

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Sebehodnocení dětí v mateřské škole

Self-evaluation of children in kindergarten

Jana Medlová

Vedoucí práce: PhDr. Eva Koželuhová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Rok odevzdání 2022

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Sebehodnocení dětí v mateřské škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 19.4.2022

Upřímně děkuji vedoucí své bakalářské práce PhDr. Evě Koželuhové, Ph.D. za inspiraci a podporu, odborné vedení, podnětnou komunikaci, cenné rady a čas, který mi věnovala.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá problematikou sebehodnocení dětí předškolního věku v současné mateřské škole. Teoretická část vymezuje pojmy sebepojetí, sebevědomí a sebehodnocení předškolního dítěte. Dále je věnována hodnocení, a jeho vlivu na utváření vlastního sebehodnocení dítěte. Praktická část zkoumá možnosti práce se sebehodnocením dětí. Výzkumnou metodou je akční výzkum, který vychází z přípravy, realizace a reflexe programu pro rozvoj sebepojetí dětí. Cílem výzkumu zjistit, které techniky jsou pro děti v předškolním věku pro rozvoj sebehodnocení nejpřínosnější a co jim v sebehodnocení pomáhá.

KLÍČOVÁ SLOVA

sebehodnocení, sebepojetí, hodnocení, dítě předškolního věku

ANNOTATION

The bachelor thesis deals with the issue of self-evaluation of preschool children in the current kindergarten. The theoretical part defines the concepts of self-concept, self-confidence, and self-evaluation of a preschool child. It is also devoted to the evaluation and its influence on the formation of the child's self-assessment. The practical part examines the possibilities of working with children's self-assessment. The research method is action research, which is based on the preparation, implementation, and reflection of a program for the development of children's self-concept. The research aims is to find out which techniques are most beneficial for preschool children for the development of self-esteem and what helps them in self-esteem.

KEYWORDS

self-evaluation, self-concept, evaluation, preschool child

OBSAH

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Vymezení základních pojmů	10
1.1 Sebepojetí	10
1.2 Sebehodnocení	11
1.3 Sebevědomí	12
2 Vývoj a význam sebepojetí, sebehodnocení a sebevědomí u dětí předškolního věku	13
2.1 Sebepojetí u dětí předškolního věku	13
2.1.1 Nezralost sebepojetí dítěte předškolního věku	14
2.2 Sebehodnocení u dětí předškolního věku	14
2.3 Sebevědomí u dětí předškolního věku	15
2.3.1 Sebevědomí přehnané / nedostatečné sebeprosazení	16
2.4 Vliv prostředí na sebepojetí dítěte	16
2.5 Sebepojetí v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání ..	18
3 Hodnocení a sebehodnocení dětí v mateřské škole	19
3.1 Hodnocení	19
3.1.1 Hodnocení v mateřské škole	20
3.1.2 Formativní hodnocení v předškolním věku	20
3.2 Posilování sebevědomí dítěte v pedagogických situacích jako součást hodnocení	24
3.3 Sebehodnocení dětí v mateřské škole	24
4 Techniky sebehodnocení dětí využitelné v mateřské škole	25
4.1 Portfolio	25
4.2 Sebehodnotící arch	26
4.3 Metoda semaforu	26
4.4 Hodnocení verbální	27
4.5 Grafické symboly	27
4.6 Neverbální znázornění – pohyby	27
4.7 Edukační hry s kontrolou správného řešení	28
4.8 Práce s chybou	28
Shrnutí teoretické části	29

PRAKTICKÁ ČÁST	31
5 Východisko výzkumného šetření	31
5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	31
5.2 Vymezení akčního výzkumu	31
5.3 Metodologie výzkumu	32
5.3.1 Výzkumné metody	32
5.3.2 Plán výzkumu	33
5.4 Kde byl výzkum realizován	34
5.4.1 Sebepojetí dítěte v ŠVP mateřské školy	34
5.5 Charakteristika výzkumného vzorku.....	35
5.5.1 Charakteristika dětí v posledním roku předškolního vzdělávání.....	36
5.5.2 Charakteristika dětí mladšího věku.....	36
6 Průběh výzkumu	37
6.1 První krok: Pretest – vstupní sebehodnocení	37
6.2 Druhý krok: Zavedení sebehodnocení – Jak se cítím.....	39
6.3 Třetí krok: Verbální sebehodnocení – Proč.	41
6.4 Čtvrtý krok: Sebehodnocení – Jak se mi dnes dařilo.	42
6.5 Pátý krok: Sebehodnocení – využití sebehodnotícího archu a posttest.....	44
6.6 Shrnutí průběhu šetření u jednotlivých dětí z výzkumného vzorku.....	50
7 Vyhodnocení výzkumných otázek	54
7.1 Co dětem v jejich sebehodnocení pomáhá?	54
7.2 Jaká forma sebehodnocení v MŠ je vhodná v závislosti na věku dětí?	54
8 Shrnutí	57
9 Diskuse	58
Závěr	59
Seznam použité literatury	61
Seznam použitých internetových zdrojů.....	63
Přílohy.....	65

Úvod

Předškolní období je pro dítě bezesporu formativní po všech stránkách. Dítě se naučí ovládat svoje tělo, chodit, běhat, skákat, naučí se mluvit a vyjadřovat svoje myšlenky, naučí se sebeobsluže a mnohým jiným dovednostem. Je důležité ho v tomto pokroku podporovat a pomáhat mu na jeho cestě sebeobjevování. S tím úzce souvisí sebeuvědomění dítěte a jeho sebehodnocení. Samo o sobě ještě není schopno realisticky vyhodnotit vlastní schopnosti a dovednosti a přebírá názory, které o sobě slyší, za vlastní. „*Způsob, jakým reagujeme na úspěchy dítěte a také na jeho neúspěchy, ovlivňuje sebevědomí dítěte, obraz, které si samo o sobě tvoří, a také styl, jakým bude o svých úspěších a neúspěších přemýšlet.*“ (Mertin, - & Gilernová, 2010, s. 229) Nejdřív jsou to názory rodičů a pak i učitelek v mateřské škole. Ve své práci se chci věnovat tématu práce se sebehodnocením u dětí předškolního věku v mateřské škole.

Je přímo povinností učitele rozvíjet dovednost dítěte hodnotit sebe sama a tím podporovat jeho sebevědomí a posouvat ho k realistickému pohledu na sebe sama. Když dítě ví o svých přednostech, necítí se natolik ohroženo některými nedostatky. Nemá pak také takovou potřebu srovnávat se s ostatními. V sebehodnocení totiž nevyužíváme srovnávání dětí navzájem. Naopak jen rozvíjíme schopnost sebereflexe. „*Osobnost člověka se utváří i projevuje v sociální interakci a předškolní pedagog nese odpovědnost, aby nedošlo k její deformaci.*“ (Svobodová, - & Hovjacká, - & Kubecová, - & Kukačková, 2015, s. 10)

V teoretické části bakalářské práce definuji základní pojmy sebepojetí, sebevědomí a sebehodnocení. Poté se zaměřím na hodnocení dítěte v předškolním vzdělávání a podívám se na vymezení pojmu sebepojetí v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Cílem mé práce je zjistit, které techniky jsou pro děti v předškolním věku pro rozvoj sebehodnocení nejpřínosnější a co jim v sebehodnocení pomáhá.

V empirické části nejdříve popíšu výzkumný soubor a výzkumné metody, které jsem použila. Formou výzkumu je akční výzkum realizován v běžné mateřské škole. Věnuje se možnostem využití sebehodnocení dětí předškolního věku. Zkoumá vliv systematické práce se sebehodnocením na sebevědomí dítěte a schopnost jeho sebereflexe.

V závěru bakalářské práce shrnu výsledky výzkumu a jejich využití v praxi pro učitelů v mateřské škole. Pokusím se popsat některé zásady, jejichž uplatňováním může učitel mateřské školy podporovat pozitivní vývoj sebevědomí a sebehodnocení předškolních dětí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení základních pojmů

Veškeré své celoživotní snažení směřuje člověk k tomu, aby mu nic nechybělo a aby byl spokojený. Spokojený sám se sebou, se svojí prací, se svým životem. Domnívám se, že mínění, které o sobě člověk má, jeho sebeobraz, má pro jeho kvalitu života velký význam. I když máme každý jiné potřeby, touhy a jiné hodnotové žebříčky, tak potřebujeme znát svoji hodnotu a místo ve společnosti. *„Jestliže se člověk dostatečně dobře vyzná ve světě i v sobě samém, cítí se bezpečně.“* (Sedláčková, 2009, s. 15) Sebepojetí tak rozhodně představuje téma hodno zkoumání.

1.1 Sebepojetí

„Sebepojetí je způsob, jakým jedinec dává smysl sám sobě nebo představám o sobě.“ (Nolen-Hoeksema, 2012, s. 815) Významný představitel humanistické psychologie Carl Rogers definuje sebepojetí následujícím způsobem: *„Sebepojetí se skládá ze všech myšlenek, vjemů a hodnot, které charakterizují „já“. Jeho součástí je vědomí „co jsem“ a „co dokážu“. Toto vnímané sebepojetí zase ovlivňuje, jak člověk vnímá svět i své chování.“* (Nolen-Hoeksema, 2012, s. 563)

Vymětal definuje sebepojetí jako *„vztah lidského jedince k sobě samému i subjektivně důležitým skutečnostem jeho života, tedy to, co si člověk o sobě a subjektivně významných danostech myslí, jak je vnímá, prožívá, a nakonec i hodnotí. Tvoří centrum osobnosti, jsme to „my sami“ se vším, co k nám subjektivně patří a je současně prožíváno a hodnoceno jako významné (např. tělesné schéma, nebo předpokládané naše hodnocení ze strany ze strany druhých lidí).“* (Vymětal, 1997, s. 20)

Podobně Smékal o sebepojetí říká, že sebepojetí *„je základem jáství člověka, je souhrnem názorů na sebe sama, na své místo ve světě, a v tomto smyslu je souhrnem pocitů, jimiž prožíváme spokojenost nebo nespokojenost se sebou, větší nebo menší sebedůvěru, sebeúctu a vliv na druhé. Sebepojetí je také uvědomováním si svých osobnostních charakteristik, často zkresleně nebo stylizovaně se záměrem vyvolat o sobě v druhých určitý dojem. Do struktury sebepojetí patří i úroveň sebemonitorování a sebe prezentace a místo ovládnutí. Ze sebepojetí vyrůstá charakter člověka“.* (Smékal, 2004, s. 368)

Vymětal také říká, že „*sebeпоjetí je hypotetickým konstruktem a vymezujeme je především jako relativně stálý a ucelený, současně však měnící se vztah lidského jedince k sobě samému i k subjektivně důležitým skutečnostem jeho života.*“ (Vymětal, 1996, s.43)

Můžeme teda shrnout, že sebeпоjetí je vnitřní obraz člověka o sobě samém a jeho subjektivním pohledu na skutečnost. Formuje se od raného dětství v důsledku interakční zkušenosti. Mění se s nárůstem informací o sobě a pozorováním sebe sama, svojí činnosti.

Autoři Blatný a Smékal dále charakterizují sebeпоjetí třemi hledisky:

- kognitivní hledisko – týkající se obsahu sebeпоjetí, řadíme sem sebepoznání a sebehodnocení;
- emoční hledisko – afektivní, týkající se citového vztahu k sobě, realizující se převážně v sebeпřijetí a sebeúctě;
- konativní hledisko – fungující jako motivační faktor a uplatňující se v psychické regulaci chování (v seberegulaci). (Blatný, - & Plháková, 2003; Smékal, 2004)

1.2 Sebehodnocení

„Základy sebehodnotících kritérií jsou položeny v dětství a jsou utvářeny rodiči, významnými osobami v rámci rodiny nebo jinými osobami zastávajícími výchovné, rodičovské funkce.“ (Blatný, - & Plháková 2003, s. 116)

Podle Sedláčkové sebehodnocení koreluje se sebevědomím. Vysoké sebevědomí (nebo sebejistota) odpovídá vysoké míře sebehodnocení a naopak. Sebehodnocení se vztahuje k různým kritériím. Člověk se může hodnotit srovnáváním s jinými lidmi (např. se skupinou spolužáků, spolupracovníků, s členy komunity apod.), s konkrétní osobou, která představuje jeho vzor, případně s vysněným ideálem, čímž se shoduje s Blatným a dalšími autory. (Sedláčková, 2009) Sebehodnocením tedy můžeme zlepšit sebevědomí jedince.

Podobný názor sdílí i Smékal, který říká: *„Sebehodnocení je jádrem jáství, pokud jím cítíme a prožíváme stav, že posuzujeme a oceňujeme své vlastní já. Sebehodnocení má dva póly: spokojenost a nespokojenost se sebou. Prožíváme je také jako větší nebo menší sebevědomí.“* (Smékal, 2004, s. 353) Blatný pak říká, že sebehodnocení má přímý vliv i na osobní pohodu, výkon, soutěžení nebo konformitu, a to jak hodnocením aktuálního

stavu jedince, tak zkušeností minulých událostí a výhledů do budoucna. (Blatný, - & Plháková, 2003) S tím úzce souvisí základní aspekt sebehodnocení a sice jeho pozitivita či negativita. Nejdříve byla hodně zkoumána negativita, protože se přímo nabízí, že má na sebehodnocení negativní vliv. V současnosti si můžeme všimnout, že ani přílišné sebehodnocení nemusí mít na psychiku jedince pozitivní vliv. Když si člověk stanoví nereálné cíle a pak je nedokáže naplnit, vede to k selhání a snížení vlastního sebehodnocení a s tím souvisejícího sebevědomí.

1.3 Sebevědomí

Každý tak nějak víme, nebo máme vlastní představu o tom, co sebevědomí je, ale specifikovat ho není snadné. V češtině používáme různé ekvivalenty sebevědomí jako sebedůvěra, sebeúcta, sebeocnění aj. Hartl ho definuje v Psychologickém slovníku následovně: „*Sebevědomí je sebedůvěra, vědomí vlastní ceny, kvalit a schopností, provázené vírou v úspěšnost budoucích výkonů.*“ (Hartl, - & Hartlová 2000, s. 525) Sedláčková o sebevědomí mluví podobně, jako o „*souhrnném výrazu pro sebehodnocení, sebeúctu, sebeocnění, sebedůvěru a sebeuplatnění.*“ (Sedláčková, 2009, s. 9) Robert Fisher také ztotožňuje sebevědomí se sebeúctou: „*Jedním z činitelů úspěchu či neúspěchu jakéhokoli lidského úsilí je ten vzácný zdroj energie, který nazýváme „sebeúcta“ nebo méně přesně, ale častěji – sebevědomí.*“ (Fisher, 1997, s. 140) V Psychologii Atkinsonové a Hilgarda můžeme najít definici sebeúcty jako „*představy jedince o vlastní hodnotě.*“ (Nolen-Hoeksema, 2012, s. 815) Stejně se vyjadřuje i Fontana: „*Sebevědomí (či kladné sebepojetí, jak je nazývá Rogers) se týká hodnoty již si přisuzujeme. Ze všech oblastí sebepojetí je to jedna z nejdůležitějších a v Maslowově hierarchii potřeb se objevuje ve význačném postavení.*“ (Fontana, 2003, s. 255)

Když si to shrneme, tak sebevědomý jedinec zná svou cenu a také ví, že ji znají ostatní. (Fisher, 1997) Základem pro rozvoj sebevědomí je svoboda člověka. Možnost zkoumání sebe samého, své osobnosti, svého vnitřního já. Člověk musí mít možnost, čas a prostor poznávat sebe sama, aby mohl žít v souladu se sebou samým. (Sedláčková, 2009)

2 Vývoj a význam sebepojetí, sebehodnocení a sebevědomí u dětí předškolního věku

V širším slova smyslu označujeme jako předškolní věk celé období od narození až po vstup do základní školy. V užším slova smyslu můžeme říct, že je to období, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu. Mnoho dětí však do mateřské školy nechodí, a tak jej můžeme vymezit jako období mezi třetím a šestým, resp. sedmým rokem dítěte.

Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která umožňuje dítěti uplatnit se mezi vrstevníky. (Sedláčková, 2009)

Vývoj dítěte má přitom svou časovost a posloupnost. Časovost znamená, že schopnosti a dovednosti nastupují obvykle v určitém věku – věkovém rozmezí. Každé dítě je samozřejmě jiné, vývoj jedince je individuální a rozdíly v dozrávání jednotlivých oblastí může být značný. Posloupností myslíme to, že každá schopnost nebo dovednost se vyvíjí po krocích, postupně od snadnějších po složitější. Dítěti musíme stanovit obtížnost úkolů podle jeho možností, aby mělo možnost zažít pocit úspěchu.

Dítě, stejně jako každý dospělý jedinec, si musí uvědomovat, že někam patří. Musí cítit, že je součástí společenství, nějaké sociální skupiny a v rámci té, že může svému okolí důvěřovat, spolehnout se, že se mu dostane pomoci a podpory, když bude potřeba; že jejich vzájemný vztah je pevný a stálý. Musí cítit, že pro členy dané společnosti, má svoji hodnotu; že je pro ně důležitým partnerem. Na základě tohoto „vztahového zázemí“ se buduje identita dítěte. Dítě si představu o sobě utváří na základě toho, jak se k němu druhý chovají, co mu říkají a co říkají o něm. (Bednářová, - & Šmardová, 2015)

2.1 Sebepojetí u dětí předškolního věku

„První základy sebepojetí vznikají v rodině tím, jaký postoj k danému dítěti zaujímají rodiče. Tam, kde se dítěti s láskou věnují, považuje se také samo za někoho, kdo má svou cenu a zaslouží si lásku lidí. Takový názor mu dává důvěru a naději do dalšího života.“ (Čačka, 1997, s. 92) V předškolním věku již dítě zná své pohlaví, dokáže popsat svoje fyzické znaky, co má a co nemá rádo. Tento popis však není úplně přesný a je zaměřen na znaky právě přítomné v dané situaci. (Langmeier, - & Krejčířová, 2018) Sebepojetí je ovlivněno rozvojem kognitivních funkcí. Dítě o sobě začíná uvažovat, uvědomovat si

vlastní identitu. (Sedláčková, 2009) Rozvoj dětského sebepojetí výrazně ovlivňuje aktivita a iniciativa. Předškolní děti jsou zvědavé a chtějí všechno dělat jako dospělí. Mají silnou potřebu věci zvládnout, něco pozitivního vytvořit. (Vágnerová, 2005) Úkolem dospělých je zabezpečit jim pro toto vstřícné a podnětné prostředí.

2.1.1 Nezralost sebepojetí dítěte předškolního věku

V poznávání světa a sebe sama pomáhá dítěti fantazijní myšlení a přetrvávající egocentrismus. Dítě uvažuje způsobem odpovídajícím jeho vývojové úrovni. Upravuje svůj úhel pohledu podle svých možností a potřeb, čím ale také dochází ke zkreslení sebepojetí. Mezi znaky nezralosti sebepojetí můžeme zahrnout:

- vázanost na zjevné znaky – ta se projevuje ve vztahu k sobě. Pro předškolní dítě je součástí identity tělové schéma, které představuje tělesné sebepojetí. Změnu vnějších znaků dítě chápe jako proměnu identity (např. chlapec dostane stejné tričko jako jeho starší bratr a rázem má pocit, že i on zvládne to, co jeho bratr). Dítě může odmítat nový účes ze strachu ztráty identity (např. genderové).
- nereální optimismus – funguje jako zdroj jistoty a rovnováhy. Dítě se vidí takové, jakým by chtělo být. Často nebere v potaz předchozí úspěchy či neúspěchy. Sebepojetí reaguje na aktuální situaci.
- nekritičnost a přehnaný důraz na sebe sama – a z toho vyplývající sklon k vychloubání. Předškolák se dokáže vychloubat vším možným, aby si udržel přijatelnou sebeúctu.
- představy o budoucím uplatnění – fantazie o tom, čím dítě bude až vyroste. (Vágnerová, 2005)

2.2 Sebehodnocení u dětí předškolního věku

Autoři (Blatný, Sedláčková, Vágnerová aj.) se shodují, že dítě je v tomto věku závislé na názoru jiných osob, především rodičů. „*Pro vytváření sebehodnotících kritérií a výsledný emoční vztah k sobě je významné především posílení z prostředí, zvláště od významných druhých.*“ (Shavelson, Hubner a Stanton, 1976 in Blatný, - & Plháková, 2003, s. 116) Základ sebehodnocení je tedy položen v dětství a je formován rodiči a jinými blízkými osobami vykonávajícími výchovnou funkci. Předškolní dítě názor dospělých nekriticky

přejímá za svůj, tak jak mu je předkládán a „v této podobě se stává součástí jeho sebehodnocení.“ (Vágnerová, 2005, s. 229) Je proto důležité, jak o dětech mluvíme a také jak se k nim chováme. Ovlivňuje je míra našeho citového přijetí a také požadavků a s tím souvisící spokojenost s mírou jejich naplnění. Pro dítě je tak bytostně podstatné, jak se k němu chovají rodiče, jestli se dítě cítí v bezpečí a přijímáno.

„Sebehodnocení většiny dětí předškolního věku je poměrně vysoké, ale dosud nestabilní.“ (Langmeier, - & Krejčířová, 2018, s. 96) Se sebehodnocením dítěte se tedy dá pracovat a rozvíjet jej, ale zároveň ho můžeme ovlivňovat i negativně.

„Děti bez pevných vnitřních kritérií sebehodnocení snadněji přejímají názory jiných. Když o sobě např. často slyší říkat, že „je divoch, ale hlavu má dítě dobrou“, vkládá tento výrok do svého „já“. (Čačka, 1997, s. 92) Dítě tak lehce uvěří i neuváženému výroku např., že je zlé, neschopné něco udělat, hloupé, líné, zapomnětlivé apod. Dítě je však natolik vnímavé, že dokáže vycítit i nevyřčené hodnocení. Pokud tento obraz druhého o sobě přijme, je pak přesvědčeno o svém budoucím neúspěchu a o svojí nízké hodnotě.

Rodiče, učitelé a všichni dospělí, jež jsou pro dítě významní, tak na něj působí nejenom svým slovním vyjadřováním svého názoru na něj, ale také svým chováním. (Sedláčková, 2009)

2.3 Sebevědomí u dětí předškolního věku

Sebevědomí se podle Mertina a Gillernové probouzí ve dvou až čtyřech letech. Dítě začíná vnímat účinky vlastních rozhodnutí ve svém bezpečném prostředí. Zdolávání překážek je tak pro něj možnost zažít pocit hrdosti v případě úspěchu, ale také stydlivosti, když překážku nepřekoná nebo se mu nepovede daný problém vyřešit. Dítěti musíme dát příležitost zažít pocit zdaru, aby bylo dál ochotné vynakládat úsilí do vytyčených cílů. Opakovaný neúspěch poškozuje dětské sebevědomí a také se snižuje jeho pocit vlastní hodnoty. Příležitostný pocit nezdaru je ovšem nutný, protože prožitek úspěchu bez námahy je pro dítě nezajímavý a nudný. (Mertin, - & Gillernová, 2010) Dítě si tak zvládnutím překážek buduje své sebevědomí.

Sebevědomí je součástí sebepojetí, a proto musíme dávat pozor na to, jak s dětmi mluvíme. Děti jsou náchylné uvěřit i nevhodnému výroku vyřčenému v afektu, a ten se

pak pro ně může stát handicapující překážkou. (Čačka, 1997) Jak jsem již psala výše, zdroje sebevědomí pocházejí ze zpětné vazby od rodičů, učitelů, z uznání od vrstevníků, sourozenců a z důvěry v sebe, založené na vlastních zkušenostech. (Fisher, 1997) Důležitá je hlavně podpora adekvátního sebevědomí, a to důsledným oceňováním všeho dobrého, co dítě vykonalo, vytvářením situací, v nichž bude dítě úspěšné a netrestáním chyb, ale jejich využitím k dalšímu učení.

2.3.1 Sebevědomí přehnané / nedostatečné sebeprosazení

Dobrym zdrojem informací o dětském sebevědomí je pozorování, jak se dítě chová ve společnosti kamarádů. Jestli dokáže vyjádřit své názory, prosadit své nápady, projevit iniciativu. Jestli se dokáže zapojit do skupinových úkolů, pomoci kamarádovi a naopak, jestli se mu dostane pomoci od jiných dětí. Nebo ho druhé děti trápí či si ho nevšímají. Když děti vrstevníka podceňují, on sám se také podceňuje.

Pozorování nám může dát informaci o tom, jestli se dítě neprosazuje přehnaně, a tím vrstevníky obtěžuje. Může to vyplývat z potřeby zvednout si nízké sebevědomí. Je ale tenká hranice, mezi dětmi s nízkým sebevědomím a přirozeně soupeřivými dětmi. Vodítkem k rozlišení nám může být úroveň přehánění oproti běžnému chování.

U jiných dětí se může nízké sebevědomí projevovat nedostatečným sebeprosazováním. *„Mimořádně důležitými strategiemi, jimiž může učitel pomoci nedostatečně se prosazujícím dětem získat jistotu a sebedůvěru, je povzbuzení a spravedlnost a úcta ke všem bez rozdílu.“* (Fontana, 2003, s. 262)

2.4 Vliv prostředí na sebepojetí dítěte

Prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, má na rozvoj sebepojetí nezanedbatelný vliv. Podle Abrahama H. Maslowa a jeho hierarchie potřeb musí člověk nejdříve uspokojit svoje biologické potřeby, cítit se bezpečně, uspokojit psychologické potřeby a až pak může naplňovat potřebu seberealizace. (Maslow, 2014) Vidíme tedy, že prostředí je pro rozvoj dítěte velmi důležité.

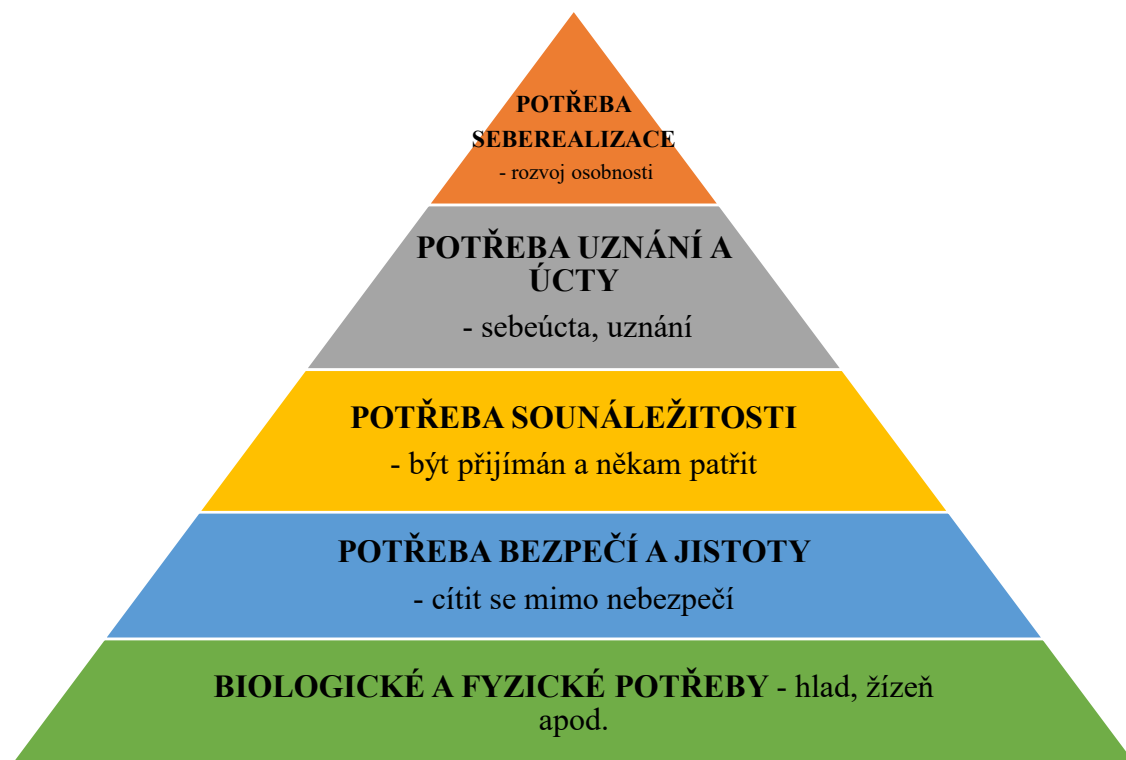


Schéma č. 1: Maslowova hierarchie potřeb [zdroj: zpracováno autorkou podle Maslow, 2014]

Dětské sebepojetí je ještě nezralé, a proto je závislé na hodnocení jiných osob, hlavně rodičů. Rodiče jsou pro dítě vzorem, s nímž se identifikuje. V rámci této identifikace úplně akceptuje veškeré názory a postoje svých rodičů v hotové podobě. Dítě si vlastnosti dospělého symbolicky přivlastňuje. Posiluje se tak jeho sebejistota a zlepšuje sebehodnocení. (Vágnerová, 2005) Rodina představuje pro dítě základní sociální i emoční zázemí.

Rodinné prostředí však může učitel ovlivnit jen stěží. Zato působnost na prostředí třídy je rozhodně v jeho kompetenci. Samozřejmě se na jeho utváření nepodílí sám. Podle Průchy mají na prostředí vliv jak fyzikální faktory (osvětlení, barvy, prostorové dispozice aj.), tak psychosociální faktory. Sem patří dlouhodobé sociální vztahy – klima třídy a interakce krátkodobého charakteru – atmosféra třídy. (in Čapek, 2010) Těchto vztahů a interakcí se účastní všichni účastníci výchovně – vzdělávacího procesu. Od ředitelky, přes provozní personál k pedagogickému až po samotné děti. I když všichni vnímají klima třídy, je to něco neuchopitelného.

Děti tráví v mateřské škole převážnou část dne. Aby mohly pracovat na svém seberozvoji, musí se nejprve ve třídě cítit bezpečně a také musí cítit, že jsou přijímány takové, jaké jsou. V předškolním věku děti ještě nedovedou vytvořit stálou skupinu. Interpersonální vztahy nejsou prozatím pevné. (Čapek, 2010) Vytvoření vhodného klimatu je tedy převážně na dospělých účastnících edukačního procesu.

2.5 Sebepojetí v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Cílem předškolního vzdělávání je rozvíjet v každém dítěti stránku fyzickou, psychickou a sociální. Vzdělávací výsledky pak můžeme rozdělit na tyto kategorie výstupů:

- znalosti (vědomosti, poznatky)
- dovednosti
- hodnoty a postoje (např. zájem o umění) (Průcha, 1997)

Tyto dílčí výstupy rozděluje RVP PV do pěti oblastí:

- biologické – dítě a jeho tělo,
- psychologické – dítě a jeho psychika,
- interpersonální – dítě a ten druhý,
- sociálně-kulturní – dítě a společnost,
- enviromentální – dítě a svět. (RVP PV, 2021)

„Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení.“ (RVP PV, 2021, s. 17)

Oblast Dítě a jeho psychika obsahuje samostatnou podoblast věnující se sebepojetí, citům a vůli dítěte. Podle této kapitoly má učitel u dítěte podporovat například poznávání sebe sama, získání sebevědomí, sebedůvěry, osobní spokojenosti; rozvoj schopnosti sebeovládání; získání citové samostatnosti aj.

Vzdělávací nabídku pak představuje spontánní hra; činnosti přiměřené silám a schopnostem dítěte a úkoly, v nichž může být dítě úspěšné; činnosti umožňující

samostatné vystupování, vyjadřování vlastních názorů a sebehodnocení; činnosti vedoucí dítě k rozlišení sebe sama od ostatních aj.

Výsledky vzdělávací činnosti, které u dítěte sledujeme jsou např., že si dítě uvědomuje svou samostatnost; svoje možnosti i limity; dokáže zaujmout vlastní postoj, vyjádřit svůj souhlas i nesouhlas; dovede přijmout pozitivní ocenění i svůj případný neúspěch a vyrovnat se s ním; učí se hodnotit svoje osobní pokroky aj.

Negativně ovlivnit úspěšnost v dosažení těchto záměrů může málo vlídné, nelaskavé prostředí, kde dítě nenalézá dostatek porozumění. Nepřiměřené nároky na dítě, časté negativní hodnocení, kdy dítě opakovaně zažívá pocit neúspěchu. Nedostatečné ocenění úsilí či úspěchu dítěte. Nemožnost dokončit činnost ve svém individuálním tempu. Nedostatečná motivace dětí k jejich sebevyjádření a sebeuplatnění. (RVP PV, 2021)

3 Hodnocení a sebehodnocení dětí v mateřské škole

3.1 Hodnocení

Člověk vynáší hodnotící soudy téměř permanentně a často si to ani neuvědomuje, např. „To je pěkné!“ „Tohle je nesmysl!“ apod. Hodnocení je součástí každé výchovně-vzdělávací činnosti. Hodnotíme nejen výsledky, které srovnáváme s naší cílovou představou, ale i výchovný proces, jehož prostřednictvím bylo výsledků dosaženo. (Kolář, - & Šikulová, 2005) Jsme zvyklí hodnotit subjektivně. Hodnocení ovlivňuje dítě po mnoha stránkách. Může mít jak pozitivní, tak i negativní formy a působí tak na sebehodnocení dítěte.

Je důležité, aby děti mohly být úspěšné, ale neúspěch má ve výchovně-vzdělávacím procesu také své důležité místo. Úspěch bez námahy, který vyplývá ze splnění příliš snadného úkolu, nemá pro rozvoj dítěte význam, a proto je pro něj potřebné zažít i neúspěch. Tyto pocity by ovšem měly být v menšině. Výhodou je právě bezstarostnost dětí předškolního věku, když si z neúspěchu nedělají příliš těžkou hlavu. Pro děti předškolního věku není až tak podstatné hodnocení úspěšnosti dané aktivity. Nezvládnutí úkolu z našeho pohledu, ještě nemusí pro dítě znamenat neúspěch. Na druhou stranu i

splnění snadného úkolu může dítě vnímat jako výhru, jako úspěch. (Mertin, - & Gillernová, 2010)

Pro dítě je touha uspět přirozená. Chce vyhovět rodičům nebo učitel. Dospělí jsou mnohdy zvyklí hodnotit místo výkonu osobnost dítěte, např. „Když se budeš takto chovat, tak budeš mít ve škole zlé známky ...tak z tebe nic pořádného nevyroste ...tak se ti to nikdy nepovede“ apod. Dítě to všechno vnímá a nedokáže ještě situaci posoudit z různých uhlů, proto si neustále musíme uvědomovat, jakou zpětnou vazbu dítěti poskytujeme. (Košťálová, - & Miková, - & Stang, 2008) Je důležité, aby cítilo jistotu a bezpečí. Je pro něj klíčové, jak o něm smýšlí a mluví rodiče i učitel, protože pak takto hodnotí samo sebe. Tady vidíme spojitost s důležitostí prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Kvůli jeho všestrannému rozvoji by to mělo být prostředí podnětné a vstřícné, kde se dítě cítí bezpečně a spokojeně, a hlavně se nebojí udělat chybu.

3.1.1 Hodnocení v mateřské škole

V mateřské škole děti nedostávají vysvědčení a neučí se podle předmětů, přesto má hodnocení v mateřské škole svůj význam. Děti samozřejmě nejsou formálně zkoušené, ale jejich rozvoj a individuální pokroky jsou průběžně sledovány u každého dítěte. Povinností učitele je tyto pokroky dokumentovat. K tomu učitel využívá každodenní, dlouhodobé a systematické pozorování. Každý učitel si buduje vlastní systém pozorování, hodnocení a také záznamů pokroků dítěte. V zařízení pro předškolní vzdělávání se pro hodnocení výsledků výchovně – vzdělávacího procesu nepoužívá normativní hodnocení, nýbrž hodnocení formativní. (RVP PV, 2021) Tímto hodnocením poskytujeme dítěti zpětnou vazbu, aby se jeho dovednosti ještě zlepšily a pomáhá nám hledat cestu k vytyčenému cíli.

3.1.2 Formativní hodnocení v předškolním věku

Pojem formativní hodnocení jsme přebrali z angličtiny. Jeho původ však nejspíš bude latinský, kdy „formo“ představuje tvarování, utváření. Odtud pak české slovo formovat, které se používá nejčastěji ve spojení s osobností dítěte. Za formativní hodnocení můžeme považovat každé hodnocení, které vypovídá o momentální úrovni dovedností a vědomostí dítěte. Zároveň nám také říká, co má dítě dělat, aby se ve svém vědění

posunulo dál. „*Pojem formativní hodnocení tedy odkazuje k tomu, že na prvním místě je v duchu humanismu zájem o pozitivní rozvoj člověka v jeho poznání i chování.*“ (Starý, - & Laufková, 2016, s. 11) Formativní hodnocení se zaměřuje na pozitivní výsledky, které jsou základem dalšího rozvoje dítěte.

Cílem je poskytovat dítěti i učiteli (a ve starším věku dítěte potažmo rodičům) informace o tom, co dítě již zvládá a na co by se ještě mělo zaměřit a jak toho dosáhnout. Hodnota formativního hodnocení je v poukázání na silné a slabé stránky dítěte. Jeho podstatou je, že nám poskytuje informace během činnosti a lze tak ovlivňovat její další průběh a výsledky. Jde tedy o poskytnutí bezprostřední zpětné vazby.

Zpětná vazba bývá vyjádřena popisným jazykem.

- Můžeme popisovat, co vidíme příp. slyšíme (vnímáme smysly): dítě přineslo ukázat obrázek – „...na obrázku je dům, vedle stojí maminka a tady jsi ty.“
- Hovoříme o pocitech svých nebo dítěte: „...to máš asi radost, že se ti povedlo tak přesně napodobit váš dům.“
- Dáme dítěti příležitost, aby se k hodnocení vyjádřilo samo – dítě většinou po popisu pozitivních stránek samo najde nedostatky a chce je opravit.
- Poukážeme na chyby, které dítě samo neodhalilo: „...tady vidím, že mamince chybí pusa.“

Prostřednictvím popisného jazyka vyjadřujeme dítěti svůj zájem, věnujeme mu svůj čas. Navíc, když začneme popisem pozitivních stránek jeho výkonu, výrazně je posilujeme a dítě je motivováno k tomu, aby je příště zopakovalo. (Miková, - & Stang, 2003)

Podle Starého a Laufkové se při stanovení metod hodnocení má vycházet ze tří otázek, které pomáhají učitelům a dětem při výuce:

- Kam směřuji? – poskytovat srozumitelné výchovně – vzdělávací cíle. Stanovit jasný a jednoznačný cíl. Učitel přesně ví, co od dítěte očekává. Cíl má být formulován tak, aby mohl být sledován pokrok dítěte ve vztahu k cíli.
- Kde se právě nacházíme? – kritéria hodnocení, zpětná vazba, sebehodnocení. Stanovování kritérií je základní charakteristikou formativního hodnocení. S tím souvisí to, aby dítě přesně vědělo, co se na něm požaduje.

- Jak se tam dostanu? – kladení otázek, dovednost sebereflexe. (Starý, - & Laufková, 2016)

Formativním hodnocením se soustředíme na rozvinuté schopnosti a osvojené dovednosti dítěte, které představují odrazový můstek pro jeho další učení. Smyslem tohoto hodnocení je, aby dítě převzalo odpovědnost za svoje vzdělávání. (Loudová Stralczynská, - & Uhlířová, - & Ristić, - & Selbie, 2020) Formativní hodnocení má vliv na třídní klima. Dítě se více naučí, chodí do školy s radostí, zlepši se pracovní klima i atmosféra ve třídě a dítě se cítí lépe. Zaměřením na jednotlivce představuje zásadní posun ve vztazích v kolektivu.

3.1.2.1 Projekt What Works: Formative Assessment

Mnohé zahraniční výzkumy (PISA, TIMSS) dokazují, že formativní hodnocení má na učení žáků prokazatelně pozitivní vliv. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj OECD přišla v letech 2002–2004 s projektem What Works: Formative Assessment, realizovaným Centrem pro výzkum a inovace ve vzdělávání CERI v programu Schooling for Tomorrow. Projektu se zúčastnilo osm zemí (Austrálie, Kanada, Dánsko, Anglie, Finsko, Itálie, Nový Zéland a Skotsko) a zaměřený byl na formativní hodnocení. Jeho výstupy jsou inspirací pro školní praxi. Aby se však formativní hodnocení mohlo podílet na rozvoji dítěte, musí na něj být připravená hlavně škola samotná. V projektu bylo vymezeno šest oblastí výuky vhodných k formativnímu hodnocení.



Schéma č. 2: Oblasti výuky vhodné pro formativní hodnocení [zdroj: zpracováno autorkou podle Starý, 2005]

1. **Podporující prostředí** je základem pro úspěšnou realizaci formativního hodnocení. Ve třídě by měla být atmosféra bezpečí a důvěry, kde se děti nebudou bát udělat chybu. Toto vyžaduje dlouhodobou a soustavnou činnost.
2. **Stanovením učebních cílů** se stává učební proces srozumitelnějším. Děti vědí, co se od nich očekává. Je žádoucí je do procesu stanovování cílů zapojit. Na úrovni mateřské školy to můžeme realizovat například dětskou konferencí, kdy se děti samotné rozhodnou, co by chtěly zvládnout.
3. Využívání různých **výukových strategií** umožňuje uspokojit rozdílné potřeby dětí a podněcovat je ke vzájemné spolupráci.
4. Užívání rozličných **hodnotících přístupů** obsahuje např. diagnostiku při nástupu dítěte do školy, techniku vhodně kladených otázek k zjištění míry porozumění a v neposlední řadě zapojení dětí do hodnotícího procesu formou sebehodnocení.
5. **Zpětná vazba** je podstatou formativního hodnocení. Jejím základem je interaktivní charakter. Existují rozmanité ústní i písemné formy zpětné vazby. V mateřské škole je předkládána popisným jazykem.
6. **Aktivní učení** je předpokladem i výsledkem formativního hodnocení. Cílem je rozvoj dětské myšlenkové aktivity, metakognitivních dovedností, třeba v podobě sebehodnocení. (Starý, 2005)

3.1.2.2 Zakotvení podpory formativního hodnocení v dokumentu Strategie 2030+

Strategie 2030+ je dokument schválený vládou České republiky. Byl vytvořený pro rozvoj vzdělávací soustavy. Jeho úkolem je stanovit směr rozvoje školství. Cílem je modernizovat vzdělávací systém, připravit ho na nové výzvy a zároveň řešit problémy, jež v českém školství přetrvávají.

V rámci strategického cíle, jež se zaměřuje na to, aby si dítě osvojilo kompetence potřebné pro aktivní občanský, profesní i osobní život, se objevuje požadavek na posílení formativního hodnocení nad rámec sumativního hodnocení. Formativní hodnocení má za cíl zaměřit se na pokrok každého žáka individuálně, podpořit proces učení a vést děti k přebírání odpovědnosti za vlastní výsledky a cestě k jejich dosažení.

Formy a způsoby hodnocení ve vzdělávání se neustále vyvíjejí. Mezi ty, které je třeba podporovat, patří zvýšený důraz na sebehodnocení dětí a učitelů a portfoliové hodnocení. Sebehodnocení má nezávazný informativní charakter a napomáhá lepší sebereflexi. (Strategie 2030+, 2020) Celkově tak dojde k postupnému zavádění formativní zpětné vazby a zefektivnění hodnocení ve vzdělávání.

3.2 Posilování sebevědomí dítěte v pedagogických situacích jako součást hodnocení

Povzbuzování je proces hodnocení, kdy se zaměřujeme na úspěchy a schopnosti dítěte, abychom v něm posílili sebedůvěru a sebeúctu. K povzbuzování můžeme zařadit pochvaly, odměny a přiměřeně obtížné úkoly.

„Povzbuzování tedy znamená:

- *přijímat děti takové, jaké jsou,*
- *nesoustřeďovat se stále na chyby dítěte,*
- *komunikovat adekvátním způsobem (nehodnotit osobnost, ale jen chování),*
- *projevovat dítěti důvěru (neodrazovat ho od pokusů zvládnout novou dovednost zvýšenou úzkostlivostí),*
- *ohodnotit dobré nápady dítěte,*
- *hodnotit snahy i dílčí zlepšení,*
- *srovnávat výkon s předchozím výkonem, ne s ideálním výkonem jiné osoby,*
- *vytyčovat cíle reálné, realizovatelné.“ (Sedláčková, 2009, s. 61)*

3.3 Sebehodnocení dětí v mateřské škole

Podmínkami seberozvoje jako výchovného cíle jsou seberozvíjející aktivity ve výchovně-vzdělávacím procesu, dále sebepoznání a sebehodnocení. *„Výchovný proces má za úkol rozvíjet a obohacovat lidské hodnotící vztahy ke skutečnosti, má poskytovat předpoklady pro růst a osobní rozvoj jedince.“ (Kolář, - & Šikulová, 2005, s.13)* Důležité pro dítě je, co budeme považovat za úspěch a co za neúspěch. Jako učitelé bychom se neměli omezit pouze na oblast výkonu; zda dítě umí pojmenovat čtverec nebo udělat kotoul. Úspěch je

také schopnost pomoci kamarádovi nebo ho utěšit nebo vymyslet dobrou hru. (Mertin, - & Gillernová, 2010)

I když se sebehodnocení dětí ve velké míře odvíjí od toho, co o sobě slyší od svých významných dospělých, tak naučit ho hodnotit není možné jen tak, že ho budeme hodnotit a ono si tím osvojí naše hodnotící kritéria. „*Je třeba mu dát příležitost a vytvořit ve výchovně-vzdělávacím procesu podmínky pro to, aby se sám mohl zapojit do hodnotících aktivit, které by mu umožnily získat dovednosti a kritéria potřebná pro sebezpoznání a sebehodnocení, ale i pro poznání a hodnocení jiných.*“ (Kolář, - & Šikulová, 2005, s. 13)

4 Techniky sebehodnocení dětí využitelné v mateřské škole

4.1 Portfolio

Portfolio se primárně používá jako podklad k hodnocení dítěte. Sleduje pokroky dítěte. Význam portfolia pro dítě je hlavně v možnosti sebehodnocení. Vede dítě již od raného věku k odpovědnosti za vlastní učení a posiluje motivaci k učení. Význam portfolia pro učitele je hlavně ve zpětné vazbě k procesu učení. Díky tomu dokáže učitel navrhnout další cíle vzdělávání a postup jejich dosažení. Bývá využíváno k průběžnému monitorování silných a slabých stránek dítěte. „*V českých školách se trend zavádění portfolií do mateřských škol vyvíjí postupně.*“ (Šmelová, 2016, 36) Portfolio je v předškolních zařízeních využíváno převážně ve své sběrné podobě. To můžeme specifikovat jako soubor prací dítěte uspořádaných do nějakého celku, případně označených datem jejich vzniku. S portfoliem využívaným správně, tzn. k rozvoji sebehodnocení dítěte, se pracuje pouze v 15 % mateřských škol. (Šmelová, 2016)

Portfolio můžeme vést

- sběrné neboli pracovní – které má pouze úlohu shromáždit všechny práce dítěte za určité období. Jedná se i o pracovní listy a koncepty prací.
- výběrové neboli reprezentační – shromažďuje nejlepší práce dětí za dané období. O jejich výběru rozhoduje dítě. Zahrnuje práce pouze hotové, na rozdíl od portfolia sběrného.

- hodnotící neboli diagnostické – dokumentuje pokrok dítěte a je rozhodující pro rozvoj sebehodnocení dítěte. O jeho obsahu spolurozhodují učitel a dítě. Je doplněno o další materiály, např. záznamy rozhovorů s dítětem, sebehodnotící archy dítěte, poznámky od rodičů apod. Jeho součástí nejsou důvěrné informace.

4.2 Sebehodnotící arch

Sebehodnotící arch pomáhá dítěti vizuálním sebehodnocením. Jeho pomocí se rozvíjí sebereflexe. Používá se také k archivování záznamů o výsledcích práce dítěte. Pro dítě představují sebehodnotící archy hezký přehled již zvládnutých dovedností.

Dítě si např. k obrázku aktivity dává razítko, které znamená, že daný úkol již zvládá bez obtíží nebo bez pomoci. Arch může mít různou formu. Od klasického formátu papíru A4, kde je tabulka s úkoly a volným místem pro razítka, až po různé tvary (např. jablíčko rozdělené na čtyři části; ulita, kde dítě směřuje od vnějšku doprostřed; klikatá cesta k vytyčenému cíli apod.). Dítě si jednotlivé úkoly může barevně vyznačit a vizuálně má hned přehled, co všechno už umí.

4.3 Metoda semaforu

Dítě si vybírá k hodnocení ze tří barev semaforu. Červená představuje, že se dítě ztrácí, nerozumí nebo že potřebuje danou dovednost ještě trénovat. Také tím může dát najevo, že se mu něco nelíbí, že něco není pravda apod. Oranžovou si dítě vybere, když s daným úkolem potřebuje pomoci, ale zároveň již zaznamenává dílčí úspěchy, či že je pro něj něco ještě přijatelné. Zelená znamená, že se mu aktivita povedla, osvojilo si nové znalosti a že příště již může pracovat samostatně, či že se mu něco líbí, případně, že s něčím souhlasí. V praxi to vypadá tak, že si dítě na konkrétní barevný kruh semaforu například připíná kolíček nebo magnetku se svojí značkou, nebo se k dané barvě vhodně rozmístěné ve třídě postaví, případně má příslušné barvy na kartičkách a z nich vybírá svoji odpověď, tak že je zvedá jako při hlasování apod.

4.4 Hodnocení verbální

Využívá se v hodnotícím kruhu ve třídě. Děti při něm hodnotí svůj výkon, probíhá po konkrétní činnosti. Vhodné otázky k rozvoji verbálního sebehodnocení podle Koláře a Šikulové jsou:

- Co jsem se dozvěděl?
- Co se mi nejvíce líbilo? Co mě nejvíce bavilo? Co mě naopak nebavilo a proč?
- Co můžu vylepšit?
- Co bych příště udělal jinak? (Kolář, - & Šikulová, 2005)

Děti povzbuzuje k tomu, aby hovořily o svých zkušenostech, aby dokázaly vyjádřit své myšlenky.

4.5 Grafické symboly

Dítě pomocí tiskátek či nálepek reflektuje svoji činnost, např. při práci s pracovními listy. Vybírá si z různých vzorů podle dohodnutého klíče. Může se jednat o smajlíky nebo například o náměty odvozené od názvů jednotlivých tříd.

Hodnocení pomocí smajlíků je dětem blízké. Dobře je znají a ví, co který výraz představuje. Mohou je třeba zvedat na kartičkách, přiřazovat k nim svoji značku nebo mohou být obrázky smajlíků rozmístěny ve třídě a dítě si k vybranému smajlíku pak stoupne

Záleží na uvážení učitele, kolik druhů smajlíků použije. Jestli budou tři (od nejlépe zvládnutý úkol, přes úkol splněný s pomocí až po nepovedené provedení úkolu) nebo zařadí víc škál, které budou mít děti k výběru (např. jako druhou škálu přidá – úkol jsem splnil sám, ale musel jsem se poradit).

4.6 Neverbální znázornění – pohyby

Do této metody spadají pohybové vyjadřování jako např. teploměr. Dítě pomocí svého těla reflektuje danou dovednost. Pro nejlepší výkon zůstává dítě stát, pro částečnou úspěšnost sedí a pro problémové plnění dovednosti si lehne. Sebehodnocení je možné vyjádřit třeba i pohybem rukou. Vzestupná stupnice by byla: ruce připažené, předpažené

a vzpažené. Také se dá pracovat s konkrétní pozicí ve třídě, např. mezi přední a zadní částí, mezi oknem a dveřmi apod.

4.7 Edukační hry s kontrolou správného řešení

Edukační hry založené na hledání a označování správných obrázků a následné kontrole řešení. Mezi nejpoužívanější v předškolních zařízeních řadíme Logico Primo, nebo Logico Piccolo a systém LÜK (BambinoLÜK, MiniLÜK, PoctekLÜK). Díky okamžité zpětné vazbě poskytují dítěti možnost sebehodnocení, přispívají k motivaci a chuti osvojit si nové věci a zvyšují tak sebevědomí dítěte.

4.8 Práce s chybou

Mnohdy je při výchově a vzdělávání chyba vnímána jako nežádoucí. Chybující dítě je třeba napomenout. Ono samo poté nabývá pocit, že mýlit se je hanbou a nerado ji přiznává. Milan Hejný říká, že ne chyba samotná, ale obava z následujícího trestu svazuje jedince a omezuje jeho aktivitu. (Hejný, 2003)

Smysl práce s chybou je pochopení toho, že chyba je přirozená věc v procesu učení. Její podstata je v analýze. Je potřeba najít příčinu a dle toho je možno stanovit přístup učitele. Učitel si s dítětem o chybě povídá a dítě si práci může opravit samo. (Núov, 2008) Práce s chybou má následující fáze:

- uvědomění si chyby (slabé stránky),
- nalezení příčiny (proč se mi nedaří, co mohu udělat pro to, aby došlo ke zlepšení),
- vytvoření strategie k nápravě,
- posílení sebevědomí. (Rakoušová, 2008)

Cílem je tedy naučit jedince přijímat chybu jako účinný a přirozený způsob učení se. Naučit ho nevnímat chybu emočně jako neúspěch, ale spíš jako příležitost k získání nové zkušenosti a poznání.

Shrnutí teoretické části

„*Specifickým rysem osobnosti je vědomí vlastního já.*“ (Vágnerová, 2004, s. 264) Já je základem všech psychických funkcí. Identita jedince se formuje prostřednictvím prožívání a uvědomování si sebe sama, své jedinečnosti. Díky Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání je toto dosažitelné, protože umožňuje rozvoj každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností. (RVP PV, 2021)

Úkolem učitele je tedy i najít způsoby, jak podporovat sebedůvěru v každém dítěti. Toho můžeme dosáhnout rozvojem dovednosti hodnotit průběh a výsledky svého učení. Tak se podporuje dětské sebeuvědomění. Je potřeba najít způsoby a dostatek času pro sebehodnocení a k rozhovorům s jednotlivými dětmi. Je to čas k reflexi, k zjišťování a hodnocení, jak si dítě vede. Budujeme tím v dítěti sebeúctu a to tak, že v něm rozvíjíme důvěru v sebe sama a pocit větší samostatnosti.

Důležité je systematické hodnocení, např. každodenní. Vyhradit si každý den čas ve stejnou dobu, pět až deset minut k sezení s jedním nebo se dvěma dětmi. Poukázat v kladném smyslu na to, co už dítě dokáže. Je potřeba myslet na různé druhy úspěšnosti. Někdo může být úspěšný v kognitivní oblasti, jiný třeba v motorické a další v sociální interakci s vrstevníky. Při těchto rozhovorech se můžeme inspirovat otázkami:

- Co jsi se naučil?
- Co jsi dokázal?
- Co rád děláš?
- Co umíš dobře?
- V čem se chceš zlepšit?
- V čem potřebuješ pomoci?

Výzkumy ukazují, že sebeúcta vyplývá ze vztahů s lidmi, kteří mají pro dítě významnou úlohu. (Fisher, 1997)

Je potřebné v dítěti pěstovat zdravé sebevědomí. To nevyplývá ze zveličeného mínění o své osobě, ale z vědomí, že člověk si počíná tak, jak nejlépe dovede. Dítě nesmí mít pocit, že jeho významní dospělí cíhají na každý jeho omyl, aby se na něj vrhli, jakmile ho při

chybě přistihnou. (Fontana, 2003) Chyba je naopak důležitým ukazatelem, jaké dělá dítě pokroky, jak se mu daří.

Důsledkem zdravého sebevědomí u dětí je pak:

- víra ve vlastní schopnosti,
- zdravé chování bez zlých úmyslů,
- dítě se cítí šťastnější,
- dítě cítí být schopnější zvládnout nové výzvy,
- dítě snadněji navazuje přátelství s ostatními dětmi. (Sedláčková, 2009)

Při hodnocení dětí je velmi používat vhodné popisný jazyk. Namísto tradičního „jsi šikulka, jsi jednička, to se ti povedlo“ popisujeme konkrétní výsledek, snahu, výkon, např. „nakreslila jsi žluté sluníčko; postavil jsi velkou věž“. Popisujeme tedy, co vidíme a vztahujeme to k nastaveným kritériím. Hodnocení tak může také dítěti ukázat cestu ke zlepšení. „Už si umíš nazout botičky. Brzy si je budeš umět i zapnout.“

Formativní hodnocení, které s popisným jazykem pracuje, je v českých mateřských školách využíváno jen zřídka. Předškolním učitelům chybí teoretické znalosti i praktické zkušenosti. Učitel se musí nad hodnocením zamýšlet a naučit se s popisným jazykem pro formativní hodnocení pracovat.

Na budování sebedůvěry můžeme nahlížet z různých hledisek:

- z hlediska intelektuálního vývoje, kdy klademe na dítě přiměřené nároky a zdůrazňujeme jeho pozitivní stránky,
- z hlediska citového vývoje, kdy dáváme dítěti najevo naše přijetí a vyhýbáme se negativnímu srovnávání,
- z hlediska duševního vývoje, kdy dáváme dítěti prostor k vyjádření vlastních názorů. (Vágnerová, 2005)

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Východisko výzkumného šetření

Výzkumná část navazuje na předchozí teoretickou část. Jejím předmětem je výzkumné šetření v mateřské škole a jeho následné vyhodnocení. Na základě prostudované odborné literatury je námětem výzkumného šetření sebehodnocení dětí předškolního věku a možnosti jeho rozvoje.

5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavní pohnutkou k výběru tématu mé bakalářské práce byl pocit nedostatečných znalostí a zkušeností týkajících se sebehodnocení a zároveň nutkání rozšířit si obzor těchto vědomostí. Když jsem o sebehodnocení začala číst doporučenou literaturu a přemýšlet, uvědomila jsem si, kolik věcí mohu pouhou prací s ním ovlivnit. Sebehodnocení jako součást sebepojetí je klíčové pro celkový psychosociální vývoj jedince a začít s rozvojem sebehodnocení u nejmladších jedinců – dětí je velkou výzvou, a představuje také velkou odpovědnost. Z mého pohledu patří dovednost znát svoje limity, pracovat na svém zlepšení a umět se na sebe podívat realisticky mezi kompetence, které se dají zdokonalovat po celý život, formovat tak svůj osobnostní rozvoj a naplňovat svůj potenciál.

Hlavním cílem výzkumu bylo identifikovat vhodné techniky sebehodnocení dětí v mateřské škole, které napomohou rozvoji sebehodnocení dětí.

Výzkum vzhledem k cíli reflektoval následující výzkumné otázky:

- výzkumná otázka č. 1: Co dětem v jejich sebehodnocení pomáhá?
- výzkumná otázka č. 2: Jaká forma sebehodnocení v mateřské škole je vhodná v závislosti na věku dětí?

5.2 Vymezení akčního výzkumu

Formou výzkumného šetření se stal akční výzkum. Akční výzkum vznikl z potřeby ověřit teorii přímo v praxi. Podle amerického psychologa Kurta Lewina (1938) je to „výzkum

prováděný za účelem pochopení určitého jevu, který vede k praktickému využití řešení reálných problémů života a světa.“ (Hartl, - & Hartlová, 2000, s. 686) Hlavním cílem je změna dosavadní praxe a zlepšení dané situace ve skupině, a to při teoretickém zakotvení.

Podle profesora Petra Jarvise (1990) představuje akční výzkum takovou formu výzkumu, *„kdy výzkumník je účastníkem sledovaného jevu a tento jev se stává předmětem výzkumu.*“ (Hartl, - & Hartlová, 2000, s. 686) Bývá charakterizován jako praktický výzkum, který je realizován učiteli v praxi s cílem zlepšit kvalitu vyučování. Pro učitele přináší nové zkušenosti a poznatky.

Celý akční výzkum stojí na přívlastku akční, a to ve dvou významech. Akcí je myšlena daná situace, kterou učitel zkoumá. Ve druhém významu je akcí činnost učitele, která má vést ke zlepšení dané situace.

Charakterizuje ho spirálový proces. *„Jde o cyklický proces: identifikace problému, implementace navrženého řešení a vyhodnocení dopadů, a tak stále dokola v opakované spirále.*“ (Greger, - & Simonová, - & Chváta, - & Straková, 2020, s. 17) Za vstupem do výzkumu stojí učitelovo uvědomění, že ve třídě něco nefunguje. Vychází ze situace, kterou učitel vnímá jako problémovou. Začne o problému přemýšlet, snaží se o něm získat víc informací. Následuje plánování, akce, pozorování a reflexe. Tento proces se poté několikrát opakuje.

Výsledky akčního výzkumu jsou dostupné hned a platné tady a teď.

5.3 Metodologie výzkumu

5.3.1 Výzkumné metody

V rámci kvalitativního typu výzkumu jsem zvolila tyto metody: polostrukturované pozorování, rozhovory s dětmi a jejich následná analýza. Rozhovory byly nahrávány na aplikaci diktafonu v mobilním telefonu a následně analyzovány. Při pozorování jsem si dělala terénní poznámky a výsledky poté zpracovávala do tabulek, ve kterých jsem sledovala, zda dítě dokáže danou techniku sebehodnocení využívat.

V rámci pozorování jsem si stanovila tyto kritéria, která jsem u dětí sledovala:

- Aktivně se zapojuje do činností

- Dokáže u činnosti setrvat
- Při sebehodnocení je nerozhodný/á
- Vyhýbá se negativnímu sebehodnocení
- Dokáže pracovat s chybou
- Sebehodnotících aktivit se účastní rád/a
- Dokáže si obhájit svůj postoj

V rámci rozhovorů s dětmi jsem pokládala tyto otázky:

- Co se ti nejvíce líbilo?
- Co tě nejvíce bavilo?
- Co tě nebavilo a proč?
- Jak/proč se ti to povedlo zvládnout?

5.3.2 Plán výzkumu

Pro rozvoj sebehodnocení dětí jsem vybrala následující techniky: rozhovory s dětmi, sebehodnotící listy, metodu semaforu, metodu sebehodnocení grafickými symboly a metodu verbálního hodnocení.

Samotný akční výzkum pracuje se spirálovým postupem, se stupňující se náročností zaváděných technik sebehodnocení a je tak rozdělen na několik kroků.

1. V prvním kroku proběhlo vstupní sebehodnocení, abych si ověřila aktuální schopnost dětí sebehodnocení. Toto vstupní sebehodnocení sloužilo jako pretest. Jeho výsledky jsem následně porovnávala se závěrečným sebehodnocením, posttestem.
2. Na začátek jsem zavedla hodnocení podle smajlíků. Pomocí nich jsem vytvořila tři škály hodnocení. Děti si měly za úkol podle vlastního uvážení pouze zvolit daného smajlíka.

3. Dalším krokem bylo zavedení verbálního sebehodnocení, které jsem přidala k předešlému výběru. Děti měly zdůvodnit svůj výběr. Odpovídaly na položené otázky. Měly možnost vyjádřit svůj názor nebo položit doplňující otázky.
4. Čtvrtým krokem bylo hodnocení pomocí značek na magnetické tabuli, které si děti připínaly na obrázky sluníčka, sluníčka s mráčkem nebo mráčku. Vyšla jsem z dětem již známého škálování z druhého kroku. Teď už děti hodnotily konkrétní aktivity.
5. Pátým krokem bylo zavedení sebehodnotících archů. Děti si po osvojení dané aktivity k ní přidaly razítko smějícího se smajlíka. Tato technika byla také využita pro závěrečné hodnocení, posttest.

5.4 Kde byl výzkum realizován

Výzkum byl realizován ve státní mateřské škole ve větším městě Západočeského kraje. Mateřská škola má tři samostatné budovy po dvou třídách, které jsou propojeny chodbami. Pavilony jsou kvůli lepší orientaci barevně rozlišeny.

Mateřskou školu navštěvuje 135 dětí. O jejich rozvoj pečuje 12 učitelek a dvě asistentky. Děti jsou do tříd rozdělovány heterogenně od 2,5 do 7 let. Rozdílně staří sourozenci tak navštěvují jednu třídu. Prostředí tak připomíná přirozené uspořádání jako v rodinách.

Třídy jsou členěny na prostor jídelny, herny a prostor pro pohybové spontánní aktivity. Ve třídách je prostor pro výtvarný koutek, koutek na čtení, koutek s kuchyňkou, koutek s obchůdkem a jiné. V těsné návaznosti na třídy jsou umístěny umývárny.

Mateřská škola vytváří pro děti přirozené prostředí, kde se cítí bezpečně a mají možnost rozvíjet svou osobnost. Každá třída si stanovuje svoje pravidla slušného chování. Například kapičkové pravidlo znamená neplýtvat vodou. Želvičkové připomíná dětem, že ve třídě se pohybujeme pomalu. Pusinkové pravidlo, abychom spolu mluvili hezky. Ouškové, abychom nekřičeli apod.

5.4.1 Sebepojetí dítěte v ŠVP mateřské školy

Název školního vzdělávacího programu je „Modrá planeta – můj domov.“ Jeho záměrem je, aby dítě získalo věku přiměřenou fyzickou, psychickou a sociální samostatnost, a také

základy kompetencí pro jeho další rozvoj a vzdělávání. Důraz je kladen na získání osobní samostatnosti zejména aktivní účasti dítěte na objevování světa a zdokonalování praktických dovedností. Vstup dítěte do programu se volí nenásilný a s vhodnou motivací. Dítě má právo vlastní volby, ale také povinnost respektovat potřebu druhých. (ŠVP, 2020)

- Učitelé, asistenti a provozní zaměstnanci školy vytvářejí příjemné a bezpečné prostředí, tak aby se děti cítily v pohodě, a to jak fyzické, tak i psychické.
- Učitel ponechává dětem čas na dokončení započaté činnosti.
- Učitel přistupuje k dětem rovnocenně, zesměšňování a podceňování je nepřijatelné.
- Učitel je povinen dětem naslouchat a respektovat jejich rozhodnutí.

Metody a formy vzdělávání – učitel vede vzdělání tak,

- aby bylo posilováno sebevědomí dětí a jejich důvěra ve vlastní schopnosti,
- aby děti měly možnost vytvářet a rozvíjet vzájemné vztahy a cítit se ve skupině bezpečně,
- aby děti mohly pochopit, že mohou prostřednictvím vlastních aktivit ovlivňovat své okolí,
- aby se v přirozené heterogenní skupině rozvíjely prosociální vztahy mezi dětmi,
- aby děti měly dostatek času a prostoru pro spontánní činnosti. (ŠVP, 2020)

5.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Mateřská škola, kde byl vybrán výzkumný vzorek, byla zvolena záměrně. Pracuji v ní tři roky a děti, jež ji navštěvují, dobře znám. Třída je heterogenní. Do výzkumu jsem po uvážení zahrnula i ty nejmladší děti. Samozřejmě jsem pro ně sebehodnocení upravila podle nabytých teoretických poznatků.

Třidu navštěvuje šest dětí v posledním ročníku předškolního vzdělávání, šest dětí tříletých a jedenáct dětí ve věku od čtyř do pěti let věku.

Se sebehodnocením jsme předtím i s kolegyní pracovaly nesystematicky a nepravidelně, když zbyl nějaký čas navíc. Sebehodnocení probíhalo pouze ústní formou a šlo po povrchu věci. Bylo to spíše chválení dětí, když se jim něco podařilo, například při oblékání v šatně zapnout zip, tudíž se jednalo o hodnocení výkonu a často docházelo k srovnávání

dětí. Plánované hodnocení se odehrávalo v kroužku a převážně se jednalo o hodnocení pocitů a nálad. (Jak se dnes máte? Co se vám líbilo/nelíbilo?) Chyběly konkrétní techniky sebehodnocení. Pro děti tak systematická práce se sebehodnocením byla nová a techniky bylo nutné zavádět postupně od jednodušších ke složitějším.

5.5.1 Charakteristika dětí v posledním roku předškolního vzdělávání

Jména dětí ve výzkumném vzorku byla pro potřeby šetření změněna, aby byla zachována jejich anonymita.

Albert (6,7 let) – je nejstarší z dětí (narozen 1.9.), rád si staví ze stavebnic nebo si hraje na rodinu, je aktivní, třídu navštěvuje i jeho mladší bratr a Albert se o něho dokáže v případě nějakého problému postarat, s konverzací s dospělými problém nemá, a to ani s nově poznanými

Ben (6,6 let) – je velice chytrý, umí číst, rád si hraje s kamarádem Albertem, a to na zombíky nebo jinak způsobené úmrtí (střílení apod.), vykazuje některé charakteristiky poruchy autistického spektra, má staršího bratra, který je autista, a tak mohou být tyto jeho projevy pouze odpozorované chování v rodině

Cyril (6,0 let) – chlapec s OMJ, který česky rozumí bez obtíží, komunikativní, samostatný, rád si hraje s ostatními dětmi s OMJ ze třídy, dokáže řešit konflikty

Dorotka (6,0 let) – je iniciativní, aktivní, ochotná zkusit nové věci, bázlivá ve styku s dospělými, nejistá v komunikaci, vnímavá, zvědavá, schopná dodržovat dohodnutá pravidla, je v kolektivu oblíbená

Evička (6,0 let) – je velice nejistá v plnění jakéhokoliv úkolu, také se hůř soustřeďuje na činnost, vnímavá, ráda si jen tak povídá, v kolektivu je oblíbená

Františka (5,6 let) – je aktivní, nedokáže dodržovat domluvená pravidla, dokáže utěšit kamaráda, ráda si hraje na zvířátka, těžko se jí plní zadané úkoly – je nesoustředěná

5.5.2 Charakteristika dětí mladšího věku

Gabriel (4,0 let) – chlapec s OMJ, česky rozumí dobře, je to bratr Marušky, ještě nedávno měl problém s komunikací s kýmkoliv mimo skupinu dětí OMJ v naší třídě (nemluvil

vůbec), rozumí velmi dobře a také již hezky mluví, je tichý, rád si hraje s vláčky, problémy řešit nedokáže (začne plakat a přestane mluvit)

Honzík (2,9 let) – je nejmladší ze skupiny, je to bratr Alberta, je živý a veselý, vnímavý a velice samostatný

Izabela (5 let) – je velice živá a vnímavá, ráda plní zadané úkoly, s konverzací problémy nemá mezi dětmi ani s dospělými, drobné neshody dokáže vyřešit sama, ráda si hraje v kolektivu

Jiřinka (5,0 let) – trpí ranní úzkostí za maminkou, v té době je tichá, když si k ní někdo přisedne, tak si povídá s kamarádkami, jinak si ráda hraje v kolektivu, svědomitě plní úkoly

Katka (4,8 let) – je tichá, bázlivá, ráda si hraje sama, dokáže se soustředit na zadanou práci, je vnímavá, zvědavá, nemá ráda hlučné hry

Linda (4,8 let) – je veselá, zvědavá, ráda si hraje dramatické hry (převléká se za pohádkové postavy), v kolektivu je oblíbená, pečlivě plní zadané úkoly, dokáže pomoci kamarádovi

Maruška (3,0 let) – dívka s OMJ, česky rozumí dobře, ale zatím moc nemluví, mladší sestra Gabriela, je živá, veselá, nemá problém si hrát s kýmkoliv, ráda plní i nezadané úkoly

Zbylé děti měly vzhledem k práci se sebehodnocením nedostatečnou docházku, byly často nemocné a chyběly, proto nebyly do výzkumného vzorku zahrnuty.

6 Průběh výzkumu

6.1 První krok: Pretest – vstupní sebehodnocení

Děti v naší třídě nebyly na hloubkovou práci se sebehodnocením zvyklé. Dělalý jsme ho s kolegyní spíš neplánovitě než systematicky. Proto jsem se rozhodla nejdřív o pokusné sebehodnocení, kterým bych ověřila jejich dovednost sebehodnocení.

Inspirovala jsem se Manuálem k aktivitě k rozvoji sebehodnocení v mateřské škole – To jsem já! Jaký jsem?, který vydal Národní pedagogický institut České republiky.¹

Děti měly za úkol do připraveného rámečku nakreslit něco, čím by se chtěly pochlubit, ukázat to světu. Měly si zvolit, co umí dobře, nebo něco co je charakterizuje, případně měly vybrat něco, co mají rády. Pak jsme k tomu dolepily okno, do kterého to, co zvládají, „vystavily“ a prezentovaly to kamarádům (Obr. 1.).

Začátek šel ztuha. Děti říkaly, že neví, co mají kreslit. Linda: „*Já ale to neumím.*“ S prázdným papírem před sebou dlouho bojovaly. Evička: „*Co mám kreslit?*“ Albert: „*Já nakreslím fotbal.*“ Albert chodí na fotbalový kroužek a fotbal hraje rád. Františka vzala pastelky a jednoduše tam něco bez rozmyslu načmárala. Katka: „*Já neumím.*“

Mluvila jsem s nimi individuálně a za chvíli po krátkém přemýšlení jsme u každého našli něco hodného kreslení. Když byla práce hotová, měly děti za úkol, říct kamarádům, co nakreslily a proč. Tady už byla reflexe lepší. Věděly, co nakreslily. Občas někdo nevěděl zdůvodnit, proč nakreslil zrovna toto. Gabriel: „*Já nakreslil jsem sebe.*“ Navedla jsem ho ke zdůvodnění, o kterém jsme mluvili na začátku, že se umí obléct úplně bez pomoci.

Sebehodnocení tedy proběhlo dle očekávání. Děti s ním nemají velké zkušenosti a opravdu měly problém určit, co i jen jednu věc, kterou ovládají bez pomoci a jak už to bývá, když jeden začal něco kreslit, chytily se toho ostatní a kreslily to samé. Například Katka nakreslila sebe, protože jsme s Gabrielem mluvili o tom, že se umí sám obléknout i svléknout, ať tedy nakreslí sebe. Pak přidala pomeranč, protože je má ráda, a ještě nakreslila srdíčko, protože to nakreslit umí. Toho se chytila Linda a nakreslila velké okaté srdíčko. Cyril po chvíli začal psát abecedu a číslice, protože je zná.

Kdo měl problém s úkolem, byl Ben. Myslela jsem, že ho nakonec ani nebude dělat. Seděl nad prázdným papírem nejdéle. Ostatní už svojí práci dokončili. Mluvila jsem s ním o tom, co všechno umí. Zdálo se, že Ben to nechce slyšet, no zároveň jsem věděla, že mu musím nějak pomoci, protože si s úkolem sám neporadí. Nakonec do rámečku napsal: „*UMÍM ČÍST A PSÁT.*“

¹ Manuál je dostupný online z interaktivního webu Zapojmevšechny.cz - https://zapojmevsechny.cz/user_files/sebehodnoceni/to_jsem_ja.pdf



Obrázek č. 1: Vstupní sebehodnocení [zdroj: archiv autorky]

6.2 Druhý krok: Zavedení sebehodnocení – Jak se cítím.

Rozhodla jsem se začít nenásilně, prací s emocemi, k čemu jsem využila emotikony, tzv. smajlíky. Děti je dobře znají z mobilů rodičů nebo ze svých tabletů, a proto nenastal problém s jejich pochopením. Pro začátek jsem vybrala tři. Usměvavého, smutného a neutrálního. Rozmístila jsem je ve třídě (Obr. 2). Ujasnili jsme si, které emoce smajlíci představují. Děti měly za úkol se postavit k obrázku daného smajlíka podle toho, jak se jim ten den líbilo ve školce (Obr. 3). Hodnocení probíhalo před odchodem na vycházku. Ptala jsem se: „Jak se ti dnes ve školce líbilo?“ „Jaký máš dnes den?“

Po většině si vybíraly smějícího se smajlíka. Našly se i děti, které se chtěly odlišit a vybíraly ze zbylých smajlíků.

Sebehodnocení pomocí smajlíků		
	6.12.2021	7.1.2022
Albert	+	+
Ben	+	+
Cyril	+	+
Dorotka	+	+
Evička	-	+
Františka	-	+
Gabriel	-	+
Honzík	-	+
Izabela	+	+
Jiřinka	+	+
Katka	-	+
Linda	+	+
Maruška	-	+

Tabulka č. 1: Vývoj sebehodnotící dovednosti v čase – Jak se cítím. + značí odpověď ANO – dítě dokázalo vyjádřit své emoce; - značí odpověď NE – dítě nedokázalo vyjádřit své emoce. V tabulce je patrné, že všechny sledované děti dokázaly po měsíci práce se sebehodnocením s využitím techniky semaforu vyjádřit své emoce.



Obrázek č. 2 a 3: Sebehodnocení – veselý smajlík, děti hodnotí pomocí postavení se k vybranému piktogramu [zdroj: archiv autorky]

6.3 Třetí krok: Verbální sebehodnocení – Proč.

Problém nastal, když jsem se zeptala „Proč“ si vybraly právě tohoto. Najednou nastalo ticho a děti nevěděly, co od nich chci. Jejich odpovědi byly ze začátku nastavené na: „*Se mi to líbí.*“ Tak jsem jim začala trošku napovídat, abych je navedla na sebehodnocení: „*Třeba si tady dnes měl kamaráda?*“ „*Libila se ti práce u stolečku?*“ „*Dnes si někomu pomohla?*“ „*Hrála jsi si s oblíbenou hračkou?*“ Děti nejdříve začaly vybírat odpovědi z „nabídky“. Samozřejmě se našly děti, které se chtěly vymezit „z davu“ a vymyslely hned vlastní originální zdůvodnění. Albert: „*Mě dnes nebudila maminka. Z postýlky mě dnes tahal tatínek.*“ To v překladu znamená, že nemusel vstávat brzo, když šla maminka do práce, ale že mohl spát déle a do školy ho odvedl tatínek.

Děti si na hodnocení rychle zvykly a těšily se na něj. Nejvíce se jim líbila hlavně pohybová část sebehodnocení, kdy vybíhaly z kroužku k vybranému smajlíku.

Časem jsem s odpovědi na otázku „Proč“ již pomáhat nemusela a děti začaly přicházet s vlastními:

Katka – smutný emotikon: „Ráno jsem plakala za maminkou,“

Honzík – smutný emotikon: „Sem nechtěl vstávat.“

Albert – neutrální emotikon: „Mně to dnes bylo jedno,“ a pokrčil rameny. Neutrální emotikon si děti vybíraly zřídka. Myslím si, že si Albert k němu možná stoupl, protože u něho nik nebyl a on chtěl být výjimečný. Nicméně si to odůvodnil správně.

Sebehodnocení pomocí verbálního hodnocení		
	3.1.2022	31.1.2022
Albert	+	+
Ben	-	-
Cyril	-	+
Dorotka	+	+
Evička	-	+
Františka	-	-
Gabriel	-	-
Honzík	-	+
Izabela	+	+
Jiřinka	-	+
Katka	-	+
Linda	+	+
Maruška	-	-

Tabulka č. 2: Vývoj sebehodnotící dovednosti v čase – Verbální hodnocení – Proč. + značí odpověď ANO – dítě zvládlo verbální sebehodnocení; - značí odpověď NE – dítě nezvládlo verbální sebehodnocení
V tabulce vidíme, u kterých dětí došlo v průběhu času ke změně a dokážou se verbálně ohodnotit.

6.4 Čtvrtý krok: Sebehodnocení – Jak se mi dnes dařilo.

Když práci s emotikony již většina dětí zvládla a dovedly zhodnotit nejenom, co se jim ve školce dnes líbilo, ale i to, jestli se jim dnes něco povedlo, zavedla jsem novou formu hodnocení – obrázky na magnetické tabuli. Děti měly k výběru tři škály hodnocení – sluníčko, které se usmívá, sluníčko na polovinu schované za mráčkem a šedý zamračený mrak. K práci se sebehodnocením děti využily svou značku, kterou si přidaly na tabuli k obrázku, který si vybraly (Obr. č. 4).

Smajlíky jsme využili při ranním kroužku, kdy děti jejich prostřednictvím sdělily ostatním, jaké mají ráno. Jestli jsou smutné nebo spokojené.

Bylo hezké sledovat, jak se děti hned zajímaly, proč si někdo stoupl ke smutnému smajlíku a snažily se kamarádovi pomoci. Někdo ho pohladil, někdo ho obejmul a někdy říkaly, že i ony jsou občas smutné za maminkou.

Ze začátku hodnocení pomocí značek vyvstal problém s pochopením, že teď už nemají hodnotit pocity a nálady, ale dovednosti a schopnosti. Všechno se odvíjelo od zralosti

děti. Při hodnocení značkami reagovaly děti přiměřeně jejich věku. Mladší děti si při otázce „Jak ti šlo dnes uklízení hraček?“ dávaly například značku na sluníčko i když si místo uklízení hrály a uklidily třeba jen jednu hračku. Měly však pocit, že úkol zvládly. Jediná Františka odpovídala pořád ve smyslu pocitů a nálady.

Po cvičení, kdy jsem navštívily tělocvičnu v nedaleké základní škole, děti spolehlivě určily, co jim šlo dobře a s čím měly potíže. Dokonce i nejmladší děti dokázaly přesně určit cvik, který byl pro ně náročný. Nejčastější důvod, proč se jim nějaký cvik nedařil bylo, že: „*to bylo těžké*“. Jenom Františka stále nechápala, na co se ptám. Značku si dala na sluníčko, že se jí to „líbilo“. Myslím, že pro ni bylo podstatné, že ten den byla s námi v tělocvičně její kamarádka, která před tím nějakou dobu chyběla a do mateřské školy nedocházela.

Po zpívání, kdy děti doprovázely písničku na orffovy nástroje, jsem se zeptala: „*Jak vám hraní na nástroje šlo?*“ Františka byla nadšená, že to zvládla: „*Paní učitelko, viděla jste? Já to dala! Já myslela, že to nedokážu!*“ Měla z toho velkou radost. Důležitá byla podpora a klidná atmosféra ve třídě. Zdá se, že už i ona pochopila, jak se sebehodnocením pracovat.

Nejmladší děti reagovaly podle očekávání. Dávaly si magnetku náhodně, nebo podle momentální nálady, co se jim zrovna líbilo.

Dovednost sebehodnocení pomocí značek na magnetické tabuli		
	31.1.2022	21.2.2022
Albert	+	+
Ben	+	+
Cyril	+	+
Dorotka	+	+
Evička	-	+
Františka	-	+
Gabriel	-	+
Honzík	-	-
Izabela	+	+
Jiřinka	+	+
Katka	-	+
Linda	+	+
Maruška	-	+

Tabulka č. 3: Vývoj sebehodnotící dovednosti v čase – Hodnocení pomocí značek – Jak se mi dnes dařilo. + značí odpověď ANO – dítě bylo schopno sebereflexe; - značí odpověď NE – dítě nebylo schopno sebereflexe. Zde je patrné, že pro značnou část dětí byla tato technika srozumitelná ihned od počátku.



Obrázek č. 4: Sebehodnocení dětí – magnetická tabule [zdroj: archiv autorky]

6.5 Pátý krok: Sebehodnocení – využití sebehodnotícího archu a posttest

Když se děti naučily sebehodnotit přímo po činnosti (hudební, dramatické nebo výtvarné), tak jsem přidala sebehodnotící listy. Ty jsem diferencovala podle věku dětí na

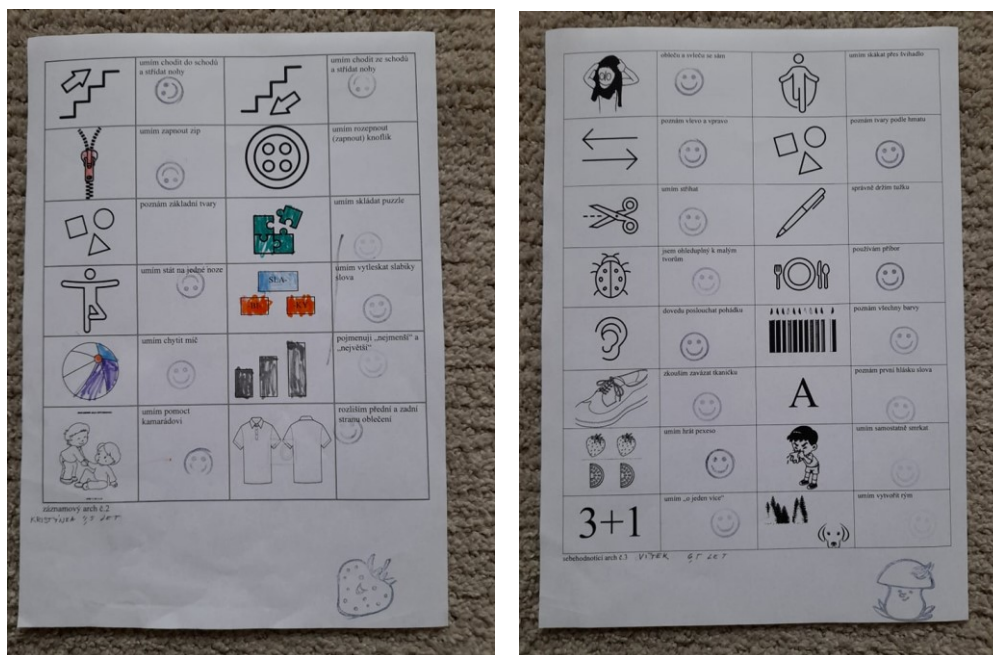
tři stupně obtížnosti. V tom mi pomohla Diagnostika dítěte předškolního věku od Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové (2015). (Přílohy č.1 – č.3)

Na seznámení se sebehodnotícími archy jsem si svolala děti ke stolečkům a rozdala jsem je. Řekli jsme si, co který obrázek představuje – jakou dovednost. Vysvětlila jsem jim, že až budou něco z toho bez pomoci zvládat, tak si vedle toho obrázku pak dají razítko spokojeného smajlíka.

Tuto aktivitu jsem nedostatečně promyslela. Tím, že archy byly různé – diferencované podle věku, tak byly děti zmatené, že nemají všechny dovednosti, o kterých mluvím. Mnoho dětí již některé dovednosti ovládalo a hned si chtěly smajlíka orazit. Propadla jsem jejich nadšení a běhala s jedním razítkem od dítěte k dítěti. Ostatní děti se mezitím již začaly nudit, a tak jsem aktivitu pro ten den ukončila. S archy jsme pak pracovali vždy individuálně.

Všechny sebehodnotící archy měly děti kdykoliv volně k dispozici (razítka ne) a mohly si je prohlížet, co již umí a co je ještě čeká. Nechala jsem na nich, na které aktivitě budou chtít pracovat. Na začátku samozřejmě nastala exploze nadšení a děti se pořád na činnosti ptaly, chtěly na nich pracovat a rychle doplnit chybějící smajlíky. Časem toto nadšení u většiny dětí opadlo a vydrželo jen některým.

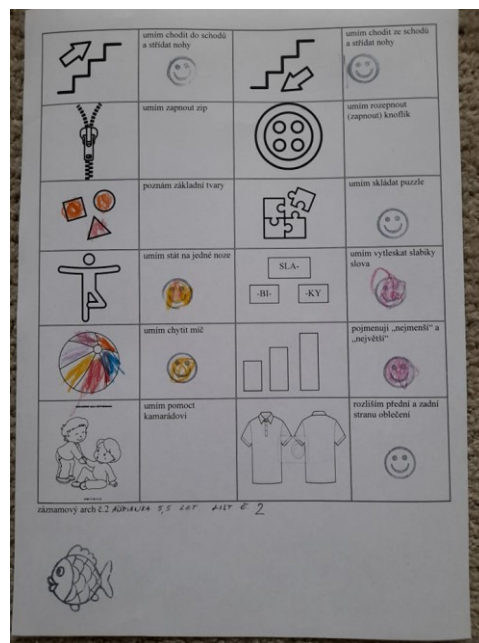
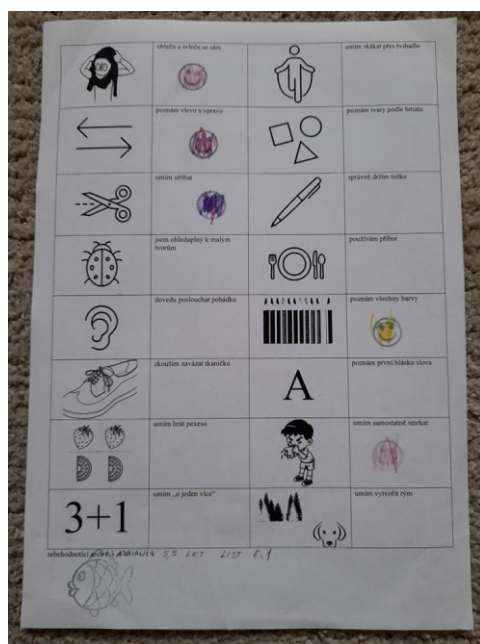
Při práci s archy bylo vidět posun v dovednosti sebehodnocení dětí. Dokázaly určit, co již dovedou bez pomoci a co jim ještě nejde na sto procent. Také stoupla jejich motivace k činnostem. Začaly je samé vyhledávat. Samé si vzpomněly, že potřebujeme na vycházku vzít švihadla, aby mohly trénovat přeskoky. Dokonce jedno pondělí přišla Linda a již v šatně hlásila: „*Já už si dnes dám to razítko!*“ Chvilku jsem musela pátrat, co tím myslí. V krátkém rozhovoru mi maminka sdělila, že celý víkend doma trénovali zapínání zipu. Linda se tedy těšila na splnění dalšího úkolu.



Obrázek č. 5 a 6: Sebehodnotící archy – vlevo Linda, vpravo Ben [zdroj: archiv autorky]

Drobný konflikt vyvstal s Benem. Chtěl si dát razítko k obrázku zavazování tkaniček. Zeptala jsem se: „*A ty to Bene umíš?*“ Ben se na chvíli zarazil a razítko si tam dal. Tak jsem ho poprosila: „*Pojď jsem, zkusíme to zavázat,*“ a šla jsem pro cvičnou botu. Ben se zatáhl do sebe a dál odmítl spolupracovat. Vzhledem k jeho dispozicím jsem to neřešila. Ben jako jediný ani jednou neprojevil zájem vyhledávat aktivity, u kterých ještě neměl razítko.

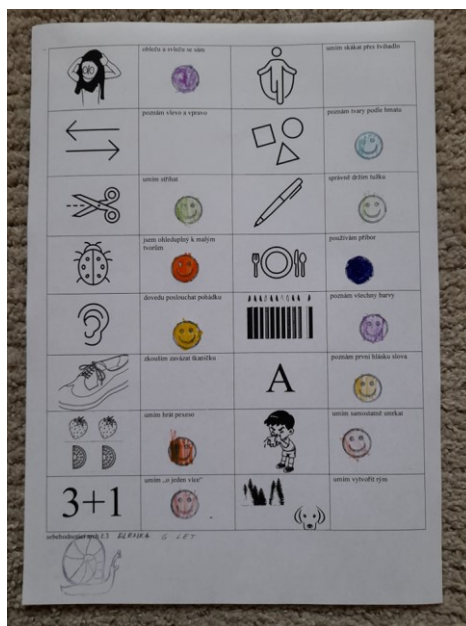
Františka jsem musela vyměnit sebehodnotící arch. Jak jsem již psala, děti je dostaly diferencované podle věku podle diagnostiky od Bednářové a Šmardové. Když jsme začaly s archem pracovat, zjistila jsem, že je tam většina činností, které Františka neovládá. Jelikož se jí nedařilo dané dovednosti zvládnout, dala jsem jí arch pro mladší děti. Nechtěla jsem ji frustrovat, že jí to nejde. Hned od začátku bylo vidět, že má radost a motivovalo ji to k vyhledávání daných činností. Františka má problém se soustředěním a motivace ji vydržela jen chvíli. I když viděla, že její kamarádky vyhledávají činnosti, tak ji to nezajímalo.



Obrázky č. 7 a 8: Sebehodnotící archy – Františka [zdroj: archiv autorky]

Cyril, Evička i Jiřinka plnili činnosti spojené s archy velmi ochotně. Bavilo je to. Musela jsem je vždy zavolat, aby se přišli podívat na svoje archy a chvíli si s nimi povídat. Až pak si vybrali novou dovednost, kterou se chtěli naučit. Jiřinka na ní pak pracovala systematicky. Cyril mi říkal o všech jeho pokrocích, i o drobných úspěších. Evička se začala učit novou dovednost a ze svého zdaru měla opravdu radost. Je potřeba ji hodně chválit. Velmi často chtěla přestat. Říkala, že je to těžké a že se to nikdy nenaučí. Hledala jsem vždy věci, které Evička ovládá moc dobře a připomínala jsem jí, v čem všem je dobrá. Také jsme častěji seděly nad sebehodnotícími archy a povídaly si o tom, jak se ty dovednosti dokázala naučit a co jí v tom pomohlo.

Dorotku práce se sebehodnotícími listy velmi bavila. I když byla častěji nemocná, tak si stihla vyplnit skoro celý hodnotící arch. Poslední, na čem začala pracovat, než znovu onemocněla, byl přeskok přes švihadlo. Dorotka chodí do školy brzo ráno. Skákala každý den, když bylo ve třídě ještě málo dětí, aby nikoho švihadlem neuhodila. Přišla za mnou vždy sama a poprosila o švihadlo. Bohužel pak znovu onemocněla a nemohla tak svůj úkol dokončit.



Obrázek č. 9: Sebehodnotící arch – Dorotka [zdroj: archiv autorky]

Marušku s Izabelou potkal opačný případ než Františku. Přiřazený arch měly brzo splněny a mohly postoupit o úroveň výš. I když dívky nevěděly, že úkoly jsou rozděleny podle náročnosti, tak měly velkou radost, že mají nový arch a nové úkoly k plnění.

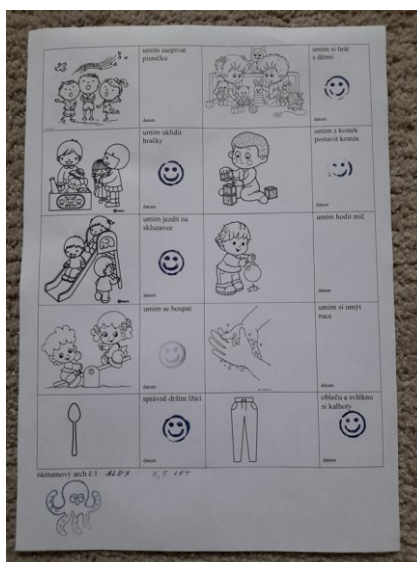


Obrázky č. 10 a 11: Sebehodnotící archy – Maruška [zdroj: archiv autorky]



Obrázek č. 12 a 13: Sebehodnotící archy – Izabela [zdroj: archiv autorky]

Nejmladší děti práce s archy neoslovila. Razítko si v podstatě daly tam, kam jsem jim řekla a tím to pro ně skončilo. Nenastala žádná motivace k vyhledávání činností. Archy si samostatně neprohlížely, netáhla je ani možnost si je vybarvit.



Obrázek č. 14: Sebehodnotící arch – Honzík [zdroj: archiv autorky]

Sebehodnocení pomocí sebehodnotících archů		
	21.2.2022	28.3.2022
Albert	+	+
Ben	+	+
Cyril	+	+
Dorotka	+	+
Evička	+	+
Františka	-	+
Gabriel	-	+
Honzík	-	-
Izabela	+	+
Jiřinka	-	+
Katka	-	+
Linda	+	+
Maruška	+	+

Tabulka č. 4: Vývoj sebehodnotící dovednosti v čase – sebehodnotící archy. + značí odpověď ANO – dítě zvládalo práci se sebehodnotícími archy; - značí odpověď NE – dítě nezvládalo práci se sebehodnotícími archy. Z tabulky vyplývá, že práce se sebehodnotícími archy byla pro děti mladšího věku ze začátku obtížnější.

6.6 Shrnutí průběhu šetření u jednotlivých dětí z výzkumného vzorku

Albert neměl se sebehodnocením od začátku žádné problémy. Byl sebevědomý a zároveň se nevyhýbal negativnímu sebehodnocení. Dokázal se soustředit na činnost. Nepodléhal sebehodnocení jiných dětí. Dokázal se ohodnotit podle svého vlastního názoru a obhájit si svůj postoj. Byl také nejstarší z dětí.

Ben se vzhledem k autistickým rysům vyhýbal negativnímu sebehodnocení a nedokázal pracovat chybou. Chyba v jeho vnímání byla něčím naprosto zostuzujícím a nedokázal si ji přiznat. Po nalezení chyby docházelo k náhlému vzplanutí a přišel nával zlosti, kdy nechtěl nic slyšet. Pomáhalo dát mu čas a k činnosti se bez připomínek vrátit později.

Cyril navzdory jazykovému znevýhodnění zvládal sebehodnocení skvěle. Byl rozhodný, uvědomoval si osvojené dovednosti. Nesrovnával se s ostatními dětmi. Jediným úkolem, kdy potřeboval pomoc, bylo verbální hodnocení. Potřeboval víc času k formulování svých odpovědí, tudíž vstřícné prostředí.

Dorotčino sebehodnocení bylo adekvátní k jejímu věku. Měla velkou snahu se zlepšovat. Aktivně vyhledávala činnosti a vydržela u nich déle než její vrstevníci. Navzdory větší nemocnosti oproti jiným dětem z výzkumného vzorku se stihla naučit spoustu dovedností. Dorotka je pracovitá a organizačně zdatná, proto si dokázala naplánovat plnění činností. Stačilo jí vyjít vstříc a připravit pro ni podmínky.

Evička aktivně činnosti nevyhledávala a když se do nějaké zapojila, tak u ní dlouho nevydržela. Ze začátku ji činnosti zajímaly, ale po chvíli si chtěla opět hrát s ostatními dětmi. Práce s chybou se nám nepovedla. Evička byla hodně nejistá a měla strach udělat chybu. Dle mého názoru by jí pomohlo, zapojit se do činností, kde by mohla zažívat pocit úspěchu a vytvořila by si tak potřebné sebevědomí.

Františka byla nejmladší ze skupiny starších dětí. Při činnosti se nedokázala soustředit, byla roztěkaná. Hodnotila se kladně, i když kritéria hodnocení nesplnila. Myslím, že je nedokázala vnímat ve větší skupině dětí. Když byla docházka dětí slabší a hodně dětí chybělo, pracovala svědomitě a dokázala se i soustředit na činnost. Potřebovala klidné prostředí.

Gabriel byl tichý. Ze začátku komunikoval pouze s dětmi. Časem se jeho sebevědomí zlepšilo a začal mluvit i s učitelkou. Sebehodnocení mu šlo a nesrovnával se s ostatními. Nedokázal však pracovat s chybou. Zatáhl se do sebe a znovu přestal komunikovat. Možná proto si i nedokázal obhájit svůj názor. Gabriel se uvolnil pouze v příjemném prostředí. Ve chvíli, kdy došlo k nějakému konfliktu (ať už to byla drobnost, která ani nesouvisela s ním), stáhl se do své ulity. Bylo důležité, aby se cítil v bezpečí.

Honzík byl nejmladší ze všech dětí. Sebehodnocení mu nic moc neříkalo. Převážně se ohodnotil kladně anebo podle staršího bratra. Když byl však například ve škole bez bratra, dal si značku na smutný mráček, protože byl smutný, že je tam sám. Dokázal říct, co se mu líbilo a někdy i proč.

Izabela byla cílevědomá. Se sebehodnocením pracovala často a přenášela ho i do spontánních her s dětmi. Sama řekla, že teď se jí něco nepovedlo a že to zkusí znovu, např. při hře v kuchyňce. Nevyhýbala se negativnímu sebehodnocení a dokázala ho vysvětlit i popsat, co udělá příště jinak.

Jiřinka byla podobně jako Dorotka častěji nemocná, no sebehodnocení doháněla svou pílí. Ze začátku měla tendence se hodnotit podle kamarádů, časem se od toho odpoutala a snažila se o sobě přemýšlet. Hodně záleželo na tom, jak se daný den cítí. Když měla smutný den, protože jí chyběla maminka, tak jsme se nejdřív chvilku objímaly, aby ji úzkost opustila a ona mohla pracovat.

Katka měla tendence se hodnotit podle kamarádů. Když byly děti v kroužku, nechtěla vyčnívat z davu, což odpovídá její povaze. Je introvertní a vyhovovalo individuální sebehodnocení. Při něm se nebála kriticky o sobě přemýšlet.

Linda se projevila jako velmi přemýšlivá. I když se vyhýbala negativnímu sebehodnocení a nedokázala pracovat s chybou, do činností se zapojovala aktivně a jako jedna z mála ze skupiny mladších dětí si dokázala obhájit svůj názor.

Maruška byla nejmladší z dívek ze skupiny mladších dětí. Činnosti ji zajímaly a plnila je ráda. Vzhledem ke svému věku se klonila spíše ke kladnému hodnocení, ale bylo vidět, že ke kritické sebereflexi již nemá daleko. Činnosti vyhledávala aktivně. Maruška je z cizojazyčné rodiny, a tak měla problém s obhajobou svých postojů. Je velký předpoklad, že když si zlepší češtinu, bude zvládat i tuto dovednost.

V tabulce č. 5 je patrné chování jednotlivých dětí ze skupiny starších. V ní vystoupily do popředí Evička a Františka. Věděla jsem, že Evička je bojácná a potřebuje hodně chválit, což se projevilo i u sebehodnocení. Nejenom, že se vyhýbala negativnímu sebehodnocení, ale ani aktivně nevyhledávala činnosti. Myslím, že se do nich nechtěla pouštět ze strachu z neúspěchu. Františka se pak těžce soustředí, lehce ji cokoliv z okolí rozptýlí. Hodnotila se vždy kladně. Dle mého názoru to bylo proto, že nedokázala posoudit, jestli splnila hodnotící kritéria. Nemyslím, že by je nepochopila, jen se na ně nesoustředila a zapomněla je. Činnost splnila, a to podle ní stačilo. Při práci se sebehodnotícími archy musela dostat arch pro mladší děti, aby nebyla demotivovaná.

STARŠÍ DĚTI						
	Albert	Ben	Cyril	Dorotka	Evička	Františka
Aktivně se zapojuje do činností	+	+	+	+	-	-
Dokáže u činnosti setrvat	+	+	+	+	-	-
Při sebehodnocení je nerozhodný/á	-	-	-	+	+	-
Vyhýbá se negativnímu sebehodnocení	-	+	-	-	+	-
Dokáže pracovat s chybou	+	-	+	+	-	-
Sebehodnotících aktivit se účastní rád/a	+	+	+	+	+	+
Dokáže si obhájit svůj postoj	+	+	+	+	-	-

Tabulka č.5: Přístup a chování dětí při aktivitách spojených se sebehodnocením. + značí odpověď ANO; - odpověď NE na daný výrok.

Ve skupině mladších dětí se projevilo to, že ještě nedokázaly pracovat s chybou, při sebehodnocení byly nerozhodné a ze začátku se často hodnotily podle kamarádů. Všechny děti přesto činnosti zaujaly. Jediná, která se ze skupiny vyčlenila, byla Izabela. Dokázala se ohodnotit i kriticky a popsat nedostatky, na kterých chtěla aktivně dál pracovat. Pracovala cílevědomě. Po splnění úkolů v sebehodnotícím archu pro děti prostředního věku začala pracovat na archu pro nejstarší děti. Souhrn výsledků je uveden v tabulce 6.

MLADŠÍ DĚTI							
	Gabriel	Honzík	Izabela	Jiřinka	Katka	Linda	Maruška
Aktivně se zapojuje do činností	+	-	+	+	+	+	+
Dokáže u činnosti setrvat	+	-	+	+	+	+	+
Při sebehodnocení je nerozhodný/á	+	+	-	+	+	+	+
Vyhýbá se negativnímu sebehodnocení	+	+	-	+	+	+	+
Dokáže pracovat s chybou	-	-	+	-	-	-	-
Sebehodnotících aktivit se účastní rád/a	+	-	+	+	+	+	+
Dokáže si obhájit svůj postoj	-	-	+	-	-	+	-

Tabulka č.6: Přístup a chování dětí při aktivitách spojených se sebehodnocením. + značí odpověď ANO; - odpověď NE na daný výrok.

7 Vyhodnocení výzkumných otázek

Celý výzkum probíhal čtyři měsíce – od prosince 2021 do března 2022. Za tuto dobu se děti naučily znát samy sebe o něco lépe. Dnes si již uvědomují, co všechno zvládají. Nebojí se říct, že něco umí a stejně tak, že s něčím potřebují pomoci.

Na základě získaných dat byly formulovány odpovědi na výzkumné otázky.

7.1 Co dětem v jejich sebehodnocení pomáhá?

Pro děti byla nejvíc přínosný **individuální přístup** a **pohoda prostředí**. Potřebovaly na sebehodnocení vyčlenit čas, který byl jen jejich. Ať už se jednalo o práci se sebehodnotícími archy, nebo verbální hodnocení. Důležité bylo nespíchat a dát každému dítěti prostor, aby mohlo vyjádřit svoje myšlenky.

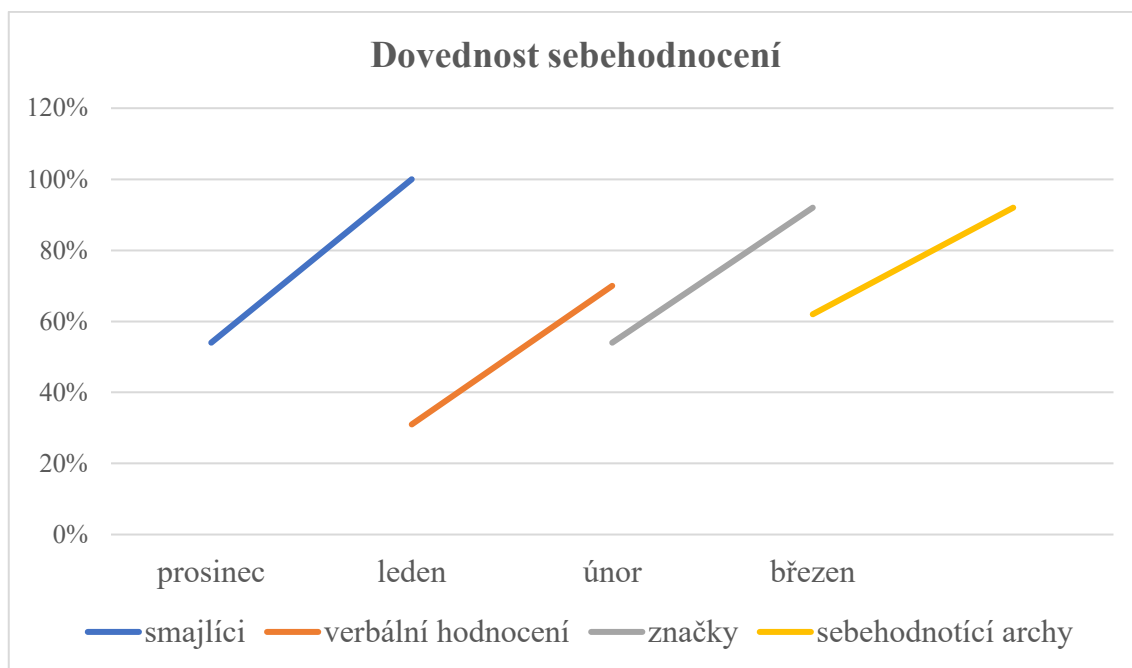
Vlídny přístup učitele a správné hodnocení je vedl ku předu, aby svoje úsilí hned při prvním nezdaru nevzdávaly, ale aby ve svém snažení vytrvaly. I když dítě předškolního věku má sklony k nadhodnocování sama sebe, svých možností a sil, tak si potřebuje zažít sebehodnocení. Má pak pocit, že učební proces drží ve svých rukou, že je svobodné a může se rozhodovat.

Ze začátku pomohl dětem **vzor ostatních** v podobě sebereflexe sebevědomějších dětí. Když slyšely, jak se ostatní děti hodnotí a co hodnotí, tak se sebehodnocení pro ně stalo reálnějším, získalo konkrétnější obrysy.

Podle teoretických předpokladů se potvrdilo, že dítě potřebuje uspět. Pocit úspěchu byl pro ně jakýmsi hnacím motorem. Vytvářel motivaci naučit se nové věci. Pro děti byla přitažlivá variabilita možností technik sebehodnocení.

7.2 Jaká forma sebehodnocení v MŠ je vhodná v závislosti na věku dětí?

Všechny zvolené techniky, tedy metoda semaforu s využitím emotikonů, verbální sebehodnocení, sebehodnocení pomocí značek na tabuli i sebehodnotící archy, bylo možné v mateřské škole využívat. Na grafu 1. je znázorněno, že u všech metod docházelo v průběhu času, kdy byly využívány, k nárůstu počtu dětí, které danou metodu dokázaly používat pro své sebehodnocení.



Graf č. 1: Vývoj dovednosti sebehodnocení v čase vzhledem k vybraným technikám

V praxi mateřské školy tak můžeme využívat pestrou škálu sebehodnotících metod, vždy ale s respektem na složení třídy a k individuálním dispozicím jednotlivých dětí.

	2 – 3 roky	3 – 4 roky	5 – 6 let
smajlíci	+	+	+
verbální sebehodnocení	-	+	+
značky na tabuli	+	+	+
sebehodnotící archy	-	-	+

Tabulka č. 7: Využitelnost jednotlivých technik sebehodnocení podle věku dětí. + značí odpověď ANO – technika je vhodná vzhledem k věkové skupině dětí – značí odpověď NE – technika je obtížná vzhledem k věkové skupině dětí.

Z výzkumu jasně vyplynulo, že v mateřské škole jsou využitelné všechny použité techniky sebehodnocení. Je však potřebné s nimi pracovat ve vztahu k věku dětí a jejich individuálním dispozicím. Respektem k vývojovým zvláštěnostem věku, které ovlivňují sebehodnocení dětí, jako je např. nereálný optimismus, nekritičnost nebo egocentrismus, dokážeme rozvíjet sebehodnocení již od raného věku.

U **tříletých** a **čtyřletých** dětí se nejvíce osvědčila technika semaforu. Ta byla modifikována ve dvou krocích výzkumu. Nejprve probíhala formou sebehodnocení pomocí smajlíků, následně pomocí přidávání značek na magnetickou tabuli. Děti

dokázaly popsat své emoce pomocí smajlíků velice přesně. Také bylo přínosné, když viděly, že není ostuda si vybrat zamračeného smajlíka, když se někdo takto ohodnotil.

U modifikaci techniky semaforu pomocí magnetické tabule se občas projevila právě nekritičnost mladších dětí. Někdy si vybraly nejlepší možnost, i když jejich výkon tomu neodpovídal.

V této věkové skupině bylo náročné pracovat s verbálním sebehodnocením a sebehodnotícími archy. Děti ještě neměly dostatek zkušeností s formulováním svých myšlenek a obhajobou svých názorů. Také se jim obtížně pracovalo s chybou. Ztěžoval jim to nereálný optimismus.

Děti ve věku **pěti** a více let zvládly všechny použité techniky sebehodnocení. Metoda semaforu jim byla blízká hned od začátku. Dokázaly již pracovat s chybou a činnosti aktivně vyhledávaly. Po určitém čase jim verbální sebehodnocení nečinilo problémy; dokázaly si obhájit svůj postoj. Sebehodnotící archy je motivovaly ke zlepšování jejich výkonů. Dokonce trénovaly i doma, aby se posunuly dál.

Samozřejmě se našly děti, které z této kategorizace vybočily. Záleželo vždy na osobnostních předpokladech daného dítěte a na individuálním přístupu.

8 Shrnutí

Svým výzkumem jsem se snažila najít odpovědi na dvě výzkumné otázky, jejichž cílem bylo zjistit, co dětem v jejich sebehodnocení pomáhá a jaká forma sebehodnocení vyhovuje nejvíce. Na první otázku jsem získávala odpovědi pozorováním konkrétních oblastí. Druhá otázka byla zodpovězena pozorováním jejich zájmu o jednotlivé techniky sebehodnocení a pomocí rozhovorů.

Ze získaných dat vyplynulo, že děti potřebují k sebehodnocení především individuální přístup. Jednotlivé děti jsem si rozčlenila do tří věkových kategorií a tomu podrobila pozorování. Ukázalo se, že některé děti mohou postoupit do jiné věkové kategorie, a to na základě své dovednosti sebehodnocení. S tím úzce souvisí sebeuvědomění daných dětí. Ty, které byly sebevědomé, zvědavé a dokázaly kriticky myslet, se vyrovnaly starším dětem. Naopak ty děti, které byly bojácné, měly nízké sebevědomí a bály se udělat chybu, nedosahovaly v sebehodnocení úrovně svých vrstevníků. Tomuto bylo potřeba přizpůsobit výběr technik sebehodnocení.

Odpověď na druhou otázku lze stanovit jednoznačně. Pro mladší děti byla nejvhodnější technika sebehodnocení metodou semaforu. Děti s ní pracovaly v modifikaci smajlíci a pomocí značek na magnetické tabuli. Od tří do šesti let děti projdou rozsáhlým vývojem, dostane se jim velké množství znalostí a rozvine se spousta schopností a dovedností. Výzkum ukázal, že jsou techniky sebehodnocení, jež nejsou pro děti ve věku do čtyř let příliš vhodné, a to konkrétně práce se sebehodnotícími archy. Pro nejmladší děti se jako nevhodná ukázala i technika verbálního sebehodnocení. Nedokázaly ještě samostatně formulovat své myšlenky. Samozřejmě i tady musíme vzít v úvahu individuální přístup ke schopnostem konkrétních dětí.

9 Diskuse

Výzkum k této bakalářské práci se věnoval postupnému zavedení sebehodnotících technik pro děti od tří do šesti let věku. Pozorováním jsem zjistila, jak je pro děti důležitá důvěra dospělého, že si dokážou něco osvojit a podpora při vyjadřování svého názoru. Důležitou roli při sebehodnocení dětí hrálo bezpečné a vstřícné prostředí, momentální atmosféra ve třídě a také čas. Když děti necítily žádný tlak, že se například musí rozhodnout nebo mluvit hned, tak byly sebevědomější a jistější. Najít si čas na sebehodnocení s dětmi v režimu dne mateřské školy není jednoduché. Naplánovat se dá cokoli, ale pak v průběhu dne se mohou vyskytnout různé rušivé situace, které sebehodnocení ztíží, případně mu úplně zabrání.

Hodnocení dětí učitelem nesmí vyvolávat strach a obavy. Dítě nemůže mít pocit, že něco nezvládne. Je vhodné využívat popisný jazyk a nehodnotit děti obecně. Nenálepkovat. Najít si čas k zamyšlení a vzít v úvahu všechny faktory, které na dítě vplývají. To může být málo podnětné rodinné prostředí, sociální znevýhodnění, odlišný mateřský jazyk apod. Učitel si nesmí na dítě utvořit názor podle vztahu k jeho rodičům. Stává se, že nám někdo není sympatický, no dítě je úplně jiný samostatný jedinec se svými pocity, názory, zkušenostmi a schopnostmi.

U dětí v průběhu výzkumu celkově klesla soutěživost a začaly si více pomáhat. Přestaly vyhledávat soutěživé hry a více spolupracovaly. Například začaly hrát pexeso obráceně. Otočily všechny kartičky obrázky vzhůru a postupně, jeden za druhým, hledaly dvojice. Nehrály to, kdo jich najde víc, kdo je najde rychleji. Střídaly se podle toho, jak seděly u stolečku. Vždy jedno dítě si vybralo obrázek a všichni koukaly, kde je. Začaly si více hrát na rodinu a na domov. V šatně při oblékání na vycházku, nebo při návratu na oběd, začaly starší děti automaticky samé od sebe pomáhat mladším.

V hodnocení dětí i jejich sebehodnocení je nepostradatelný individuální přístup. Někdo je v sebehodnocení lepší, jinému jistá míra sebereflexe chybí a učí se ji jen těžce, což platí nejenom u dětí. I v naší třídě se našel takový případ. Dívka ve věku tří let se dokázala lépe ohodnotit než dívka ve věku pěti let. Ovšem musíme právě vzít v úvahu všechny faktory. I když mladší dívka má odlišný mateřský jazyk, tak má pečující chůvu, která se

jí každý den celé odpoledne věnuje. Pětiletá dívka pochází z málo podnětného prostředí a je tudíž ve velké nevýhodě.

Závěr

Tato bakalářská práce je věnována možnostem rozvoje sebehodnocení u dětí v mateřské škole. V teoretické části vymezují základní pojmy, jež souvisí s problematikou sebezpojetí jedince. Dále se zabývám významem sebehodnocení pro děti předškolního věku, které je v momentální době velice aktuální. Jeho rozvoj je zakotven v důležitých dokumentech souvisejících s předškolním vzděláváním, jako je kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program nebo strategický plán rozvoje českého školství Strategie 2030+. V obou dokumentech je vyzdvížen význam formativního hodnocení. Poslední kapitola pojednává o různých technikách využitelných při sebehodnocení dětí v mateřské škole.

Základní myšlenkou praktické části byl rozvoj sebehodnocení u dětí. Výzkum probíhal v běžné státní mateřské škole a trval čtyři měsíce. Za tuto dobu se u některých dětí schopnost sebehodnocení zlepšila, u některých zůstalo sebehodnocení velmi nerealistické. Je to způsobeno jak věkem dětí, tak prostředím, ze kterého tyto děti pocházejí anebo jejich psychickými dispozicemi. Tyto děti budou potřebovat více pozornosti a pochopení. Výzkumem se potvrdilo očekávání, že nejdříve musíme v člověku uspokojit základní fyzické a biologické potřeby a až poté můžeme přistoupit k rozvoji psychologických potřeb.

Výzkum se uskutečnil prostřednictvím vybraných technik a jejich seřazení od nejjednodušších ke složitějším. Z technik vyjmenovaných v teoretické části jsem si pro svůj výzkum vybrala tyto:

- grafické symboly – emotikony
- metoda semaforu – přiřazování značek na magnetické tabuli,
- sebehodnocení verbální – otázky v sebehodnotícím kruhu,
- sebehodnotící arch.

Pro děti celkově byly nejvhodnější techniky ty, kde sebehodnocení probíhalo vizuální formou. Když viděly svoje pokroky přímo před sebou, motivovalo je to k dalšímu rozvoji.

Pro mladší děti to bylo sebehodnocení pomocí smajlíků a pro starší děti to byla práce se sebehodnotícími archy.

Se stejnou důležitostí můžeme označit dětské přejímání názorů na svoji osobu, které slyší od jeho významných dospělých. Dětské sebepojetí je ještě nezralé, a pro děti je tak velmi důležité, co o sobě slyší. Klíčové je to, jak s dětmi mluvíme. S tím souvisí hodnocení dítěte, které by mělo být formativní.

Na výzkumu mně zaujalo to, jak u sebehodnocení potřebují děti cítit vstřícné a podporující prostředí. Nejdůležitější je dát jim najevo, že teď mají prostor se vyjádřit, že tento čas patří jen jim. Realizovat toto v prostředí mateřské školy není snadné, ale také to není nemožné.

Výzkum mně osobně přinesl uvědomění, jak málo pracuji s popisným jazykem. I když neustále přemýšlím nad tím, jak s dětmi mluvíme a co jim říkám, tak v průběhu dne v různých situacích, nejčastěji v časovém presu, ode mě slychají obecné hodnocení typu: „*To je krásný obrázek.*“ „*No ty jsi ale šikulka!*“ Věřím, že dalším vzděláváním a sebereflexí se budu ve formativním hodnocení zlepšovat a stane se pro mě přirozenou součástí výuky.

Žít ve 21. století vyžaduje být neustále v pohybu, sledovat nové trendy a potřeby společnosti. Z hlediska výchovně – vzdělávacího procesu je to hlavně orientace na podporu individuality, potřeb a zájmů dítěte a respekt k jeho jedinečnosti.

Seznam použité literatury

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

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

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1994. ISBN 80-85799-03-0. FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-120-7.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-120-7.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

GREGER, David, Jaroslava SIMONOVÁ, Martin CHVÁL a Jana STRAKOVÁ, ed. *Když výzkum mění praxi: deset příběhů učitelů a akademiků zapojených do akčního výzkumu*. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-224-8.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-x.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0885-x.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- MASLOW, Abraham Harold. *O psychologii bytí*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0618-7.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- NOLEN-HOEKSEMA, Susan. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2685-4.
- SVOBODOVÁ, Eva, Miroslava HOVJACKÁ, Markéta KUBECOVÁ a Michaela KUKAČKOVÁ. *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí: dítě a jeho psychika – sebepojetí, city, vůle: dítě a ten druhý*. Praha: Raabe, 2015. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-189-2.
- SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2004. Studium (Barrister & Principal). ISBN 80-86598-65-9.
- STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
- ŠMELOVÁ, Eva. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5115-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

VYMĚTAL, Jan. *Rogersovská psychoterapie*. Praha: Český spisovatel, 1996. ISBN 80-202-0605-1.

VYMĚTAL, Jan. *Obecná psychoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1997. Psychoterapie. ISBN 80-86123-02-2.

Seznam použitých internetových zdrojů

HEJNÝ, Milan. Vnímání chyby. *Kritické listy*. Čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách. [online]. Praha: Kritické myšlení, 2000-2013 [cit. 2022-03-29]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL13_web.pdf

LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora, Jana UHLÍŘOVÁ, Petra RISTIĆ, Philip SELBIE. Formativní hodnocení v předškolním vzdělávání v kontextu evropských zemí. In: *Rozmanitost podpory učení v teorii a výzkumu. Sborník příspěvků z XXVIII. konference ČAPV*. Česká asociace pedagogického výzkumu [online]. 2020 [cit.2022-03-04]. Dostupné z: <https://capv.cz/formativni-hodnoceni-v-predskolnim-vzdelavani-v-kontextu-evropskych-zemi/>

MIKOVÁ, Šárka, Jiřina STANG. Jaké hodnocení zasít abychom sklidili sebehodnocení? *Kritické listy*. Čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách. [online]. Praha: Kritické myšlení, 2000-2013 [cit. 2022-03-20]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL13_web.pdf

RAKOUŠOVÁ, Alena. Sebehodnocení žáků. In: *RVP.cz*. Metodický portál RVP [online]. 14.02.2008 [cit.2022-03-10]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

STARÝ, Karel. Formativní hodnocení vzhledem k aktuálním otázkám kurikulární reformy. In: *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání. Sborník příspěvků z XIII. konference ČAPV*. Česká asociace pedagogického výzkumu [online].

2005 [cit.2022-03-04]. Dostupné z: https://capv.cz/wp-content/uploads/2019/08/CAPV05_Sta_Forma.pdf

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2022-03-13]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

WikiSofia. [on-line]. Praha: Creative Commons Uveďte autora 3.0 Česko, 2013 [cit. 2022-02-12]. ISSN 2336-5897. Dostupné z: <https://wikisofia.cz/wiki/Seberealizace>

Zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků. Národní ústav odborného vzdělávání [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008 [cit. 2022-01-28]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae/zasady-a-pravidla-pro-sebehodnoceni-zaku>






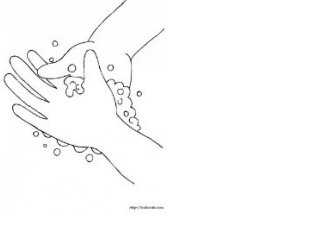
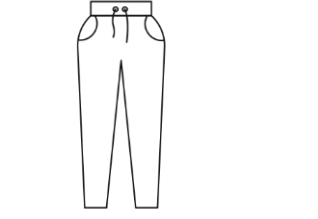
Přílohy

Příloha č. 1 – Sebehodnotící arch pro nejmladší děti

Příloha č. 2 – Sebehodnotící arch pro mladší děti

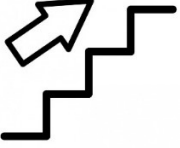
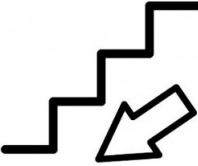

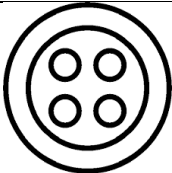
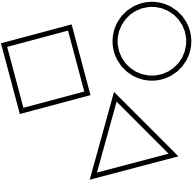
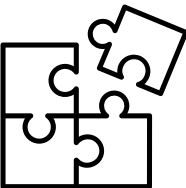
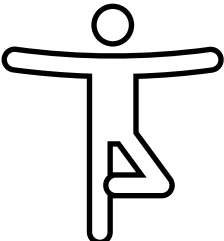
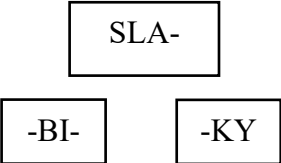
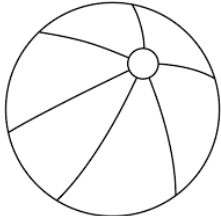
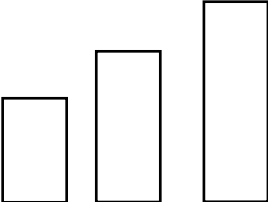


Příloha č. 3 – Sebehodnotící arch pro nestarší děti

Příloha č. 1

	<p>umím zaspívat písničku</p>		<p>umím si hrát s dětmi</p>
	<p>umím uklidit hračky</p>		<p>umím z kostek postavit komín</p>
	<p>umím jezdit na skluzavce</p>		<p>umím hodit míč</p>
	<p>umím se houpat</p>		<p>umím si umýt ruce</p>
	<p>správně držím lžiči</p>		<p>obleču a svléknu si kalhoty</p>



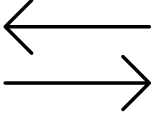
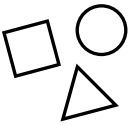
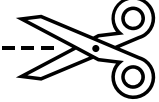

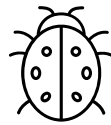


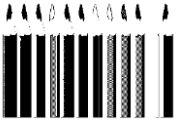


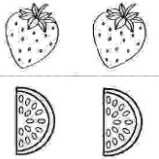

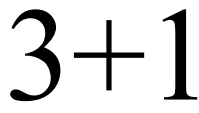

Záznamový arch č.1 pro děti ve věku 2 – 4 roky.

Příloha č. 2

	<p>umím chodit do schodů a střídat nohy</p>		<p>umím chodit ze schodů a střídat nohy</p>
	<p>umím zapnout zip</p>		<p>umím rozepnout (zapnout) knoflík</p>
	<p>poznám základní tvary</p>		<p>umím skládat puzzle</p>
	<p>umím stát na jedné noze</p>		<p>umím vytleskat slabiky slova</p>
	<p>umím chytit míč</p>		<p>pojmenuji „nejmenší“ a „největší“</p>
	<p>umím pomoci kamarádovi</p>		<p>rozliším přední a zadní stranu oblečení</p>

Záznamový arch č.2 pro děti ve věku 4 – 5 let.

Příloha č. 3

	obleču a svleču se sám		umím skákat přes švihadlo
	poznám vlevo a vpravo		poznám tvary podle hmatu
	umím stříhat		správně držím tužku
	jsem ohleduplný k malým tvorům		používám příbor
	dovedu poslouchat pohádku		poznám všechny barvy
	zkouším zavázat tkaničku		poznám první hlásku slova
	umím hrát pexeso		umím samostatně smrkat
	umím „o jeden více“		umím vytvořit rým

Záznamový arch č. 3 pro děti ve věku 5 – 6 let.