

Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Bakalářská práce
Učit se být

Autor: Tereza Škrlantová

Vedoucí práce: PhDr. Marta Franclová

2011

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím literatury a pramenů uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce fakultou, a to elektronickou cestou v nezkrácené podobě ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum: 21.4.2011

Škrlantová Tereza

Abstrakt:

Sebepojetí, neboli vyvinutá představa o svých charakteristikách, sebehodnocení, emotivní vztah k sobě samému a volní složka, jež určuje naše směřování, je významnou součástí naší osobnosti. Jeho rozvoj vede ke zrání osobnosti a díky tomu může být prevencí některým sociálně patologickým jevům. Je to proces celoživotní a významným činitelem ovlivňujícím jeho průběh je škola.

Ve své práci se nejprve zabývám teoretickým rámcem sebepojetí a specifiky sebereflexe žáků první a druhé třídy, následně sleduji, jak je rozvoj osobnosti zohledněn v kurikulárních dokumentech českého školství. V praktické části zkoumám, jak sebepojetí žáka první a druhé třídy vnímají učitelé, jakým způsobem s ním pracují a jak hodnotí možnosti práce na sebepojetí v rámci českého školství.

Abstract:

Self-concept is one of the most important parts of our personality. It includes our self-perception, self-evaluating, emotional aspect of our personality and our will. Its development influences the development of our personality, so probably it can prevent some pathological phenomenon in the society. Progress of our self-concept is the ongoing - life process. The school is one of the most important factors which influence this process.

First of all I summarized psychological theories of self- concept in the theoretical part of this work. Afterward I concerned myself with regulations of the Czech educational system. I tried to find out how the work on developing self- concept of pupils is included. In the practical part of my work I observe how Czech teachers care about self- concept of their pupils, what they know about theories of self- concept and how they work on its development.

Poděkování:

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí práce PhDr. Franclové za pomoc při práci a podnětné nápady a poznámky, které mi pomohly vyvarovat se některých chyb a podnítily mne k zamyšlení se nad tématem z více úhlů pohledu.

Obsah

1. ÚVOD	5
2. TEORETICKÁ ČÁST.....	6
2.1 Vztah sebezpojetí a vědomí	6
2.2 Definice sebezpojetí v různých psychologických směrech.....	7
2.2.1 Sebezpojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie	7
2.2.2 Sebezpojetí z hlediska psychologie osobnosti podle Smékala.....	10
2.3 Metody poznávání osobnosti a zkoumání sebezpojetí.....	12
2.4 Vývoj sebezpojetí.....	15
2.5 Specifika sebezpojetí žáka 1. a 2. třídy	20
2.6 Kurikulární dokumenty	22
2.7 Možnosti práce se sebezpojetím a jeho rozvíjení.....	25
3. PRAKTICKÁ ČÁST.....	27
3.1 Výzkumný problém a cíle práce.....	27
3.2 Metodologický rámec a zvolená metoda.....	27
3.2.1 Typ výzkumu.....	27
3.2.2 Metoda získávání dat.....	27
3.2.3 Metoda zpracování dat	28
3.3 Charakteristika zkoumaného souboru	28
3.4 Výsledky.....	28
3.4.1 Šípková škola	28
3.4.2 Heřmánková škola.....	37
3.4.3 Bezová škola	40
3.4.4 Lipová škola	46
3.5 Diskuze.....	48
3.6 Závěr.....	53
4. LITERATURA	56
5. PŘÍLOHY	57
5.1 Text pro rozhovor s učiteli	57
5.2 Osnova rozhovorů	58
5.3 Osnova pozorování.....	59

1. ÚVOD

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma sebepojetí žáků první a druhé třídy. Dle mého názoru je práce na sebepojetí člověka nesmírně důležitá. Pokud je od počátku veden k sebepoznávání, zájmu o sebe sama, zjišťování vlastních nedostatků a problémů, může následně mnohem lépe rozumět svým činům a korigovat je. Začátek školní docházky je pro toto téma velice důležitým obdobím. Škola je výchovným a vzdělávacím zařízením, které hraje v životě člověka velkou roli. Vstupem do školy dítě získává nový sociální status, se kterým se identifikuje a který začíná tvarovat jeho sebepojetí. Rozšiřuje se také skupina lidí, kteří jeho sebeobraz ovlivňují. Ať už jde o učitele, který je pro žáka hodnotící autoritou a vzorem, nebo o spolužáky, kteří tvoří identifikační skupinu. Myslím si, že pokud by se naše vzdělávací soustava dostatečně zaměřila na rozvoj a práci na sebepojetí žáků, mohly by se významně omezit některé výchovné problémy a sociálně patologické jevy ve společnosti.

Sebepojetí a práce na jeho rozvoji je velice širokým tématem k tomu, aby ho bylo možno komplexně postihnout na tak krátkém prostoru, který je vymezen rozsahem práce. Proto se ve své bakalářské práci pouze dotknu z mého pohledu důležitých faktů týkajících se uvědomění si sebe sama, významných teorií sebepojetí, jeho vývoje a specifik v první a druhé třídě. Nastíním také možné způsoby jeho rozvoje. Dále se zaměřím na to, jak je výchova k sebepoznávání pojata v kurikulárních dokumentech českého školství. Vlastním výzkumem se pokusím zjistit, jak vnímají sebepojetí svých žáků učitelé první a druhé třídy, zda jeho rozvoj považují za důležitý a jak na něm pracují. Ráda bych si touto prací také otevřela cestu k další práci v rámci tohoto tématu.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Vztah sebepojetí a vědomí

Dle mnohých autorů sebepojetí velice úzce souvisí s pojmem vědomí sebe sama a s pojmem osobnost. Například Vladimír Smékal ve své knize „Pozvání do psychologie osobnosti“ píše, že skrze vědomí poznáváme svět, prožíváme sami sebe a vytváříme si obraz o sobě samém a svém fungování.

Mám za to, že k pochopení pojmu sebepojetí je velice důležité si připomenout základní informace o vědomí a o jeho fungování. Zaměříme se na Smékalovu definici pojmu vědomí. Autor ho chápe jako sumu obsahů, „*psychický prostor, v němž probíhá duševní život*“ (Smékal, 2002). Zde se ukládají veškeré psychické obsahy, jež přijímáme z vnějšího i vnitřního světa. Vědomí má podle této teorie dvě funkce. První z nich je kontrolní, jež kontroluje výsledky našeho jednání a to, jak korelují s našimi plány a představami. Další funkcí je funkce integrační. Ta propojuje obrazy a plány a spojuje obsahy vědomí do souvislostí. (Smékal, 2002)

Lidské vědomí je strukturováno a má svůj obsah. Obsahem je, jak již bylo zmíněno výše, vše, co plyne v jeho proudu. Každý jev, který se octne v naší blízkosti se nějakým způsobem, zobrazí v našem vědomí a my ho prožíváme. Prožívání je podle Smékala „formou existence vnitřní reality“. Naše vnitřní, subjektivní realita je pravděpodobně mnohem bohatší, než ta vnější, objektivní. Každý z nás přijímá informace o vnějším světě jinou formou a plní své vědomí jinými poznatky. Můžeme dělit lidi do různých skupin podle toho, jakých vzorců a strategií využívají k přijímání a interpretaci obsahů vědomí. Pro příklad můžeme uvést typy auditivní, vizuální a kinestetické, což je jen jedno z možných dělení. (Smékal, 2002)

Vědomí je podle Koukolíka v určité podobě přítomno u všech organismů, jež mají mozek a střídají se u nich fáze bdělosti a spánku. Jde tedy o pojem, jež nemůžeme s pojmem sebeuvědomování zaměňovat. (Koukolík, 2003)

Lidské vědomí vzniká a diferencuje se v interakci se sociálním světem. Ohledně toho, co vědomí je a jak funguje, existují různé teorie, které by se daly seřadit do tří základních skupin. První teorií je ta, že vědomí je projevem činnosti celého mozku. Tuto teorii zastával například W. James. Druhá teorie tvrdí, že v mozku existují specifická centra pro vědomí, ovšem se je doposud nepodařilo žádným vědcům nalézt. Třetí teorie říká, že je vědomí typem neuronálních procesů, které jsou integrované a zároveň diferencované. V jednom okamžiku podle této teorie probíhají současně informace různými drahami neuronů v různých korových oblastech mozku a v oblastech talamu. (Koukolík, 2003)

2.2 Definice sebepojetí v různých psychologických směrech

2.2.1 Sebepečetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie

Prvními autory, kteří výrazně zdůrazňovali sociální aspekt a vliv okolí na sebepečetí byli Cooley a Mead. Podle Meada se naše sebepečetí utváří zrcadlově, podle významných druhých. (Blatný in Blatný, Plháková, 2003)

Mill se zabýval vztahem sebepečetí a paměti. Dle jeho názoru jsou Já a paměť „dvě strany jedné mince“. Toto tvrzení podporuje současná sociálně-kognitivní psychologie tím, že Já a paměť jsou propojené a mají určité společné efekty. Prvním z nich je sebepečetie. Člověk si lépe vybavuje materiál, který je aktivně vyprodukovaný, než materiál, který je vyprodukovaný pasivně. Druhým je sebevztahný efekt. Materiál, který se týká nás samých a je nám blízký si vybavujeme mnohem snáze než materiál, týkající se jiných věcí. Posledním efektem je fakt, že úkol, jež stále trvá, se snáze vybavuje, než úkol, který je ukončený. (Blatný in Blatný, Plháková, 2003)

Greenwald zavedl pojem „totalitní ego“. V jeho teorii je naše Já považováno za egocentrické, samo sebe vidí jako efektivní a kompetentní a je kognitivně konzervativní, což znamená, že se snaží udržet ve svém komplexu, vše, co tam je. Jeho teorie také říká, že pocit osobní integrity je velice důležitý pro schopnost adaptace. (Blatný in Blatný, Plháková, 2003)

Současná sociálně-kognitivní psychologie vnímá sebepečetí ne jako konzistentní veličinu, ale jako veličinu multifacetovou. To znamená, že je tvořeno řadou reprezentací Já, které jsou sice propojeny, ale nejsou jedním konzistentním celkem. Zároveň je v tomto oboru Já považováno za proces činnosti. Sebepečetie a sebepečetie je vnímáno jako vrozená dispozice kognitivní aktivity. (Blatný in Blatný, Plháková, 2003)

Podle současných kognitivních psychologů se naše Já snaží poznávat samo sebe tak, že vyhledává podněty, které nám potvrzují již vytvořenou představu o sobě. Potvrzování naší představy nám přináší pocit jistoty. I lidé, kteří o sobě mají negativní sebeobraz, raději vyhledávají negativní informace, aby posílili stálost obrazu o sobě. Většina z nás má tendence vyhledávat o sobě pozitivní informace. Jde o sebepečetie. (Blatný in Blatný, Plháková, 2003)

Obsah sebepečetie je produktem interakcí s okolím a postupně se mění oblastí a vlastností, které jsou pro nás důležité a se kterými se identifikujeme. Podle sociálně kognitivní psychologie existuje v sebepečetie princip význačnosti, který říká, že se utváří kolem určitých specifických a význačných vlastností. Reprezentace Já jsou různě členěny a hodnoceny.

Můžeme je hodnotit podle několika měřítek a to podle jejich důležitosti, pozitivnosti či negativnosti, časové lokalizace, možnosti, se kterou bude daná reprezentace uskutečněna a také její adekvátnosti. Nejdůležitější je pro nás reprezentace centrálního Já, která je nejpropracovanější a nejdětalnější strukturou našeho sebepojetí. Podle možnosti uskutečnění můžeme rozlišovat možná já, což jsou představy minulých Já v budoucnosti, které plní motivační funkci, a ideální Já. Ideální Já se liší podle realizovatelnosti. Některá z nich mohou být i neadekvátní. Sullivan se zabýval měřítkem negativnosti a pozitivnosti. Lidé o sobě mohou přijímat také negativní informace a to právě u charakteristik, které pro nás nejsou příliš důležité. Pokud by se negativní vlastnost pro nás stala důležitou, došlo by k narušení sebeobrazu. Pomocí měřítka adekvátnosti hodnotíme to, zda jsou naše představy o sobě samých a možných Já realizovatelné. Někdy přijímáme představy o sobě samých, které nám poskytují druhí a neodpovídají realitě. V rámci časové lokalizace potom rozlišujeme Já současné, minulé a budoucí. (Blatný in Blatný, Plháková, 2003)

Naše sebepojetí by mělo být komplexní. Znamená to, že všechny dimenze a představy, které obsahuje, by měly být nějakým způsobem propojeny a tvořit ucelený sebeobraz. Neznamená to, že by se mělo jednat o nerozlišený celek. (Blatný in Blatný, Plháková, 2003)

Sebepojetí je kromě jiného i vztahem sebe sama k sobě a má nějaké emoční ladění. Emotivita se vztahuje spíše ke globálnímu pojetí sebe a mentální reprezentaci vztahu k sobě bychom mohli nazvat sebehodnocením. Zatímco sebepojetí může obsahovat jak emoční a vztahové složky, tak i složky pouze kognitivní, sebehodnocení je vysloveně emočním vztahem, jež člověk chová sám k sobě. (Blatný in Blatný, Plháková, 2003)

Dle sociálně-kognitivní psychologie vychází sebehodnocení z interakcí s okolním světem a ze srovnávání sebe sama s druhými lidmi. Od dětství se srovnáváme a identifikujeme s významnými druhými. Později tyto poznatky zvnitřňujeme a osvojujeme si je. V sebehodnocení hrají významnou roli různé nesoulady mezi aktuálním, ideálním a možným Já. Podle toho, jak veliké rozdíly to jsou, se hodnotíme všeobecně pozitivně či negativně a máme sklony k určitému naladění. Vyhledáváme potom o sobě takové informace, které našemu naladění odpovídají. Většinou poté naše duševní pohoda či rozlada nezávisí tolik na vnějších podmínkách, ale spíše právě na našem vnitřním ladění. (Blatný in Blatný, Plháková, 2003)

Další stránkou sebehodnocení je seberegulace. Na základě představy sebe sama si vytváříme určité osobní standardy, podle kterých následně regulujeme vlastní chování. Podle Cartera a Scherira má každý z nás trochu jinak zaměřené seberegulační mechanismy. Někteří z nás jsou více zaměřeni na „soukromé Já“, což jsou pocity k sobě samému, jiní se regulují

více na základě veřejného Já, což je hodnocení, které získáváme od druhých. Bandura k seberegulaci píše, že úspěšným vývojem je postupné nahrazování vnějších sankcí za vnitřní seberegulaci. Řízení sebe sama je podle něj založeno na třech procesech a to na sebezpozorování, sebehodnocení a reakci na vlastní chování. Sebezpozorování by mělo být přesné a hlavně pravidelné. (Blatný in Blatný, Plháková, 2003)

2.2.2 Sebepojetí z hlediska psychologie osobnosti podle Smékala

Podle Smékala si člověk uvědomuje sebe sama jako souhrn tří základních celků. Prvním z nich je tělo, druhým osobnost a třetím perspektiva, množnosti a cíle. Autor poukazuje na to, že všechny tyto tři celky jsou navzájem propojené a ovlivňují se.

Do obrazu těla spadá představa o prostorovém uspořádání, pozici a rozměrech jednotlivých částí, ale také představa o jejich dalších charakteristikách, jako je barva, apod.. Do naší reprezentace vlastního těla velikou částí zasahují emoce a hodnocení. Naše představa o vlastním těle je ovlivněna různými pocity, např.: libost, nelibost, příjemnost, nepříjemnost atd. (Smékal, 2002)

Představa o vlastní osobnosti neboli sebepojetí je druhou částí, spadající do celkového sebepojetí. V tomto bodě je nejvíce zřetelné propojení vědomí a sebepojetí. Představu o sobě samém máme neustále, pokud nedojde k nějakému ze změněných stavů vědomí. V každé chvíli si uvědomujeme sami sebe a svou ohraničenost od okolí (Smékal, 2002).

Za třetí celek našeho sebepojetí považuje Smékal aspiraci, možné Já, či také ideální Já. Tato oblast je často zaměřena na výkon a budoucnost. Termín „*aspirační úroveň*“, který popsal F. Hoppe, vyjadřuje všechna očekávání a nároky, které jsou významným ukazatelem sebehodnocení. Její úroveň určuje hlavně sebedůvěra a to, o jakou oblast činnosti se jedná a jaký k ní má osoba vztah. (Smékal, 2002)

Zralost osobnosti je završena uceleným obrazem o svých charakteristikách, ale také vyvinutým sebehodnocením a emočním vztahem k sobě samému. Naše sebepojetí má také volní složku, která určuje, jak jsme schopni sami sebe uplatnit a prosadit. Na utváření sebeobrazu se podílí geneticky vrozený základ osobnosti společně s vlivem prostředí. Osobní identita je dána psychofyzickými a sociálními charakteristikami. Je výsledkem procesu individuace, který končí osamostatněním a samostatností v názorech, hodnotách, citech, ale i jednání. (Smékal, 2002)

Autonomie souvisí s řízením osobnosti, které může být internalistické, či externalistické. Internalisté jsou lidé, kteří mají pocit, že vše řídí sami svými činy a jednáním. Externalisté většinu svých činů spíše připisují okolí a vnějším událostem. Rozdíly nejsou jen v tom, odkud máme pocit, že jsme řízeni, ale také v tom, jak řídíme své okolí a působíme na něj. „*Niterní*“ lidé mají spíše tendence zabývat se sami sebou, nebýt tolik závislí na mínění okolí a druhých, zatímco lidé „*vnějškoví*“ mají sklony k větší závislosti na názorech druhých. Niterní lidé jsou více spokojeni, když jsou sami, než vnějškoví lidé. Dokáží sami sebe zabavit. Vnějškoví lidé naopak potřebují více druhé lidi. (Smékal, 2002)

Náš sebecit značně ovlivňují představy o osobních možnostech. Tato složka se v naší osobnosti objevuje v adolescenci, kdy se více otevírá aspekt budoucího a člověk začíná o svých možnostech přemýšlet a odvíjí od nich své sebehodnocení. Další složkou ovlivňující sebecit je pocit kompetence. Ten se vztahuje hlavně k subjektivním představám o vlastních schopnostech a výkonových charakteristikách. Určité rozklady mezi subjektivní představou a objektivním vztahem řešíme různě, podle našeho založení. Dalším faktorem působícím na vztah sama k sobě je pocit sebeurčení. Jde o představy určitých cílů a plnění těchto cílů. Pro některé lidi je důležitá jen možnost vytyčit si cíle či naopak zdržet se jednání. Sebeurčení může být prožíváno i jako sebevláda. Poslední ze složek ovlivňujících sebecit je pocit vnitřní jednoty. Jde o ucelenost naší identity a soulad mezi jednotlivými složkami (např. mezi cíli a schopnostmi, mezi temperamentem a jednáním, atd.). (Smékal, 2002)

Významnou součástí našeho sebepojetí a sebecitu je sebehodnocení. Vychází z něj sebevědomí a sebeúcta. Sebehodnocení může být kladné či záporné. (Smékal, 2002)

Se sebepojetím značně souvisí i sebe prezentace, to, jak se prezentujeme druhým lidem. Lidé se podle psychologů dělí na jedince konformní, jež se přizpůsobují požadavkům druhých a chovají se podle toho, jak by je druzí chtěli mít a na jedince nekonformní, kteří se příliš nepřizpůsobují. Pokud je osobnost nějakým způsobem manipulativní a chce v druhých vyvolat nějakou představu o sobě, může se prezentovat pozitivně či negativně. Pozitivní prezentace je pokus o vyvolání dojmu nepostradatelnosti sebe sama a svých kvalit. Negativní sebe prezentace má v druhém vyvolat dojem bezmocnosti prezentované osoby. (Smékal, 2002)

2.3 Metody poznávání osobnosti a zkoumání sebepojetí

Metody poznávání osobnosti slouží k popisu jednotlivých charakteristik a souvislostí mezi nimi a chováním jedince. Mohou sloužit k mnoha účelům od utvoření si obrazu o osobnosti, přes určování vhodného profesního směřování, ale také jako prostředek zpětné vazby ve výchovném procesu. Mohou ukázat, jak s individualitou pracovat a efektivně ji vést. Můžeme je rozdělit na ty, které se používají v běžném životě a ty, které se dají použít, jako podklad vědeckého, psychologického zkoumání. (Smékal, 2002)

V běžném životě se s poznáváním osobnosti a sebepojetí druhých setkáváme vědomě či nevědomě neustále. Dle mnohých psychologů každý hodnotí osobnost druhého na základě svého kognitivního stylu. Jung rozlišil 4 typy kognitivních stylů: využívající percepci, intuitivní, vedený myšlením a citový. Lidé, u nichž převažuje percepce, jsou schopni přesně pozorovat vnější projevy chování a dobře je popsat. Tito lidé se zaměřují více na vnější projevy a jejich ovlivňování. Intuitivní typ pozorovatele se zaměřuje na vnitřní svět pozorovaného a vžívá se do jeho prožitků. Popisuje potom jeho vnitřní osobnostní charakteristiky a sebepojetí. Myšlenkový typ vysvětluje osobnost na základě teorií osobnosti a racionálního uvažování. Snaží se hledat podstatu chování a prožívání člověka. Při působení na druhého tento člověk potom používá technik přesvědčování a snahy rozumově ovládnout osobnost. Člověk řídicí se citem porovnává druhého podle ideálních vzorů. Jeho popis je následně výrazně hodnotící a jsou pro něj typické citově založené výroky. Aby člověk popsal osobnost druhého přesně, je třeba kombinovat různé styly. (Smékal, 2002)

Hodnocení ostatních se podle Smékala uskutečňuje na základě analogie s vlastními zkušenostmi a charakteristikami. Takto můžeme poznávat nejlépe jen ty vlastnosti, které sami máme. (Smékal, 2002)

Nejlepším způsobem sebepoznávání je neustálé pozorování vlastního jednání a pohnutek, které vedou k našemu chování. Samo sebepoznávání je ovlivněno potřebou vidět sám sebe v pozitivním světle. Jako pro poznávání sebe sama i pro nahlížení osobnosti druhého je významné pozorování. Druhé lidi pozorujeme v každodenní interakci, můžeme sledovat jejich chování a reakce, ale také o nich získáváme informace od dalších osob. Důležitou technikou poznávání druhých je empatie čili vcítění se do pocitů druhého člověka. Další technikou může být recipatie, což je sledování pocitů a reakcí, které v nás druhý vyvolává. Reflexe slouží ke sledování účinků našeho chování na druhé. Sebereflexe je potom způsob nazírání vlastních motivů vyvolávajících chování a jednání k druhým. (Smékal, 2002)

Ucelená teorie popisu osobnosti pro vědecké účely zatím neexistuje. Psychologové se proto snaží popisovat jen ty charakteristiky osobnosti a sebepojetí zkoumaných, které mohou

podpořit jasnými důkazy. Svá pozorování mohou porovnávat s jinými pozorovateli a berou v potaz kontext a podmínky výskytu určitého chování. Každý, kdo zkoumá osobnost druhých, by měl být dostatečně kvalifikovaný a měl by brát v úvahu své vlastní styly hodnocení a svou osobnost. Stejně tak by měl přihlížet k aktuálnímu naladění zkoumaného a kontextu situace. (Smékal, 2002)

Poznávací proces začíná stanovením cíle. Následuje zvolení vhodných metod, zjišťování údajů a vytváření závěrů. Výsledným produktem je osobnostní portrét. (Smékal, 2002)

Vágnerová rozděluje metody zkoumání sebepojetí na explicitní a implicitní. Explicitní metody jsou ty, v nichž zkoumaný vyjadřuje vědomý názor na sebe sama. Patří mezi ně například sebeposuzovací škály, třídící techniky a metoda volné výpovědi. (Vágnerová, 2010) Existuje celá řada škál sebehodnocení. V některých má proband hodnotit, které ze dvou protistojných adjektiv se k jeho popisu hodí více, u jiných hodnotí na škále čísel, na kolik ho vystihuje dané adjektivum. (Blatný in Blatný, Plháková, 2003) Mezi nejznámější patří Rosenbergova škála sebehodnocení, jež obsahuje 10 položek, ve kterých zkoumaná osoba hodnotí vlastní kvality, schopnosti a do jaké míry sama sebe akceptuje. Další škálou je Self competence/Self liking scale, jež obsahuje 20 položek k představě jedince o vlastních schopnostech a osobních kvalitách. Tato škála je v České republice využívána pouze k výzkumným účelům, protože není přeložena a standardizována na českou populaci. Do třídících technik se dá zařadit Q-třídění od C. Rogerse. Obsahuje sebeposuzující výroky, jež má diagnostikovaný seřadit podle výstižnosti, kterou mají k jeho osobě. Principem metody volné výpovědi je, aby zkoumaný řekl v omezeném čase, které vlastnosti jsou na jeho osobnosti nejdůležitější a nejvýstižnější. (Vágnerová, 2010)

Implicitní metody zkoumají sebepojetí člověka nepřímou, v rámci jiných úkolů, během nichž se projevují i nevědomé obsahy. Jejich nevýhodou je, že výsledky různých metod nekorelují velkou měrou a tím pádem nejsou příliš relevantní jako podklad pro diagnózu. První z nich je analýza preference písmen, jež jsou ve jméně člověka. Zkoumaná osoba má za úkol vyjadřovat své sympatie k jednotlivým písmenům abecedy. Následně se hodnotí, která písmena byla preferována a zda to byla ta obsažená ve jméně dané osoby. Sebeipojetí se dá také sledovat pomocí TAT (Tematického Apercepčního Testu), ve kterém proband vytváří příběhy podle předložených karet s obrázky představujícími určité životní situace. Předpokládá se, že některé odpovědi se sebepojetím člověka mohou úzce souviset. Na předpokladu, že pro nás významnější podněty vyžadují delší reakční čas, jsou postaveny metody měření reakčního času. Sem by se dal zařadit i Implicit Association Test od

Greenwalda, ve kterém se zkoumanému předkládají dvojice slov. Sleduje se, jak rychlá je reakce na tuto dvojici. Pokud je rychlá, mají obě slova pro probanda stejný význam. Pokud je pomalejší, znamená to, že jedno ze slov je významnější. Sebepojetí se dá také sledovat v testech hodnocení životního příběhu. Adams k tomuto účelu vytvořil schéma polostrukturovaného rozhovoru, ve kterém si klient má představit svůj život jako knihu. Nejprve má knihu rozdělit do kapitol a nastínit obsah každé z nich. Následně má označit 8 klíčových událostí svého života a podrobně je popsat. Dalším úkolem je vytyčit jednotlivé životní výzvy, které ho potkaly a určit hlavní postavy knihy svého života. Klient také popisuje, jak vidí svou budoucnost a vyjadřuje osobní ideologie (hodnoty, postoje, názory..). Posledním krokem testu je vymyslet životní téma. Kromě Adamsova testu existují další testy zabývající se touto tematikou. (Vágnerová, 2010)

V diagnostice dětí, která má určitá specifika, se dají použít k určení sebehodnocení kromě CAT (dětská verze tematického apercepčního testu) ještě další projektivní techniky. Jsou to například test Kresby lidské postavy, Kresba stromu a mnoho dalších kresebných i nekresebných projektivních metod. Pro zjišťování sebezpozování u dětí existují upravené škály, do kterých patří například PAQ (Rohnerova škála sebehodnocení dítěte), která vypovídá o zkušenosti z dětství, sebedůvěře a pozitivním sebepojetí dítěte. Dále Rosenbergova škála sebehodnocení, Škála sebehodnocení školní práce a vztahu ke škole a SPAS, což je dotazník sebehodnocení školní úspěšnosti. Při vyšetřování sebepojetí dítěte by měl podle Vágnerové každý psycholog brát ohled na vývojový stupeň dítěte a možná zkreslení vycházející z rozvoje kognitivních schopností a typického nazírání na svět. (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

2.4 Vývoj sebepojetí

Smékal naznačuje, že počátky sebepojetí by se ve vývoji člověka daly dohledat právě u počátků vývoje schématu vlastního těla a tělesných hranic. Tento proces probíhá od narození uvědomováním si vlastních rozměrů a využíváním těchto poznatků k dalším akcím a pohybům. (Smékal, 2002) V tomto bodě se teorie různých autorů liší. Mahlerová datuje počátky uvědomění si vlastního těla do 6. až 9. měsíce, kdy dítě během diferenciacní fáze začíná chápat svou oddělenost od matky a vnímá, co vychází z jeho těla a co zvenku. Stern mluví již o 3. -6. měsíci, kdy si dítě bazálně uvědomuje svou bytost a chápe její hranice. (Vágnerová, 2005)

Koukolík píše, že dítě se rodí s vytvořeným vědomím a prakticky od narození se na tomto základě tvoří nejprve jakési „*vědomí ve smyslu poznávání*“, kdy si dítě uvědomuje, že něco vidí, slyší a vnímá. Následně, kolem 2. až 4. roku života si začíná uvědomovat, že si uvědomuje a tvoří se sebeuvědomování. Podle teorie duševních stavů se první známky sebepojetí objevují mezi prvním a druhým rokem života. Jde o postupné uvědomování si sebe sama. Dítě začne být nejprve například schopno dotknout se vlastního nosu, pokud mu matka před zrcadlem udělá na nos značku. Poté začne užívat osobní zájmena a své jméno v hovoru o sobě samém. Čtyřleté děti jsou schopny uznat svůj omyl a dokáží manipulovat s tím, že druzí lidé nemusí vědět, co ony samy ví. Začínají rozlišovat vědomí své a vědomí druhých lidí. Uvědomují si vlastní vědomí. (Koukolík, 2003)

Podle Vágnerové si dítě od druhé poloviny kojeneckého věku uvědomuje vlastní tělo a jeho aktivitu a chápe některé efekty svého jednání. Veškeré sebepojetí dítěte je v tomto období vázáno na tělo. Citové prožitky jsou rozděleny na libost a nelibost a utváří se kontinuita vlastní existence. Ke zpřesnění sebepojetí přispívají reakce okolí. (Vágnerová, 2005)

V batolecím věku je již okolní svět jasně vnímán jako ne-já. Začíná se vyvíjet autobiografická paměť a s ní i sebepojetí. Batole je egocentrické a je si vědomo vlastní kontinuity ale i proměnlivosti. Sebehodnocení je v tomto věku dichotomické (černo-bílé) a velice často nerealistické. Ve 14. až 15. měsíci si začíná uvědomovat svůj vlastní obraz v zrcadle. Ve hře také symbolizuje vlastní postavu pomocí hračky. Jak jsem psala již výše v Koukolíkově teorii, začíná batole používat osobní zájmena a své jméno. Ve 2. polovině batolecího věku určuje sebepojetí také vlastnictví. Dítě má své teritorium a brání si v něm vlastní hračky - i ty, které momentálně nedrží v ruce. Chce mít také pocit, že jedná samostatně a být oceněno. Od různých vztazných osob přejímá různé role a identifikuje se s nimi. (Vágnerová, 2005)

V předškolním věku jsou pro identitu velice důležité normy, kterými je vymezeno žádané chování. Velice potřebné je kladné hodnocení, díky kterému značně stoupá sebeúcta a sebejistota. Významná je také možnost sebeuplatnění a pronikání do širší společnosti. Pro schéma sebepojetí jsou významné zjevné vnější znaky a jejich proměna (např. převleky) je chápána jako změna identity. Sebepojetí je značně ovlivněno schopnostmi a dovednostmi, jež dítě často přeceňuje. Je nereálně optimistické, nekritické a na sebe zaměřené. I jeho představy o budoucím uplatnění jsou převážně fantazijní a neřízené. Děti v tomto věku zdůrazňují vývoj a poukazují na své zlepšení v některých oblastech. Do pěti let jsou předškoláci majetníci. Pro jejich osobnost je vlastnictví stále významné. Co se týče genderové identity, dítě si ve čtyřech letech uvědomuje stálost určitých vlastností spojených se svým pohlavím. Jde hlavně o socio-kulturně dané znaky jako například, že modrá barva je určená chlapcům a růžová dívkám. Pětileté dítě chápe již svou příslušnost k určitému pohlaví a ta je pro něj důležitá. Je přesvědčeno o nadřazenosti svého pohlaví. Psychoanalýza v tomto období mluví o falickém období, kdy dítě řeší Oidipovský komplex. Děti mají v tomto věku sklony k navazování kontaktů spíše s dětmi stejného pohlaví. (Vágnerová, 2005)

Na počátku školního věku je sebepojetí hodně ovlivněno aktuálními zážitky úspěchu či neúspěchu a je značně závislé na hodnocení druhých a jejich přijetí. Hodnocení skupiny je navíc důležitější než hodnocení jednotlivce. Identita je v tomto věku odvozena od příslušnosti ke skupině, kterou může být školní třída, rodina a další. Jde o fázi píle a velikého důrazu na vlastní schopnosti. Dítěti již nejde jen o to splnit úkol, ale splnit ho dobře. Navíc si začíná uvědomovat vlastní nevýlučnost. Malé školní děti ještě generalizují, pokud se jim něco aktuálně nepovede, hodnotí se špatně a převádí to na celou svou osobnost a své výkony. Osmileté děti si zatím jen primitivně uvědomují své psychické vlastnosti a city. V devíti letech se začíná utvářet dvojdimenzionální myšlení a dítě je schopné akceptovat, že někdy je veselé a někdy zase smutné. V 10 letech se začíná sebepojetí kategorizovat a školák se pojímá obecněji. Srovnává se také s druhými. Ve středním školním věku se představa ideálního já utváří podle nějakého identifikačního vzoru. Osobnost se ustaluje. Školní děti již chápou trvalost a neměnnost své genderové role a jsou více tolerantní k určitým odchylkám ve vlastnostech. Pro chlapce je v tomto věku významným vzorem otec, který na ně má určité nároky a pokud by syna špatně hodnotil, mohlo by to poškodit synovo sebehodnocení. I pro dívky je otec důležitý. Dává jim vzorec chování k mužům do budoucna. Do 11 let děti preferují interakce v rámci stejného pohlaví. Považují své pohlaví za lepší, než je to druhé. V chlapeckých skupinkách je spíše větší důraz na společné aktivity, přátelství a sdílení citů nemá takovou hodnotu. V dívčích skupinkách naopak funguje pevnější přátelství. Dívky

dávají důraz na výlučnost nejlepšího přátelství a mají sklony k tajnůstkářství a pomlouvání. Rozdíly mezi pohlavími jsou v chování, ale i vyjadřování pocitů a významů určitých znamení. Smích je pro dívky například způsobem, jak na sebe upozornit, pro chlapce je to většinou pouze způsob, jak vyjádřit prožitek. Gender hraje velkou roli i v hodnocení žáků učiteli. Učitelé většinou považují dívky za pilnější a svědomitější. Pokud má dívka horší průměr, je to snadněji přičítáno horšímu intelektu, než u chlapců. Střední školní věk je také věkem příprav na partnerství. U dětí v tomto období se vyskytují první známky rodičovského chování. (Vágnerová, 2005)

Adolescence je obdobím velikých změn, které jsou vnímány hodně subjektivně. Značným rizikem je předčasné rodičovství. Identita jedince je ještě nedokonale vyvinutá a on může mít velké problémy s přijetím dítěte. Dochází ke komplexní proměně identity, člověk si hledá nový smysl, nové směřování a snaží se vymezit sám sebe. Získává navíc nové kompetence a role. Rozvoj je závislý na rozvoji kognitivních funkcí. Se schopností abstraktně uvažovat není člověk vázán na skutečnost a může se zabývat i svými možnostmi a introspekci. Introspekce je ale značně ovlivněna emočním laděním, které je v tomto období nestabilní. Adolescentovi značně záleží i na tom, co si o něm myslí druhí a srovnává se s nimi. Některé získané poznatky o sobě se snaží měnit. Ve druhé polovině tohoto období dochází také k negacím a revoltě. Sebepojetí je celkově mnohem konzistentnější, nehodnotí se na základě aktuálního výkonu, ale na základě globální informace o sobě. Kromě konzistentnosti je sebepojetí také diferencovanější a integrovanější. Sebeúcta je na základě hormonálních změn a s nimi spojených častých emočních rozladů kolísavá a zranitelná. Adolescent má také určitý ideál a rozpory mezi ideálem a skutečností vedou k frustraci. Jak již bylo zmíněno, jsou pro něj důležití druhí lidé. V určité fázi dochází ke skupinové identifikaci, která odstraňuje pochybnosti o sobě samém, dává člověku jistoty a jasné vymezení. Navíc je jedinec zbaven osobní zodpovědnosti, protože většinu svých činů dělá pod jménem dané skupiny. Toto stadium by mělo být přechodné, pokud by nebylo, došlo by ke stagnaci identity. Výkon je pro adolescenta také důležitý, ovšem spíše v pro něj zajímavých a významných oblastech. Důležitost školního výkonu nemusí být prioritou a může u některých jedinců klesat. Významným mezníkem je volba budoucího směřování a povolání. Při výběru hraje roli spíše atraktivita daného oboru, než materiální zajištění. Protože mnozí v tomto období ještě neví, kam by chtěli směřovat, vybírají si spíše na základě negativního vymezování toho, co nechťejí. Rozvoj identity je hlavním úkolem adolescenta. Josselsonová popsala několik fází, kterými prochází:

- 1) diferenciaci- deidentifikaci s rodiči a druhými lidmi

2) experimentace- mezi 14. a 15. rokem jedinec zkouší různé možnosti a odpoutává se ze závislosti na rodině

3) postupná stabilizace- mezi 15. a 16. rokem se postupně urovnávají vztahy s rodiči

4) psychické osamostatnění

Způsoby, jakými si adolescenti hledají vlastní identitu, mohou být různé. Mohou přejímat identitu rodinnou nebo se mohou aktivně sami hledat, možné je i vymezení negativní, postavené na základě toho, co člověk není. Adolescence by měla být dokončena psychickou dospělostí a podle Eriksona přijetím odpovědnosti za svá rozhodnutí a své činy. Někteří jedinci oddalují dospělost a dostávají se do fáze moratoria, čili stagnace. Moratorium může mít například formu příslušnosti k nějaké sektě. Co se týče genderové identity a rozdílů v pohlaví, mohou mít dívky dospívání o něco obtížnější. Musí se totiž odpoutávat od matky, což chlapci překonali již v batolecím věku. Ženská role je společensky navíc mnohem méně svobodná, přináší více omezení a odpovědnosti. Dívky jsou v adolescenci více zaměřeny na svůj zevnějšek, kdežto pro chlapce je důležitější fungování těla. Co se týče sexuálních zážitků, dívky je považují spíše za prostředek ke vztahu, pro chlapce jsou cílem. (Vágnerová, 2005)

Vývoj sebepojetí není ukončen adolescencí. Jde o proces probíhající celý život. V dospělosti je jeho podoba ovšem velice individuální. Každý člověk prochází různými životními zkušenostmi a situacemi a podle toho se také individuálně vyvíjí i jeho sebepojetí. V mladém dospělosti se identita mění s přijímáním mnoha nových sociálních rolí. Ty pro člověka znamenají často omezení a novou zodpovědnost. Pro toto období je typická potřeba uplatnění a emočního přijetí, což je spojeno s profesí a partnerstvím. S příchodem partnera musí jedinec mnohé obětovat a přizpůsobovat se. Utváří se párová identita a celkově se mění sebepojetí. Sebevědomí často právě díky partnerství stoupá. Vlastní identita člověka je výrazně ovlivněna zkušeností, současnou normou společnosti, vrstevníky, ale také vzory dospělých, které jedinec měl v období dospívání. (Vágnerová, 2007)

Ve střední dospělosti je hlavním tématem udržení přijatelné pracovní pozice a pozitivních vztahů v rodině. Člověk se stává mnohem odpovědnějším, společnost od něj očekává zvládnutí mnoha povinností a to se odráží i v jeho identitě. Navíc si v tomto věku začínáme uvědomovat konečnost svého života a fakt, že naše budoucnost se postupně uzavírá. Z tohoto důvodu lidé procházejí tzv. „krizí středního věku“. Jde o bilancování dosavadního života, které je často spojené s úzkostí a depresiemi a může vést ke značným změnám. Člověk se sám sebou více zabývá, v důsledku toho jsou někteří jedinci introvertnější než doposud.

V rámci bilancování řeší úspěšnost své generativity a svůj přesah. V tomto věku se přehodnocuje sebepojetí. Jedinec musí najít takové sebepojetí, které by bylo vhodné i pro budoucnost, pro vyšší věk. (Vágnerová, 2007)

V období starší dospělosti, které Vágnerová určuje od 50 do 60 let života, dochází k prvnímu znatelnému úbytku tělesných i psychických sil. To se odráží také v sebepojetí. Důležitost fyzických sil a atraktivity pro identitu klesá. S postupným stárnutím také nabývají zkušenosti, které značně mění náhled sama na sebe a dodávají člověku nadhled. Staří lidé u sebe často preferují ty vlastnosti, které by byly přínosné pro další generaci. Smysl života si v tomto období hledají podle životních zkušeností. Zároveň se vyrovnávají s vlastním životem a přijímají ho. Budoucí směřování člověka je zaměřeno spíše na vlastní osobnost. Mezi muži a ženami jsou v sebepojetí rozdíly. Muže až do odchodu do důchodu nečekají velké změny, ale pro ženy nastává úbytek povinností. Děti jsou dospělé a žena se o ně již nemusí starat, i tlak ze strany společnosti se snižuje. Má proto mnohem více prostoru sama pro sebe a nabývá její sebevědomí a rozhodnost. S úbytkem ženských hormonů také postupně stoupá dominance. (Vágnerová, 2007)

Stáří Vágnerová rozděluje také na dvě etapy. První je od 60 do 75 let. Úkolem této etapy je dosažení vyrovnanosti s vlastním životem. Pokud by se člověk se svým životem nevyrovnal, prožíval by úzkost a deprese z faktu, že již není možnost prožít ho jinak. Lidé se v tomto věku potřebují cítit prospěšní ostatním. Ztrácí mnoho svých dosavadních rolí, které byly významnou součástí jejich identity. Proto je pro ně prospěšnost pro druhé a pocit osobní významnosti důležitý. Stáří je podle Junga obdobím rozvoje osobnosti a završením procesu individuace. Člověk se podle něj definitivně vyvazuje z vlivu rodičů a nachází své „*bytočné Já*“. Je pro něj také mnohem méně důležitý názor ostatních na jeho osobnost. Mnohem více tak uskutečňuje své vlastní potřeby než to, co od něj požaduje společnost. Přesto je určení místem či identifikace s určitou skupinou pro identitu významná. Stejně tak ovlivňuje sebepojetí zdravotní stav. Jedinec již nepocituje potřebu něco měnit, ale spíše se obrací k minulosti a k uvažování o ní. (Vágnerová, 2007)

V pozdním stáří může ještě vzhledem k přibližující se smrti člověk pociťovat potřebu měnit svou identitu. V tomto věku se mění náhled sama na sebe a vzrůstá touha po transcendenci, přesahu materiálního světa. Dotváření identity dává význam celému životu a shrnuje ho. (Vágnerová, 2007)

2.5 Specifika sebepojetí žáka 1. a 2. třídy

Pro děti je nástup do školy velice významným mezníkem, jež značně ovlivňuje jejich sebepojetí. Získávají status školáka, což hodně znamená pro jejich společenské postavení. Společnost se na ně jinak dívá a jinak je hodnotí. Je proto důležité, aby se o školní záležitosti svých dětí rodiče starali a zajímali. (Matějček, 2007) Školní dítě musí být mnohem zodpovědnější než doposud a musí plnit určité povinnosti. Už nejde jen o hru. Škola do jejich života vnáší nový rytmus a řád. (Kučera in Pražská skupina školní etnografie, 2005)

Ve škole vystává pro dítě nová autorita v podobě učitele - učitelky. Je pro ně osobou, která je chrání a srozumitelně jim podává vše, co je po nich vyžadováno. Provádí je a seznamuje s novým prostředím. Zároveň je přijímá a může jim být určitou náhražkou matky. Děti se s ní částečně identifikují a malí chlapci se do ní až zamilovávají, což se odráží v jejich chování např. ve snaze být viděn. Je časté, že se žáčci v první třídě hlásí a poté, co je paní učitelka vyvolá, ani nevědí, jaká byla otázka. Jde jen o to, připoutat pozornost učitelky. (Kučera in Pražská skupina školní etnografie, 2005) Školák v tomto věku často přijímá vše, co autorita řekne, bez pochybností, což znamená, že i na jeho identitu má učitel veliký vliv. (Říčan, 2006)

Další změnou přicházející se školní docházkou je hodnocení. Na význam pozitivního hodnocení a pochvaly poukazuje pan Matějček slovy: „*Kdybychom neocenili snahu, u mnohých dětí třeba bychom se ani lepšího výkonu nedočkali.*“ Hodnocení, které dítě v tomto věku dostává, určuje jeho společenskou hodnotu a ukazuje, co vše dovede a umí. Negativní hodnocení a neúspěch může negativně ovlivnit jeho sebecit a sebevědomí. Může tak snadno prožívat pocity méněcennosti. Je proto důležité, aby bylo podporováno a povzbuzováno i v době neúspěchu. (Matějček, 2007) Říčan doporučuje v prvních ročnících omezit význam hodnocení. Pro dítě je složité přejít ze školky, kde nebylo známkováno, do prostředí, kde je jeho výkon hodnocen a porovnáván s výkony druhých. Pocity méněcennosti mohou následně vést k nepřiměřenému vztahu k práci a mají mnoho následků do budoucna. Často prožívané negativní hodnocení může vést k zanevření na pokusy o úspěch a k určité rezignaci. Tyto následky mohou být patrné i v budoucnu, kdy lidé se špatným sebevědomím, získaným v dětství, neaspírují na pracovní postup a přijímají podřízenou funkci. Pocity úspěchu potom hledají ve skupinách vyčleněných ze společnosti a inklinují ke kriminální činnosti a agresivitě. (Říčan, 2006) Helus vyzdvihává oceňování schopností dětí hned poté, co nastoupí do školy. Učitelé je mnohdy vnímají jako naprosto nekompetentní, bez zkušeností, které musí nabýt ve škole, což neodpovídá realitě. Naopak pocit vlastní kompetentnosti je významný. (Helus, 2004)

Matějček poukazuje ještě na jeden důležitý aspekt, jímž by se měli vychovatelé zabývat již v době začátku školní docházky a jenž ovlivňuje sebepojetí a sebehodnocení dítěte do budoucna. Tímto aspektem jsou fyzické a sportovní dovednosti. Sportovní aktivita je pro školní děti činnost, již dělají pohromadě a díky níž se identifikují jako skupina. Dítě, které je v této činnosti omezeno, může mít značně snížené sebehodnocení a může se cítit skupinou nepřijímané. Významnou roli v této oblasti hraje sportovní výchova a mimoškolní sportovní aktivity, které by se neměly podceňovat. Je dobré i dítě, jež je nějakým způsobem omezené naučit alespoň jednu neobvyklou dovednost, na základě níž by ho skupina mohla přijímat. Zároveň by se mělo pracovat s celou skupinou na tom, aby odlišnosti ostatních všichni přijímali. (Matějček, 2007)

Pro prvňákovu identitu jsou důležité ostatní děti a jejich hodnocení. Vágnerová píše, že hodnocení skupiny je pro dítě významnější než hodnocení jednotlivce. Říčan uvádí, že sedmileté děti ještě jako skupina příliš nefungují, ale třída se jako celek postupně utváří. Zpočátku jde spíše o skupinu jednotlivců, kteří následují učitelku. Pokud by zde nebyla sjednocující autorita, třída by se rozpadla. Děti se kamarádí spíše podle pravidla blízkosti a to v rámci sdílení jedné lavice či společné cesty do školy. Pro identitu malého školáka jsou ostatní důležití hlavně v tom ohledu, že se učí hrát různé role, podle toho, s jakým kamarádem se baví. Zároveň je významná soutěživost. Jak jsem již naznačila výše, jde hlavně o soutěžení o přízeň a pozornost učitele a ve sportech. (Říčan, 2006)

Rodiče i v tomto věku výrazně ovlivňují sebepoznávání a identitu svého dítěte. Co se týče matek, mohou spíše působit na citovou stránku a pomáhat školákovi formulovat své city a vyznat se v nich. Otec by se s dítětem měl také bavit otevřeně a nechat ho projevovat své pocity, ale více než matka hodnotí a případně trestá. V naší společnosti hraje otec častěji úlohu autority než matka. Významným vzorem je v tomto období otec hlavně pro chlapce. (Říčan, 2006) Právě rodina přispívá nejvíce ze všech ostatních vlivů k rozvoji nějak nápadného či narušeného sebepojetí (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

2.6 Kurikulární dokumenty

Cílem mé bakalářské práce je zjistit, jakým způsobem se učitelé zabývají sebepojetím žáků, jak ho rozvíjejí a zda je pro ně toto téma vůbec důležité. Protože základem pro práci učitelů by měly být kurikulární dokumenty českého školství, rozeberu nyní, jak je toto téma zahrnuto právě v nich.

V Bílé knize českého školství, která byla výchozím dokumentem pro rozvoj naší vzdělávací soustavy v roce 2001, byly stanoveny cíle vzdělávání v České republice. Jedním z obecných cílů bylo pěstovat v žácích představy o sobě samých jako o osobách, o společnosti a jejich fungování v ní a také o správném soužití s přírodou. Východiskem pro výchovu by měl být dle Bílé knihy fakt, že: „Každé dítě (...) přichází (...) na svět jako nehotová, ale otevřená bytost, která k plnému lidství dospívá teprve mezi druhými lidmi.“. Dokument udává, že vzdělávání by mělo vést k rozvoji nejen znalostí, jak tomu bylo doposud, ale mělo by se zaměřit na rozvoj osobnosti a sociálních, duchovních a dalších dovedností. Důležitou poznámkou je dle mého názoru to, že by se naše vzdělávací soustava měla přizpůsobovat požadavkům společnosti a rozvíjet u žáků pro danou společnost přínosné dovednosti. (Ústav pro informace ve vzdělání, 2001)

Konkrétními vzdělávacími cíli vztahujícími se k rozvoji sebepojetí, jež Bílá kniha stanovuje, jsou následující:

- 1) rozvoj lidské individuality (péče o psychické i fyzické zdraví, podpora seberealizace a maximálního uplatnění schopností)
- 2) zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti (propojení minulosti, přítomnosti a budoucnosti, pochopení poznatků získaných minulými kulturami a historických souvislostí, uchování národní, kulturní a jazykové identity)
- 3) soudržnost společnosti (výchova k lidským právům a multikulturalitě)

Bílá kniha byla základem pro Rámcový vzdělávací program českého školství, v němž jsou všechny stanovené cíle detailně rozpracovány a jež je šablonou pro Školní vzdělávací programy jednotlivých škol. Jasně vymezuje, že v rámci Státního programu vzdělávání pro děti a mládež, budou vymezeny základní morální a duchovní hodnoty včetně poznání sebe sama, ke kterým má výchova vést. Jedním z předsevzetí, které si dokument klade, bylo také zvýšení kvality práce a vzdělání pedagogických pracovníků. (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005)

V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jsou cíle stanovené Bílou knihou českého školství detailněji rozpracovány. Jsou zde vypracovány kompetence, kterým by se žák měl naučit. Vzdělávací obsah je potom rozdělen do jednotlivých vzdělávacích

oblastí a následně do předmětů. V programu jsou vypracovány požadované výstupy dětí v jednotlivých ročnících.

Program v rámci sociálního a personálního rozvoje žáků vyžaduje rozvoj následných kompetencí: účinná práce ve skupině, podpora týmu, utváření pozitivních vztahů v týmu, rozvoj diskuze, vytváření si pozitivní představy o sobě samém, sebedůvěra, samostatný rozvoj, ovládání a řízení svého chování, sebeúcta. Obsah sociálního a personálního rozvoje je rozdělen do 9 vzdělávacích oblastí. Na sebepojetí jsou zaměřeny 3 z nich a to „*Člověk a svět*“, „*Člověk a zdraví*“, „*Člověk a svět práce*“. (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005)

V první třídě si žák má v oblasti „*Člověk a svět*“ vytvořit ucelený obraz o světě, o sobě a o svém fungování ve světě, dále se učí vyjadřovat své myšlenky, poznatky a pocity. Podmínkou pro tuto práci je vlastní zkušenost a prožitek. Učitel by zde měl jít žákům příkladem. Ve výuce je toto téma rozděleno do pěti tematických okruhů. Rozvoj sebepojetí bychom mohli najít ve dvou z nich. Prvním je „*Lidé kolem nás*“ a druhým „*Člověk a jeho zdraví*“. V rámci tématu „*Lidé kolem nás*“ se žák má naučit toleranci, základům vhodného chování, postavení mužů a žen a jak se lidé sdružují a baví. V tématu „*Člověk a jeho zdraví*“ se předpokládá rozvoj sebepoznávání na úrovni biologické a fyziologické, rozvoj hygienických návyků, stanovení denního režimu a rozvoj odpovědnosti za své zdraví. (Výzkumný ústav pedagogický, 2005)

V oblasti „*Člověk a zdraví*“ se na prvním stupni převážně při tělesné výchově má dbát na celkový stav tělesné, duševní a sociální pohody žáka. Žák se má učit chápat účinky pohybových činností na všeobecnou pohodu. Dále získává poznatky o svém těle a je veden k pochopení jeho procesů a také k tomu, jak na své tělo správně působit. Ve vyšších ročnících mají žáci také výchovu ke zdraví, ve které jsou vedeni k sebepoznávání a je rozvíjeno jejich sebepojetí, dbáno na psychohygienu a cvičení seberegulace. (Výzkumný ústav pedagogický, 2005)

Posledním z témat týkajících se sebepojetí je téma „*Člověk a svět práce*“. Zde by se měl žák dozvídat o svých profesních možnostech a kompetencích, které musí mít při volbě určitého povolání. (Výzkumný ústav pedagogický, 2005)

Rámcový vzdělávací program obsahuje také průřezová témata. Sebepojetím se zabývá téma „*Osobnostní a sociální výchova*“, které by se mělo objevovat právě ve výše popsaných oblastech. Toto téma nejen určuje, co by se žáci měli ve škole o vlastní osobnosti naučit, ale také dává učitelům rady, ve kterých momentech by si měli dávat ve výchově pozor. Osobnostní výchova by měla brát ohledy na individuální potřeby žáků a měla by sloužit

k utužení praktických životních dovedností. Dítě by se mělo naučit rozumět samo sobě, ale také regulovat vlastní chování a získat pozitivní sebepojetí. Předpokládá se, že tyto schopnosti slouží jako prevence sociálně patologického chování. Učitel by měl témata zařazovat tak, aby vyhovovala žákům. Zároveň si musí být vědom toho, že osobní témata mohou podnítit negativní odezvy, neschopnost a neochotu spolupracovat či stud a ostych. Neměl by to vnímat jako prohřešek žáka a vyčítat to, naopak je to velice důležitý ukazatel osobního problému a dává možnost k zamyšlení se nad problémem a k poukázání na něj. Doporučené je probírat toto téma formou her, cvičení, modelových situací a diskuzí. (Výzkumný ústav pedagogický, 2005)

2.7 Možnosti práce se sebepojetím a jeho rozvíjení

Ráda bych zde nastínila některé možnosti, které mohou učitelé ve své práci se sebepojetím žáků využívat, a popsala některé momenty, jichž by se naopak měli vyvarovat. K tomuto tématu existuje celá řada příruček a publikací vydaných psychology a pedagogy. Rozvojem sebepojetí se ale také zabývají různé v současné době alternativní pedagogické směry.

Helus podotýká, že pro rozvoj osobnosti a sebepojetí je nejdůležitější klást si otázky týkající se vlastní osobnosti. Proto by učitelé měli otázku sebepojetí často otevírat a dávat dostatečný prostor pro přemýšlení nad ní. Zároveň píše, že je nutné, aby pedagog žáka vedl k takovým aktivitám, které pro něj budou inspirací, jak rozvíjet sám sebe a které nebude vnímat jako povinnost. Významné je uvědomit si, že vlastní rozvoj není automatickým procesem, který by probíhal bez dostatečných podnětů. Závisí na socializaci a edukaci a následném přístupu pedagoga. Důležitý je citlivý a vstřícný přístup, prostor k projevu a sebeprosazení a důraz na aktivity vedoucí k práci na sobě samém. Autor doporučuje vyhýbat se srovnávání dětí a vytvářet spíše klima zaměřené na výkon než na soutěž. Hodnotit by se mělo to, jak moc se dítě přibližuje k vytyčenému cíli. Čím blíže k cíli je, tím více motivované je. Navíc je vhodnější používat spíše takové hodnocení, jež otevírá perspektivu možné změny a vývoje. Pedagog by měl dávat prostor pro prezentaci dětí před ostatními. Získávají tak cenné zkušenosti, zbavují se případného ostychu a dostávají možnost být na sebe hrdí. Aby se zvyšovala úroveň autoregulace, je důležité podněcování metakognice, které je schopen až starší žák, osvojování vhodných postupů učení, pravidelné vedení k sebehodnocení a vedení k vlastnímu seberozvíjení, nezávislému na zásahu druhých. (Helus, 2004)

Jedním z pedagogických směrů, které dávají veliký prostor pro práci na sebepojetí, je Filozofie pro děti. Tento směr, založený M. Lipmanem v roce 1969 v Americe, se snaží pomocí krátkých textů rozvíjet samostatné myšlení dětí a přimět je řešit problémy, jež by jim tradiční školství podávalo jako fakta a data, samostatně. Texty, jež Lipman k tomuto účelu vytvořil slouží jako vzorce chování během diskuze a otevírají otázky, jež by v diskuzi měly být řešeny. Jejich cílem je naučit děti kritickému, angažovanému a tvořivému myšlení. Pedagog má v řízení diskuze k dispozici metodickou příručku. Jeho rolí je diskuzi moderovat a usměrňovat. Touto metodou je možné zabývat se nejen sebepojetím, otázkami morálními a filozofickými, ale také matematikou či dalšími předměty. (Bauman, 2009)

V knize Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků autoři doporučují různá cvičení, která mohou učitelé používat buď v hodinách přímo vymezených pro práci na osobnosti dítěte, nebo zahrnovat je pravidelně do vyučovacích hodin, či je jednou za čas vřadit do

volnějších hodin, kdy není příliš práce. Vzhledem k tomu, že kniha vychází z podmínek Ameriky, musíme ji chápat spíše jako doporučení. (Canfield, J., Wells, H. C., 2003) Z rozhovorů s učiteli a praxe absolvované během studia jsem pochopila, že v České Republice zatím nejsou ve školách příliš rozšířené hodiny zaměřené přímo na rozvoj osobnosti. Lze usuzovat, že aktivní a novým způsobům vyučování otevření učitelé by ovšem mohli autory navrhovaná cvičení zařazovat do svých hodin. S hrami se dá různě manipulovat a nebylo by obtížné upravit je, aby se hodily například do hodin slohu, výtvarné či tělesné výchovy.

Hry a cvičení pro zlepšování motivace a sebedůvěry jsou rozděleny do několika oblastí, na které se soustřeďují. První z oblastí je vytvoření bezpečného a důvěryhodného prostředí, ve kterém by se žáci neobávali vyjadřovat své názory a pocity. Jde o velice významný moment. Žák by měl například dostat možnost dávat zpětnou vazbu a hodnotit, co vše se cvičením naučil. Kromě toho, že si tím utřídí, co mu cvičení přineslo a tato důležitá informace nebude zapomenuta, získává tím možnost svobodně se vyjádřit. Druhá oblast je „mé silné stránky“, ve které se žáci snaží hledat sami na sobě pozitivní vlastnosti, což slouží k vytvoření pozitivního sebedůvěry. Pro žáky je velice důležité slyšet pozitivní hodnocení od svých spolužáků a kolektivní práce na hledání silných stránek jedince je přínosná. Třetí oblast se nazývá „Kdo jsem já?“. Je to oblast zaměřená hlavně na starší děti, které mají vyvinuté abstraktní myšlení a jsou schopny uvažovat o tom, kdo jsou, v širším měřítku. Poznávat se ovšem mohou i děti mladší. Čtvrtou oblastí je „Kam jdu“, což je oblast týkající se budoucích cílů a aspirací žáků. Pátá oblast se zaměřuje na propojení Já a jazyka, který užíváme k jeho popisu. Je důležité, aby si děti uvědomovaly, jak velkou roli v jejich sebedůvěry hraje jazyk a jak snadno lze říci věci jinak a ony potom mohou vyznít mnohem pozitivněji. Šestá oblast obsahuje přemýšlení o vlastním těle a jeho akceptaci. Jde o to, aby žáci poznávali své tělo, učili se ho přijímat a zároveň aby si vyzkoušeli, co vše tělo může vyjadřovat v neverbální komunikaci. Součástí jsou také cvičení na zkoumání vlastních hranic a pocitů při různých vzdálenostech od druhého člověka. Poslední oblastí jsou vztahy k druhým lidem. Jde nejen o rozvíjení pozitivních vztahů mezi žáky samotnými, ale i o snahu vysvětlit žákům, jak moc je pro nás důležité, co si o nás druzí myslí. (Canfield, J., Wells, H. C., 2003)

3. PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Výzkumný problém a cíle práce

V rámci praktické části své práce jsem se pokusila zjistit, jakým způsobem je v českém školství pojímán rozvoj sebepojetí žáků. Porovnávala jsem normy, které jsou stanoveny v kurikulárních dokumentech, s praxí a zkušenostmi učitelů. Dále jsem zjišťovala, jak na sebepojetí žáků nahlíží učitelé, jaká je míra jejich vědomostí v této oblasti a jakou důležitost mu přiřkládají. Mé zkoumání mělo přinést odpovědi na tyto výzkumné otázky:

- 1) Jak dobře jsou učitelé seznámeni s psychologickými teoriemi sebepojetí u žáků a jakou představu mají o specifikách sebepojetí daného věku?
- 2) Jaký postoj k rozvoji sebepojetí u žáků učitelé zauímají a jak s ním konkrétně pracují?
- 3) Porovnání práce se sebepojetím v praxi s předsevzetími kurikulárních dokumentů.

3.2 Metodologický rámec a zvolená metoda

3.2.1 Typ výzkumu

Ve své práci jsem zvolila techniky kvalitativního výzkumu. Na 4 základních školách v Českých Budějovicích jsem uskutečnila polostrukturované rozhovory s učiteli. Jejich účelem bylo utřídit názor učitelů na sebepojetí žáků a práci s ním do předem stanovených kategorií.

Další použitou metodou bylo naturalistické pozorování. V každé třídě jsem jako nezúčastněný pozorovatel strávila několik vyučovacích hodin. Zaměřovala jsem se v nich na předem stanovené jevy, utříděné do kategorií.

3.2.2 Metoda získávání dat

Za účelem uskutečnění rozhovorů jsem oslovila čtyři základní školy v Českých Budějovicích a jednu v menším městě. Na každé z nich jsem požádala jednoho až dva učitele z prvních a druhých tříd o rozhovor a o povolení účastnit se jednoho vyučovacího dne ve třídách. Z pěti oslovených škol jsem uskutečnila rozhovory na čtyřech. Na jedné nefungovala komunikace mezi mnou a učitelkami.

3.2.3 Metoda zpracování dat

Uskutečněné rozhovory jsou přepsány dle předem stanovené struktury. Data získaná v pozorování jsou zařazena do konkrétních kategorií. Všechna získaná data byla následně porovnána navzájem s kurikulárními dokumenty českého školství a z toho pak vyvozeny závěry.

3.3 Charakteristika zkoumaného souboru

Školy, jež jsem oslovila, jsem vybírala podle zaměření a typu vedení. Snažila jsem se o variabilitu a různorodost. Na každé škole jsem následně oslovila jednu až dvě učitelky z prvních a druhých tříd. Můj výběr směřoval k vyrovnanému počtu obou skupin. Některé ovšem rozhovor odmítly, a proto vzorek činí čtyři učitelky první a dvě učitelky druhé třídy.

3.4 Výsledky

3.4.1 Šípková škola

3.4.1.1 I. A

3.4.1.1.1 Rozhovor

Učitelka vystudovala magisterské studium v oboru Učitelství pro první stupeň základní školy. Má odučeno celkem 10 let, z toho 5 let na Šípkové škole. Učitelkou si přála být od dětství. Vždy byla vůdčí typ a chtěla pracovat s dětmi. Toto povolání ji baví, vnímá ho dokonce jako své poslání, ale do budoucna nepočítá s tím, že by u něj měla delší dobu zůstat. Myslí si, že je velice náročné a snadno vyústí ve vyhoření pracovníka. Na počátku své kariéry si musela vytvořit hranice, protože měla tendenci se příliš angažovat v osudech dětí, se kterými pracovala, a jejich rodin. Hranice si vytvořila, přesto jí toto povolání nadále vyčerpává a ona si nedokáže představit dalších 20 let v něm. Potřebovala by více pozitivní odezvy hlavně ze strany rodičů. Důležité je i to, že na škole má velikou podporu ve vedení. Poukazuje na to, že jsou velké rozdíly mezi jednotlivými školami a hodně záleží na tom, jací lidé ve škole pracují. Sama se podílela na tvorbě školního vzdělávacího programu. Ve svém volném čase se snaží dovzdělávat v oboru pedagogiky i psychologie. Když jsou k dispozici nějaké semináře, ráda se jich účastní. Doptávala jsem se, zda se někdy dovzdělávala v otázce sebepojetí dětí a četla k tomu nějaké publikace. Odpověděla mi, že k tomuto tématu zatím nic nečetla, ale že by se dovzdělávala ráda. V tomto směru preferuje spíše semináře a přednášky

před publikacemi a internetovými zdroji. Ke knihám sahá spíše, když nastane nějaký problém, jenž je nutné vyřešit.

V první řadě začala paní učitelka hodnotit situaci začínajícího učitele. Podle jejího názoru jsou učitelé poté, co vyjdou ze školy do praxe, málo připraveni. Na škole je málo praxe a oni nemají možnost vidět reálně, jak to ve škole chodí. Když se rozhovor stočil k práci na sebepojetí, poukázala na fakt, že i když má dnes učitel motivaci dělat něco jinak, ne podle zaběhlých vzorců, nemá k tomu příliš podpory a odborného základu. Velice by prý ocenila, kdyby se častěji (např. v rámci univerzity) konaly kurzy pro učitele, které by dávaly nové nápady k práci a podněty k zamyšlení. Poukazuje ovšem na to, že dnes se učí úplně jinak než za jejího mládí a že školství se celkově posunulo a zmodernizovalo.

Poté, co si přečetla můj text (viz příloha), odpovídala na položené otázky. V textu nenašla téměř nic, co by pro ní bylo úplně nové. Sice k tomuto tématu zatím nečetla žádnou literaturu, ale v otázce sebepojetí a rozvoje osobnosti se dá mnohé vypožorovat v práci s dětmi. Podle svých slov pracuje se sebepojetím dětí hodně intuitivně a podle citu.

Domnívá se, že sebepojetí žáků se odráží v jejich chování. Malé děti ve škole příliš neví, jak se mají chovat a jakým způsobem na sebe upozornit, a proto často zlobí. První tři roky ve škole se děti nejprve učí, jak se chovat a reagovat na určité situace. Mnohokrát se musí pozastavit nad nějakým problémem a s dětmi ho probrat. Poukázala také na jeden fenomén, kterého si za poslední dobu všimla. Do školy v posledních letech nastupují děti, které jsou zdánlivě velice sebevědomé. Učiteli se s nimi prvních 14 dní velice těžko pracuje, protože při každém úkolu vykřikují, že tohle už znají, že to už umí a předhánějí se, kdo umí víc. Děti se zpočátku chovají velice suverénně. Podle paní učitelky se ale za tímto zdánlivě vysokým sebevědomím naopak skrývá „křehká dušička“, která si příliš nevěří a snaží se před ostatními své nedostatky skrýt právě suverénním chováním. S tímto paní učitelka pracuje u různých dětí různě. Někdy děti, které se hodně prosazují, maličko upozadí, či je upozorní na to, že se může přeci splést každý a že nikdo neví všechno. Říká třeba také, že :„Pan prezident také všechno neví“. Myslí si, že snaha o to být dobrý vychází z dnešní výchovy. Děti jsou prý vedeny k perfekcionismu. Zároveň také potřebují být vedené a potřebují vysvětlovat, co a jak mají dělat. Ve chvíli, kdy mají samostatný úkol a nikdo jim neradí, jsou nejisté.

Své hodnocení musí učitelka přizpůsobovat individuálně jednotlivým dětem. Zpočátku je jen poznává a zjišťuje, co které dítě v hodnocení potřebuje a zároveň jaké jsou jeho schopnosti a hranice. Některé žáky je třeba hodnotit například velice opatrně a jemně, jiní zase občas potřebují pomoci, trochu pokárat, někteří potřebují v určité oblasti napomenout nebo upozornit na nevhodné chování, v jiné zase podpořit. Zároveň si neuvědomuje, že by

některé žáky upřednostňovala, spíše se ve známkování přizpůsobuje schopnostem, které děti mají. Tím, že se v 1. třídě neznámkuje jinými stupni než 1 a 2, nesetkávají se děti se špatnou známkou. Pokud jsou ale pokáráni, či je jejich výsledek hodnocen negativně, často mají tendenci zbavit se odpovědnosti za něj. Zpočátku s pláčem volají mamince pro utěšení, a jakmile ho dostanou, vesele křepčí a o známku se již nestarají. Podle paní učitelky by měly být vedeny k větší odpovědnosti. Celkový přístup musí být postaven na tom, že děti jsou rozdílné a učitel se je snaží poznat. Je také důležité, aby děti přesně věděly, kde jsou jaké hranice. Obecně se snaží, aby byly ve škole rády. Třídu mají uzpůsobenou spíše jako pokojíček.

S tím, že je zde určitá vázanost malého žáka na učitele a identifikace s ním souhlasí. Mnohokrát jí prý rodiče říkají, že ji děti vnímají jako maminku. Má pocit, že je: „přísnou a důslednou maminkou“ a podle ní je to jediný způsob, jak děti vést a něco z nich vychovat. Autoritu si u dětí samotných získává poměrně snadno, ale problémem je spolupráce s rodinami. Podle jejího názoru v současnosti škola a rodina spíše stojí proti sobě, než aby spolupracovaly. Děti často chodí z domova s negativistickými postoji vůči zadávaným úkolům. Důležitý postřeh je i značné vyžadování pozornosti. V prvních měsících děti neustále chodí, že je bolí břicho, potřebují zvracet, bolí je hlavička a přitom vyšetření ukazují, že žádný problém není. Chtějí paní učitelku jen pro sebe. Ta se takové stížnosti většinou snaží řešit tak, aby dětem nedala přílišnou pozornost a jejich chování tak neodměňovala.

Co se týče osobnostního rozvoje, je v první třídě teprve na počátku a pracuje se na něm jinak, než ve vyšších ročnících. Dle svého názoru učitelka nedělá mnoho přímo na sebezpejetí zaměřených cvičení, ale občas zkouší „*techniku řeky*“, kdy děti mají podle toho, kam se v řece postaví, ohodnotit uplynulou hodinu, své působení v ní a svou spokojenost sám se sebou. Další metodou, o které četla, je chválení se, kdy se každé dítě postaví v lavici, pohladí se po rameni a řekne, co se mu ten den povedlo. Metodu lze obměnit například tak, že dítě hlídá úspěchy spolužáka. Toto cvičení v hodinách ale zatím nezkoušela. Myslí si ale, že je důležité, protože děti sebe sama docela pochválit umí, ale u druhých jim to jde hůře.

Učitelku v textu zaujala věta o tom, že pro děti je důležitější hodnocení skupiny, než jednotlivce. Osobně považuje současné děti za značně individualistické a ne příliš kooperativní. Dle jejího názoru musí být ke kolegalitě a skupinové práci vedeny. Často také vyčleňují odlišné děti a jako skupina na začátku příliš nefungují. Snaží se je proto vést k tomu, aby se lépe vžívaly do pocitů druhých a braly na ně větší ohled. Často do vyučování zahrnuje skupinové práce. Někdy také dělají *techniku „kruhu“*, kdy si děti v kroužku předávají kamínek a mají se vyjadřovat k tomu, co se jim povedlo, či co by chtěly zlepšit.

Tahle technika ovšem u malých žáků příliš nefunguje. Mají tendence opakovat, co řekl ten před nimi. Lepší je například zadat písemný úkol. Paní učitelka jim na konci pololetí rozdala papíry a každý měl napsat, co se mu v uplynulém pololetí povedlo a co by naopak zlepšil.

Jako sourodá skupina děti příliš nefungují, ale určité skupinky se v rámci třídy vytvářejí. Většinou jsou to stabilní skupinky, utvořené podle blízkosti (podle místa, kde sedí). Chování ve skupinách je různé, podle toho, kteří jednotlivci v nich jsou. Pokud se soutěží a někdo selže, je v rámci skupiny osočován. Jinak pokud se někomu něco nepovede, děti projevují nějaké empatie spíše podle toho, zda je to jejich kamarád, nebo není. Paní A se také snaží posazovat do lavic dívky a chlapce dohromady. Rodičům se to příliš nelíbí, ale ona sama si myslí, že v tomto věku ještě není důležité dělat rozdíly a rozdělovat třídu na dívky a chlapce.

3.4.1.1.2 Pozorování

V 1. A jsem sledovala čtyři hodiny. Konkrétně jsem viděla češtinu, matematiku, pracovní činnosti a prvouku. Měla jsem také možnost sledovat děti o přestávkách mezi hodinami a udělat si alespoň zběžný obrázek o jejich chování, fungování ve skupině a o prostředí, v němž tráví většinu svého času.

Třídu navštěvuje 17 žáků. To je i podle slov učitelky poměrně málo a s dětmi se tak dá pracovat individuálněji. Prostor učebny je velice útulný. Vpředu je dobře osvětlená tabule, na níž mají děti napsanou abecedu a magnety přichycené další pomůcky. Na stěnách visí plakáty s českými tradicemi, obrázek těla dítěte s popiskami jednotlivých částí, ale i výrazy jako „promiň“, „omlouvám se“ a další. Všude po zdech mají děti také vystaveny své výrobky, což dělá ze třídy jejich teritorium. Každé dítě zde má vzadu svou zásuvku na věci polepenou jmenovkou. V lavici má každé dítě své stálé místo.

Během přestávek se děti bavily většinou v ustálených skupinkách. Tyto skupiny byly rozděleny spíše podle blízkosti a byla zde zastoupena obě pohlaví dohromady. Třída v určitých okamžicích ovšem fungovala i jako jedna velká skupina. Všechny děti společně běhaly, zlobily se a hrály si dohromady. Děti se k sobě chovaly spontánně podle aktuální nálady. Chvíli si sdělovaly, že se mají rády a za chvíli se hádaly. Určité genderové rozdíly zde byly přeci jen patrné. Některé dívky si společně cvičily aerobik a malovaly si fixy po nehtech. Chlapci si zase hráli s vojáčky. Žáci spolu soutěžili i během přestávek. Počítali si, kdo má víc jedniček a navzájem se opravovali. Neustále také soupeřili o pozornost učitelky. Když jí o přestávce začal zvonit mobilní telefon, děti se předháněly v tom, kdo jí ho donese. Projevovalo se i pro tento věk typické žalování.

Na začátku většiny hodin učitelka zařazovala motivační cvičení, soutěže a rozcvičky. Komunikace mezi ní a dětmi byla velice mateřská, přizpůsobená stupni vývoje žáků. S dětmi laškovala, pokyny často zadávala v rýmech a děti oslovovala zdvořilými jmény. V její komunikaci bylo znát, že každé dítě v ní vyvolává trochu jiné pocity. Velice drobnému chlapci v první lavici věnovala o něco více péče než ostatním. V jedné hodině jsem také měla dojem, že jeden z chlapců byl přehlížen. Za celou hodinu nebyl vyvolán, a když na něj přišla řada v pantomimě, řekla mu paní učitelka: „Tak se předved’.“ Nebylo to myšleno zle, ale naznačovala to, že s chlapcem mohou být nějaké problémy. V dalších hodinách se tyto domněnky nepotvrdily. Celkově se dětem hodně věnovala. Obcházela je během samostatných cvičení, opravovala je a kontrolovala. Občas je i pohladila, či navázala nějaký fyzický kontakt. Její práce s jednotlivci a skupinou byla vyrovnaná, pokud se stalo, že nějaké dítě úkol nestíhalo, věnovala se mu samostatně.

V rámci hodnocení se snažila žáky hodně chválit. Za každý dobře splněný úkol dávala pochvalu, jedničky nebo barevné kartičky s razítky. Určitý počet kartiček mohly děti potom vyměnit za jedničku, nebo také ztratit za chybějící úkol či nějaké nedostatky v chování. V jednom z úkolů byly také hmotné odměny v podobě bonbonů. Pokud nějaké dítě neuspělo, reagovala v závislosti na situaci. Jediný žák ze třídy nenapsal dobře pětiminutovku a učitelka jeho neúspěch zmírnila tím, že poukázala na to, že se mu nepovedlo jen dnes. Za jiných okolností ale žáky pokárala, když neuměly rozpoznat geometrické tvary a poukázala na to, že i děti ve školce, které chodí k zápisu, tohle umí. Během pracovních činností byla situace hodnocení trochu jiná. Učitelka nebyla spokojená, když děti nelepily housenku přesně podle pokynů a dělaly chyby. V některých situacích kárala a nevyvodila ze svého kárání nějaké poučení, o což se v jiných hodinách snažila. Její výtky byly hodně výrazné, nepřilíš jemné. Často dětem říkala, že u práce nemyslí. Při hodnocení výrobků dětem sdělila, že bude říkat jen ty, kteří dostanou jedničku, protože ostatní by měly dvojku nebo i trojku, čímž porušila pravidlo, že děti v první třídě se nehodnotí hůře než 1 a 2. Trochu ponížila jednoho chlapce, kterému se v hodině nedařilo. Jeho neúspěch vyzdvihla a několikrát na něj poukázala.

Během své práce několikrát bezděčně přiřkla dětem určité vlastnosti. Na začátku pracovních činností jim kladla na srdce, aby pěkně vystříhovaly a říkala: „Vystříhávejte pěkně. Znáte se, co s tím umíte udělat.“ Chlapci, kterému se příliš nedařilo, zase sdělila: „To je hodně špatný výrobek. Ty moc nepřemýšlíš, když to děláš.“ Stejný chlapec v další hodině prozradil výsledek hádanky jednomu chlapci, a když potom někdo řekl výsledek ostatním, řekla mu učitelka: „To jsi stejný jako V.“ K jinému chlapci, který často komentoval dění kolem poznamenala, že má na vše nějakou odpověď.

Ve třídě během hodin panovalo spíše soutěživé klima. Do výuky bylo zařazeno hodně soutěží, ať už pro jednotlivce či skupiny. Učitelka děti podporovala v tom, aby dělaly věci co nejrychleji a kdo byl první, dostal odměnu. V pracovní výuce kladla důraz na to, čí práce bude nejlepší. Nešlo tedy čistě o výkon, ale opět byla nastolena soutěž. Soutěžilo se i o její přízeň. Jedna žákyně si připravila křížovku, kterou dělali nyní společně, již doma. Dostala proto náhradní, a když pak procházela kolem ostatních, usmívala se a měla radost, že má něco navíc.

Významná role učitelky pro žáky byla patrná z mnoha jejich projevů. Neustále na sebe upozorňovali hlášením. Některé děti se hlásily téměř celou hodinu i poté, co byly vyvolány, zase okamžitě zvedly ruku. Někdy se neudržely a vykřikovaly, že znají výsledek. I když celá třída dostala samostatnou práci, byla učitelka často vyrušována od opravování sešitů různými dotazy. Jeden chlapec se jí dokonce ptal, zda si může otočit stránku v sešitě, když už tu předchozí popsal.

Znaky sebepojetí žáků lze pozorovat z jejich chování v hodině. Jedna z dívek těžko nesla svá selhání. Při každé své chybě zakroutila hlavou a tvářila se nespokojeně sama se sebou. Stejná dívka si potom pečlivě schovávala pětiminutovku z matematiky, aby nemohl nikdo opisovat. Někdo zase gumoval v diktátě, aby tam neměl nepěkná písmenka. Vystupování jednotlivců je rozdílné. Někteří téměř šeptají, když mají něco říci, jiní zase křičí. Ve třídě je také chlapec, který často poukazuje na to, že něco zná a že už to umí. Zajímavé je i pozorovat, jak jsou děti oblečené a upravené. Hodně z nich je velice pěkně upraveno a oblečeno podle módy. Při práci ve skupině se hodně dohadují a jednotlivci se snaží ostatní řídit. Natálka říkala svým spolužákům ve skupině: „Já vám řeknu pravidlo. Já můžu mluvit, a když budete chtít mluvit vy, tak se přihlásíte. Odteď začínáme.“

Co se týče samotné práce na sebepojetí dětí, je patrné, že většina se odehrává na intuitivní rovině. Ovšem některá cvičení zaměřená na sebepojetí byla ve výuce přímo zařazena. Při rozcvičce v prvouce se děti měly dotýkat jednotlivých částí svého těla a pojmenovávat je. Dále se budou v budoucnu zabývat tím, jak je pro zdraví člověka důležité mít „*mít veselou mysl*“. Na konec hodiny bylo zařazeno cvičení, kdy si děti měly stoupnout do řeky. V horním úseku stály ty děti, které byly s hodinou a se svým působením v ní spokojeny, ve střední části měly stát ty, jež byly neutrální a v dolní části ty nespokojené. Žáci svá tvrzení měli následně vysvětlovat.

3.4.1.2 I. B

3.4.1.2.1 Rozhovor

Tato učitelka v oboru pracuje 11 let a z toho 5 let na Šípkové škole. Vystudovala magisterské studium v oboru Učitelství pro první stupeň základní školy. Učitelkou si přála být již jako malá dívka. Na Školním Vzdělávacím Programu se nepodílela, protože v době, kdy byl vytvářen, byla na mateřské dovolené. Má dvě vlastní děti. Pokouší se samostatně rozvíjet v oboru hudební výchovy, což je jeden z jejích hlavních předmětů. Dva roky také dělala asistentku autistickému dítěti, což ji vedlo k rozšíření vědomostí i v této oblasti. Nové vědomosti nabývá formou čtení literatury, žádný kurz si zatím nedodělávala. Na škole se k tomuto tématu žádné školení nekonalo, ani nebylo nabízeno.

Dle jejích slov se učitel o sebepojetí žáků dozvídá spíše intuitivně a většinu projevů vypožoruje v praxi. Je to ovšem proces, který vyžaduje delší dobu a pozornou práci. Některé děti chodí do školy poté, co již v rodině zažily větší či menší problémy, a jsou uzavřené. Poznávat je je potom mnohem složitější a náročnější. Nejlepšími příležitostmi pro pozorování sebepojetí jsou všeobecně hodiny výchov (prvouka, tělesná výchova, vlastivěda a další) a přestávky. Při matematice a českém jazyce se sebepojetí projevuje hlavně v tom, jak se žáci snaží a jak reagují na úspěch či neúspěch. Během výchov mají větší možnost projevit samy sebe.

Své hodnocení musí učitel přizpůsobovat individualitám. Učitelka dle svých slov již na první schůzce upozorňovala rodiče, že nemají porovnávat sešity dvou dětí. Každé dítě je hodnoceno individuálně podle toho, co ví o jejich schopnostech. Pokud se najde žák, u kterého je sebevědomí snižené, snaží se mu věnovat více a pomáhat mu s úkoly. Vědomosti a úkoly jsou hodnoceny známkami. Zatím jsou to pouze 1 a 2. Pro hodnocení jednodušších úloh z matematiky a českého jazyka mají také různobarevné žetony. Pět žetonů lze vyměnit za jeden. Ke kontrole chování má každé dítě na tabuli svou žížalku s tělem z pěti koleček. Pokud dítě má na konci týdne všech pět koleček, dostane jako odměnu nálepku do notýsku. Kolečka se ubírají, pokud by děti zlobily, nebo by jim chyběl úkol či pomůcky. Žáci mají tuto formu hodnocení velice rádi. Baví je sledovat si své tabulky a žížalky a hlídat si, jak jsou na tom. Tento způsob hodnocení je navíc efektivní a působí více než kárání. Negativní hodnocení se učitelka snaží většinou řešit rozmlouvou. Pokouší se děti dovést k tomu, aby si samy přišly na to, jakou chybu dělají. Ukazuje žákům, že by se jim také nelíbilo, kdyby se k nim někdo choval stejně, jako oni se někdy chovají ke svým spolužákům. Chce, aby děti viděly věci ze dvou stran a má pocit, že tento přístup má úspěchy.

Pro osobnostní rozvoj je lepší, když třídu navštěvuje menší počet žáků. Je veliký rozdíl, když má učitel pracovat s 26 nebo 19 dětmi. V menším počtu se mohou více prosazovat. V současnosti je výuka koncipovaná tak, aby každý, alespoň jednou za dva dny, měl možnost projevit své schopnosti a prožít pocit úspěchu, pozornosti. Děti jsou ve výuce také vedeny k sebepoznávání. Zde učitelka poukazuje na individuální rozdíly mezi žáky. Někteří o sobě mají schopnost přemýšlet, jiní ne. Častým dotazováním se je například snaží vést k tomu, aby si sami zhodnotili, co se jim daný den povedlo a co nepovedlo. Některé děti toho ale nejsou příliš schopné. Konkrétní cvičení na sebepojetí se dělají v rámci třídnických hodin. V tomto věku nejsou všichni vždy schopni pochopit, co se po nich vyžaduje. Proto učitelka cvičení zadává spíše formou hry. Jednou z takových her je například kresba či napsání zvířete, kterým by chtěli být. Dalším úkolem je skupinové hodnocení toho, co by změnili na škole, výuce a co se jim naopak líbí.

S tím, že je učitel pro žáky významný a oni se s ním často identifikují, učitelka souhlasí. Podle ní zde ale velkou roli hraje vliv rodiny. Ve své praxi se setkala s rodiči, kteří jsou vůči učiteli negativní a před žáky svůj negativní postoj vyjadřují, což narušuje učitelův autoritu. Pro většinu dětí je ale, co učitelka řekne, „svaté“. I její vlastní děti často říkají: „nene, paní učitelka říkala...“

Podle jejího názoru jsou v 1. B spíše jedinci skupinově zaměření. Tuto tendenci v nich podporuje a vede je ke spolupráci. Myslí si, že se jí to daří. Děti jsou více zaměřeny na úkol než na soutěžení. Měla ale i třídy, které soutěžily za každou cenu. Skupinovou identitu posiluje slovy: „Jsme teď třída první B, sice jsi tady jako Honza Novák, ale jsi součástí 1.B.“ Po nástupu do školy se děti musí skupinově spolupráci a identitě učit, do školy přicházejí většinou jako individuality. Již za půl roku se jí u této skupiny podařilo podpořit skupinové cítění. Třída je rozdělena ale i na menší skupinky, ve kterých si děti hrají. Do tohoto rozdělení učitelka nezasahuje a nechává mu volný průběh. V každé skupině jsou podle ní dvě vůdčí osobnosti, které ostatním říkají, co mají dělat a ti se podle nich řídí. V tomto bodě občas zasáhne a vede všechny k tomu, aby se chovali podle vlastního uvážení a ne podle toho, co jim řekne vůdce.

Učitelka má pocit, že v této třídě jsou děvčata mnohem pasivnější než chlapci. Příliš se neprojevují, a pokud mají vyjádřit svůj názor, opakují často názory dívky, která mluvila první. Chlapci jsou samostatnější a více vyjadřují své vlastní postoje.

Uvědomuje si, že každé dítě v ní vyvolává jiné pocity a ke každému má jiný vztah. Některé děti jsou jí sympatičtější a jiné méně. Podle jejího názoru by si učitel tyto postoje měl uvědomovat a pracovat s nimi. Měl by na všech žácích hledat to pozitivní.

Na Šípkové škole se z jejího pohledu všeobecně věnují sebepojetí žáků dostatečně a snaží se zde s dětmi otevřeně komunikovat. Chtějí, aby žáci věděli, že mají možnost se volně vyjadřovat.

3.4.1.2.2 Pozorování

V 1. B jsem měla možnost vidět jen jednu hodinu matematiky, tudíž jsou výsledky mého pozorování značně omezené. Touto hodinou byla matematika.

Třídou navštěvuje 19 dětí. Je to velice útulné prostředí, podobné tomu v 1. A. Kolem stěn jsou všude vyvěšeny výrobky žáků. Mají tu opět mnoho učebních pomůcek a plakátů a na tabuli barevné básničky a abecedu. Vzadu učebny stojí veliké skříně na pomůcky.

Komunikace mezi učitelkou a dětmi je opět velice domácká. Je zřetelné, že děti již zná a ví, jak se ke komu chovat. Její přístup je mateřský a dokáže dětem velice citlivě vysvětlovat, jak se mají chovat.

Má přítomnost některé děti zaujala a rozrušila a trochu se předváděly, takže je musela během hodiny několikrát napomínat a pohrozit ztrátou kolečka ze žížalky. S negativním hodnocením jsem se ve výuce nesetkala. Ti, kteří odpovídali na otázky správně, byli pochváleni. Na špatnou odpověď učitelka většinou jen zakroutila hlavou a dále ji nekomentovala. Za určité druhy úkolů rozdávala dětem barevné lístečky s razítky, které si v průběhu hodiny mohly vyměnit za jedničky.

Ve výuce bylo zařazeno velice málo soutěží. Učitelka vytvářela klima zaměřené spíše na výkon a správnost úkolu. Za odměnu zařadila do vyučování soutěž, o kterou děti prosily. Skupinová jednota se během soutěže rozpadla. Soutěžily proti sobě dvojice dětí, ze které vždy jeden vypadl a další postupoval do soutěže s jiným výhercem. Těm, co prohráli, se výherci posmívali.

Soupeření o pozornost učitelky bylo také patrné. Kdo měl hotový zadaný úkol, pokřikoval a všichni se neustále hlásili. Jeden z chlapců několikrát upozorňoval učitelku, že už má dopředu hotovou práci, na které skupinově pracovali. Učitelka mu vysvětlovala, že se o tomto problému již mluvili, a že by byla ráda, kdyby počkal na ostatní.

3.4.2 Heřmánková škola

3.4.2.1 I. C

3.4.2.1.1 Rozhovor

Učitelka pracuje na prvním stupni základní školy již dvacet let. Z toho 10 let strávila na Heřmánkové škole. V rámci dozdělávání v pedagogice a psychologii absolvovala kurz k Feuersteinově metodě. Podle jejích slov tato metoda není využitelná v práci se 20 dětmi. Využívá proto jen některých cvičení na procvičování pravo-levé orientace. Vzdělávat se také musí v oboru informatiky, protože v současnosti je po ní vyžadováno, aby využívala interaktivní tabuli a počítač. V oblasti psychologie se dále nevzdělává. Do literatury nahlíží, pokud nastane nějaký problém.

S předloženým textem souhlasí a dle jejích slov pro ni informace v něm nebyly nové. Učitel většinu projevů sebepojetí dětí a to, co na něj působí, postupně vysleduje během praxe. Dle jejího názoru se sebepojetí dětí hůře pozoruje v hodinách matematiky a češtiny, kde se dají sledovat převážně jen reakce na známky. Projevuje se ale převážně ve výchovách, kde mají děti možnost více hodnotit vykonávané činnosti a své výkony v nich. Je zde větší prostor k vyjadřování případných nespokojeností sama se sebou či některých projevů podceňování se apod. Učitelka tak nesouhlasí se známkováním výchov. Myslí si, že jedna celková známka na vysvědčení by byla lepší.

Hodnotí podle určitých pravidel a snaží se nedělat ve známkování individuální rozdíly. Myslí si, že by děti tyto nesrovnalosti v hodnocení zaznamenaly a považovaly je za nespravedlnost. Drobné rozdíly dělá například v pochvalách. Dítě, jež má tradičně samé jedničky, až tak nevyzdvihává, ale pokud se něco povede jednomu z Romů, pochválí ho více, či mu celá třída zatleská, protože u nich úspěchy nejsou příliš časté. Někdy je nutné přizpůsobit hodnocení individuálním potřebám jednotlivců. Zároveň ale musí dbát, aby to nevypadalo jako nespravedlnost. Dětem ukazuje, že někdo je dobrý v něčem a někdo zase v něčem jiném. Známky dává od 1 do 5. Tento systém má zažitý a nikdy nepřemýšlela nad tím, zda je dobrý, nebo špatný. Na počátku roku děti dostávají za odměnu razítka, ale ta postupně přestává dávat a přistupuje k normálnímu hodnocení. Podle jejího názoru nejsou známky v první třídě pro děti až tak důležité. Za významné je považují hlavně rodiče. Ona sama dává dětem jedničky, pokud se alespoň trochu snaží. Myslí si, že není dobré, aby dítě vnímalo známkování jako něco špatného a stresujícího. Pracuje s tím, aby děti věděly, že i jedničkář může mít pětku a může selhat. Poukázala na to, že se jí nelíbí známkování každého předmětu. Lepší by byl systém jedné výsledné známky.

Ve škole podle jejího názoru mají děti prostor na rozvoj sebepojetí v rámci všech činností a hlavně skrze hodnocení, které dostávají od druhých. Práce na sebepojetí je podle ní významná.

Když děti nastupují do školy, jsou spíše individualistické a práci ve skupině se musí učit. V této třídě zatím nemá pocit, že by děti někoho cíleně vyčleňovaly. Jsou zde podle jejího názoru poměrně proskupinově cítící děti. Ve skupině nemají nějakou hierarchii. Učitelka oceňuje také to, že si navzájem půjčují věci, a to i romským dětem, které často něco nemají. Romské děti jsou ze skupiny postupně vyčleňovány hlavně neúčastí na společných kurzech, akcích školy apod.

Podle jejího názoru mají romské děti poměrně vysoké sebevědomí. Myslí si, že je netrápí jejich špatné výsledky a příliš neovlivňují jejich sebevědomí. Z rozhovoru vyplynulo, že práce s nimi je pro kantorku velice obtížná. Ve vyšším počtu dětí ve třídě nemá možnost se jim celou hodinu samostatně věnovat a jejich schopnosti opravdu nedostačují na to, aby se učili stejným tempem jako ostatní. Obtížná je i komunikace s rodiči, což má vliv na následnou práci s dětmi.

Učitelka se ve třídě snaží udržovat klima zaměřené spíše na výkon. Myslí si, že soutěž ve škole své místo má, ale nemělo by se to zvrhnout ve vyhraněné soutěžení. Každé dítě by si také mělo zažít pocit úspěchu.

Genderové rozdíly nevnímá jako výrazné. Její zkušenost pouze říká, že dívky jsou pečlivější než chlapci.

Konkrétní cvičení na rozvoj sebepojetí by měla být zařazena převážně do výchov. Na konci výtvarné výchovy si například rozloží děti výkresy na zem a rozhodují, kterých pět je nejlepších a proč. Stejně tak se dá pracovat v tělesné výchově, kde mohou děti hodnotit, komu co jde a naopak. Myslí si, že není možné, aby děti v tomto ohledu něco sepisovaly a dlouze nad tím uvažovaly. Dle jejího názoru jsou na to příliš malé.

Učitelka většinou přizpůsobuje výuku dětem. Pokud jsou unavené a nejsou schopny se pátou hodinu věnovat českému jazyku, zařadí jinou hodinu.

3.4.2.1.2 Pozorování

V 1. C jsem se účastnila dvou hodin češtiny, matematiky a prvouky. Učebna, která je pro děti kmenovou, je méně vybavená a nepůsobí zdaleka tak domácky jako na Šípkové škole. Děti tu ovšem mají vše, co potřebují, včetně vlastního místa na cvičební úbor a pomůcky. Třída je vybavena interaktivní tabulí a počítačem. Na stěnách jsou rozvěšené

výrobky z výtvarné výchovy, fotografie a učební pomůcky. V době pozorování zde bylo 16 dětí, z nich 4 jsou Romové.

Během přestávek se žáci seskupovali náhodně do smíšených skupin. Navzájem se provokovali a společně si hráli. Některé děti byly k ostatním velice agresivní a dle mého pozorování byly častěji agresivní dívky. Čtyři romské děti byly méně kolektivem přijímány a spíše se bavily a hrály si spolu. V některých situacích si s nimi ostatní jednotlivci hráli, ale hromadných her se neúčastnily.

Učitelka s dětmi komunikovala většinou vtipem, rázně, hodně nahlas a zpočátku velice uvolněně. Postupem dne se projevovala její únava a ona občas reagovala extrémně. V situacích, kdy děti nevěděly, nevyčkávala a nadávala: „To si ze mě děláš legraci, že to nevíš.“ Ze svého kárání ani nevyvozovala žádné ponaučení, které by si děti mohly odnést.

Hodnocení nebylo nijak přizpůsobené, aby bylo pro žáky první třídy přijatelnější. Známkovalo se všemi stupni od 1 do 5 a nebyl zde žádný další motivační prvek, který by ho přiblížil hře. V rozhovoru bylo řečeno, že děti občas dostávají nálepkou do žákovské knížky, ta se ale nevztahuje k nějakému systému odměn za konkrétní úkoly. Není přihlíženo ani k tomu, že děti, které jsou v učení slabé, mohou při každodenním zážitku neúspěchu, pociťovat méněcennost. Jeden z romských chlapců měl sešit s písemkami plný pětěk. Dobře vykonaný úkol byl většinou odměněn pochvalou „dobře“, občas byl někdo pochválen více. V některých situacích, hlavně ke konci dne, učitelka hodnotila emotivněji a nevědomě tak někdy snižovala sebehodnocení žáků. Např.: „Takhle se píše? To si ze mě děláš srandu!“, „Ježíš, ona to Editka ještě pořád počítá.“ Na začátku jedné z hodin měly děti za úkol diktovat nahlas před celou třídou své známky z pětiminutovek, diktátů a samostatných cvičení.

I ona žákům ve své komunikaci připisovala některé vlastnosti. Často tak činila vtipem, např.: „Ty stará kecko.“ Jednoho z žáků kárala slovy: „Všichni už víme, že jsi třídní šašek, tak toho nech.“

Celkové klima výuky bylo spíše zaměřené na výkon než soutěživé. V hodinách nebyly zařazeny téměř žádné soutěže a učitelka při hodnocení dětí neporovnávala. Hodnotila výkon buď jako dobrý nebo špatný.

Během jedné z přestávek mi sdělila, že jsou všichni Romové v této třídě výkonově velice slabí. Jeden z nich ročník opakuje a dle jejích slov by měl být přeřazen do zvláštní školy. Bylo patrné, že se k nim chová s menším zájmem než k ostatním dětem. V hodinách si jich téměř nevšímala, nevyvolávala je, nevěnovala se jim a neopravovala je, pokud nedělali přidělenou práci. Jejich výkony nakonec jen ohodnotila špatnou známkou. Romské děti byly

oproti ostatním mnohem tišší a v práci zřetelně pomalejší. Do výuky se téměř nezapojovaly. Dle mého názoru by potřebovaly individuální péči, již nedostávají.

Identifikace žáků s učitelem byla i v této třídě patrná. Děti se neustále hlásily, pokřikovaly, že ví, a při samostatné činnosti se na něco chodily ptát. Poté, co učitelka o přestávce dětem přišla pohrozit, jedna z dívek její slova reprodukovala a napomínala ostatní.

Se sebepojetím dětí příliš nepracovala. Během rozhovoru sice uvedla, že mnohé z toho, co se píše v textu, vysledovala intuitivně, ovšem její hodnocení tomu nebylo přizpůsobeno. Mnohokrát si neuvědomovala, jak mohou špatné známky, jež dává, působit na budoucí práci dětí. Neuvědomila si také, jak stresující může být pro dalšího romského chlapce, jenž se ve škole několikrát pokálel, když se k jeho problému na začátku hodiny vyjadřovala před celou třídou slovy: „Děti, jste všichni svědkem, že říkám L., že si může během hodiny dojít normálně na záchod. To víš, my už se všichni bojíme.“ Během dne se k tématu dále vracela. Do vyučování také nebyla zařazena žádná konkrétní cvičení na rozvoj sebepojetí.

3.4.3 Bezová škola

3.4.3.1 I. B

3.4.3.1.1 Rozhovor

Učitelka pracuje v oboru 13 let, všechny tyto roky na Bezové škole. Na to, co ji vedlo k výběru profese, si již nepamatuje. Pochází z učitelské rodiny a výběr pravděpodobně vyplynul z rodinného prostředí. Práce ji baví a vidí v ní i perspektivu do budoucna. Baví ji, že je to velice proměnlivé zaměstnání a zažívá v něm stále něco nového. V oboru pedagogiky se dále pokouší vzdělávat. Absolvovala kurz k Feuersteinově metodě. Literaturu příliš nepoužívá, spíše se zaměřuje na cvičení pro podporu skupinové spolupráce dětí.

S obsahem předloženého textu souhlasila a našla v něm paralely ze svého působení na škole. Jako příklad toho, co učitelka pro žáky znamená, uvedla jednoho chlapce, který se do ní opravdu zamiloval a říkal jí, že bude její rytíř. Souhlasně se vyjadřovala také o Matějčkově důrazu na pohyb. Setkala se s tím, že pokud se ve třídě najde dítě, které má nějaký problém s pohybem, je ze skupiny opravdu částečně vyčleňováno či omezováno v kontaktu s ostatními. Ve skupině je obézní dívka, která se nemohla při tělocviku otočit na hrazdě, a jeden z chlapců její snahu komentoval, že to nejde, protože je tlustá. Děti takové narážky nemyslí zle, jen konstatují fakt. Myslí si ale, že nemotorné děti mají ve skupině opravdu nějaký handicap.

Vzhledem k tomu, že jde o třídu, již navštěvují jen sociálně a výkonově slabší děti a všechny nedosahují úrovně normálních dětí, učitelka hodnotí známkami jen minimálně. Pokud to jde, chválí je a dává jim za odměnu nálepky. Děti odměňuje za to, že úkol vůbec vykonají, ne za to, jakým způsobem. Nedává ani žádné hmotné odměny. Žáci o ně potom nezdravě soutěží, což nepovažuje za dobré. Myslí si, že je důležité ke každému žákovi přistupovat individuálně. Hlavně v této třídě je nutné hodnotit každého jinak. Se svými schopnostmi by někteří ani nezakusili pocit úspěchu, proto je chválí za každou maličkost.

Je pro ní významný spíše výkon, než soutěžení. Uznává, že soutěž je pro děti přirozená a ony soutěží rády, takže občas ji do výuky zařadí. Ne ovšem často, protože to v žácích vyvolává až nezdravé předbíhání se.

Dle jejího názoru by práce na sebepojetí dětí ve škole být měla a je důležitá pro rozvoj zdravé osobnosti. Myslí si, že vlastně všechna práce a všechny úkoly, které jsou ve výuce zařazeny, rozvíjejí osobnost. Nedokáže si ale příliš představit, že by měla do každé hodiny zařazovat konkrétní cvičení na rozvoj sebepojetí. Na učitele je v současnosti vyvíjen obrovský tlak, aby dělali s dětmi mnoho nových metod a ne na všechny je čas. Dle jejího názoru se práce na sebepojetí odráží v individuálním přístupu k žákům, přesto si je vědoma, že sama mnohokrát chybuje.

Na začátku školního roku nejsou děti příliš kooperativní a skupina se postupně vyvíjí. Někteří se znají ze společného místa bydliště a mají k sobě tím pádem blíž. Učitelka se ale hodně snaží podporovat proskupinové cítění. Postupně se v první třídě skupina vytváří a hierarchizuje se. Je zde například jedna dívka, která má vysoké postavení a nad všemi drží pevnou ruku. Ve třídě je i chlapec, který ostatním neustále ubližuje a děti ho tak postupně vyčleňují, protože jim to vadí.

Učitelka si myslí, že je velice dobré, že jsou slabší děti vyčleněné do speciální třídy. Dostávají zde potřebnou péči a pozornost. Dle jejího názoru se děti v této třídě necítí méněcenně, ale problém vidí v budoucnosti. Vzhledem k nízkému počtu žáků tato třída funguje jen pro první ročník. Děti, které postoupí do dalšího ročníku, budou muset být zařazeny do normálních tříd mezi ostatní děti. Je si plně vědoma, že v normální třídě nebudou přijímány a svými schopnostmi nebudou stačit. Učitelky se jim navíc ve vyšším počtu dětí nebudou moci věnovat a ony se nebudou dále rozvíjet, jak by bylo třeba. V současnosti se klade obrovský důraz na integraci a na rušení speciálních a zvláštních škol. Učitelka si myslí, že je to přehnané a že v normální škole se tyto děti nemají možnost rozvinout tak, jak by mohly ve zvláštní škole. Pokud by měly od počátku chodit do normálních tříd, zažívaly by mnohem častěji pocity méněcennosti.

Ve své praxi zatím nevysledovala veliké genderové rozdíly v sebepojetí dětí. Myslí si, že záleží spíše na individuálním založení. Chlapci jsou oproti dívkám více soutěživí a průbojnější, ale najdou se i soutěživé dívky.

3.4.3.1.2 Pozorování

1. B je v Bezové škole výjimkou. Jde o třídu, již navštěvují pouze děti sociálně a výkonově slabší. Je zde umístěno 13 dětí, kterým se kromě učitelky věnuje také asistentka. Místnost je útulná, dobře vybavená, k dispozici je zde interaktivní tabule, každé dítě má svou zásuvku na věci, je zde klavír a všude kolem jsou vyvěšeny výrobky dětí z pracovních činností. Měla jsem možnost pozorovat hodinu českého jazyka, čtení, matematiky, pracovních činností a výtvarnou výchovu. Protože asistentka byla nepřítomna, viděla jsem jen práci učitelky.

Děti byly velice čilé, o přestávkách si spolu hrály a ve skupinách si povídaly. Projevovaly k sobě hodně slušnosti a solidarity. Jeden z chlapců například ořezával dívkám pastelky. Často si také chodily povídat s paní učitelkou. O přestávkách si formou soutěží a her také procvičovaly počty. Některé byly dominantnější a hru většinou řídily. Na první pohled se jevilo, že žádné dítě není z kolektivu vyčleněno. Později jsem si všimla, že jeden chlapec ostatní občas provokuje, či jim ubližuje a ti si s ním potom nechtějí hrát.

Učitelka s dětmi komunikovala velice jemně a trpělivě. I v situacích, kdy nebyly schopny pochopit zadaný úkol a hlásily se bez rozmyslu, udržovala klidnou hlavu a vysvětlovala znovu, co vyžaduje. Všem se věnovala rovnoměrně, nikoho neupřednostňovala. Neustále je obcházela a věnovala se jim. Ve třídě měla velikou autoritu i přes to, že nezvyšovala hlas a všechny nespokojenosti vyjadřovala klidně. Pokud byla s něčím nespokojena, snažila se promluvit si s dětmi jednotlivě a neupozorňovat na svou nespokojenost ty, kteří s ní neměli co do činění. O přestávkách si zlobivé děti například vzala stranou či na chodbu.

Během pěti hodin, které jsem měla možnost vidět, učitelka ani jednou neudělila známku. Chválila každou povedenou činnost. Odměňovala nejen dobře vykonaný úkol, ale i to, že žáci úkol vůbec vykonali. Pokud například doma četli a měli podepsaný slabikář od rodičů, dostali razítko. Dbala na to, aby každý měl možnost prožitku pocitu úspěchu. První hodinu nechala děti postupně vystřídat v hraní říkanky o princezně na bále. Každý tak mohl vystoupit před tabulí a předvést se. V matematice měly samostatný úkol, který na konci hodiny odevzdávaly. Nedostávaly za něj ovšem známky. Jakmile ho učitelka opravila, zavolala si všechny společně ke stolu a úkol jim ukazovala a vysvětlovala, jaké mají chyby a

co si mají za domácí úkol procvičit. Pokud byl někdo špatný na matematiku, pochválila ho v českém jazyce a dodávala, že to je jeho silná stránka.

Ve třídě panovalo klima povzbuzující píli a snahu. Učitelka děti vedla pochvalou k tomu, aby se snažily vykonávat úkol co nejlépe. Často je motivovala (např.: „Šikulové budou hádat, co to je.“) Občas zařadila do výuky i soutěž. Výherce potom odměnili všichni potleskem.

Patrné bylo i to, že pro děti je učitelka velice významnou osobou. Chodily si s ní povídat, v hodině se neustále hlásily, i když úkolu příliš nerozuměly. Pokud k někomu měla výhrady a kárala ho, mělo to na něj značný vliv. Ve třídě panovalo naprosté ticho a děti ji přijímaly jako autoritu.

Sebepojetí dětí se projevovalo hlavně ve hře s ostatními. Někteří skupinu vedli, jiní se podřizovali. Všichni si ale společně hráli a působili zdravě sebevědomě. Jeden chlapec byl proto, že ostatní provokoval ze skupiny na chvíli vyčleněn a plakal kvůli tomu. V pracovních činnostech měli někteří možnost vyniknout a jeden hoch se hodnotil slovy: „Já jsem mistr ve skládání lodiček.“

Se sebepojetím dětí učitelka pracovala neustále, intuitivní přístup se prolínal s vědomým. Snažila se hodnotit tak, aby se nikdo necítil méněcenně. Všem dávala možnost se projevit před ostatními. Výrazně také podporovala skupinovou soudržnost. Při pracovních činnostech si všichni dali lavice dohromady a tvořili u jednoho velikého stolu. Skládali z papíru a každý, kdo něco uměl, měl ostatní vést a vysvětlovat jim, jak se to správně dělá. Zároveň kladla veliký důraz na to, aby na sebe děti čekaly, a kdo už měl příslušný úkon hotový, aby pomáhal těm, kteří neví, jak dál. V matematice se také ptala dětí, zda jsou spokojeny s tím, že dostaly puntík za dobře vykonaný úkol.

3.4.3.2 II. A

3.4.3.2.1 Rozhovor

Učitelka pracuje v oboru 32 let, z toho 15 let na Bezové škole. Profese ji pořád baví a perspektivu v ní stále vidí. Uznává, že několikrát během své kariéry pozorovala sama na sobě stopy vyhoření. Podařilo se jí ale vždy najít něco, co její práci oživilo a znovu ji zaujalo. K výběru profese inklinovala již od dětství, a protože chtěla zůstat v Českých Budějovicích, studovala pedagogickou fakultu. Dále se snaží dovzdělávat z populárně-naučné literatury k pedagogice i psychologii. Čte literaturu o různých terapiích, k emočnímu vývoji dětí a s různými cvičeními pro rozvoj osobnosti. Snaží se také neustále držet krok s dětmi a být

s jejich zájmy v obraze. Přečetla si proto i Harryho Pottera, aby věděla, co současné děti zajímá.

S předloženým textem souhlasí. Kromě toho, že mnohé z toho, co se v něm píše, zná z vlastní zkušenosti nebo z četby příslušné odborné literatury.

Myslí si, že sebepojetí dětí se dá vyzozorovat hlavně z míry jejich potřeby pozornosti, dále ze soutěžení a z potřeby být první. Významné je také, jakým způsobem se děti projevují, kdo je více průbojný, kdo méně, kdo se podceňuje a kdo naopak přeceňuje. Vysledovala i to, že některé děti hledají pocity úspěchu ve skupinách vyčleněných ze společnosti a jsou agresivní, aby získaly pozornost, i když to není primárně v jejich osobnostních charakteristikách.

Co se týče hodnocení, snaží se určitě hodnotit děti individuálně. Děti, které čtou hůře, třeba pochválí více nebo jim dá lepší známku, ale vždy ostatním vysvětlí proč. Dle jejího názoru je to nutné, protože mají rovnostářské myšlení a je pro ně důležitá spravedlnost. V hodnocení chování dělá i rozdíly mezi dívkami a chlapci. Je to z toho důvodu, že chování dívek a chlapců má různou úroveň.

Učitelka všechny známky, které si k dětem píše do svého archu, píše i rodičům do žákovské knížky, aby nedocházelo k nedorozuměním. Dává i motivační známky, které se nezaznamenávají. Občas vede děti k tomu, aby si do sešitu samy udělaly obrázek podle toho, jak jsou samy se sebou spokojené.

Ve škole mají děti dle kantorky neustále možnost rozvíjet své sebepojetí. Každou chvíli jsou hodnoceny a srovnávají se s ostatními. I to, že musí známky diktovat a porovnávat je se zbytkem třídy, je pro ně nějakou zpětnou vazbou a má to vliv na sebepojetí.

Podle jejího názoru děti ve druhé třídě ještě zcela nefungují jako soudržná skupina. Utvářejí se spíše dyády či triády. Třída se ale postupně hierarchizuje. Jsou tam oblíbenější a méně oblíbené děti. Někteří by rádi získali post vůdce a mají tendence ostatní usměrňovat. Pokud dochází k nějakému vyčleňování, je to spíše na základě agresivního chování daného žáka vůči ostatním.

Praxí dospěla k názoru, že používání jednotlivých cvičení na rozvoj sebepojetí a osobnosti se neodráží v chování dětí okamžitě, je ale znát, že cvičení pomáhají skupinové spolupráci a vedou děti k přemýšlení nad důležitými otázkami a nad sebou samými.

I této učitelky jsem se ptala na otázku sociálně vyčleněné třídy, která zde funguje. Zajímalo mne konkrétně, zda si myslí, že děti, které přejdou z první třídy, kde byly vyčleněny a měly mnohem více péče, se dobře začlení. Dle jejího názoru problém v sociálním začlenění nebude. Běžně se stává, že do tříd propadají romské děti a jsou zpravidla přijímány. Problém

bude ale ve výkonových rozdílech. Pro děti výkonově slabší by podle ní bylo mnohem lepší, aby navštěvovaly speciální školu, kde je větší možnost diferencované péče.

3.4.3.2.1 Pozorování

V učebně 2. A panuje velice domácí prostředí. Každé dítě zde má svůj šuplíček na věci, stěny pokrývají dětské výrobky z výtvarné výchovy, plakáty a učební pomůcky. Třidu navštěvuje 22 žáků. K dispozici je i interaktivní tabule. Ve výuce jsem se zúčastnila slohu, matematiky a čtení.

Během přestávek, kdy učitelka nebyla ve třídě, byly děti velice živé a pobíhaly po třídě. Seskupovaly se do malých smíšených skupin. Bylo patrné i to, že některé děti mají ve skupině jiné postavení, než ostatní. Jedna dívka byla například všemi chlapci obdivovaná a všichni se jí neustále věnovali. Někteří chlapci k sobě také byli agresivní a ve skupině napadali jiného chlapce. Zaznamenala jsem také situaci, kdy do třídy přišly cizí děti vypůjčit si nějaké pomůcky. Celá skupina se ihned stmelila a chránila si své území a věci.

Učitelka ve své komunikaci s dětmi často zvedala hlas a kárala. Občas se stávalo, že mluvila do ruchu, který ve třídě nastal. Nespokojenost většinou vyjadřovala křikem. Během vyučování několikrát telefonovala.

V hodině slohu měly děti za úkol vymyslet, co by se stalo, kdyby se chlapec z příběhu v čítance, který narazil do pana ředitele, neomluvil. Odpovídaly, že by dostal třídní důtku. Myslím si, že hrozba trestů je ve třídě poměrně vysoká. Některým dětem během dne škrtla učitelka razítko, které dostaly za odměnu. Pokud neměly domácí úkol, napsala jim to rovnou do žákovské knížky. Špatně vykonanou práci hodnotila jen slovem: „ne.“ Více se neúspěchem nezabývala. Při hodině čtení děti četly na známky. Ti, co nečetli, měli za úkol hodnotit své spolužáky, porovnávat výkony jednotlivců a navrhnout známky, které by udělili. Za čtení byly uděleny známky od 1 do 3. Jednoho z chlapců ohodnotila neúměrně jeho výkonu a svůj čin dětem vysvětlila, aby to nevnímaly, jako nespravedlnost.

Klima ve třídě bylo zaměřené spíše na výkon, než na soutěž. Učitelka se často snažila děti motivovat tak, že okomentovala jejich zhoršení v poslední době a nabádala je k tomu, aby se více snažily.

Jestliže v první třídě je pro žáky typické, že se často hlásí, ve druhé třídě již tato snaha na sebe upozornit tak výrazná není. To však nijak nezmenšuje vliv učitelky na chování dětí. Např. v hodině slohu se děti učily, jak se slušně chovat a o přestávce se jeden z chlapců omlouval druhému přesně naučenou formulí z hodiny.

Učitelka do vyučování zařazovala cíleně některé prvky práce se sebepojetím. U jednoho z úkolů vyzvala děti, aby samy sebe ohodnotily obrázkem do sešitu. Měly si nakreslit usměvavého panáčka, pokud se sebou byly spokojeny, mračícího, pokud nespokojeny a neutrálního, pokud byl jejich pocit vyrovnaný. Do diskuze o správném chování zařadila scénky. Děti tak měly možnost vystoupit před ostatními a předvést se.

3.4.4 Lipová škola

3.4.4.1 II. B

3.4.4.1.1 Rozhovor

Učitelka pracuje v oboru přibližně 20 let. Studovala na Západočeské univerzitě v Plzni. K výběru tohoto typu zaměstnání směřovala již od dětství. Práce ji pořád baví a předpokládá, že u ní zůstane. Člověk si dle jejích slov vždy musí najít něco, co ho na práci zaujme. Dovzdělává se různými kurzy v psychologii i pedagogice (např. kurz v pedagogicko-psychologické poradně). Konkrétní literaturu nečte. Preferuje spíše semináře.

S některými pasážemi předloženého textu souhlasí, s jinými ale ne. Dle jejího názoru opravdu učitel pro dítě představuje vzor. I rodiče často podotýkají, že to, co řekne, děti nekriticky opakují. Zde podotýká, že z tohoto důvodu si musí často dávat pozor na to, co říká. Souhlasí také s důležitostí sportu v dětském období. Děti, které sportují, mají možnost díky této aktivitě si více věřit. Jsou také energičtější. Nesouhlasí s tím, že děti v první třídě navazují přátelství většinou na základě blízkosti. Ze své praxe si myslí, že hledají společné aktivity a baví se s těmi, se kterými si rozumí.

Sebepojetí dětí sleduje postupně. Není možné vypořádat ho hned na začátku první třídy. Jde o dlouhodobý proces. Myslí si, že v první řadě je odrazem rodinných vztahů. Některé jsou i ve druhé třídě pevně připoutány k matce a příliš si nevěří, když ji nemají nablízku. Dalšími významnými projevy sebepojetí jsou jejich reakce na hodnocení a vlastní sebehodnocení.

V první třídě se snaží známkovat minimálně. Děti zpočátku dostávají jen razítka, postupně také 1, 2 a 3. Ve druhé třídě se známkuje již všemi známkami. Hodnotí individuálně. Myslí si, že to je nevyhnutelné a nutné. Je také otevřená různým ústupkům dětem se specifickými poruchami učení. Vždy ale všem vysvětlí, proč právě tímto způsobem hodnotí, aby to nepovažovaly za nespravedlnost.

V motivaci žáků se snaží využívat přirozenou soutěživost dětí. Myslí si, že je to pro ně zajímavá forma. Na soutěže dává větší důraz než na motivaci k dobrému výkonu.

Dle jejího názoru mají žáci ve škole dostatečný prostor pro rozvoj osobnosti a sebepojetí. Myslí si, že k tomu nahrávají volnější hodiny, jako je například čtení, kde mohou vyprávět ostatním, co čtou, výtvarná výchova a pracovní činnosti, kde mají větší možnosti vzájemně komunikovat. Po víkendu si také s dětmi vypráví o jejich zážitcích. Každý den se na konci poslední hodiny ptá, jak děti samy sebe během dne hodnotí a co by změnily. Myslí si, že je to pro ně velice důležité. Mají tak možnost zpětně se nad sebou zamyslet a přemýšlet nad svými výkony s odstupem.

Skupina podle ní funguje podle toho, jaké děti se ve třídě sejdou. Velice záleží na individuálních charakteristikách dětí. Tato třída jako skupina zatím příliš nefunguje. Děti se baví spíše v menších skupinkách. Hierarchie se ale již začíná ukazovat. Jsou zde dva vůdčí jedinci, kteří skupinu usměřují. Nikdo ale zatím není vyčleněn.

Nepozoruje také žádné velké rozdíly mezi sebepojetím dívek a chlapců. Myslí si, že děti mají mnoho společných zájmů a v první třídě se genderově příliš nevymezují.

3.4.4.1.2 Pozorování

Učebna je opět domácí prostředí, ve kterém mají žáci vystavené své práce a každý zde má své místo a skříň na věci. Třidu navštěvuje 24 dětí. Měla jsem možnost pozorovat zde hodinu českého jazyka, matematiky, čtení, psaní a hudební výchovy.

O přestávkách se děti seskupovaly do malých skupin. Většinou to byly skupiny stabilní. Některé dívky se jevily introvertněji, raději zůstávaly ve své lavici a malovaly si či dělaly jiné úkoly. Děti si opět společně hrály, bavily se a hlavně běhaly. Pohyb je celkově významnou složkou jejich interakcí s druhými. Zajímavé bylo také to, že velikou roli hrálo, co má dítě k svačině. Např. jedna z dívek nevybíravě komentovala malou svačinu spolužačky. Celkově si děti všímají toho, co kdo má a co nemá. Dívky o přestávkách chlapce napomínaly. Hraná agresivita či pošťuchování je velice běžné nejen mezi chlapci, ale i ze strany dívek k chlapcům.

Učitelka s dětmi komunikovala velice rázně, jasně a hodně nahlas. Hodiny vedla poměrně direktivně s důrazem na to, aby děti měly vše připraveno, správně seděly a měly urovnané věci. Kontrolovala jim pomůcky, čisté ručníky, ale i zda si myjí ruce apod. Hodiny matematiky a českého jazyka řídila velice rychle. Zadávala úkol za úkolem a ničemu jinému než práci se nevěnovala. Při samostatné práci děti obcházela a kontrolovala je. Při psaní se postavila do zadní části učebny a napomínala děti, které špatně seděly.

Během hodin, kterých jsem se účastnila, jsem neměla možnost vidět, jakým způsobem učitelka známkuje. Výkon žáků hodnotila většinou slovy „ano“ a „ne“. Někdy byla pochvala

výraznější. Nespokojenosti vyjadřovala tím, že rázněji naznačila, že se zlobí. Na děti nekřičela. Její individuální přístup vyplynul, když při psaní diktátu jednomu z chlapců zadala psát každou druhou větu. Vysvětlila mu, že i když normálně píše jen doplňovací cvičení, má tentokrát vyzkoušet tuto formu, aby zjistili, co mu nejlépe vyhovuje. Z rozhovoru následně vyplynulo, že chlapec ještě nebyl v pedagogicko psychologické poradně, ale vyšetření ho čeká a ona mu úlevy dává již teď.

Během pozorování nemotivovala děti soutěžením. Nepozorovala jsem ani výrazný důraz na správné a bezchybné plnění úkolů.

Pro děti je očividně autoritou, se kterou se identifikují. O přestávce jí vyprávějí své zážitky a často se jí na něco dotazují. Mnohem méně se ovšem v hodinách hlásí, aby upoutaly její pozornost.

V hodinách matematiky a českého jazyka se sebepojetím žáků příliš nepracovala. Jeden chlapec se ptal, v jakém pořadí má vykonat úkoly samostatné práce. Učitelka ho nabádala, aby to dělal podle toho, jak to cítí a jak se mu to dělá nejlépe. Při čtení měly děti na začátku hodiny možnost doporučit ostatním knihu, kterou v současné době čtou. Děti tak mohly vystoupit před ostatními a hovořit o tom, co se jim líbí. Na konci dne se potom děti ptala na to, jak by samy sebe hodnotily. Měli se přihlásit ti, kdo se sebou byli úplně spokojeni a ti nespokojení, a následně se jednotlivců ptala proč a komentovala jejich domněnky. U jedné z dívek byla překvapena, že je schopna přijmout svůj neúspěch, protože to nebývá příliš časté.

3.5 Diskuze

V rámci diskuze bych se nejprve ráda zastavila u porovnání výsledků jednotlivých rozhovorů a pozorování a jejich zařazení do výzkumných otázek. Vzhledem k tomu, že pozorování bylo omezeno vždy pouze na jeden vyučovací den, neměla jsem možnost komplexně zhodnotit dlouhodobou práci učitelů, v níž se zaměřují na sebepojetí žáků. Přes tento nedostatek se některé okamžiky výpovědi učitelů potvrdily, jiné naopak kolidovaly s pozorováním.

V první výzkumné otázce jsem si kladla za cíl zjistit, jak dobře jsou učitelé seznámeni s psychologickými teoriemi sebepojetí u žáků a jakou představu mají o specifikách daného věku. Zaměřila jsem se konkrétně na znalosti všeobecné definice sebepojetí, změnu sebepojetí s nástupem do školy, identifikaci s učitelem, hodnocení a jeho vliv na sebepojetí, vliv sportovních aktivit na sebereflexi a identifikaci se skupinou. Všechny učitelky uvedly, že informace v předloženém textu (viz příloha) pro ně nejsou nové a ve většině případů s nimi

souhlasily. Často jednotlivé odstavce komentovaly a podporovaly teorie v nich napsané příklady z praxe. Neznaly sice psychologické teorie o sebepojetí žáků a jedna z nich měla problém s definicí samotného pojmu sebepojetí, ale všechny vyzorovaly jeho konkrétní znaky během práce s dětmi. Díky tomu s ním pracovaly intuitivně a automaticky, některé více, jiné méně. To, že je práce intuitivní a ony nejsou nuceny tyto vědomosti používat komplexně a více o nich cíleně přemýšlet, se dle mého názoru následně projevilo v pozorování. Některé si v určitých situacích vůbec neuvědomovaly dopad svého zautomatizovaného chování na žáky. Z rozhovorů přitom vyplynulo, že práci na sebepojetí považují za důležitou a snaží se do výuky zařazovat různá cvičení. Například jedna z učitelek i přesto, že vedla žáky k sebereflexi, neustále na děti zvyšovala hlas a křikem řešila všechny své nespokojenosti. Další si neuvědomila, že nevybíravé poznámky o problému romského chlapce s inkontinencí mohou mít velice negativní vliv na jeho sebepojetí. Dle mého názoru je zde otevřené pole působnosti pro školního psychologa a každý učitel by tyto otázky měl diskutovat s odborníkem, aby dokázal zpětně svou práci reflektovat a přemýšlet o ní. Zároveň by tato spolupráce mohla fungovat jako prevence syndromu vyhoření. Většina dotázaných také podotkla, že je otevřená rozšiřování svých vědomostí a účasti na vzdělávacích kurzech. Osobně si myslím, že by častější otevírání otázky sebepojetí a kurzy zaměřené na toto téma vedly ke zlepšení kvality práce učitelů a zároveň k jejímu ulehčení. Učitelé by tak mohli sdílet své poznatky, diskutovat o nich a dostávat zpětnou vazbu. Ráda bych také podotkla, že vědomosti o sebepojetí žáků a jeho projevech jsou značně ovlivněny osobností daného učitele. Pro každého z nich jsou důležité jiné projevy a vlastnosti, se kterými pracuje. Jedna z učitelek pozoruje sebepojetí dětí hlavně z jejich vázanosti na rodinu a matku, další v míře jejich soutěživosti či jejich interakce mezi sebou. V oblasti této výzkumné otázky se otevírá několik bodů k dalšímu výzkumu. Všechny z oslovených učitelek měly praxi delší než deset let a vlastní děti. Výzkum týkající se vědomostí o sebepojetí dětí by bylo dobré provést i na populaci mladých učitelů s malými zkušenostmi, kteří doposud neměli možnost vysledovat projevy dětí v praxi.

Druhou výzkumnou otázkou je, jaký postoj k rozvoji sebepojetí u žáků učitelé zaujímají a jak s ním konkrétně pracují. Jako důležité se mi jeví sdělení jedné z respondentek, že učitel, který chce pojmát výchovu odlišně od zaběhlých způsobů, nemá v českém školství příliš podpory.

První z oblastí, na které jsem se v rámci druhé výzkumné otázky zaměřovala, byla komunikace mezi učitelkou a dětmi. Ta je značně variabilní dle osobnosti učitele, ale také dle složení třídy a osobností žáků. Jedna z učitelek s dětmi komunikovala velice mateřsky, další

dvě spíše klidně a jemně, jiná častěji zvyšovala hlas, dvě volily ráznou, jasnou komunikaci. Z pozorování usuzuji, že styl komunikace se odráží v míře autority učitelky a v celkovém vztahu dětí k ní. Například ve 2. A na Bezové škole učitelka většinu nespokojeností s dětmi vyjadřovala zvýšením hlasu a křikem, během hodiny si vyřídila také několik telefonních hovorů. Často mluvila do ruchu, ve třídě se ozýval šum a ona musela opakovaně žáky napomínat. Její výtky potom neměly dlouhodobý účinek. V 1. B na téže škole učitelka s dětmi komunikovala velice jemně a trpělivě. Nespokojenost vyjadřovala pouze syknutím či zvednutím prstu, případně si s dětmi promluvila samostatně, aby to nezbuzovalo pozornost ostatních (viz str. 25). U dětí měla obrovskou autoritu, kromě pracovních činností, kdy nechala děti volně pracovat, bylo ve třídě naprosté ticho. Učitelka, jejíž komunikace se žáky byla spíše mateřská, v rozhovoru poukázala na tendence žáků vynucovat si pozornost stížnostmi na bolesti hlavy, zvracení apod., které po vyšetření u doktorky prokazatelně nemají somatickou příčinu (viz str. 17). Nemohu dokázat, že tento jev souvisí s jejím přístupem k žákům a komunikací s nimi. Ostatní učitelky ovšem tyto problémy řešit nemusely. Žáci jejich pozornost vyžadují, ale ne těmito prostředky, typickými pro vyžadování pozornosti od matky.

Další zkoumanou oblastí v práci se sebepojetím dětí bylo hodnocení. S hodnocením pět ze šesti respondentek pracuje dle svých slov individuálně a přizpůsobuje ho schopnostem žáků. Paní učitelka z 1. C v Heřmánkové škole (viz str. 22) uvedla, že individuálně přizpůsobuje jen pochvaly. Známkovat se snaží každého stejně, aby v tom děti neviděly nespravedlnost. Tato učitelka jako jediná dává dětem již v první třídě známky od 1 do 5. Myslím si, že v tomto bodě její práce se sebepojetím dětí selhává. Během pozorování jsem zaznamenala, že jeden z chlapců má sešit plný pětěk. Zde bych ráda odkázala na Matějčkova slova o potřebě pozitivního hodnocení a o možných negativních následcích neustálého prožívání pocitu méněcennosti pro sebevědomí jedince a jeho fungování ve společnosti (Matějček, 2007). Ráda bych také poukázala na to, že i další dvě učitelky v rozhovoru zmínily, že děti vnímají individuální hodnocení jako nespravedlnost, obě ovšem mají tu zkušenost, že pokud se jim důvod takového přístupu vysvětlí, přijmou ho a pochopí. Výjimečným případem je v přístupu k hodnocení sociálně a výkonově vyčleněná třída 1. B na Bezové škole. Učitelka sdělila, že děti téměř známkami nehodnotí a snaží se je pochválit nejen za dobře vykonaný úkol, ale i jen za to, že úkol splnily. To následně potvrdilo i pozorování, kdy děti dostaly razítko za to, že splnily domácí úkol (viz str. 25). Pokud bych měla porovnat chování dětí v sociálně vyčleněné třídě a čtyř Romů zařazených mezi ostatní děti v 1. C, byly děti z 1. B mnohem čilejší a jevily se sebevědomější. Mluvily nahlas, výuka

je bavila, zapojovaly se do ní a o přestávkách si hrály s ostatními. Přisuzuji tento značný rozdíl v chování odlišnému přístupu učitelek. Ve vyčleněné třídě je navíc pouhých 13 dětí a učitelka má k dispozici asistentku. V 1. C bylo v době pozorování dětí 16, některé ve škole chyběly a učitelka třídu vedla sama. I systémy hodnocení se liší. Někde se hodnotí pouze známkami, jinde mají učitelky zavedeno mnoho způsobů, jak děti odměnit. Celkově propracovanější systémy působí jako více motivující. I učitelky, které si na hodnocení dávají záležet, ovšem někdy selžou a pod tlakem situace se zachovají proti svým předsevzetím. Paní učitelka z 1. A na Šípkové škole v rozhovoru udala, že v první třídě hodnotí pouze jedničkami a dvojkami a při hodnocení výsledků práce v pracovních činnostech následně žákům sdělila, že bude rozdělovat jen jedničky, protože ostatní by měli dvojky nebo trojky.

Dalším ze sledovaných témat bylo klima ve třídě. Zajímalo mne, zda učitelé motivují žáky ke kvalitní práci, či zda ve třídě panuje spíše soutěživé klima. Myslím si, že třídní klima se odráží na budoucím způsobu práce, na motivaci žáků, ale i na jejich práci ve skupině a identifikaci s ní. Tři z dotázaných v rozhovoru sdělily, že se snaží utvářet ve třídě klima spíše zaměřené na dobrý výkon než na soutěž. Každá z nich uznává, že je soutěž pro děti přirozená a občas je dobré ji ve výuce použít, ale dle jejich názoru mají děti tendence k nezdravému soutěžení, což není správné v nich podporovat. Jedna ze všech dotázaných naopak sdělila, že přirozená soutěživost dětí usnadňuje jejich motivaci a ona ji využívá. V rámci pozorování v jejích hodinách jsem potom nezaznamenala ani jednu soutěž. Klima v její třídě bylo během hodin jako matematika a český jazyk spíše zaměřené na rychlé a správné plnění úkolů. Z pozorování potom vyplynulo, že pět ze šesti učitelek nedává v hodinách důraz na soutěžení mezi dětmi, spíše upřednostňují dobrý výkon, píli, snahu apod. Šestá v hodinách zařazovala hodně soutěží a během soutěžení příliš nekorigovala chování výherců k těm, kteří prohráli. Soutěživost podpořila i v pracovních činnostech, kdy po zadání práce sdělila, že je zvědavá, kdo to bude mít nejhezčí (viz str. 19).

Čtvrtým tématem konkrétní práce učitelek na sebepojetí je podpora skupinové soudržnosti. Děti se podle literatury díky skupině, do níž jsou ve škole zařazeny, učí hrát různé role. Zároveň se učí, jak se ve skupině prosadit. (Říčan, 2006) Dle Vágnerové je hodnocení skupiny pro dítě důležitější, než hodnocení jednotlivce. (Vágnerová, 2005) Všechny respondentky se shodly na tom, že se děti postupně skupinové spolupráci učí a že do školy vcházejí jako individuality. Čtyři z učitelek v rozhovoru uvedly, že se snaží podporovat v dětech skupinové cítění a zároveň se toto jejich tvrzení potvrdilo v praxi. Jedna zařazovala do vyučování často skupinovou práci, jiná vedla děti k empatii a vcítění se do druhých, další je pomocí scének vedla k solidaritě. Učitelka z 1. B v Bezové škole řídila hodinu výtvarné

výchovy a pracovních činností tak, že všichni seděli kolem jednoho velikého stolu. Zároveň měli ti, kdo danou činnost uměli vést, radit ostatním. Vedla je také k tomu, aby na sebe čekali a navzájem si v činnostech pomáhali (viz str. 26). Všechny pracovaly se skupinovou soudržností různou měrou a odlišným způsobem. Pouze dvě z učitelek se během rozhovoru nezmínily o konkrétní práci se skupinou a ani během jejich hodin jsem nevypozorovala žádná konkrétní cvičení či projevy práce na skupinové identitě.

V poslední řadě jsem se v této výzkumné otázce zaměřila na cílenou práci se sebepojetím, vedení dětí k sebereflexi a zařazování konkrétních cvičení pro rozvoj osobnosti. Zde bych ráda připomenula výše zmíněného Heluse, který píše, že pravidelné otevírání otázky sebepojetí a vedení dětí k sebereflexi je nezbytné pro jejich rozvoj. (Helus, 2004) Všechny učitelky uvedly, že některá cvičení zaměřená na rozvoj osobnosti a sebepojetí ve výuce využívají. Každá z nich je zařazuje v jiných hodinách a vybírá si různé typy cvičení podle vlastních preferencí. V pozorování s ním některé pracovaly opět méně, jiné více. Tři uváděly, že práce se sebepojetím v první a druhé třídě je jiná, než v ostatních ročnících. Děti nejsou dostatečně zralé, některé nejsou sebereflexe vůbec schopné. Cvičení by navíc měla odpovídat jejich úrovni. Pokud se například mají postupně v kroužku vyjadřovat k tématu, často sklouznou k opakování názorů druhých. Dvě v souladu s Helusem uvedly, že významné je dát dětem možnost projevit se před ostatními a sdílet s nimi své zkušenosti. Učitelka v 1. C na Heřmánkové škole nejprve nechala na začátku dne děti vyprávět, jak se měly o víkendu. Zajímavý je také postřeh učitelky v 1. B na Bezové škole. Ta uvedla, že veškerá školní činnost rozvíjí osobnost. Pro učitele je podle ní zařazování nových cvičení do výuky nesmírně zatěžující. Neustále jsou na ně kladeny nové požadavky na práci s dětmi. Jsou také zahrnuti semináři k rozličným metodám. Dle mého názoru by se měly základní nabízené semináře zaměřit pouze na významné oblasti výchovy a měly by v sobě zahrnovat různé přístupy.

Ve třetí výzkumné otázce si kladu za cíl porovnat práci se sebepojetím v praxi s předsevzetími kurikulárních dokumentů. Bílá Kniha českého školství si stanovila za cíl zvýšit kvalitu práce a vzdělání učitelů. Zde bych se ráda vrátila k již výše zmíněnému zahrnování učitelů mnoha semináři a požadavky. Myslím si, že to není nejlepší cesta ke zkvalitnění jejich práce. Dle mého názoru by zde pomohla větší strukturace seminářů a výběr toho nejdůležitějšího. Téma sebepojetí je detailně rozpracováno v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Program se zabývá veškerými kompetencemi, které by dítě v oblasti poznávání sebe sama mělo získat. Rozepisuje, jak konkrétně by se jimi učitelé měli zabývat, v kterých předmětech a popisuje, na které momenty výchovy by si měli dávat pozor. Dle mého názoru, pokud by se na celém prvním stupni pracovalo se sebepojetím tak,

jak to Rámcový vzdělávací program předepisuje, bylo by to více než dostatečné. Zde opět narážím na přehlcování učitelů požadavky a na to, že není možné plnit vše, co se po nich vyžaduje. V tomto bodě by bylo zajímavé výzkum rozšířit na učitele nejen v prvních a druhých třídách, ale také na vyšší ročníky, kde třídu nevyučuje pouze jeden učitel, ale více učitelů a práce se sebepojetím by se mohla vytrácet. Kurikulární dokumenty zmiňují, že dostatečná práce na sebepojetí dětí slouží jako prevence sociálně patologických jevů. V rozhovoru jedna z učitelek sdělila, že ve své třídě již pozoruje identifikaci se skupinami vyčleněnými ze společnosti u dětí, které často zažívají pocity méněcennosti. Tyto děti na základě agresivního chování saturují potřebu úspěchu, i když to není primárně v jejich osobnostních charakteristikách. Zde můžeme najít shodu s Říčanem, který píše, že pokud by tyto děti častěji zažívaly pocit úspěchu a přijetí, dalo by se tomuto chování předcházet (Říčan, 2006).

3.6 Závěr

V rámci své bakalářské práce jsem se zaměřila na to, jakým způsobem učitelky prvních a druhých tříd nahlízejí na sebepojetí svých žáků, jaké vědomosti mají o teoriích k sebepojetí a o specifikách daného věku a jakým způsobem na rozvoji osobnosti žáků pracují. Dále jsem se pokusila jejich práci porovnat s předsevzetími kurikulárních dokumentů českého školství.

Vzhledem k tomu, že jsem ke zkoumání tohoto tématu zvolila kvalitativní výzkum a vzorek tvoří jen 6 učitelek, jsem si vědoma, že nemohu své výsledky generalizovat a převádět na celou společnost. Ráda bych je ale považovala za materiál pro další zkoumání. Myslím si, že můj výzkum otevřel několik důležitých otázek pro práci na sebepojetí dětí.

Dle mých výsledků nemají dotazované učitelky dostatečnou teoretickou přípravu k práci na sebepojetí dětí a většinu svých poznatků získaly až v průběhu praxe. S dětmi tak pracují na základě intuice a v některých situacích si neuvědomují dopady svého automatického chování na jejich sebepojetí a nejsou schopny se nad ním zpětně zamýšlet. Dle mého názoru je právě toto možné pole působnosti školního psychologa, který by na školách být měl a měl by dávat učitelkám možnost zpětné vazby. Zároveň si myslím, že práce na sebepojetí by měla být zahrnuta do základních seminářů předkládaných učitelům v rámci rozšiřování vzdělání. K tomu jsou učitelky ve většině případů nakloněny. Přesto si musíme uvědomit, že jsou v současné době zahlcovány různými požadavky a semináře by tak měly být redukovány a zaměřovány na podstatné otázky výchovy.

V otázce práce učitele se sebepojetím jsem sledovala, jakým způsobem se v komunikaci učitele s dětmi, hodnocení, práci se skupinou, individuálním přístupem k žákům a vedení k sebereflexi odráží právě práce na dětském sebepojetí. Zjistila jsem, že způsob komunikace a přístup učitelky k žákům ovlivňuje nejen jejich sebepojetí, ale také její autoritu a postavení u žáků. Významným činitelem ovlivňujícím to, jak se děti vnímají, je hodnocení. Učitelky se v pěti ze šesti zkoumaných případů snažily hodnotit individuálně, ovšem někdy se skutečně ukázal nedostatek teoretických znalostí vedoucí k necitlivosti v oblasti dětského sebevědomí. Do jaké míry je učitelka citlivá při hodnocení, záleží převážně na jejím založení a schopnosti sebereflexe. V některých případech může k necitlivému hodnocení vést i přetížení učitelky a syndrom vyhoření. Většina respondentek ve třídách vytvářela klima zaměřené na výkon, pílí, rychlost apod., i přes to, že využívají soutěže jako motivačního prvku, uvědomují si, že děti mají v mnoha případech sklony k nezdravému soutěžení. Pouze jedna z pozorovaných vytvářela ve své třídě soutěživé klima. Čtyři ze šesti uvedly, že se snaží podporovat skupinovou soudržnost a ve vyučování zařazovaly různé skupinové práce. V pozorování bylo patrné, že děti, se kterými se více pracuje na skupinové soudržnosti, také více jako skupina fungují. Všechny učitelky uvedly, že do své práce cíleně zařazují cvičení na sebepojetí dětí. Tři z učitelek také sdělily, že si jsou vědomy vývojového omezení na rozvoji sebepojetí u dětí v první a druhé třídě. Přizpůsobují proto cvičení jejich schopnostem.

V rámci porovnání práce se sebepojetím v praxi s kurikulárními dokumenty českého školství jsem došla k závěru, že tato otázka je dostatečně rozpracována v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Je zde navrženo, jakým způsobem a ve kterých vyučovacích hodinách by se učitelé sebepojetím žáků měli zabývat. Zároveň jsou varováni před některými chybami. Zde bych ráda znovu zmínila, že v důsledku přetěžování učitelů požadavky nejsou vždy schopni plnit vše, co je po nich vyžadováno.

Z mé práce vyplynulo, že práce se sebepojetím je ovlivněna osobností učitelek a je značně individuální. Zaměření školy ovlivňuje jejich práci celkovým klimatem, množstvím nabízených seminářů a mírou podpory. Roli hraje také materiální vybavenost, která otevírá mnohé možnosti.

Jak bylo již zmíněno, otevřelo se během mého zkoumání několik otázek pro další výzkum. Ráda bych se zaměřila nejen na zkoumání práce se sebepojetím v prvních a druhých ročnících základní školy, ale i na vyšších stupních. Myslím si, že by se mohla postupně vlivem působení více vyučujících na různé předměty, které děti mají, rozptylovat a vytrácet. Z výzkumu jsem vyvodila dvě hypotézy pro ověření:

- 1) Vědomosti učitelů o sebepojetí dětí jsou závislé na jejich praxi.

2) Učitelé na počátku své kariéry mají menší povědomí o práci na sebepojetí dětí.

Nejen kurikulární dokumenty, literatura, ale i jedna z učitelek uvádí, že dostatečná práce na sebepojetí dětí a rozvoji osobnosti slouží jako prevence sociálně patologických jevů. I já se proto domnívám, že práce na sebepojetí a rozvoji osobnosti by měla být jedním z hlavních cílů výchovy v našich školách.

4. LITERATURA

- Bauman, P.; Filozofické otázky ve výchově a vzdělávání; přednáška; České Budějovice: Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích; 2009
- Blatný, M., Plhánková, A.; Temperament, Inteligence, Sebepojetí; Sdružení SCAN; 2003; ISBN 80-86620-05-0
- Canfield, J., Wells, H.C.; Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků; Portál; 2003; ISBN 80-7178-028-6
- Erikson, E.; Identity; W.W. Norton & Company; 1968; SBN 571 08677 2
- Helus, Z.; Dítě v osobnostním pojetí - obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče; Portál; 2004; ISBN 80-7178-888-0
- Koukolík, F.; Já -o vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování; Karolinum; 2003; ISBN 80-246-0736-0
- Ústav pro informace ve vzdělání; Národní program rozvoje vzdělání v České republice-Bílá kniha; Tauris; 2001; ISBN 80-211-0372-8
- Matějček, Z.; Co, kdy a jak ve výchově dětí; Portál; 2007; ISBN 978-80-7367-325-3
- Pražská skupina školní etnografie; Psychologický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy; Karolinum; 2005; ISBN 80-246-0924-x
- Říčan, P.; Cesta životem: vývojová psychologie; Portál; 2006; ISBN 80-7367-124-7
- Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M.; Psychodiagnostika dětí a dospívajících; Portál; 2001; ISBN 80-7178-545-8
- Šulová, L.; Raný psychický vývoj dítěte; Karolinum; 2004; ISBN 80-246-0877-4
- Vágnerová, M.; Vývojová psychologie I-Dětství a dospívání; Karolinum; 2005; ISBN 80-246-0956-8
- Vágnerová, M.; Vývojová psychologie II-Dospělost a stáří; Karolinum; 2007; ISBN 978-80-246-1318-5
- Vágnerová, M.; Psychologie osobnosti; Karolinum; 2010; ISBN 978-80-246-1832-6
- Výzkumný ústav pedagogický v Praze; Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; Tauris; 2005
- Smékal, V.; Pozvání do psychologie osobnosti; Barrister&Principal; 2002; ISBN 80-85947-80-3

5. PŘÍLOHY

5.1 Text pro rozhovor s učiteli

Co to je sebepojetí

Sebepojetí, neboli jinak náhled na sebe, zahrnuje naši představu o vlastním těle, o svých charakteristikách a dále o vlastních možnostech a perspektivě. Zralá osobnost má ucelenou představu sama o sobě a svých charakteristikách, vyvinuté sebehodnocení a projevuje emoční vztah sama k sobě. Naše sebepojetí má také volní složku, která určuje, jak jsme schopni sami sebe uplatnit a prosadit. Na utváření sebeobrazu se podílí geneticky vrozený základ osobnosti společně s vlivem prostředí. (Smékal, 2002)

specifika v sebepojetí žáka 1. a 2. Třídy

Pro děti je nástup do školy velice významným mezníkem, jež značně ovlivňuje jejich sebepojetí. S nástupem do školy získávají status školáka, což hodně znamená pro jejich společenské postavení. Společnost se na ně jinak dívá a jinak je hodnotí. Je proto důležité, aby se o školní záležitosti svých dětí rodiče starali a zajímali. (Matějček, 2007) Školní dítě musí být mnohem zodpovědnější než doposud a musí plnit určité povinnosti. Už nejde jen o hru. Škola do jejich života vnáší nový rytmus a řád. (Kučera, M. in Pražská skupina školní etnografie, 2005)

Ve škole vyvstává pro dítě nová autorita v podobě učitelky. Je pro ně osobou, která je chrání a srozumitelně jim podává vše, co je po nich ve škole vyžadováno. Provádí je a seznamuje s novým školním prostředím. Zároveň je přijímá a může jim být určitou náhražkou matky. Děti se s ní částečně identifikují a malí chlapci se do ní až zamilovávají, což se odráží v jejich chování např. ve snaze být viděn. Je časté, že se žáčci v první třídě hlásí a poté, co je paní učitelka vyvolá, ani nevědí, jaká byla otázka. Jde jen o to, připoutat pozornost učitelky. (Kučera, M. in Pražská skupina školní etnografie, 2005) Školák v tomto věku často přijímá vše, co autorita řekne, bez pochybností, což znamená, že i na jeho identitu má učitel veliký vliv. (Říčan, 2006)

Další změnou přicházející se školní docházkou je hodnocení. Na význam pozitivního hodnocení a pochvaly poukazuje pan Matějček slovy: „*Kdybychom neocenili snahu, u mnohých dětí třeba bychom se ani lepšího výkonu nedočkali.*“ Hodnocení, které dítě v tomto věku dostává, určuje jeho společenskou hodnotu a ukazuje, co vše dovede a umí. Negativní hodnocení a neúspěch může negativně ovlivnit jeho sebecit a sebevědomí. Dítě tak snadno může prožívat pocity méněcennosti. Je proto důležité, aby bylo podporováno a povzbuzováno i v době neúspěchu. (Matějček, 2007) Říčan doporučuje v prvních ročnících omezit význam hodnocení. Pro dítě je složité přejít ze školky, kde nebylo známkováno, do prostředí, kde je jeho výkon hodnocen a porovnáván s výkony druhých. Pocity méněcennosti mohou následně vést k nepřiměřenému vztahu k práci a mají mnoho následků do budoucna. Často prožívané negativní hodnocení může vést k zanevření na pokusy o úspěch a k určité rezignaci. Tyto následky jsou často patrné i v budoucnu, kdy lidé se špatným sebevědomím, získaným v dětství, neaspírují na pracovní postup a přijímají podřízenou funkci. Pocity úspěchu potom hledají ve skupinách vyčleněných ze společnosti a inklinují ke kriminální činnosti a agresivitě. (Říčan, 2006)

Matějček poukazuje ještě na jeden významný aspekt, jímž by se měli vychovatelé zabývat již v době začátku školní docházky a jež ovlivňuje sebepojetí a sebehodnocení dítěte do budoucna. Tímto aspektem jsou fyzické a sportovní dovednosti. Sportovní aktivita je pro školní děti činnost, již dělají pohromadě a díky níž se identifikují jako skupina. Dítě, které je v této činnosti omezeno, může mít značně snížené sebehodnocení a může se cítit skupinou nepřijímané. Významnou roli v této oblasti hraje sportovní výchova a mimoškolní sportovní aktivity, které by se neměly podceňovat. Je dobré i dítě, jež je nějakým způsobem omezené

naučit alespoň jednu neobvyklou dovednost, na základě níž by ho skupina mohla přijímat. Zároveň by se mělo pracovat s celou skupinou na tom, aby odlišnosti ostatních všichni přijímali. (Matějček, 2007)

Pro prvňákovu identitu jsou důležité ostatní děti a jejich hodnocení. Vágnerová píše, že hodnocení skupiny je pro dítě významnější než hodnocení jednotlivce. Říčan píše, že sedmileté děti ještě jako skupina příliš nefungují, ale třída se jako celek postupně utváří. Zpočátku jde spíše o skupinu jednotlivců, kteří následují učitelku. Pokud by zde nebyla sjednocující autorita, třída by se rozpadla. Děti se kamarádí spíše podle pravidla blízkosti a to v rámci sdílení jedné lavice či společné cesty do školy. Pro identitu malého školáka jsou ostatní důležití hlavně v tom ohledu, že se učí hrát různé role, podle toho, s jakým kamarádem se baví. Zároveň je významná soutěživost. Jak jsem již naznačila výše, jde hlavně o soutěžení o přízeň a pozornost učitele a ve sportech. (Říčan, 2006)

5.2 Osnova rozhovorů

- 1) V první řadě, ještě než učiteli dám přečíst text, bych se ráda dozvěděla, jak dlouho pracuje v oboru, případně, jaké má vzdělání, jak dlouho pracuje na dané základní škole, jaký má vztah ke své profesi, co ho vedlo k výběru této profese, zda má vlastní děti a jak je seznámen se ŠVP dané školy, dále jak se vzdělává, zda čte nějaké odborné časopisy, publikace a jaké konkrétně.
- 2) Poté, co jste si nyní přečetl/a tento text, bylo pro Vás nové, co se v něm píše?
- 3) Jakým způsobem se v rámci školních hodin může učitel dozvědět, jak žák vnímá sám sebe? Z jakých projevů by se to dalo hodnotit? (Viz text a jednotlivé odstavce)
- 4) Snaží se učitel poznávat své žáky a přizpůsobovat se tomu, co o nich ví (hodnotit na základě toho, že některý žák je například citlivější, je pro něj důležitější, co si o něm paní učitelka myslí apod.), či je dětí ve třídě mnoho a on na to nemá moc prostoru? Jak to dělá?
- 5) Mají ve škole žáci prostor na osobnostní rozvoj? Pokud ano, jak a kde se tento rozvoj může uskutečňovat? Pokud by učitel odpověděl negativně, dotázat se, zda nepovažuje výuku a učení se za činnost rozvíjející osobnost.
- 6) Považuje problematiku sebepojetí za důležitou? Má učitel nějaké vlastní nápady na to, jak se zabývat dětským sebepojetím? (např. nějaké inovace, co se běžně nedělá atd.)
- 7) Pokud jsme to ještě neprobrali v rámci předchozího rozhovoru, zeptat se na to, co si myslí o textu, zda vnímá specifika v chování žáků tak, jak jsou popsána.
- 8) Jak učitel vnímá chování dětí ke své vlastní osobě? Setkal se někdy s tím, že jsou na něj děti fixované? Hlásí se například děti bezdůvodně? Přitahují jeho pozornost? Jakým způsobem na to reaguje? **Bezdůvodné hlášení se, by stálo za to jasně vymezit. Řada učitelů vnímá jako bezdůvodné všechno, co on sám nechce slyšet.**
- 9) Jakým způsobem učitel hodnotí? Jak žákům podává výsledky? Má jeho hodnocení nějaká specifika? Jak na hodnocení reagují žáci? Myslí si, že je pro ně důležité? Podává žák lepší výsledky, když je víc chválen? Myslí si, že žáci mezi sebou soutěží? **Spíš se ptejte, zda on nastoluje situace soutěže. Jedná se o problematiku evaluačního klimatu.**
- 10) Jak se děti chovají během sportovní výchovy? Jde opět o soutěž, či tvoří ucelenou a soudržnou skupinu? Myslí si, že je tělocvik pro děti důležitý? Co vše jim může přinášet? Je pro děti podle učitele významné, že poznávají své vlastní schopnosti pomocí tělesné výchovy?
- 11) Fungují děti v první/druhé třídě jako skupina? Jak se ve skupině chovají? Mají nějak rozdělené role (je někdo hvězdou třídy a někdo zase obětním beránkem..)? Jsou zde nějak strukturované vztahy? Je pro ně důležité, jak je hodnotí třída? Snaží se před žáky nějakým způsobem vyniknout? Jak děti reagují na úspěch či neúspěch jednoho z nich?

- 12) Jsou veliké rozdíly mezi tím, jak se chovají dívky a chlapci? Myslí si, že jsou pro dívky a chlapce v sebepojetí důležité jiné vlastnosti?
- 13) Probrat možnosti práce se sebepojetím, představit učitelům různé hry pro rozvoj sebepojetí z knihy Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků, zeptat se učitele na filozofii pro děti a na další alternativní směry, jež se sebepojetím pracují. Co si o tom všem myslí? Když o tom nyní ví, bude pracovat se sebepojetím, nebo to pro něj nemá žádný význam?

5.3 Osnova pozorování

- 1) Jak učitel s žáky jedná, celková komunikace mezi nimi.
- 2) Jakým způsobem učitel hodnotí (jaký druh hodnocení volí, jak výsledky předkládá a komentuje) a jaké evaluační klima svým hodnocením vytváří. (soutěživé či zaměřené na samotný úkol)
- 3) Jak učitel hodnotí chování žáků a vyjadřuje případné nespokojenosti.
- 4) Zda jsou rozdíly v hodnocení dívek a chlapců a zda se k dívkám chová učitel celkově jinak než k chlapcům. (Ty jsi ale šikovný..)
- 5) Zda se učitel ke všem žákům chová stejně, či zda má ve třídě oblíbence, nebo děti, které nemá příliš rád a na základě jakých reakcí, lze k tomuto názoru dospět.
- 6) Pracuje-li učitel spíše s jednotlivci či s třídou jako celkem.
- 7) Jak se učitel zabývá sebepojetím žáků (spontánně či řízeně). Zaměřit se na jednotlivé výchovy, které přímo podbízejí k práci se sebepojetím, ale i na celkovou komunikaci.
- 8) Chování žáků- zda se některé z teorií potvrzují. (Hlásí se někteří žáci, aby na sebe upozornili?..)