi, jo, jako záleží mi na to, co si o mě ostatní myslí, ale zase si myslím, že mě třeba neznají dobře a proto někdy vím, že nemají pravdu, když si to o mně myslí.*“ Uvedeným výpovědím byl přiřazen kód **síla vlivu názoru druhých**, který se pojí k subjektivnímu pojetí úrovně sebepojetí a především sebepoznání v interakci s druhými lidmi. Pohybujeme se na poli problematiky vědomí vlastní hodnoty v konfrontaci s přichozími názory z okolí.

6.2.5 Ideální představy Já

Při analýze provedených rozhovorů vyplynulo, že děti sebepojetí popisovaly ve spojitosti s interpretací ideálních představ o svém Já. Inklinovaly k úhlům pohledů na své vlastní Já do **budoucnosti**. Vnímání sebepojetí je spojováno s tím, čeho by chtěly děti dosáhnout nebo v čem by se chtěly zlepšit. Petra uvádí: „*Nejvíce mě baví gymnastika, tu dělám nejradši...ale chci v ní být ještě lepší. Jako myslím si, že mi jde, ale některý věci chci dělat líp. A taky se chci spoustu nových věcí naučit, jako v gymnastice.*“ U Petry si můžeme všimnout vědomí o svých sportovních dovednostech a zároveň sledujeme vytyčení požadavků vedoucích k cestě k ideální podobě vlastního sebepojetí v oblasti sportu. Podobný příklad uvedla v rovině představ o svém ideálním Já i Alena, která říká: „...a

chtěla bych umět hrát každou skladbu na piano.“ Zajímavé hledisko vnáší do popisované kategorie Martin, který reflektuje ideální představu o svém Já na základě **minulé zkušenosti**: „...*třeba jsem chtěl hrát na kytaru, tak jsem chodil do kroužku, ale nešlo mi to a pak už mě to ani nebavilo...takže teď už hrát nechci, to mě víc vymýšlení těch komiksů...*“ Lze konstatovat, že Martin prošel zkušeností, vedoucí k ideálnímu Já procesem sebepoznání, a dokázal tak posunout úroveň vlastního sebepojetí přijetím jiné alternativy než té, která byla původně zamýšlena.

8. Jak vnímají a subjektivně popisují děti mladšího školního věku obraz svého Já?

Na základě provedených rozhovorů bylo hlavní snahou odkrýt a blíže se seznámit s podobami interpretace sebepojetí dětí mladšího školního věku. Respondenti se i přes počáteční ostych celkem zdatně pokusili o popis toho, kým jsou, a to použitím zejména přídavných jmen, lepšími slovy vlastností, o kterých si mysleli, že obraz jejich Já vystihují nejlépe. Zmiňované tvrzení lze zachytit v představení sebe sama jako někoho, kdo je inteligentní, stydlivý nebo kamarádský. Tím respondenti dokazují znalost a způsoby použití více abstraktních pojmů při subjektivním popisu toho, jací jsou.

Za podstatný faktor, ovlivňující celkovou interpretaci vnímání své osoby lze považovat přítomnost ideálních představ o svém Já. Respondenti vnímají vlastní pojetí jako představy o tom, jací by chtěli být nebo čeho by chtěli dosáhnout, aby jejich subjektivní přijetí dosáhlo vyšší úrovně. Zajímavým hlediskem se v popisu ideálních představ svého Já respondenty stalo hledisko minulé zkušenosti se sebou samým a svými možnostmi. Na něm byl jeden z respondentů schopen vlastního sebepoznání a provedení změny v ideální formě představy o sobě samém.

Zajímavou formou popisu se stala reflexe vlastního chování. To znamená, že respondenti využívali příkladů svého chování jako nástroje popisující vnímání své osobnosti. Do velké míry byly uvedené podoby chování konfrontovány s chováním druhých. Uvedené tvrzení v mnohém navazuje na další výzkumnou otázku, neboť respondenti interpretaci subjektivní zprávy o sobě samém vztahovali i k porovnání vůči svým vrstevníkům.

9. Jaký význam mají vrstevníci na podobu sebepojetí u dětí mladšího školního věku?

Vrstevnická skupina představuje v životě dítěte mladšího školního věku významný prvek. Tráví s těmito dětmi mnoho času ve školním prostředí a se svými kamarády i ve volném čase. Z provedené analýzy rozhovorů bylo vyzorováno, že respondenti kladli poměrně významný vliv faktoru zpětné vazby, která do určité míry formuje podobu jejich vlastního poznání. Respondenti přiznávají, že jim záleží na tom, co si o nich ostatní myslí a není jim příjemné, když mají tyto představy negativní náboj.

Dalším vyzorovaným jevem se stal vliv společných zájmů na sounáležitost se svými vrstevníky. Lze konstatovat, že významným vlivem na podoby a intenzitu přátelství mají společné zájmy, ať už v podobě kroužků nebo jen preferovaných činností ve volném čase nezávislých na prostředí, ve kterém probíhají.

Jak již bylo nastíněno předcházející výzkumnou otázkou, odráží se síla přátelství v podobném a sympatickém chování a zejména zbytečně nekonfliktních řešení problémů.

10. Jaké vlivy působí na vývoj sebepojetí a sebepoznání dětí mladšího školního věku?

Děti mladšího školního věku se nepohybují jen ve školním prostředí, ale tráví hodně času i doma s ostatními členy rodiny či naplňují svůj volný čas různými aktivitami, které nabízejí prostor pro interakci s ostatními. Z provedených rozhovorů, respektive z jejich analýzy, můžeme pozorovat, že do výčtu vlivů působících na vývoj sebepojetí a sebepoznání lze zahrnout podobu kultury školy, rodinné vztahy, způsoby naplňování volného času a v neposlední řadě osobnostní rysy jednotlivých respondentů.

Respondenti popisovali jejich rodinné prostředí jako klidné a bezpečné. Někteří z nich častěji ve svých výpovědích odkazovali na společné zážitky s rodiči, jiné doplňovali oblast ovlivňujících faktorů uvedením blízkého vztahu ke školnímu prostředí. Obecně lze konstatovat, že interpersonální interakce je jedním ze zásadních činitelů, působících při procesu uvědomování si sebe sama, což svými výpověďmi dokazují i sami respondenti. U respondentů bylo také patrné, že se při popisu sebe sama raději uchylovali ke srovnávání se s okolím nebo uvádění příkladů ostatních lidí spíše než k prosazování vlastního stanoviska, které by pramenilo z pozice intrapersonální interakce.

SHRNUTÍ

Následující kapitola přináší shrnutí zjištěných výsledků výzkumného šetření zaměřeného na sebepojetí a sebepoznání u dětí mladšího školního věku. Design výzkumu byl postaven na smíšeném modelu, bylo využito jak kvantitativní metody v podobě dotazníku, tak kvalitativní techniky rozhovoru podle návodu.

Kvantitativní část výzkumného šetření

Cílem kvantitativní části výzkumného šetření bylo zjistit úroveň sebepojetí u dětí mladšího školního věku, úroveň sebepojetí v dílčích oblastech a v neposlední řadě úroveň sebepojetí v závislosti na pohlaví.

V první řadě bylo zjišťováno celkové sebepojetí u dětí mladšího školního věku. Prostřednictvím analýzy výsledků bylo zjištěno, že u dotazovaných 105 dětí dosahuje podoba jejich sebepojetí poměrně vysoké úrovně. Domníváme se, že významným aspektem mající vliv na zjištěné výsledky může být podoba výchovně-vzdělávacího procesu, reprezentované Montessori pedagogikou. Rozvoj sebepojetí a sebepoznávací strategie jsou přirozenou součástí používaných metod a víceméně jsou nosným pilířem filozofie uvedeného alternativního směru ve vzdělávání. Validita zmiňovaného tvrzení je však diskutabilní, neboť není podloženo komparací se standardními formami vzdělání.

Poté byla úroveň sebepojetí zjišťována v dílčích oblastech. Bylo zjištěno, že nejvyšší úrovně sebepojetí dosahují dotazované děti v oblasti Fyzický vzhled a nejnižší v oblasti Pohybové dovednosti.

Následně došlo k provedení verifikaci hypotéz, zabývajících se vztahem úrovně sebepojetí dílčích oblastí a pohlavím. Na základě našeho šetření byla prokázána závislost na pohlaví v oblasti chování. Uvedené tvrzení je ve prospěch dotazovaných dívek, to znamená, že dosahují vyšší úrovně sebepojetí v uvedené oblasti. Odpověď na otázku proč tomu tak je, bychom mohli nalézt v zákonitostech psychického vývoje dětí tohoto věku, které se v závislosti na pohlaví také, i když ne nijak razantně, liší. Abychom mohli uvedené tvrzení uvádět s plnou platností, bylo by zapotřebí jej v praxi ověřit, a to zejména na obsáhlejších výzkumném vzorku.

Celkově se za zbytečné mínus práce dá považovat omezená aplikace zjištěných údajů z důvodu záměrného výběru výzkumného vzorku. Tato okolnost však byla zapříčiněna původním záměrem, které spočívalo v ověření metodiky osobnostní a sociální výchovy

zaměřující se na rozvoj sebepojetí a sebepoznání. Avšak z důvodu respektování nesouhlasu rodičů s provedením výzkumného šetření, muselo být od původního záměru odstoupeno.

Kvalitativní část výzkumu

Kvalitativní část výzkumu měla za cíl odkrýt subjektivní vnímání sebepojetí a chápání termínu sebepoznání u dětí ve věku od 7. do 12. let. Skrze provedené šetření bylo zjištěno, že respondenti nejčastěji popisovali své Já pomocí vlastností, o kterých si mysleli, že je vystihují, a dalším výrazným faktorem bylo srovnávání se s druhými, zejména svými vrstevníky. Dále respondenti přibližovali charakteristiky svého nitra na základě uvádění oblíbených činností.

Zajímalo nás také, jakou úlohu hrají ve formování sebepojetí a sebepoznání respondentů vrstevníci a kontakt s nimi. Jak již bylo naznačeno výše, je patrné, že je působení kamarádů a podob přátelství je na rozvoj vlastního sebepojetí zřejmý. Navíc na základě uvedených respondentů lze vypožorovat, že v interakci s ostatními dětmi podobného věku probíhá neustálý proces sebepoznání. A to zejména v konfrontaci jednání respondentů s jednáním jejich vrstevníků.

Zajímavé zjištění přinesla poslední výzkumná otázka, která se ptala na to, jaké jiné vlivy působí na subjektivní vnímání sebepojetí respondentů. Mimo jiné bylo u respondentů patrné, že si sou vědomi podoby své osobnosti jako určitého výsledku působení rodinného prostředí, neboť ve svých výpovědích odkazovali na rodinné podobnosti či zvyklosti, které přijaly za své. Avšak velmi zajímavým výzkumným šetřením by se jevilo provedení analýzy subjektivního vnímání sebepojetí a chápání významu sebepoznání na pozadí odhalení faktorů, které tyto procesy významně ovlivňují.

6.3 Doporučení pro praxi

Aplikace výsledků výzkumného šetření je možná jen na použitý výzkumný vzorek, avšak i tak mohou obecně sloužit jako inspirace pro mnohé učitele či vychovatele pracující ve školních zařízeních. Tito lidé mají jedinečnou příležitost zaměřit se podporu rozvoje sebepojetí a začlenit sebepoznávací strategie do výchově-vzdělávacího procesu nebo do podmínek školní družiny. V zahraniční, ale i české literatuře existuje celá řada titulů s nabídkou atraktivních a především pro děti přínosných aktivit vedoucí k podpoře rozvoje osobnosti jako celku. Klíčem k úspěchu je seznámit se s principy těchto aktivit a adaptovat je do potřebných podmínek. Celý tento proces by měl vycházet z prvotního osvojení si teoretických základů oblasti, na kterou se skrze aplikace různorodých aktivit budeme zaměřovat.

Aby nezůstalo jen u teoretických doporučení, byla vytvořena metodika osobnostní a sociální výchovy zaměřená na rozvoj sebepojetí a sebepoznání dětí mladšího školního věku, se kterou se seznámíme v praktické části diplomové práce.

ZÁVĚR

V předkládané diplomové práci byla pozornost věnována tématu sebepojetí a sebepoznání u dětí mladšího školního věku. Determinačními faktory výběru tématu bylo především zdůraznění potřeby podpoření procesu utváření Jáského systému žáků ve výchovně-vzdělávacím procesu. Vytvoříme-li pro žáky podmínky, ve kterých může docházet ke zdravému objevování, ukotvování a přijetí sebe sama, dáváme jim šanci vyrůst v silné a stálé osobnosti, aktivně se podílejícím na směru a způsobu svého života. Zaměření na podporu akceptace sebepojetí žáků tohoto věku lze považovat za jeden z nejučinnějších faktorů výchovy. Pozornost věnovaná strategiím vlastního sebepoznání se v budoucnu vrátí v podobě šťastných a se společností nekonfliktních osobností. Osobnostní a sociální výchova, povinně přítomna ve vzdělávacím kurikulu, představuje cestu, kterou lze efektivně a účelně využít v procesu vlastního poznání žáků.

Teoretická část diplomové práce přinesla detailní popis fenoménů sebepojetí a sebepoznání a kladla důraz na vymezení termínů spojených s těmito jevy v kontextu mladšího školního věku, aby byla vytvořena reálný a konkrétní rámec. Mimo jiné se zabývá vlivem kultury škol nebo podobou vývoje forem personálních inteligencí významně určujících průběh formování vztahu k sobě samému. Opět jsou zdůrazněny charakteristiky stanoveného věkového období.

Empirická část diplomové práce si v první řadě kladla za cíl zjistit úroveň sebepojetí a sebepoznání u žáků mladšího školního věku. Výzkumné šetření bylo prováděno na základě využití dotazníku od Susan Harter – Self Perception Profile for Children Questionnaire, který nejvhodněji odpovídal stanovených kritériím výzkumu. Dalším cílem této části bylo nastínění subjektivního vnímání a popisu vlastního já dětmi ve věku 7-12 let.

Výzkumné šetření přineslo zjištění, že úroveň sebepojetí u žáků mladšího školního věku, dosahuje poměrně vysoké úrovně. Jedním z diskutovaných faktorů by mohla být podoba alternativního přístupu ve výchovně-vzdělávacím systému, ve kterém bylo šetření prováděno. Ta ve svých principech a filozofii věnuje procesům sebepojetí zvýšenou pozornost a jsou danému tématu je přizpůsobena řada užitých metod a postupů. Avšak bohužel nebylo skrze výzkum uvedené tvrzení ověřeno komparací se standardními formami škol, tudíž můžeme o síle vlivu uvedeného faktoru pouze diskutovat. Zároveň lze konstatovat, že jsme výzkumným šetřením narazili na zajímavou inspiraci pro budoucí témata výzkumů v oblasti sebepojetí.

Následně byla zjišťována úroveň sebepojetí v závislosti na pohlaví, která byla prokázána pouze v oblasti chování, kde dosahovaly vyšší úrovně dívky. Domníváme se, že hlavní příčinou by mohly být charakteristiky vývojových rozdílů v tomto období u dívek a chlapců, kdy dívkám více záleží na podobách emocionálních projevů spojených s jejich chováním.

Skrze provedené kvalitativní šetření byly u výzkumného šetření nastíněny obrazy jejich subjektivního vnímání vlastní osobnosti. Na základě analýzy získaných rozhovorů došlo také k odhalení významných vlivů podílejících se na chápání sebe sama u respondentů. Patří sem zejména vliv vrstevnické skupiny, zpětná vazba okolí či vzájemného respektování správného chování. Velmi zajímavým hlediskem se stala práce jednoho respondentů s jeho vlastní minulou zkušeností, na které postavil základ nynějšího sebepoznání a uvědomování si svých možností.

Metodika „Poznej se!“, která je součástí praktické části diplomové práce, představuje praktickou ukázkou, jak s nepřeberným množstvím aktivit osobnostní a sociální výchovy nakládat a využívat je. Praktická část pro mě byla nejvíce obohacující částí diplomové práce. Skrze její využití v praxi jsem mohla sledovat cesty a posuny dětí v práci přijetí sebe sama a vlastního sebepoznání. Byl to čas naplněn úsměvnými příhodami i hlubokými zamýšlenými se dětí nad tím, jací jsou anebo jací by chtěli být.

III. PRAKTICKÁ ČÁST

7 METODIKA „POZNEJ SE!“

Jak již bylo uvedeno v Úvodu a Doporučení pro praxi je obsahem praktické části diplomové práce vytvořená metodika aktivit osobnostní a sociální zaměřující se na rozvoj sebepojetí a sebepoznání u dětí mladšího školního věku. Metodika nese název „Poznej se!“ a obsahuje 12 aktivit, rozdělených dle věku dětí na dvě skupiny – aktivity pro děti 1. až 3. ročníků základních škol a aktivity pro děti 4. až 5. ročníku základních škol. Faktorem ovlivňujícím toto členění bylo při tvorbě metodiky podmíněno potřebám alternativní školy s Montessori přístupem, pro kterou byla metodika vytvořena. Nejedná se však o nijak vylučující aspekt implementace metodiky do forem standardně orientovaných škol.

Metodika vznikala postupně. Nejprve došlo k výběru adekvátních aktivit a následně muselo dojít k jejich logickému uspořádání. Poté nastal proces řešení vzhledu metodiky. Její finální podoba je inspirována podněty, které se vynořovaly v průběhu aplikace aktivit v praxi.

V měsíčním předstihu byla rodičům a dětem oznámena možnost přihlášení se na aktivity. O tomto kroku bylo rozhodnuto zejména z potřeby práce s poměrně stálou skupinou spíše menšího počtu dětí. Maximální hranice na jednu skupinu byla stanovena 15 dětí. Harmonogram aktivit byl rozvržen tak, že každý týden (vždy ve stejný den), probíhala jedna aktivita. Týdenní časový odstup aktivit znamenal prostor pro doznívání emocí, pocitů či myšlenek, které se v průběhu aktivit pomalu dostávaly na povrch. Zabránilo se tak psychickému vysílení či emocionálnímu přesycení.

Program probíhal **6 týdnů**. Dohromady se utvořily 3 skupiny:

- **první skupina** = byla tvořena skupinou 13 žáků 1. – 3. třídy a absolvovala aktivity každé pondělí
- **druhá skupina** = byla tvořena skupinou 12 žáků 1. - 3. třídy a absolvovala aktivity každé úterý
- **třetí skupina** = byla tvořena skupinou 6 žáků 4. třídy a absolvovala aktivity každou středu

Zavedení aktivit v rámci metodiky „Poznej se!“ měly velký ohlas a příští rok budeme uvažovat o jejich ukotvení a rozšíření do chodu družiny.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BERG, Gunnar, POL, Milan (ed.). *Kultura školy: příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3746-6.
- [2] BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence sebepojetí. Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003
- [3] BLATNÝ, Marek, *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 798-80-247-3434-7
- [4] ČAČKA, Otto. *Psychologie vrstev duševního dění osobností a její autodiagnostika*. Vyd. 3., opr. Brno:Doplněk, 2002. ISBN 80-723-9107-0
- [5] DREVER, James. *The Penguin Dictionary of Psychology*. Middlesex: Penguin Books, 1984. Penguin Reference. ISBN 01-405-1005-2.
- [6] DUSEK, B. Jerome a Julie Guay MCINTYRE. *Self-concept and self-esteem development*. 2003 In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Handbook of Adolescence*, str. 290-309. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- [7] EAGLETON, Terry. *Idea kultury*. Vyd. 1. Brno: Host, 2001. Studium. ISBN 80-7294-026-0
- [8] EGER, Ludvík a Dagmar JAKUBÍKOVÁ (eds.). *Školský management I: mezinárodní sborník*. 1. vyd. V Chebu: Západočeská univerzita, 1999. ISBN 80-708-2587-1.
- [9] GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- [10] GORDON, Chad a Kenneth J GERGEN. *The self in social interaction*. New York: J. Wiley, 1968. ISBN 047131675X.
- [11] GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc:Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3
- [12] GUILFORD, Joy, Paul, cit. podle PRUS, Petr. *Inteligence a její měření*. In: *Časopis Mensa* [online]. Mensa ČR, © 2008 [cit. 2016-03-08]. Dostupné z: http://casopis.mensa.cz/veda/inteligence_a_jeji_mereni.html.
- [13] HARTER, Susan. *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press, 1999.

- [14] HARTER, Susan. *Self-perception profile for children: Manual and Questionnaires*. Denver: Denver University, 2012.
- [15] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- [16] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026209829.
- [17] HIGGINS, Tory Edward, *Self-discrepancy: A theory relating self and affect*. *Psychological Review*, 94, 1987, str. 319-340. Dostupné z: <http://persweb.wabash.edu/facstaff/hortonr/articles%20for%20class/Higgins.pdf>
- [18] HLOUŠKOVÁ, Lenka. *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 9788021048133.
- [19] HOLEČEK, Václav a kol. *Psychologie pro právníky*. Plzeň: Nakladatelství a vydavatelství Aleš Čeněk, 2007. ISBN 978-80-7380-065-9.
- [20] HOLEČEK, Václav a JIŘINCOVÁ, Božena. *Posouzení vlivu zážitkově pojaté výuky psychologie na sebepojetí žáků základní školy*. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání*. Brno: Paido, 2003. s. 19-. ISBN: 80-7315-046-8
- [21] HORKÁ, Hana. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. 2. rozš. a dopl. vyd. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-85-0.
- [22] HUITT, William. *Self and Self.views. Educational Psychology Interactive*. [online]. Valdosta, GA: Valdosta State University, 2011. [cit. 2016-03-08]. Dostupné z: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/self/self.html>
- [23] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 9788024713694.
- [24] JAMES, Williams 1980 ci. podle MACEK, Petr a Lenka ŠULOVÁ a Věra KONEČNÁ. *Proměny vztahu k sobě v průběhu dětství a dospívání*. In: POLEDŇOVÁ, Ivana (Ed.), *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. 1. vyd. Brno: Muni press, 2009. s. 7-25, 19 s. ISBN 978-80-210-5085-3.
- [25] KONEČNÁ, Věra. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno, 2010. Dizertační práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Psychologický ústav. Vedoucí práce Doc. PhDr. Mojmír Tyrlík, PhD.

- [26] KUNEŠ, David. *Sebezpoznaní*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-541-7.
- [27] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl. Praha: Grada, 1998. Psyché. ISBN 807169195X.
- [28] LAWTON, Denis a GORDON, Peter. *Dictionary of education*. London: Hodder and Stoughton, 1993
- [29] LEARY Mark R a June Price TANGNEY (eds.). *Handbook of self and identity*. New York: Guilford Press, c2003. ISBN 15-723-0798-6.
- [30] MACEK, Petr. *Příspěvek ke konceptualizaci obsahu sebepojetí*. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1990-1991, roč. 39-40, č. 125, str. 63-70 ISBN 80-210-0316-2.
- [31] MACEK, Petr, ŠULOVÁ, Lenka a Věra KONEČNÁ In: POLEDŇOVÁ, Ivana (ed.). *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5085-3.
- [32] *Montessori ČR.cz* [online]. Montessori ČR © 1999 – 2015, [cit. 2016-03-08]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/montessori-vyuka-v-praxi/>
- [33] MARKUSOVÁ 1980 cit. podle BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.
- [34] MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984
- [35] MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.
- [36] MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Vyd. 2., V Tritonu 1. Překlad Jan Volín. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0
- [37] PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8977-1.
- [38] PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Vyd. 2. aktualiz. Praha: Portál, 2006. ISBN 8071789445.

- [39] ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. Spektrum (Portál). ISBN 80-7178-233-5.
- [40] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2016-03-08]. Dostupné z WWW:<http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>.
- [41] ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché. ISBN 9788024731339.
- [42] SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadlení [i.e. zrcadle] vědomí a jednání*. 3., opr. vyd. Brno: Barrister, 2009. Studium (Barrister. ISBN 978-80-87029-62-6.
- [43] SRB, Vladimír a Jakub ŠVEC. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-00-5.
- [44] SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketingové řízení školy*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2006. Řízení školy. ISBN 8073571765.
- [45] VALENTA, J. Osobnostní a sociální výchova. In: PASTOROVÁ, M. (ed.) a kol. Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách. Praha: VUP, 2011, s. 9-22. ISBN: 978-80-87000-76-2 Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/DOV-ZV1.pdf>
- [46] VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vyd. Kladno: AISIS, c2006. Dokážu to? ISBN 80-239-4908-X.
- [47] WESCHLER, Lawrence, cit. podle PRUS, Petr. Inteligence a její měření. In: *Časopis Mensa* [online]. Mensa ČR, © 2008 [cit. 2016-03-08]. Dostupné z: http://casopis.mensa.cz/veda/intelligence_a_jeji_mereni.html.
- [48] WITTMANNOVÁ, Julie. *Osobnostní a sociální výchova ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1697-7.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

cit. podle	citace podle
H	hypotéza
H ₀	nulová hypotéza
H _A	alternativní hypotéza
OSV	osobnostní a sociální výchova
RVP ZV	Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání
©	Copyright

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Úroveň celkového sebepojetí	56
Graf 2 Úroveň sebepojetí v oblasti školní dovednosti	56
Graf 3 Úroveň sebepojetí v oblasti sociální akceptace	57
Graf 4 Úroveň sebepojetí v oblasti pohybové dovednosti	58
Graf 5 Úroveň sebepojetí v oblasti fyzický vzhled.....	59
Graf 6 Úroveň sebepojetí v oblasti chování.....	61

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Systém kultury školy	35
--------------------------------------	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Složení výzkumného vzorku – kvantitativní část	46
Tabulka 2 Složení výzkumného vzorku - kvalitativní část.....	47
Tabulka 3 Oblasti dotazníku	48
Tabulka 4 Úroveň sebepojetí u dětí mladšího školního věku.....	51
Tabulka 5 Úroveň sebepojetí v oblasti školní dovednosti	52
Tabulka 6 Úroveň sebepojetí v oblasti sociální akceptace	52
Tabulka 7 Úroveň sebepojetí v oblasti pohybové dovednosti	53
Tabulka 8 Úroveň sebepojetí v oblasti fyzický vzhled.....	53
Tabulka 9 Úroveň sebepojetí v oblasti chování.....	54
Tabulka 10 Úroveň sebepojetí v závislosti na pohlaví	55
Tabulka 11 Oblast školní dovednosti v závislosti na pohlaví.....	56
Tabulka 12 Oblast sociální akceptace v závislosti na pohlaví.....	57
Tabulka 13 Oblast pohybové dovednosti v závislosti na pohlaví.....	58
Tabulka 14 Oblast fyzický vzhled v závislosti na pohlaví	59
Tabulka 15 Oblast chování v závislosti na pohlaví	60
Tabulka 16	Error! Bookmark not defined.

SEZNAM PŘÍLOH

P I Dotazník

P II Kostra rozhovoru podle návodu

P III Metodika „Poznej se!“

Jaký jsem

Věk _____

Kluk

Holka

		Zcela souhlasím	Částečně souhlasím		ALE	Částečně souhlasím	Zcela souhlasím
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti si myslí, že jsou velmi dobré ve školní práci, která je jim zadaná		jiné děti si nemyslí, že jsou velmi dobré ve školní práci, která je jim zadaná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti si myslí, že je těžké se skamarádit		jiné děti si myslí, že je docela snadné se skamarádit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti jsou velmi úspěšné ve všech sportech		jiné děti nemají pocit, že by byly ve sportu úspěšné	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti jsou spokojené s tím, jak vypadají		jiné děti nejsou spokojené s tím, jak vypadají	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některým dětem se často nelíbí, jakým způsobem se chovají		jiným dětem se líbí, jak se chovají	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti jsou ze sebe často nešťastné		jiné děti jsou se sebou docela spokojené	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti cítí, že jsou stejně chytré jako jiné stejně staré děti		jiné děti si nejsou jisti, zda jsou chytré jako ostatní stejně staré děti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti mají hodně kamarádů		jiné děti nemají hodně kamarádů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti si přejí, aby byli při sportech o hodně lepší		jiné děti mají pocit, že jsou ve sportech dost dobří	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti jsou spokojené se svou výškou a váhou		jiné děti by si přály jinou výšku a váhu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti se obvykle chovají správně		jiné děti se obvykle správně nechovají	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některým dětem se nelíbí, jakým způsobem vedou svůj život		jiným dětem se líbí, jakým způsobem vedou svůj život	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti jsou pomalé v dokončování své školní práci		jiné děti zvládnou jejich školní práci rychle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti nemají dovednost se skamarádit		jiné děti mají dovednost se skamarádit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti si myslí, že by zvládly každý nový sport nebo hru, kterou předtím nikdy nevyzkoušely	ALE	jiné děti mají strach, že by nevládly sporty, které ještě nevyzkoušely hru, kterou předtím nikdy nevyzkoušely	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti si přejí, aby jejich tělo vypadalo jinak	ALE	jiné děti jsou se svým tělem spokojeni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti se obvykle chovají způsobem, který se od nich očekává	ALE	jiné děti se obvykle nechovají způsobem, který se od nich očekává	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti jsou šťastné takové, jaké jsou	ALE	jiné děti nejsou šťastné takové, jaké jsou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti často zapominají, co se naučily	ALE	jiné děti si dokážou lehce zapamatovat, co se naučily	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti chápou jak přijímat své vrstevníky	ALE	jiné děti nechápou jak přijímat své vrstevníky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti mají pocit, že jsou ve sportech lepší než ostatní	ALE	jiné děti nemají pocit, že jsou ve sportech lepší než ostatní	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti si přejí, aby vypadaly jinak	ALE	jiné děti jsou se svým fyzickým vzhledem spokojeni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti se často dostávají do problémů, kvůli věcem, které dělají	ALE	jiné děti obvykle nedělají věci, které by je dostaly do problémů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti se mají rády takové, jaké jsou	ALE	jiné děti si často přejí být někým jiným	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti jsou ve škole velmi úspěšné	ALE	jiné děti nejsou ve škole velmi úspěšné	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti si přejí vědět, jak získat nové přátele	ALE	jiné děti si dokážou udělat tolik přátel, kolik chtějí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti při sportování obvykle jen sledují ostatní	ALE	jiné děti radši sportují, než aby se jen dívaly	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti si přejí, aby jejich tvář a vlasy vypadaly jinak	ALE	jiné děti jsou se vzhledem svých vlasů a tváře spokojeny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti dělávají věci, o kterých ví, že by je neměly dělat	ALE	jiné děti málokdy dělají věci, o kterých ví, že by je neměly dělat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti jsou velmi šťastné takové, jaké jsou	ALE	jiné děti by si přály být jiné	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti mají ve škole problémy s hledáním řešení	ALE	jiným dětem se téměř vždy podaří řešení najít	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti jsou mezi ostatními dětmi oblíbené	ALE	jiné děti nejsou mezi ostatními dětmi oblíbené	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti nejsou úspěšné při hraní nových sportovních her	ALE	jiné děti jsou úspěšné při hraní nových her	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti si myslí, že jsou hezké	ALE	jiné děti si nemyslí, že jsou hezké	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti se chovají slušně	ALE	pro jiné děti je často obtížné chovat se slušně	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Některé děti nejsou příliš spokojené s tím, jak dělají hodně věcí	ALE	jiné děti jsou spokojené s tím, jak dělají hodně věcí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PŘÍLOHA II KOSTRA ROZHOVORU POMOCÍ NÁVODU

1. Ahoj. Na úvod bych chtěla říct, že jsem moc ráda, že jsme se tady dneska sešli, abychom si popovídali o tobě a také bych moc ráda poznala tvůj názor na sebe sama. Pokud by ti byla některá otázka nepříjemná a nechtěl/a bys na ni odpovídat tak samozřejmě odpovídat nemusíš. Ráda bych, aby ses po celou dobu našeho rozhovoru cítil/a příjemně a bezpečně, proto se mi neboj dát kdykoliv vědět, kdyby tomu tam nebylo. Máš nějaké otázky nebo potřebuješ ještě něco vysvětlit? Pokud ne, můžeme začít?
2. Mohl/a by ses na úvod prosím představit?
3. Myslíš, že by ses teď mohl/a pokusit se popsat? To znamená popsat to, jak sama sebe vnímáš? Jaká/ý si myslíš, že jsi?
4. Mohla by ses teď prosím charakterizovat vlastnostmi, které tě nejvíce vystihují? Proč sis zvolila zrovna tyto vlastnosti, v čem si myslíš, že tě charakterizují?
5. Za co by ses pochválila?
6. Myslíš si, že jsi oblíbená? Pokud ano/ne, proč?
7. Jakým způsobem ti záleží na tom, jaký názor na tebe mají ostatní?
8. Zkusila by ses teď prosím popsat a charakterizovat tak, jako by tě popisoval někdo jiný?
9. Co si myslíš a jak vnímáš své chování? Jsi s ním spokojena? Pokud ano/ne, proč?
10. Jak bys vysvětlil/a co to znamená chovat se správně a nesprávně?

PŘÍLOHA III Metodika „Poznej se!“



POZNEJ SE !

Metodika osobnostní a sociální výchovy

Aktivity pro rozvoj sebepojetí a sebepoznání
u dětí mladšího školního věku



OBSAH

1. - 3. ročník

Koláž mého já

Tajemství jména

Klubíčko

Sdílení předmětů

Dlaň vlastností

Kdybych mohl být ...

4. - 5. ročník

Abeceda

Ramínko skupiny

Místo si se mnou vymění ...

Reklama na sebe

Otisky prstů

Nedokončené věty

Seznam použité literatury

1. - 3. ročník

KATEGORIE

Budování vstřícného prostředí

AKTIVITA 1

Koláž mého já

PŘEHLED

Úvodní aktivity v kategorii Budování vstřícného prostředí slouží k vytvoření prostředí důvěry a podpory, aby měly děti pocit bezpečí pro zkoumání sebe samých a vzájemnou interakci.

CÍL

Aktivita u dětí rozvíjí uvědomění si, co se mohou o sobě dozvědět skrze sebe samé.

POMŮCKY

- Silné čtvrtky formátu A4 nebo A3
- Časopisy, noviny
- Nůžky
- Lepidlo,
- Pastelky, fixy

METODICKÝ POSTUP

MOTIVACE

- Na začátku si sedněte s dětmi do kruhu
- Požádejte je, aby vykládaly o sobě samých - o svých zájmech, domácích mazlíčcích, snech, přáních, výletech, oblíbených knihách, filmech, barvách, ...
- Děti by měly mluvit jednotlivě
- Pokud si se zadáním diskuze nebudou vědět rady, začněte vy

INSTRUKCE

- V návaznosti na motivaci děti požádejte, aby vytvořily koláž, která je charakterizuje
- Zjistěte, zda děti techniku koláže znají, pokud ne, tak je s ní seznámete
- Vysvětlete dětem, jakým způsobem mohou svou koláž vyrábět (vystřihovat, lepit, ...)
- Seznámete je s materiály, které budou mít pro svou práci k dispozici
- Připomeňte jim, že slova, obrázky či symboly, které budou na koláž používat, by měly vystihovat jejich osobnost (co rádi dělají, co vlastní, co by rádi měly, místa, která navštívily, ...)
- Dejte dětem instrukci, že se jedná o samostatnou práci
- Vyzvěte děti, aby si pro svou práci našly prostor, kde se činnosti budou moci v klidu věnovat (např. pracovní koberečky)
- Ujistěte se, že děti pochopily postup aktivity a jsou připraveny začít

AKCE

- Věnujte aktivitě minimálně 45 až 50 minut času
- Dbejte na to, aby děti pracovaly v klidném a nerušivém prostředí
- Pokud dítě nebude vědět, co má dělat, můžete mu instrukce individuálně zopakovat, avšak pozor, udržujte si pozici průvodce, ne rádce!

REFLEXE

- Po dokončení koláží požádejte děti, aby si opět sedly do kruhu
- Zeptejte se, zda by někdo chtěl svou koláž ostatním prezentovat, vysvětlit co jednotlivé části představují
- Nechte děti zrekapitulovat, co se dělo
- Mluvte s nimi o postupu jejich práce, o jejich pocitech během činnosti
- Používejte otevřené otázky: „ Jak jste se při aktivitě cítili?“, „ Dozvěděli jste se o sobě něco nového?“

KATEGORIE

Budování
vstřícného
prostředí

AKTIVITA 2

Tajemství jména

PŘEHLED

Úvodní aktivity v kategorii Budování vstřícného prostředí slouží k vytvoření prostředí důvěry a podpory, aby měly děti pocit bezpečí pro zkoumání sebe samých a vzájemnou interakci.

CÍL

Aktivita je zaměřena na podporu zapamatování si navzájem jména členů skupiny a vede k vytvoření vzájemně pozitivního naladění.

POMŮCKY

- menší plastový/látkový balónek

METODICKÝ POSTUP

MOTIVACE

- Na začátku si sedněte s dětmi do kruhu
- Řekněte jim, že si dnes budete povídat o svých jménech
- Požádejte je, aby si povídaly o svých jménem - mají pro ně nějaký zvláštní význam? váže se k nim zajímavá rodinná historie?
- Děti by měly mluvit jednotlivě
- Pro zajímavost můžete mít připravený význam jmen dětí Vaší skupiny
- Pokud si se zadáním diskuze nebudou vědět rady, začněte vy

INSTRUKCE

- V návaznosti na motivaci děti vysvětlíte, co bude následovat
- Používejte míčkem k tomu, aby vždy mluvil jen jeden
- Vysvětlíte dětem, že nyní budou ke svým jménům přiřazovat jejich charakteristické vlastnosti (např. kamarádká Veronika nebo upovídaný Matyáš apod.)
- Sdělte jim, že jakmile se dostane na všechny, má aktivita ještě jednu část - ta spočívá v hledání charakteristických vlastností začínajících na stejné písmeno, jako jejich jméno (např. inteligentní Ivana, líný Lukáš apod.)
- Ujistěte se, že děti pochopily postup aktivity a jsou připraveny začít

AKCE

- Míček si děti mohou posílat jedním směrem nebo si jej mohou posílat středem kruhu nahodile
- Věnujte aktivitě minimálně 45 až 50 minut času a při zamýšlení dětí nad výběrem jejich charakteristických vlastností jim dejte dostatek času
- Dítě by se nemělo cítit pod tlakem či v časovém presu
- Dbejte na to, aby aktivita probíhala v klidném a nerušivém prostředí
- Pokud dítě nebude vědět, co má dělat, můžete mu instrukce individuálně zopakovat, avšak pozor, udržujte si pozici průvodce, ne rádce!

REFLEXE

- Po skončení aktivity si vezměte míček zpátky k sobě
- Zeptejte se, jak se děti nyní cítí, jaké pociťují emoce
- Rozved'te diskuzi - Překvapily skupinu vybrané vlastnosti některých dětí? Jakým způsobem jejich výběr vnímají ostatní?
- Nechte děti zrekapitulovat, co se dělo
- Mluvte s nimi o jejich pocitech během činnosti
- Používejte otevřené otázky: „ Jak jste se při aktivitě cítili?“, „ Dozvěděli jste se o sobě něco nového?“

KATEGORIE

Budování vstřícného prostředí

AKTIVITA 3

Klubíčko

PŘEHLED

Úvodní aktivity v kategorii Budování vstřícného prostředí slouží k vytvoření prostředí důvěry a podpory, aby měly děti pocit bezpečí pro zkoumání sebe samých a vzájemnou interakci.

CÍL

Aktivita pracuje se zpětnou vazbou. Cílem je nácvik formulace zpětné vazby druhým a jejího přijetí.

POMŮCKY

- menší plastový/látkový balónek
- klubíčko vlny

METODICKÝ POSTUP

MOTIVACE

- Na začátku si sedněte s dětmi do kruhu
- Řekněte jim, že dnes si budete povídat o tom, co si o sobě navzájem myslíme a jaký vliv to na nás může mít
- Požádejte je, aby si povídaly o tom, jak moc je pro ně důležité, co si o nich druzí myslí, jak se cítí, když je někdo hodnotí
- Děti by měly mluvit jednotlivě
- Pokud si se zadáním diskuze nebudou vědět rady, začněte vy

INSTRUKCE

- V návaznosti na motivaci dětem vysvětlíte, co bude následovat
- Používejte míčkem k tomu, aby vždy mluvil jen jeden
- Seznamte děti s klubíčkem vlny - vysvětlíte jim, na co ho budou používat; můžete jej pojmenovat např. Klubíčko Obdivu
- Klubíčko si budou děti házet (nejlépe nahodile, ne po jednom směru)
- S každým hodem dítě zavolá jméno toho, na koho klubíčko směřuje a řekne něco, co na chytajícím obdivuje. Chytající klubíčko chytne, drží jeho část a činnost se dále opakuje, dokud nedojde na všechny
- Postupně vzniká „pavučina“
- Sdělte dětem, že jakmile se dostane na všechny, má aktivita ještě jednu část - máme vytvořenou pavučinu a nyní obrátíme směr házení klubíčka, tak, abychom se dostali na začátek, to znamená k prvnímu házejícímu
- Ujistěte se, že děti pochopily postup aktivity a jsou připraveny začít

AKCE

- Míček si děti mohou posílat jedním směrem nebo si jej můžou posílat středem kruhu nahodile
- Věnujte aktivitě minimálně 45 až 50 minut času a při zamýšlení dětí nad výběrem obdivné charakteristiky druhého jim dejte dostatek času
- Dítě by se nemělo cítit pod tlakem či v časovém shonu
- Dbejte na to, aby aktivita probíhala v klidném a nerušivém prostředí
- Pokud dítě nebude vědět, co má dělat, můžete mu instrukce individuálně zopakovat, avšak pozor, udržujte si pozici průvodce, ne rádce!

REFLEXE

- Po skončení aktivity si vezměte míček zpátky k sobě
- Zeptejte se, jak se děti nyní cítí, jaké pociťují emoce
- Rozved'te diskuzi - Jak se cítily, když slyšely, co na nich druzí obdivují? Vnímají to stejně nebo odlišným způsobem?
- Nechte děti zrekapitulovat, co se dělo

- Mluvte s nimi o jejich pocitech během činnosti
- Používejte otevřené otázky: „ Jak jste se při aktivitě cítili?“, „ Dozvěděli jste se o sobě něco nového?“

ROZŠÍŘENÍ AKTIVITY

- Zvládají-li děti postup základní podoby aktivity, může dojít k užití její rozšířené podoby
- Pro každé nové házení klubičkem se můžete s dětmi domluvit, co si budou vzájemně sdělovat
- Děti mohou využít tohoto prostoru k vyjasnění si vzájemných vztahů - např. při házení druhým děti sdělují, co se jim nelíbí na chování chytajícího.
- POZOR - v takovém případě si musíme být jisti bezpečím a zároveň otevřeností prostředí skupiny, abychom předešli vzniku konfliktů či pocitů ukřivdění, neoblíbenosti nebo neschopnosti!

KATEGORIE

Budování
vstřícného
prostředí

AKTIVITA 4

Sdílení předmětů

PŘEHLED

Úvodní aktivity v kategorii Budování vstřícného prostředí slouží k vytvoření prostředí důvěry a podpory, aby měly děti pocit bezpečí pro zkoumání sebe samých a vzájemnou interakci. Aktivitu Sdílení předmětů je nutné uvést před setkáním, kdy ji budeme používat, neboť děti musí být informovány, aby si s sebou příště přinesly předmět, který pro ně má zvláštní osobní význam (např. náramek od kamaráda, prstýnek od babičky nebo oblíbená kniha).

CÍL

Aktivita se zaměřuje na hlubší seznámení s ostatními členy skupiny a zároveň procvičuje komunikační dovednosti dětí a schopnost věnování pozornosti druhým.

POMŮCKY

- menší plastový/látkový balónek
- oblíbený předmět/předmět významné osobní hodnoty

METODICKÝ POSTUP

MOTIVACE

- Na začátku si sedněte s dětmi do kruhu

- Řekněte jim, že dnes si budete povídat o tom, jaký význam pro ně může mít předmět, který od někoho dostaly nebo který si na základě specifické zkušenosti oblíbily
- Požádejte je, aby si povídaly o tom, k jakým příležitostem nejčastěji dárky dostávajíme, jaké dárky v minulosti dostaly nebo naopak sami darovaly, zda jim někdo někdy dárek vyrobil nebo jej pro někoho vyrobily apod.
- Pro inspiraci můžete rozvést diskuzi na téma
- Děti by měly mluvit jednotlivě
- Pokud si se zadáním diskuze nebudou vědět rady, začněte vy

INSTRUKCE

- V návaznosti na motivaci dětem vysvětlíte, co bude následovat
- Používejte míčkem k tomu, aby vždy mluvil jen jeden
- Řekněte dětem, že nyní budou postupně prezentovat a vzájemně se seznamovat s donesenými předměty
- Přesvědčte se, že chtějí všechny děti své předměty ostatním, pokud ne, jejich rozhodnutí respektujte, pořád zde existuje možnost, že se v průběhu bude chtít dítě o význam svého předmětu také podělit
- Ujistěte se, že děti pochopily postup aktivity a jsou připraveny začít

AKCE

- Míček si děti mohou posílat jedním směrem nebo si jej mohou posílat středem kruhu nahodile
- Věnujte aktivitě minimálně 45 až 50 minut času a při zamýšlení dětí o podobě představení svého předmětu jim dejte dostatek času
- Dítě by se nemělo cítit pod tlakem či v časovém shonu
- Dbejte na to, aby aktivita probíhala v klidném a nerušivém prostředí
- Pokud dítě nebude vědět, co má dělat, můžete mu instrukce individuálně zopakovat, avšak pozor, udržujte si pozici průvodce, ne rádce!

REFLEXE

- Po skončení aktivity si vezměte míček zpátky k sobě

- Zeptejte se, jak se děti nyní cítí, jaké pociťují emoce
- Rozved'te diskuzi - Jak se cítily, když slyšely, když povídaly o předmětu, který pro ně má zvláštní význam? Bylo pro ně těžké podělit se o všechny emoce a příběhy spojené s předmětem? Zaujal někoho něčí předmět natolik, že by se chtěl ještě na něco doptat?
- Nechte děti zrekapitulovat, co se dělo
- Mluvte s nimi o jejich pocitech během činnosti
- Na závěr můžete otevřít diskuzi o potřebě množství předmětů v našem životě - Potřebujeme jich mnoho? Máme ke všem hračkám, knihám, obrázkům nebo třeba náramkům stejný vztah? Proč ano a proč ne?

AKTIVITA 5

KATEGORIE

Moje
osobnost

Dlaň vlastností

PŘEHLED

Aktivity v kategorii Moje osobnost navazují na vytvořené prostředí důvěry a podpory, kterého byla snaha docílit v předchozí kategorii Budování vstřícného prostředí. Nabízí dětem prostor k hlubšímu sebepoznání a vede je tak k vytvoření si realistického obrazu vlastního sebepojetí.

CÍL

Aktivita se zaměřuje na odkrytí a uvědomění si svých pozitivních vlastností.

POMŮCKY

- menší plastový/látkový balónek
- čtvrtky formátu A3 nebo A4
- pastelky, fixy

METODICKÝ POSTUP

MOTIVACE

- Na začátku si sedněte s dětmi do kruhu
- Řekněte jim, že dnes si budete povídat o tom, jaké kdo máme vlastnosti a
- Požádejte je, aby si povídaly o tom, k jakým příležitostem nejčastěji dárky dostáváme, jaké dárky v minulosti dostaly nebo naopak sami darovaly, zda jim někdo někdy dárek vyrobil nebo jej pro někoho vyrobily apod.

- Pro inspiraci můžete rozvést diskuzi na téma
- Děti by měly mluvit jednotlivě
- Pokud si se zadáním diskuze nebudou vědět rady, začněte vy

INSTRUKCE

- V návaznosti na motivaci dětem vysvětlíte, co bude následovat
- Používejte míček k tomu, aby vždy mluvil jen jeden
- Řekněte dětem, že nyní budou postupně prezentovat a vzájemně se seznamovat s donesenými předměty
- Přesvědčte se, že chtějí všechny děti své předměty ostatním, pokud ne, jejich rozhodnutí respektujte, pořád zde existuje možnost, že se v průběhu bude chtít dítě o význam svého předmětu také podělit
- Ujistěte se, že děti pochopily postup aktivity a jsou připraveny začít

AKCE

- Míček si děti mohou posílat jedním směrem nebo si jej mohou posílat středem kruhu nahodile
- Věnujte aktivitě minimálně 45 až 50 minut času a při zamýšlení dětí o podobě představení svého předmětu jim dejte dostatek času
- Dítě by se nemělo cítit pod tlakem či v časovém shonu
- Dbejte na to, aby aktivita probíhala v klidném a nerušivém prostředí
- Pokud dítě nebude vědět, co má dělat, můžete mu instrukce individuálně zopakovat, avšak pozor, udržujte si pozici průvodce, ne rádce!

REFLEXE

- Po skončení aktivity si vezměte míček zpátky k sobě
- Zeptejte se, jak se děti nyní cítí, jaké pociťují emoce
- Rozved'te diskuzi - Jak se cítily, když slyšely, když povídaly o předmětu, který pro ně má zvláštní význam? Bylo pro ně těžké podělit se o všechny emoce a příběhy spojené s předmětem? Zaujal někoho něčí předmět natolik, že by se chtěl ještě na něco doptat?
- Nechte děti zrekapitulovat, co se dělo
- Mluvte s nimi o jejich pocitech během činnosti

- Na závěr můžete otevřít diskuzi o potřebě množství předmětů v našem životě - Potřebujeme jich mnoho? Máme ke všem hračkám, knihám, obrázkům nebo třeba náramkům stejný vztah? Proč ano a proč ne?

AKTIVITA 5

KATEGORIE

Moje
osobnost

Kdybych mohl být...

PŘEHLED

Aktivity v kategorii Moje osobnost navazují na vytvořené prostředí důvěry a podpory, kterého byla snaha docílit v předchozí kategorii Budování vstřícného prostředí. Nabízí dětem prostor k hlubšímu sebepoznání a vede je tak k vytvoření si realistického obrazu vlastního sebepojetí.

CÍL

Aktivita napomáhá dětem pomoci, aby si ujasnily, kdo jsou, čím chtějí být a co chtějí dělat.

POMŮCKY

- menší plastový/látkový balónek
- čtvrtky formátu A3 nebo A4
- pastelky, fixy

METODICKÝ POSTUP

MOTIVACE

- Na začátku si sedněte s dětmi do kruhu
- Začněte si s nimi povídat o tom, zda si někdy představovaly, jaké by to bylo být někým jiným
- Požádejte je, aby si povídaly o svých zkušenostech s těmito myšlenkami, vzájemně se ptejte, v čem by bylo zajímavé stát se někým jiným

- Pro inspiraci můžete rozvést diskuzi na téma o oblíbených pohádkových či filmových postavách, oblíbených předmětech apod.
- Děti by měly mluvit jednotlivě
- Pokud si se zadáním diskuze nebudou vědět rady, začněte vy

INSTRUKCE

- V návaznosti na motivaci dětem vysvětlíte, co bude následovat
- Vysvětlíte dětem, že budou postupně doplňovat začátky vět, které jim budete říkat
- Seznamte je s materiály, které budou mít pro svou práci k dispozici
- Dejte dětem instrukci, že se jedná o samostatnou práci
- Vyzvěte děti, aby si pro svou práci našly prostor, kde se činnosti budou moci v klidu věnovat (např. pracovní koberečky)
- Ujistěte se, že děti pochopily postup aktivity a jsou připraveny začít

AKCE

- Začněte dětem pomalu a srozumitelně předčítat začátky vět (příklady jsou uvedeny níže)
- Věnujte aktivitě minimálně 45 až 50 minut času
- Dbejte na to, aby děti pracovaly v klidném a nerušivém prostředí
- Pokud dítě nebude vědět, co má dělat, můžete mu instrukce individuálně zopakovat, avšak pozor, udržujte si pozici průvodce, ne rádce!

REFLEXE

- Po dokončení aktivity požádejte děti, aby si opět sedly do kruhu
- Zeptejte se, zda by si nyní chtěly společně sdělit, co k začátkům vět doplnily
- Mluvte s nimi o postupu jejich práce, o jejich pocitech během činnosti
- Používejte otevřené otázky: „ Jak jste se při aktivitě cítili?“, „ Dozvěděli jste se o sobě něco nového?“
- Nechte děti zrekapitulovat, co se dělo

Inspirace na začátky vět

- Kdybych mohl/a být nějakým zvířetem, byl/a bych,..., protože ...

- Kdybych mohl/a být hudebním nástrojem, byl/a bych, ..., protože ...
- Kdybych mohl/a být barvou, byl/a bych, ..., protože ...
- Kdybych mohl/a být kusem nábytku, byl/a bych, ..., protože ...
- Kdybych mohl být/a jídlem, byl/a bych ..., protože ...
- Kdybych mohl/a být státem, byl/a bych, ..., protože ...
- Kdybych mohl/a být částí dne, byl/a bych ..., protože ...
- Kdybych mohl/a být dnem v týdne, byl/a bych ..., protože ...
- Kdybych mohl/a být filmem, byl/a bych ..., protože ...
- Kdybych mohl/a být stromem, byl/a bych ..., protože ...
- Kdybych mohl/a být ročním obdobím, byl/a bych, protože ...

4. - 5. ročník

KATEGORIE

Budování
vstřícného
prostředí

AKTIVITA 1

Abeceda

PŘEHLED

Úvodní aktivity v kategorii Budování vstřícného prostředí slouží k vytvoření prostředí důvěry a podpory, aby měly děti pocit bezpečí pro zkoumání sebe samých a vzájemnou interakci.

CÍL

Aktivita u dětí rozvíjí uvědomění si, co se mohou o sobě dozvědět skrze sebe samé.

POMŮCKY

- Papír formátu A3 nebo A4
- Psací potřeby
- Pastelky, fixy
- Noviny, časopisy

METODICKÝ POSTUP

MOTIVACE

- Na začátku si sedněte s dětmi do kruhu
- Požádejte je, aby vykládaly o sobě samých - o svých zájmech, silných stránkách, domácích mazlíčcích, snech, přáních ...
- Děti by měly mluvit jednotlivě
- Pokud si se zadáním diskuze nebudou vědět rady, začněte vy

INSTRUKCE

- V návaznosti na motivaci děti požádejte, aby popsaly své silné stránky a vlastnosti pomocí písmen svého jména
- Vysvětlete dětem, jakým způsobem budou postupovat. První si pod sebe napíší písmenka svého křestního jména, následně k nim budou hledat přídavná jména, která vystihují jejich osobnost (např. P - přátelská, E - emocionální, T - tvořivá, R - radostná, A - ambiciózní)
- Seznamte je s materiály, které budou mít pro svou práci k dispozici (mohou použít i vystřižená písmenka z novin)
- Dejte dětem instrukci, že se jedná o samostatnou práci
- Vyzvěte děti, aby si pro svou práci našly prostor, kde se činnosti budou moci v klidu věnovat (např. pracovní koberečky)

AKCE

- Věnujte aktivitě minimálně 45 až 50 minut času
- Dbejte na to, aby děti pracovaly v klidném a nerušivém prostředí
- Pokud dítě nebude vědět, co má dělat, můžete mu instrukce individuálně zopakovat, avšak pozor, udržujte si pozici průvodce, ne rádce!

REFLEXE

- Po dokončení požádejte děti, aby si opět sedly do kruhu
- Zeptejte se, zda by někdo chtěl svou Abecedu ostatním prezentovat
- Nechte děti zrekapitulovat, co se dělo
- Mluvte s nimi o postupu jejich práce, o jejich pocitech během činnosti
- Používejte otevřené otázky: „ Jak jste se při aktivitě cítili?“, „ Dozvěděli jste se o sobě něco nového?“, „Jak obtížné bylo najít vhodná přirovnání?“

KATEGORIE

Budování vstřícného prostředí

AKTIVITA 1

Galerie skupiny

PŘEHLED

Úvodní aktivity v kategorii Budování vstřícného prostředí slouží k vytvoření prostředí důvěry a podpory, aby měly děti pocit bezpečí pro zkoumání sebe samých a vzájemnou interakci.

CÍL

Aktivita u dětí vědomí příslušnosti ke skupině.

POMŮCKY

- Dlouhý arch balicího papíru
- Psací potřeby
- Pastelky, fixy

METODICKÝ POSTUP

MOTIVACE

- Na začátku si sedněte s dětmi do kruhu
- Požádejte je, aby vykládaly o kamarádství, o tom, jaké mají kamarády, jakými kamarády jsou ony samy, co nám kamarádství přináší, jak se k sobě kamarádi chovají správně, jaký význam pro ně kamarádství má
- Pokud si se zadáním diskuze nebudou vědět rady, začněte vy

INSTRUKCE

- V návaznosti na motivaci dětem sdělte, že budete tvořit obrázkovou galerii skupiny
- Vysvětlete dětem, jakým způsobem budou postupovat. Každý si najde své místo na balicím papíře, kam bude tvořit svůj autoportrét
- Seznamte je s materiály, které budou mít pro svou práci k dispozici
- Ujistěte se, že děti pochopily postup aktivity a jsou připraveny začít

AKCE

- Věnujte aktivitě minimálně 45 až 50 minut času
- Dbejte na to, aby děti pracovaly v klidném a nerušivém prostředí
- Pokud dítě nebude vědět, co má dělat, můžete mu instrukce individuálně zopakovat, avšak pozor, udržujte si pozici průvodce, ne rádce!

REFLEXE

- Po dokončení požádejte děti, aby si opět sedly do kruhu
- Zeptejte se, jak se nyní cítí, jaké prožívají emoce
- Rozved'te diskuzi jak se cítí jako součást této skupiny a jaký mají pocit, když vidí všechny portréty pohromadě
- Nechte děti zrekapitulovat, co se dělo
- Mluvte s nimi o postupu jejich práce, o jejich pocitech během činnosti

KATEGORIE

Budování vstřícného prostředí

AKTIVITA 1

Místo si se mnou vymění...

PŘEHLED

Úvodní aktivity v kategorii Budování vstřícného prostředí slouží k vytvoření prostředí důvěry a podpory, aby měly děti pocit bezpečí pro zkoumání sebe samých a vzájemnou interakci.

CÍL

Aktivita se zaměřuje na podporu uvědomění si sounáležitosti ke skupině. Na základě hledání společných zájmů vede aktivita k podpoře pozitivní atmosféry skupiny.

POMŮCKY

- Židle - vždy o jednu židli méně, než je dětí
- Prostorná místnost

METODICKÝ POSTUP

MOTIVACE

- Na začátku si sedněte s dětmi do kruhu
- Požádejte je, aby společně vykládaly o svých oblíbených zájmech, o tom, o tom co rády dělají ve svém volném čase, o oblíbených předmětech ve škole, o domácích mazlíčcích apod.
- Pokud si se zadáním diskuze nebudou vědět rady, začněte vy

INSTRUKCE

- V návaznosti na motivaci dětem sdělte, že aktivita bude založena na hledání toho, co máme společné
- Vysvětlete dětem, jakým způsobem budou postupovat. Z židlí vytvořte větší kruh, tak, aby se v něm mohly děti volně pohybovat
- Stoupněte si doprostřed a vysvětlete jim princip aktivity. Ten spočívá v tom, že ten kdo stojí uprostřed řekne: „Místo si se mnou vymění...a dodá svou oblíbenou činnost, jídlo, předmět apod. (např. „Místo si se mnou vymění ten, kdo rád hraje fotbal“ nebo „Místo si se mnou vymění ten, kdo má rád výtvarnou výchovu.“
- Ujistěte se, že děti pochopily postup aktivity a jsou připraveny začít

AKCE

- Věnujte aktivitě minimálně 45 až 50 minut času
- Můžete se stát pozorovatelem nebo samotným účastníkem aktivity
- Pokud dítě nebude vědět, co má dělat, můžete mu instrukce individuálně zopakovat, avšak pozor, udržujte si pozici průvodce, ne rádce!

REFLEXE

- Po dokončení požádejte děti, aby si opět sedly do kruhu
- Zeptejte se, jak se nyní cítí, jaké prožívají emoce
- Rozved'te diskuzi, jak se cítily, když měli něco společného s ostatními
- Dozvěděly se děti mezi sebou něco nového, zajímavého? Má skupina hodně společných zájmů?
- Nechte děti zrekapitulovat, co se dělo
- Mluvte s nimi o postupu jejich pocitech během činnosti

KATEGORIE

Moje
osobnost

AKTIVITA 4

Reklama na sebe

PŘEHLED

Aktivity v kategorii Moje osobnost navazují na vytvořené prostředí důvěry a podpory, kterého byla snaha docílit v předchozí kategorii Budování vstřícného prostředí. Nabízí dětem prostor k hlubšímu sebepoznání a vede je tak k vytvoření si realistického obrazu vlastního sebepojetí.

CÍL

Aktivita je zacílená na rozšiřování vlastního sebepojetí. Zároveň je zaměřena na rozvoj komunikačních schopností a nácviku prosazování osobnosti ve skupině.

POMŮCKY

- Silné čtvrtky formátu A4 nebo A3
- Časopisy, noviny
- Nůžky
- Lepidlo,
- Pastelky, fixy
- V rozšířené podobě aktivity - videokamera

METODICKÝ POSTUP

MOTIVACE

- Na začátku si sedněte s dětmi do kruhu

- Požádejte je, aby společně mluvily o tom, co je to reklama, co o ní ví, zda ví, jak reklama funguje, zda znají nějaké reklamy, zda ví, jakou mají reklamy funkci apod.
- Rozved'te diskuzi o tom, zda mají děti pocit, že je reklamy nějakým způsobem ovlivňují
- Pokud si se zadáním diskuze nebudou vědět rady, začněte vy

INSTRUKCE

- V návaznosti na motivaci dětem sdělte, že aktivita bude založena na prezentování sebe sama za pomoci využití reklamních taktik
- Vysvětlete dětem, jakým způsobem budou postupovat. Papír bude představovat jejich vizitku nebo plakát, na kterých budou propagovat sami sebe za pomoci užití popisu svých pozitivních vlastností a silných stránek
- Seznamte je s materiály, které budou mít pro svou práci k dispozici
- Připomeňte jim, že slova, obrázky či symboly, které budou na koláž používat, by měly vystihovat jejich osobnost (co rádi dělají, co vlastní, co by rádi měly, místa, která navštívily, ...)
- Dejte dětem instrukci, že se jedná o samostatnou práci
- Vyzvěte děti, aby si pro svou práci našly prostor, kde se činnosti budou moci v klidu věnovat (např. pracovní koberečky)
- Ujistěte se, že děti pochopily postup aktivity a jsou připraveny začít

AKCE

- Věnujte aktivitě minimálně 45 až 50 minut času
- Dbejte na to, aby děti pracovaly v klidném a nerušivém prostředí
- Pokud dítě nebude vědět, co má dělat, můžete mu instrukce individuálně zopakovat, avšak pozor, udržujte si pozici průvodce, ne rádce!

REFLEXE

- Po dokončení požádejte děti, aby si opět sedly do kruhu
- Zeptejte se, jak se nyní cítí, jaké prožívají emoce

- Zeptejte se, zda by někdo chtěl svou reklamu na sebe ostatním prezentovat, vysvětlit co jednotlivé části představují
- Nechte děti zrekapitulovat, co se dělo
- Mluvte s nimi o postupu jejich práce, o jejich pocitech během činnosti
- Používejte otevřené otázky: „ Jak jste se při aktivitě cítili?“, „ Dozvěděli jste se o sobě něco nového?“
- Dozvěděly se děti mezi sebou něco nového, zajímavého?

KATEGORIE

Moje
osobnost

AKTIVITA 5

Otisky prstů

PŘEHLED

Aktivity v kategorii Moje osobnost navazují na vytvořené prostředí důvěry a podpory, kterého byla snaha docílit v předchozí kategorii Budování vstřícného prostředí. Nabízí dětem prostor k hlubšímu sebepoznání a vede je tak k vytvoření si realistického obrazu vlastního sebepojetí.

CÍL

Aktivita je zacílená na rozšiřování vlastního sebepojetí. Zároveň je zaměřena na rozvoj komunikačních schopností a nácviku prosazování osobnosti ve skupině.

POMŮCKY

- Silné čtvrtky formátu A4 nebo A3
- Razítkovací sada
- Psací potřeby

METODICKÝ POSTUP

MOTIVACE

- Na začátku si sedněte s dětmi do kruhu
- Požádejte je, aby společně mluvily o tom, zda znají techniku otisku prstů a na co je využívána, setkal se někdo s touto technikou v praxi?

- Rozved'te diskuzi o tom, zda děti znají ostatní způsoby zisku informací o člověku (zejména čeho při své práci využívají policisté)
- Pokud si se zadáním diskuze nebudou vědět rady, začněte vy

INSTRUKCE

- V návaznosti na motivaci dětem sdělte, že aktivita je zaměřená na zjišťování podoby svých otisků prstů
- Vysvětlete dětem, jakým způsobem budou postupovat. Papír bude představovat jejich kartu, do které budou zanášet své otisky prstů. Navrhněte dětem, aby si papír připravily kolonky, do kterých budou otisku svých prstů nanášet
- Seznamte je s materiály, které budou mít pro svou práci k dispozici
- Dejte dětem instrukci, že se jedná o samostatnou práci
- Vyzvěte děti, aby si pro svou práci našly prostor, kde se činnosti budou moci v klidu věnovat (např. pracovní koberečky)
- Ujistěte se, že děti pochopily postup aktivity a jsou připraveny začít

AKCE

- Věnujte aktivitě minimálně 45 až 50 minut času
- Dbejte na to, aby děti pracovaly v klidném a nerušivém prostředí
- Pokud dítě nebude vědět, co má dělat, můžete mu instrukce individuálně zopakovat, avšak pozor, udržujte si pozici průvodce, ne rádce!

REFLEXE

- Po dokončení požádejte děti, aby si opět sedly do kruhu
- Zeptejte se, jak se nyní cítí, jaké prožívají emoce
- Zeptejte se, zda by někdo chtěl své otisky prstů ukázat druhým
- Mluvte s nimi o postupu jejich práce, o jejich pocitech během činnosti
- Používejte otevřené otázky: „ Jak jste se při aktivitě cítili?“, „ Dozvěděli jste se o sobě něco nového?“
- Rozved'te diskuzi na téma, zda mají všichni lidé stejné nebo odlišné otisky prstů a proč tomu tak je

- Nechte děti zopakovat, co se dělo

KATEGORIE

Moje
osobnost

AKTIVITA 6

Nedokončené věty

PŘEHLED

Aktivity v kategorii Moje osobnost navazují na vytvořené prostředí důvěry a podpory, kterého byla snaha docílit v předchozí kategorii Budování vstřícného prostředí. Nabízí dětem prostor k hlubšímu sebepoznání a vede je tak k vytvoření si realistického obrazu vlastního sebepojetí.

CÍL

Aktivita je zacílená na rozšiřování vlastního sebepojetí. Zároveň je zaměřena na rozvoj komunikačních schopností a nácviku prosazování osobnosti ve skupině.

POMŮCKY

- Silné čtvrtky formátu A4 nebo A3
- Psací potřeby

METODICKÝ POSTUP

MOTIVACE

- Na začátku si sedněte s dětmi do kruhu
- Začněte si s nimi povídat o tom, zda si někdy představovaly, jaké by to bylo být někým jiným, vzájemně se ptejte, kdy jsou šťastné, zda mají vysněnou podobu o sobě samých

- Požádejte je, aby si povídaly o svých zkušenostech s těmito myšlenkami, pobízejte děti, aby se vzájemně ptaly
- Děti by měly mluvit jednotlivě
- Pokud si se zadáním diskuze nebudou vědět rady, začněte vy

INSTRUKCE

- V návaznosti na motivaci dětem vysvětlete, co bude následovat
- Vysvětlete dětem, že budou postupně doplňovat začátky vět, které jim budete říkat
- Seznamte je s materiály, které budou mít pro svou práci k dispozici
- Dejte dětem instrukci, že se jedná o samostatnou práci
- Vyzvěte děti, aby si pro svou práci našly prostor, kde se činnosti budou moci v klidu věnovat (např. pracovní koberečky)
- Ujistěte se, že děti pochopily postup aktivity a jsou připraveny začít

AKCE

- Věnujte aktivitě minimálně 45 až 50 minut času
- Dbejte na to, aby děti pracovaly v klidném a nerušivém prostředí
- Pokud dítě nebude vědět, co má dělat, můžete mu instrukce individuálně zopakovat, avšak pozor, udržujte si pozici průvodce, ne rádce!

REFLEXE

- Po dokončení aktivity požádejte děti, aby si opět sedly do kruhu
- Zeptejte se, zda by si nyní chtěly společně sdělit, co k začátkům vět doplnily
- Mluvte s nimi o postupu jejich práce, o jejich pocitech během činnosti
- Používejte otevřené otázky: „ Jak jste se při aktivitě cítili?“, „ Dozvěděli jste se o sobě něco nového?“
- Nechte děti zrekapitulovat, co se dělo

Inspirace na začátku vět

- Rád/a bych ...
- Naštve mě, ...
- Nejšťastnější jsem...
- Cítím, že...
- Nejvíc se bojím...
- Občas mě trápí...
- Nejslabší jsem...
- Pochválil/a bych se za...
- Jsem dost šikovný ...
- Až budu starší...
- Tajně si přeji...
- V budoucnosti bych...

Seznam použité literatury

CANFIELD, Jack a Harold Clive WELLS. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků: příručka pro učitele, vychovatele a rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-717-8028-6.

SMITH, Charles A. *Třída plná pohody: 162 her zaměřených na výchovu ke spolupráci a citlivému jednání*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8602-0.