

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Sociální inteligence a možnosti jejího rozvíjení u dětí
předškolního věku

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:

Doc. PhDr. František Vízdal, CSc.

Vypracovala:

Hana Nečasová

Brno 2011

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Sociální inteligence a možnosti jejího rozvíjení u dětí předškolního věku“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce. Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Brně dne 24. března 2011

.....
Hana Nečasová

PODĚKOVÁNÍ

Mé poděkování patří všem, kteří mi pomáhali při realizaci této bakalářské práce.

Děkuji panu doc. PhDr. Františku Vízdalovi, CSc. za odborné vedení mé bakalářské práce.

Poděkování patří také mým dětem, manželovi a mamince za velkou podporu nejen během psaní této práce, ale i během celého studia.

Poděkování náleží také „mým“ dětem v mateřské škole, které pro mne vždy byly a jsou inspirací nejen pro tuto bakalářskou práci.

OBSAH

ÚVOD	2
TEORETICKÁ ČÁST	4
1 SOCIÁLNÍ INTELIGENCE	4
1.1 <i>Obecné vymezení inteligence</i>	4
1.2 <i>Sociální inteligence a definice různých autorů</i>	5
1.3 <i>Vztah mezi sociální inteligencí a sociální kompetencí</i>	6
1.4 <i>Vztah sociální a emocionální inteligence</i>	7
1.5 <i>Dílčí závěr</i>	8
2 VÝVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ	9
2.1 <i>DVA V JEDNOM – prenatální období</i>	9
2.2 <i>KONEČNĚ JSEM MEZI VÁMI - novorozenecké období</i>	10
2.3 <i>ROSTU JAKO Z VODY – kojenecké období</i>	11
2.4 <i>JÁ A SVĚT KOLEM MNE - batolecí období</i>	12
2.5 <i>TY A JÁ, MY JSME DVA - předškolní období</i>	13
2.6 <i>Dílčí závěr</i>	16
3 CHARAKTERISTIKA SOCIÁLNÍCH VZTAHŮ A PROJEVY SOCIÁLNÍ INTELIGENCE V NICH	17
3.1 <i>Rodina</i>	17
3.2 <i>Sourozenci</i>	18
3.3 <i>Vrstevníci</i>	19
3.4 <i>Mateřská škola</i>	20
3.5 <i>Dílčí závěr</i>	22
PRAKTICKÁ ČÁST	23
4 POZOROVÁNÍ A VOLBA PŘÍPADŮ	23
4.1 <i>Metoda pozorování</i>	23
4.2 <i>Způsoby výběru zkoumaných dětí</i>	24
4.3 <i>Psychosociální charakteristika zkoumaných dětí</i>	25
4.4 <i>Popis stanovených sledovaných znaků chování, které můžeme považovat za projev sociálně inteligentního chování u dětí předškolního věku</i>	27
4.5 <i>Průběh pozorovacích etap</i>	29
4.5.1 <i>Rozdíly mezi dětmi</i>	42
4.5.2 <i>Porovnání projevů chování s ukazateli sociální inteligence</i>	44
4.5.3 <i>Závěry šetření</i>	46
4.6 <i>Příklady z praxe – praktická doporučení pro pedagogy i rodiče</i>	48
ZÁVĚR	57
RESUMÉ	59
ANOTACE	60
KLÍČOVÁ SLOVA	61
POUŽITÁ LITERATURA	62
INTERNETOVÉ ZDROJE	64
PŘÍLOHY	65

„Na dobrém počátku všechno záleží.“

Jan Amos Komenský

Úvod

Každodenně se ocitáme v situacích, kdy vstupujeme do interakce s jinými lidmi. Jsou různé způsoby, jak umíme v sociálních situacích druhé získat či přesvědčit, předvídat a poznávat co prožívají, co chtějí říci a jak se při tom cítí.

Abychom se v mnohdy komplikovaném sociálním světě mohli dobře pohybovat, musíme se naučit vnímat ostatní lidi s jejich názory, emocemi a přesvědčeními. Dokážeme rozeznat přetvářku, máme dobrý přehled o motivech, potřebách a hodnotách, jsme zkrátka znalci lidské povahy své i druhých? Přemýšlíme na co myslí druhý a jsme vždy mu připraveni pomoci? Jaká je úroveň naší schopnosti vnímat druhé lidi jako intencionální bytosti?

Pro plnohodnotný život každého člověka je nezbytným předpokladem zvládnutí sociálního kontaktu. Rozvinuté sociální dovednosti pomáhají zvládat interakci s druhými lidmi, naplňovat a rozvíjet mezilidské vztahy. Do všeobecného povědomí veřejnosti jsou často uváděny populární pojmy jako čtenářská, finanční či počítačová gramotnost, stejně tak jako pracovní, emoční, nebo sociální inteligence.

Samo vymezení pojmu sociální inteligence je odborníky nejednotně definováno. Jde totiž o vícerozměrný, nejednotný konstrukt, který se obsahově překrývá s příbuznými psychologickými konstrukty. Také pro všechny, kdo vychovávají děti, je tento pojem poměrně neznámý.

Rodičům, ale také současné generaci pedagogů chybí širší teoretické znalosti o této dovednosti. S definicí pojmu se okrajově seznámili při výuce psychologie či občas zaslechli v televizi na adresu politiků poznámku, že tuto dovednost postrádají. V sociálně pedagogické praxi jsou více zažité pojmy jako sociální kompetence, sociální přizpůsobivost či sociální schopnosti a dovednosti.

Společným jmenovatelem těchto pojmů je poznávání a ovládání sebe sama a jednání s ostatními lidmi. Vysoká úroveň sociální inteligence dokáže vnést do života člověka úspěch v osobním i v pracovním životě. Člověka, který je profesionálně, lidsky, tedy i sociálně úspěšný, chápe potřeby ostatních, dokáže se s ostatními domluvit, umí se vcítit do pocitů druhého člověka, charakterizujeme jako jedince s vysokou úrovní

sociální inteligence. Takový jedinec se stává významnou devizou nejen sám pro sebe, své blízké, kolegy, ale i pro celou společnost.

Přestože se jedná o konstrukt, má důležité praktické uplatnění také u dětí v předškolním věku. Kdo by si nepřál, aby se jeho dítě správně orientovalo ve složitém sociálním světě? Již v tomto věku je možné vysledovat znaky úrovně sociální inteligence v nezastupitelném společenství vrstevníků – mateřské škole. Nalézání ukazatelů sociální inteligence právě v této věkové kategorii je zajímavé nejen pro pedagogy, ale také pro rodiče. Pro všechny je důležité vědět, jaké dovednosti a postoje se pod pojmem sociální inteligence skrývají. Umožňuje nám sledovat významné individuální rozdíly v sociální obratnosti dětí, schopnosti porozumět druhému dítěti, dokázat mu pomoci, stejně jako účelně řešit různé sociální problémy.

Cílem této bakalářské práce je vyhledávání ukazatelů (znaků) sociálně inteligentního chování, na jejichž základě by bylo možno diferencovat děti na sociálně nadprůměrně inteligentní a sociálně podprůměrně inteligentní.

Práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části objasňuji obsah pojmu sociální inteligence a popisuji, jak se sociální inteligence projevuje v chování dětí předškolního věku. Výsledkem praktické části práce je stanovení znaků chování, které můžeme považovat za projev sociální inteligence. Na základě těchto znaků (projevů chování) jsem rozdělila děti předškolního věku na ty, které mají podle projevů chování nejvyšší úroveň sociální inteligence a na ty, které mají nejnižší úroveň sociální inteligence. Na základě srovnání projevů sociálního chování mezi těmito extrémními skupinami dětí jsem se pokusila odhalit jádro sociálního chování, které můžeme považovat za sociálně inteligentní chování. Metody (techniky) zpracování praktické části bakalářské práce: strukturované nepozorované pozorování spontánních projevů chování a pozorování společných činností dětí, kde se předpokládá vzájemná spolupráce

TEORETICKÁ ČÁST

1 Sociální inteligence

1. 1 Obecné vymezení inteligence

Jak můžeme chápat pojem inteligence? Jde o soubor různých schopností, nebo ji lze definovat jako jednu danou schopnost? Teoretických pojetí inteligence je několik, dodnes jsou definovány z mnoha různých úhlů pohledu.

Hartl v Psychologickém slovníku definuje inteligenci jako „*schopnost učit se zkušenosti, schopnost přizpůsobit se, řešit nové problémy, orientovat se v nových situacích na základě určování podstatných souvislostí a vztahů*“ (Helus 1999, s. 37).

Z různých prací lze vyčlenit schopnosti, které jsou nejčastěji uváděny a mohly by představovat základní dílčí složky inteligence: pohotovost vnímání, prostorová představivost, paměť, verbální inteligence, matematická inteligence, obecné usuzování, intrapersonální inteligence – metakognice, interpersonální-sociální inteligence (Vágnerová, 2007 s. 125).

Helus (1999, s. 37) se domnívá, že ze všech schopností, které známe, vyvolala největší zájem odborníků a laiků právě inteligence. Pro své tvrzení má vysvětlení – „*jde o velice obecnou schopnost, která rozhoduje o širokém spektru situací o úspěšnosti jedince.*“

Také Vágnerová (2007, s. 122, 123) řadí inteligenci jako psychickou vlastnost do kategorie schopností. Jde o označení obecné struktury rozumových schopností, které určují způsob orientace, tj. porozumění, a obvykle nějakým způsobem ovlivňují chování. Dále uvádí, že inteligence, stejně jako ostatní schopnosti se rozvíjí na základě součinnosti vrozených dispozic a podnětů vnějšího prostředí. Její výsledná úroveň závisí na individuálně typické kvalitě obou uvedených faktorů a z toho vyplývající specifčnosti jejich interakce.

Stuchlíková (2005, s. 11) zmiňuje, že inteligence je užívána k charakterizování kvality kognitivních neboli poznávacích funkcí, jako je vnímání, pozornost, paměť, usuzování, hodnocení abstraktní myšlení.

Další autorkou, která vymezuje inteligenci jako velmi důležitou obecnou schopnost či soubor schopností je Šnýdrová (2008, s. 36). Zdůrazňuje, že se uplatňuje

při řešení nového úkolu. Za patrně nejsrozumitelnější považuje vymezení inteligence jako schopnost učit se a využít naučeného. Inteligence je většinou považována za schopnost vyrovnat se s novou, neobvyklou situací, chápat vztahy a souvislosti mezi jednotlivými jevy. K těmto intelektovým schopnostem řadí důvtip, chápavost, bystrost a přizpůsobení se změnám. Díky ní se člověk může přizpůsobit měnícím se životním podmínkám a vyrovnat se s požadavky, které jsou na něho kladeny.

1.2 Sociální inteligence a definice různých autorů

Pod pojmem sociální inteligence si všeobecně představujeme schopnost pohybovat se v sociálním světě, ve společnosti jiných lidí, se kterými dovedeme vycházet, komunikovat a umíme přirozeným způsobem prosazovat své potřeby. Odborníci se o přesnou definici sociální inteligence snaží již po desetiletí, většinou s nejednoznačnými výsledky.

Cestu k definování sociální inteligence zahájil ve 20. století E. L. Thorndike. Ten sociální inteligenci formuloval jako schopnost „*porozumět a řídit muže a ženy, chlapce a děvčata – konat rozumně v lidských vztazích.*“ Empirické výzkumy v oblasti sociální inteligence ukázaly mnohorozměrnost takového konceptu, který obsahoval jak sociální dovednosti, prosociální postoje, empatii, tak i sociální úzkost a citlivost vůči emocionogenním podnětům (Stuchlíková, 2005, s. 12).

Obsahově blízkou Thorndikově definici podává H.A. Marlowe Jr. (1986), který uvádí, že sociální inteligence je schopnost „*porozumět jiným lidem a sociálním interakcím a uplatnit tyto poznatky ve vědění a ovlivňování jiných lidí pro vzájemně uspokojivé výsledky*“ (Výrost, Slaměník, 2008, s. 200).

Moss a Hunt popisují sociální inteligenci jako schopnost vycházet s ostatními. Britský psycholog Philip E. Vernon tuto definici rozšířil a označil ji jako dovednost člověka vycházet s ostatními lidmi, chápat jejich nálady a znaky chování a schopnost být motivován ostatními členy skupiny. Bylo by však chybou domnívat se, že počínaje těmito myšlenkami se sociální inteligence bere jako samostatný koncept. Například americký psycholog rumunského původu David Wechsler tvrdí, že sociální inteligence je pouze obecná inteligence aplikovaná na sociální situace. V pátém vydání Wechslerovy monografie byla sociální inteligence dokonce vyřazena z pojmového rejstříku (Sternberg, 2000, s. 359).

Vraťme se ale k Thorndikově teorii. Výrost se Slaměnkem (2008, s. 200, 211) uvádějí, že jeho koncepce je označována jako dvoufaktorová teorie. Jde současně o porozumění jiným lidem a schopnost chovat se v souladu se sociálními požadavky. Na tomto základě byla vytvořena první metodika určená ke zjišťování sociální inteligence, tzv. Washingtonská škála. V dalších letech navazovali autoři různými koncepcemi: někteří přijali Thorndikovu jednu nebo druhou složku, jiní se zaměřili na participaci jedince na organizovaných skupinách a institucích (F. S. Chapin) nebo se věnovali analýze sociálně poznávacího vývoje dětí (Flavell). Naproti tomu jiní autoři předpokládají, že sociální chování je inteligentní a je regulováno kognitivními procesy (Kihlstrom a Cantor). Definují sociální inteligenci jako vnitřní zdroj znalostí o sociálním světě.

Sociální inteligence představuje „*souhrn specifických dovedností - porozumění sociálním projevům, chování jiných lidí, jejich reakcím, motivaci i emočním prožitkům. Může být také definovaná jako schopnost chápat takové reakce a mezilidské vztahy, orientovat se v nich. Jde zde např. o schopnost správně vyhodnotit různé sociální signály. Kromě sociální orientace a porozumění jiným lidem se tato schopnost projevuje i přiměřenosti vlastního chování*“ Vágnerová (2007, s. 284).

A. Hubert s odkazem na P. Saloveye a Mayora (2008 in Vízdal, s. 104) vymezuje pojem sociální inteligence jako citové vnímání sebe sama, utváření a tvůrčí využívání emocí, vcítění se a zacházení se sociálními vztahy.

Krejčířová se jako jediná autorka z dosažitelných zdrojů zabývá sociální inteligencí u dětí. Poukazuje, že se sociální inteligence vztahuje teorii mysli, tedy k otázce, jak u dítěte vzniká představa, že i druzí lidé mají podobnou psychiku jako ono samo, a že psychické problémy druhých jsou vlastně tím rozhodujícím, co jejich chování určuje. Dítě zjistí, že když chce předpovídat reakce druhého člověka, nemůže vycházet jen z vnějších okolností, ale musí poznat, co si druhý člověk myslí, co cítí a co prožívá

1.3 Vztah mezi sociální inteligencí a sociální kompetencí

Cílem vzdělávání není jen zvládnutí učiva, ale také rozvíjení kompetencí, které člověku umožní celoživotně se učit, řešit problémy, najít si práci atd., tedy osvojování si tzv. klíčových kompetencí. Ty se rozvíjejí spolu s poznáváním nového, spolu s rozvojem oborových kompetencí, tedy i vědomostí z jednotlivých oborů.

Řezáč (1998, s. 66) uvádí, že sociální kompetence bývá definována jako způsobilost kontrolovat průběh sociální situace v souladu s cíli individua.

Sociální kompetenci rozumíme cílový, očekávaný stav. Jde o souhrn očekávaných a předpokládaných sociálních dovedností. Ty jsou pak dále využitelné pro další rozvoj a uplatnění člověka v dalším životě. Rozvíjejí se u dětí od nejtělejšího věku. Pomáhají v budoucnu řešit problémy, najít si práci, umět vycházet s ostatními, orientovat se ve svém životě. Podle svého zaměření rozlišujeme kompetence sociální, emocionální, kognitivní atd.

Výrost se Slaměnkem (2008, s. 211) uvádějí, že pojmy sociální inteligence a sociální kompetence jsou si velmi blízké, je nesnadné je přesně odlišit. „*Sociální inteligence má neutrální náboj, je to konstrukt, který se používá v prosociálním, ale i v antisociálním kontextu. Požadavky situace a osobnostní aspekty podmiňují formování cílů, pro jejichž dosažení lidé používají svou sociální inteligenci. Naproti tomu sociální kompetenci je přisuzován prosociální, pozitivní konotát.*“ Podle těchto autorů existují dva důležité aspekty sociální komunikace dobré sociální vztahy a dobré sociální způsobilosti.

1.4 Vztah sociální a emocionální inteligence

Emocionální inteligence je v posledních desetiletí populární pojem a často se označuje jako klíčový faktor k dosažení úspěchu v životě. Tento termín použili na začátku 90. let minulého století Mayer a Salovey: „*Emoční inteligence se vztahuje ke schopnosti rozpoznávat významy vlastních emocí a emocí druhých lidí a využívat toho při usuzování a řešení problémů. Emoční inteligence je obsažena v kapacitě vnímat emoce, přijímat vlastní pocity, rozumět informacím, které tyto emoce nesou a emoce řídit*“ (Stuchlíková 2005, s. 12).

Sociální inteligence má tedy úzký vztah k emoční inteligenci, některé její sledované oblasti jsou si obsahově velmi blízké. Jde například o schopnost rozeznat, jak se druzí lidé cítí, co prožívají a jaký postoj k nim zaujmout, nebo také schopnost řešit mezilidské konflikty. Někteří autoři se shodují, že emoční inteligence je součástí sociální inteligence, jiné názory uvádí, že sociální inteligence je schopnost využití emočních dovedností v sociálních situacích.

Také Vízdal (2008, s. 103) uvádí, že není snadné odpovědět na otázku co je emoční inteligence. Připomíná, že dříve se psychologové zabývali inteligencí jako

rozumovou schopností a emoce považovali spíše jako rušivý prvek života řízeného rozumem. Vztah emoční a sociální inteligence nalézáme u tohoto autora v definování úspěšných lidí, kteří mají vysokou míru emoční inteligence. Kromě toho, že rozpoznávají své vlastní city, dokážou se také vžít a vcítit do způsobu myšlení druhých lidí.

Výrost a Slaměník (2008, s. 202) uvádí, že koncept emocionální a sociální inteligence, který je intenzivně rozvíjen zejména v období posledních deseti let se svým obsahem velmi se blíží chápání sociální inteligence. Zastánci studia emocionální inteligence vidí její východisko v Thorndikově pojetí sociální inteligence a Gardnerově rozlišení interpersonální a intrapersonální inteligence.

Mayer a Salovey považují emoční inteligenci za součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní i cizí emoce a pocity, rozlišovat je a využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání (Shapiro, 2004, s. 17).

Žurnalista zaměřený na vědu Daniel Goleman později této definici o pět let později „přidal“ ještě motivaci a sociální vztahy a uvedl pět oblastí: znalost vlastních emocí, řízení vlastních emocí, motivace sebe samého, rozpoznávání emocí druhých lidí a zvládání sociálních vztahů (Stuchlíková, 2005, s. 13). Stejný autor byl však kritizován za kladení velkého důrazu emoční inteligence pro rozvoj kariérního růstu a úspěchu v životě. (Šnýdrová, s. 43, 2008)

1.5 Dílčí závěr

V první kapitole byly přiblíženy pojmy inteligence, sociální inteligence, sociální kompetence, emocionální inteligence. Inteligence bývá zařazována do kategorie schopností, respektive rozumíme pod tímto pojmem označení obecné struktury rozumových schopností. Sociální inteligence je charakterizována jako schopnost kladně působit na své okolí, porozumění sociálním projevům, ale také schopnost orientovat se v mezilidských vztazích. Ty se mohou projevovat ve schopnosti porozumět cítění, myšlení a chování jiných lidí. Pojmy sociální inteligence a sociální kompetence jsou si velmi blízké. Sociální kompetence je konstrukt sociálních způsobilostí, sociální inteligenci chápeme jako výchozí strukturu na inteligenci v obecnějším smyslu, která se výrazně projevuje v chování člověka. Podobně blízký vztah je i u pojmů sociální a emocionální inteligence, zejména u Golemanova pojetí emocionální inteligence, která mimo jiné zahrnuje sociální obratnost a empatii vůči druhým.

2 Vývoj sociálních dovedností

2.1 DVA V JEDNOM – prenatalní období

O psychice nenarozeného dítěte toho nevíme mnoho a spousta domněnek se nezakládá na vědecky ověřených poznatcích. Všichni se však jednoznačně shodují v názoru na důležitosti vzájemné komunikace mezi matkou a dítětem, dobrého psychického stavu matky, zkrátka projevované radosti z blížícího očekávání narození dítěte. V těhotenství probíhá postupné přijímání plodu, zintenzivní se po prvních pohybech dítěte.

Na důležitost komplexní interakce s matkou upozorňuje Vágnerová (2005, s. 15) protože právě v tomto období se vytváří specifický vztah matky k dítěti. Jde o fyziologický způsob komunikace, smyslovou komunikaci spojenou jednak s rozumovým postojem, ale také emoční a racionalizační složkou postoje matky k plodu.

Matka, která dítě neočekává s radostí a něhou, nedostatkem citu a empatie může svému děťátku již v prenatalním období dát základy k velmi vážným problémům do budoucna. Okolnosti, které se dějí před narozením dítěte nelze tedy podceňovat. Vazby dítěte k ostatním a okolí vznikají již v těhotenství, startuje se vzájemná komunikace a souznění.

Říčan (2004, s.70) zmiňuje, že již v prenatalním životě jsou vytvářeny podmíněné reflexy, které jsou předstupněm inteligence. Plod reaguje na svět kolem sebe a je prokazatelně schopný se učit. Dokáže například zaujmout pro sebe co nejpříjemnější polohu tak, aby se cítil co nejpohodlněji, a dokáže svou matku přimět k tomu, aby se jeho „požadavku“ přizpůsobila. Biochemické mechanismy v komunikaci s matkou se projevují například při uleknutí matky. Dítě na něj reaguje kopáním, protože přes placentu pronikla vlna adrenalinu. Když si nezodpovědná matka zapálí cigaretu, dítě zareaguje neklidem.

Langmaier s Krejčířovou (2006, s. 24) uvádí, že plod je velmi brzy připraven pro činnosti, které budou nutné pro jeho přežití a pro interakci se zevním světem. Tato schopnost je nastartována již v prenatalním období.

Matějček (1995, s. 15) připomíná, že vztah mezi prožíváním matky a chováním plodu existuje. S odvoláním na kanadského psychologa Thomase Vernyho uvádí, že

lidský plod je schopen i cítit – samozřejmě ne s onou promyšleností dospělého člověka, nicméně cítí. To, co dítě vnímá a cítí, začíná formovat jeho postoje a očekávání vůči sobě samému. Jestli nakonec sebe bude vnímat jako šťastné, anebo smutné a jednat jako člověk šťastný nebo smutný, agresivní nebo povolný, sebejistý nebo plný úzkosti, to závisí zčásti na tom, co se o sobě dovídá za pobytu v děloze. Také on uvádí první pohyby plodu jako důležitý mezník k vztahu k očekávanému dítěti. Díky tomuto prožitku se postoj matky, respektive obou rodičů k nenarozenému dítěti se mění v pozitivním směru. Partnerovi by měla být dána příležitost sdílet a spoluprožívat vývojově podmíněné projevy svého potomka.

2.2 KONEČNĚ JSEM MEZI VÁMI - novorozenecké období

Nový člověk je na světě. Ocitá se v naprosto odlišném prostředí, než na jaké bylo celých devět měsíců zvyklé. Postupně se adaptuje v těchto nových podmínkách. Nové zkušenosti získávají ale také rodiče a všichni, kdo se kolem očekávaného přírůstku do rodiny pohybují.

Zajímavý je Matějčkův (1995, s. 11) poznatek: „*Dítě vstupuje do lidského světa – je pro tento lidský vztah základně vybaveno. Je vybaveno pro lidský vztah!*“

Koťátková (2008, s. 14) uvádí, že počátky života jsou plné očekávání – pozornost, mnohostrannost kontaktů, komunikace, podněty, které začínají budovat budoucí vztahový rámec s pečující osobou. Dítě je již v rané poporodní době vybaveno velkou citlivostí a intuicí a je silně propojeno s emočním stavem matky.

Novorozenec je zcela odkázaný na svou matku, na své nejbližší. Není to jen matka, ale také otec, jako alternativní zdroj jistoty, který dokáže s výjimkou kojení matku plnohodnotně nahradit. Jsou to také starší sourozenci, prarodiče, všichni blízcí, kteří patří k významným sociálním objektům novorozence.

Špaňhelová (2003, s. 10) zdůrazňuje, že jako protiváhu ke všem novým a proměnlivým okolnostem, které dítě po porodu potkají, potřebuje dítě pocit bezpečí, pocit toho, že někam patří a že ho někdo má rád. Je mu příjemná komunikace s druhým člověkem, je rád společenským člověkem.

Také Langmaier s Krejčířovou (2006, s. 37) uvádí, že dříve byla popírána predispozice novorozeného dítěte k sociálnímu kontaktu s lidmi. Je však podle některých studií patrna i v jeho schopnosti napodobovat mimické výrazy, jednoduchou vokalizaci, otevření či zavření úst. Dítě také reaguje na lidský – zejména ženský vysoký

hlas, dokáže rozlišit samo sebe od svého okolí a je vybaveno vrozenou potřebou intersubjektivní. Projevuje se výrazná protosociální zralost novorozence. Novorozenec je „předladěn“ na sociální interakci, tato schopnost má však jistá omezení. Především jde o splnění podmínek ze strany dospělého.

2. 3 ROSTU JAKO Z VODY – kojenecké období

Vývoj v kojeneckém období je charakterizován velkými změnami v tělesné i duševní stránce dítěte. Zvládne pohyb v prostoru, ke konci již ve vzpřímené poloze, hmatově, zrakově i sluchově manipuluje s předměty, dospěje k nepochybné praktické inteligenci, která mu umožní splňovat nejrozmanitější přání a dochází také k citovému zabydlení nejen ve svém prostředí, ale i ve svém těle. Druhé dítě se pro něj stává přitažlivým objektem (Říčan 2004, s. 75, s. 125).

Z hlediska vývoje je velmi důležitý sociální úsměv, který vyvolává vzájemnou radost. Jde o velmi silný sociální kontakt. Úsměv mimo sociální situaci zaznamenáváme již u novorozence a je závislý na tom, jak je v sociálním prostředí posilován.

Sociální úsměv zmiňuje Matějček (2007, s. 21), který upozorňuje, že pokud se dítěti neobjevuje ve třetím měsíci úsměv, mohlo by to znamenat vývojové opoždění, nebo jinou vývojovou poruchu. Je to znamení vztahu, znamení příjemného naladění z přítomnosti někoho známého, znamení pocitu jistoty bezpečí a pohody v blízkosti tohoto známého.

Půlroční dítě začíná být zdrženlivé k cizím lidem, je citlivé na pocit důvěry a klidu ze strany druhé osoby. K významnému přelomu v sociálním vývoji dítěte dochází kolem devátého měsíce života dítěte – začíná být schopné rozdělovat pozornost mezi matku a předmět společného zájmu.

Od sedmi měsíců (Matějček, 2007, s. 26) se v plné síle objevuje specifický citový vztah k mateřské osobě a v osmém měsíci specifický strach z cizích lidí. Vývoj jeho vnitřního světa, jeho prožívání pokročil nyní v souladu s vývojem intelektovým tak daleko, že dítě je schopno známé a neznámé spolehlivě rozlišit (znamená to, že funguje paměť).

Na konci prvního roku života prochází dítě etapou tzv. sociálního referenčního chování. Děti začínají používat obličejový výraz dospělého jako zdroj informace, která jim umožní sledovat význam chování dospělých, ale také interpretovat nejednoznačné situace (Stuchlíková 2007, s. 97).

Sdílená pozornost je nejen projevem pokračujícího kognitivního vývoje, ale i projevem nové úrovně sociálního porozumění. Tato schopnost je také základem skutečné komunikace a děti je brzy užívají tam, kde necítí jistotu a samy se nedokážou orientovat.

Starší kojeneček má vytvořen jakýsi zárodek teorie mysli, i když jde zatím o velmi hrubou představu své vlastní psychiky a psychiky druhých (Langmaier, Krejčířová 2006, s. 69).

Vágnerová (2005, s. 65, s. 278) uvádí, že na konci prvního roku dítěte má určitý základ budoucí jistoty, protože dosáhne některých žádoucích vývojových mezníků: *„Dítě rozlišuje subjektivní význam různých sociálních vazeb a uvědomuje si jejich typické znaky. Ve vztahu k lidem má význam i zpětná vazba, kterou mu poskytují, tj. převaha jisté (pokud možno pozitivní) zkušenosti, kterou zde dítě získává. Jistota a bezpečí jsou dány především spokojícím vztahem s matkou, resp. s rodiči.“*

2.4 JÁ A SVĚT KOLEM MNE - batolecí období

Také v tomto období je dítě stále závislé na své matce a svých nejbližších. Přesto však postupně rozšiřuje okruh k dalším dospělým i k dalším dětem. Je samostatnější, naučilo se chodit, běhat, což mu umožňuje objevovat a poznávat svět kolem sebe. Zdokonalují se také sociální a sebeobslužné dovednosti dítěte – učí se udržovat tělesnou čistotu, začíná se samo oblékat, samo jíst. Stále platí, že rodič je ten, kdo ukazuje, co je správné a co ne. Z tohoto důvodu k rozvoji sociálních dovedností dochází téměř výhradně v rodinném prostředí.

Langmaier s Krejčířovou (2006, s. 81) uvádí, že je okruh sociálních vztahů v tomto období postupně rozšiřován. Kolem druhého roku začíná dítě navazovat vztahy s dětmi svého věku. Zpočátku se jedná o pouhé výměny pozornosti, později se objevuje paralelní hra a teprve během třetího roku začíná mít hra charakter soutěživosti a soupeřivosti. Narůstá také jeho schopnost sociálnímu porozumění

První interakce s vrstevníky jsou pro batole skutečně důležité. Učí se při nich navazovat sociální vztahy, rozvíjí se u něj komunikační dovednosti, sebepojetí, stejně jako schopnost vycházet s ostatními dětmi. Společná setkání dětí a maminek na dětském hřišti, dětské oslavě, v centru pro rodinu, v tělocvičně, bazénu dávají batoleti možnost učit se spolupráci, spoluprožívat s ostatními dětmi pocit radosti a poznání nového. To vše ale s vědomím, že je mu blízká osoba na dosah.

Na tuto skutečnost upozorňuje Prekopová (2008, s. 69), která připomíná, že je omyl se domnívat, že dvou až tříleté dítě je schopno navazovat pravá přátelství. Až do vytvoření vlastního „JÁ“ je dítě schopno si vedle kamaráda pouze hrát. Stále přitom potřebuje mít pocit, že je s nejbližší osobou v kontaktu.

Matějček (1997, s. 69) uvádí, že ve druhém a třetím roce se rozvíjí tzv. rodinná identita. Dítě pochopilo, že není jen pevně svázáno jen s matkou. Ví, že někam patří a kromě maminky jsou kolem něj další „lidé“, na které je spolehnutí.

Začíná se vytvářet vědomí domova. Dítě má rádo společnost jiných dětí, ale většinou jen na chvíli a pokud možno tak, aby mu druhé dítě do hry nezasahovalo. Tyto hry jsou předstupněm her kolektivních.

Vágnerová (2005, s. 278) se zabývá v tomto věkovém období projevy prvních socializačních zkušeností a jako většina autorů zdůrazňuje citové přijetí a rodiči projevenou hodnotu dítěte: *„Potřeba poznání, orientace v okolním světě je sociálně zaměřena i ovlivněna, dítě si vytváří kognitivní stereotypy. Dítě se učí rozlišovat různé lidi a různé situace, které vyžadují odlišné chování. Tímto způsobem se diferencují a naplňují další sociální role, které ono samo v rodině získává, respektive které mají ostatní lidé. Ve vztahu ke světu je významné i učení normám, tj. pravidlům chování.“*

2.5 TY A JÁ, MY JSME DVA - předškolní období

Jde o mimořádně důležité období, kdy se rozvíjejí různé stránky osobnosti. Intenzivně probíhají procesy zrání a učení., nikdy potom už se nebude člověk vyvíjet tak bouřlivě a snad sni tak intenzivně (Gillernová, Mertin, 2010, s. 9).

V tomto období je zahájen vývoj sociálních kontrol a rozvíjí se tak hodnotová orientace. Je to také období iniciativy dítěte. Předškolák sleduje názory a postoje dospělých a tím si tak osvojuje normy. Dokáže rozlišit, co je správné a co ne, více se orientuje v názorech ostatních dětí a dospělých, pozoruje u druhých, co je chváleno či trestáno.

Předškolní dítě pronásleduje své okolí otázkami, aby zjistilo příčinu, účel a význam. Aktivně čerpá a zpracovává informace z okolního světa. Je dobrým pozorovatelem, posluchačem, v jeho aktivní paměti zůstává vše, co se vztahuje k místu tohoto času dětství Kofátková (2008, s. 52).

Prekopová (1995, s. 70) uvádí, že děti v tomto věku si začínají uvědomovat pojmy: „Já jsem já“ a „Ty jsi ty“, „to jsou moje pocity“ a „to jsou tvoje pocity“

a zároveň se postupně vyvíjí jeho schopnost vcítit se. V tomto věku dítěti se vynořuje spousta nových otázek: „*Co dělá ten druhý – také pláče, když spadne a rozbije si koleno?*“ Poznává, že je smutný, protože mu odvezli babičku do nemocnice, učí se společně zvládat náročné situace (pomoc při řešení problémů, přelézt plot, či odnést neformální koš s hračkami na pískoviště), učí se solidarizovat. To je možné jen se sebou rovným, ne s někým, kdo je mocnější a stojí nad dítětem.

Kolem šestého roku je dítě schopno cítit se jako člen skupiny a na vlastní zodpovědnost akceptovat pravidla skupiny-zkrátka. Ví, že prožívané pocity závisí na tom, jak člověk dané situaci rozumí, a že stejná situace může u různých lidí vyvolat odlišné pocity. Předškolní věk je obdobím utváření základů, kořenů budoucího tělesného, duševního, sociálního i mravního života a kultivace osobnosti. Tyto získané znaky se projevují i v jeho dalším životě.

Je to neobyčejně významné období pro dítě z hlediska sociálního vývoje, protože se prioritně nejedná jen o dobu přípravy na školu, ale o dobu přípravy na pozdější dospělý život (Matějček, 1997, s. 102).

Ve srovnání s předchozím obdobím již dokáže předškolák kontrolovat a ovládat své prožitky, což je důležitá schopnost pro další sociální život. Učí se také zvládat agresivní projevy a svůj vztek, zlost a rozladění projevuje společensky přiměřeným způsobem. Sociální a citový vývoj dítěte v tomto věku také podporuje schopnost hovořit o prožitcích a emocích svých i jiných objektů. Tyto prožitky je předškolní dítě schopno ovládat, což je z hlediska sociálního vývoje velmi důležité. (Mertin, Gillernová 2010, s. 127).

Úroveň sociálních dovedností u dětí předškolního věku je nejlépe výsledovatelná ve hře, která je dominantní činností předškoláka. Ve hře se naskýtá mnoho různých příležitostí k sociálnímu učení. Lze v ní vysledovat úroveň kooperativních her, schopnost podřídit se pravidlům, porozumění i sebekázeň, schopnosti vyjít s ostatními, navazování vztahů k vrstevníkům, spolupráce, soupeřivost, dovednost řešit společné problémy, vcítování se do situace mladších dětí, projevování schopnosti rozdělit se o oblíbenou hračku.

Říčan (2001, s. 125) připomíná, že s druhými kamarády začíná být hra v tomto období zajímavější a složitější. Přátelství trvají krátkou dobu, přesto však přinášejí nesmírně zajímavé zkušenosti. Předškolák dovede říct podle výrazu tváře, co asi druhé dítě cítí, a zajímá se o to.

Na tuto skutečnost navazuje Kořátková (2005, s. 22) která zdůrazňuje, že si předškolní dítě uvědomuje, že musí udělat něco proto, aby bylo svou vrstevnickou skupinou vnímáno, přijímáno a respektováno, ale že je to určitá forma rovnovážného recipročního procesu, který je obecněji platný v lidském společenství. Pro tento věk je typické, že touží stále více po partnerovi ve hře, což ale neznamená, že když si děti společně hrají, že jsou mezi nimi ideální vztahy a sympatie.

Je důležité, aby se děti domluvily na vzájemných pravidlech. Zpřesňují si při tom své vyjadřování, učí se naslouchat druhému, volit mezi kompromisy a různými variantami řešení a z nich také hledat východisko. V běžných životních situacích jsou zpětně použitelné právě sociální zkušenosti, které děti získávají v dynamických procesech dětské sociální hry.

I nadále má pro význam socializace největší význam rodina, ale další vztahy navazuje předškolák v mateřské škole. Ta nejenže zprostředkovává kontakty s ostatními dětmi, ale na dítě působí také záměrným a plánovaným výchovným působením.

Také autorky Hoskovcová a Suchochlebová Ryntová (2009, s. 31) zdůrazňují, že důležitým vývojovým úkolem tohoto období je učit se fungovat ve společnosti mimo rodinu. Dítě se učí kontrolovat své impulsy, začíná se rozeznávat, co potřebuje druhé dítě a začíná být také schopné přiměřené reakce. Pokud chceme, aby dítě bylo sebevědomé a obstálo mezi svými vrstevníky, musí být vybaveno jednak praktickými dovednostmi, schopností domluvit se s ostatními a schopností vlastní sebekontroly. Tytéž autorky také upozorňují na nebezpečí v případě, že pokud se dítě nenaučí respektovat určité hranice a nemá schopnost omezit vlastní potřeby ve prospěch druhých, může mít později v méně tolerujícím prostředí značné problémy.

Podle Stuchlíkové (1998, s. 99) dochází k rostoucí schopnosti chápat druhé a nárůst citlivosti vůči morálním normám a sociálním pravidlům.

Mertin s Gillnerovou (2010, s. 18) dodávají, že morálně etický vývoj dítěte předškolního věku souvisí s vývojem emocí a rozvojem sociálních vztahů. Tyto normy bývají u českých dětí zvnitřněny kolem třetího roku. Vytváří se také sebecit, který souvisí s pocitem vlastní identity a sebevědomění. Sociální city jako láska, nenávisť, sympatie, antipatie získávají na důležitosti.

2.6 Dílčí závěr

V druhé kapitole byla přiblížena specifika jednotlivých období vývoje dítěte s přihlédnutím k úrovni sociálních dovedností. Děti jsou sociální bytosti již od raných fází svého vývoje. V prenatálním období se v oblasti sociálních vztahů rozvíjí vztah matky a dítěte. Jde o první sociální vztah. Novorozenec vyžaduje neustálou péči svých nejbližších, vnímá své okolí, postupně začíná používat křik k tomu, aby přivolalo matku. Od samého počátku vývoje je dítě závislé, ale zároveň i aktivní. Hlavní téma duševního života batolete je autonomie. Pro batolata jsou typické první kontakty s vrstevníky, postupně se vyvíjí sebepojetí, schopnost spolupracovat a vycházet s druhými. Rozvíjí se také další sociální dovednosti. V předškolním období, které je věkem iniciativy, je zahájen vývoj sociálních kontrol, rozvíjí se další sociální dovednosti a hodnotová orientace dítěte. Úroveň sociálních dovedností v tomto období je nejlépe vysledovatelná v nejpřirozenější dětské aktivitě – ve hře.

3 Charakteristika sociálních vztahů a projevy sociální inteligence v nich

3.1 Rodina

Útvar rodiny provází dějiny lidstva od nepaměti. Prvním útvary byly rodina, rod, kmen, teprve později vznikaly říše a státy. Aby lidé mohli v těžkých podmínkách přežít, semkli své rodiny do rodu – skupiny příbuzných. Nejtěžším trestem pro provinilce bylo vyhnání z rodu. Rodinná vazba a sociální vazby v ní tedy není něco umělého, ale něco, co je zakódováno.

Pro psychický vývoj a rozvoj dítěte má základní význam rodina, která představuje nezaměnitelné výchovné, sociální a životní prostředí. Působením matky je doplňováno jejími dalšími členy: otcem, sourozenci a prarodiči, v dnešní době i placenými chůvami. Bez pomoci dobře fungující rodiny, kde je dostatek lásky a bezpodmínečné přijetí, dítě socializaci nezvládne.

Říčan (2001, s. 135) přikládá důležitost citové pohodě, protože usnadňuje splnění jednoho ze základních vývojových úkolů – identifikaci s rodiči, tedy, že do sebe pojme jejich názory, hodnoty a přání, tak silně, že si už ani neuvědomí původ těchto názorů, hodnot a přání. Identifikace je pevná a trvalá vazba, která společnosti umožňuje, aby dítěti vstúpila to nejlepší a bohužel někdy i to nejhorší ze strany rodičů.

Vzory a příklady, které působí na dítě v rodinném prostředí, navozují v dítěti představu o tom, jaké by samo chtělo jednou být. Také vztahy dětí a rodičů později determinují vztahy k ostatním lidem. S odkazem na knihu Jamie Rasera *Jak vychovávat děti, se kterými se dá žít* rozlišuje Kopřiva (2008, s. 218) dvě složky tohoto vztahu. Funkční vztah je naplněn vyžadování správného chování, vytváření pravidel, zařazováním do společnosti. Společná činnost, hry, povídání, žertování jsou zase prvky osobnostního vztahu. Oba autoři se shodují, že dobrý vztah mezi rodiči a dítětem musí obsahovat obě dvě složky.

Tím, že se rodiče dovedou do dítěte vcítit a chápat je, dostává se i dítěti ojedinelá příležitost učit se a vcítovat a chápat také druhého člověka. Nejsou to ale jen rodiče. Také široké rodinné společenství má velký vliv na to, jak bude dítě později schopno čelit problémům, zátěžovým situacím a nahodilým sociálním situacím Helus (2007, s. 151).

Helus (1999, s. 98) upozorňuje na fakt, že význam, rodiny pro socializaci dítěte je klíčový, ojedinělý a prakticky nezastupitelný. Je to dáno tím, že dítě zde nachází uspokojení potřeb, které je pro průběh dalšího sociálního začleňování rozhodující. Jde o tyto potřeby:

- být druhým člověkem přijímán, akceptován, tj. přijímán bez výhrad, takový jaký jsem, prostě proto, že jsem a žiji
- být milován a moci milovat, se všemi k tomu patřícími projevy něhy, obdivu, úcty
- vcit'ovat se do druhého a vědět, že on se vcit'uje do mne, identifikovat se s druhým a vědět, že se on identifikuje se mnou, a to bez obavy, že se to nějak proti mně obrátí, tedy bez úzkosti
- mít jistotu nezpochybnitelné vzájemnosti, zcela organického přináležení, spjatosti společným domovem

3.2 Sourozenci

Vzájemný vztah sourozenců nacházíme už v prapůvodu etických norem, ve starých mýtech. Stávaly se vzorem pro ty, kdo si mýty předávali. Kain a Ábel, Ezau a Jákob, Josef a bratři jeho - vždy přicházel přísný trest za nedodržení či porušení vzájemných vztahů jako je závist, řevnivost či nadřazenost. Naopak krásný vzájemný vztah vynesl Castora a Polluxe až na oblohu jako souhvězdí Blíženců.

Přítomnost sourozenců má jednoznačně pozitivní vliv na rozvoj sociální inteligence a sociálních dovedností. Větší počet sourozenců poskytuje dítěti více modelů sociálních rolí. Se sourozencem má dítě možnost rozvíjet komunikační dovednosti, učí se rozeznat přetvářku a lež, postupně porozumí tomu, na co bratr či sestra myslí, proč se chová tak, jak se chová, zkrátka co „hýbe“ jeho psychikou. Díky kontaktu se sourozenci se také naučí lépe orientovat v sociálních interakcích,

Espiau (2003) uvádí, že děti se sourozenci rozvíjejí zralejší a promyšlenější sociální interakce díky vzájemné blízkosti a důvěrnosti. Starší děti mají možnost vyzkoušet role vůdců, ty mladší rychleji vyzrávají právě díky kontaktu se schopnějšími vzory. Bratr nebo sestra může být, ten, kdo se k dítěti přimkne v náročné situaci, utěší ho a dává mu jistotu (in Hoskovcová 2006, s.33).

Kontakty se sourozenci – bratrem či sestrou – přinesou také dítěti první sociální zkušenost, že život není jen láskyplná a všeodpouštějící náruč matky, ale také drobné šarvátky o cokoliv: boj o pořadí v přízni dospělých, někdy i lepší hračku, nebo

v chudých rodinách o lepší sousto potravy. Na druhou stranu ale respekt, společné sdílení pocitů, sociální citlivost, vzájemná pomoc, obhajování svého a přijímání jiného názoru.

Vzájemný vztah sourozenců popisuje také Vágnerová (2005, s. 122), která uvádí, že sourozenci jsou prvními vrstevníky, které dítě získává bez jakékoliv možnosti výběru. Vztahy mezi sourozenci se mohou lišit v závislosti na věku a na rozdílné vývojové úrovni dětí. Starší sourozenec může sloužit jako jistota a bezpečí, mladší se s ním identifikuje a napodobuje ho. Vzájemný vztah a akceptace sourozenců záleží na přístupu rodičů, jak se dovedou vcítit do postavení dětí a jak jim své postoje a svá hodnocení prezentují.

Helus (2008, s. 173) upozorňuje na to, že sourozenectví vytváří specifické možnosti pro formování partnerství, ale i specifické podněty pro nápodobu a ztotožnění. Podobně jako Vágnerová zdůrazňuje roli rodičů, zejména při vhodných korektivních zásazích při sourozeneckých konfliktech a vzájemných negativních afektech. Díky tomu se pak děti učí trpělivosti, shovívavosti, přivykají, že je možné a nutné domlouvat se, hledat kompromisy, vytyčovat pravidla, kterými lze konfliktům předcházet. Tyto sociální dovednosti se později upevňují v charakterových vlastnostech a přenáší se i mimo domov.

Říčan (2001, s. 161) se zamýšlí nad tím, že o sourozencích se dnes toho málo píše a bohužel se také méně sourozenecky žije. Připomíná také, že sourozenecké vztahy nemusí být vždy idylické. Může být v nich mnoho řevnivosti, žárlivosti, sporů a závisti, pokud jsou vztahy dobré, vzniká „přirozená koalice“, jež trochu vyvažuje jinak příliš velkou mocenskou a psychologickou převahu rodičů.

Se sourozenci máme mnoho společného: genetickou výbavu, dětství, zážitky, domov, ve většině případů i stejné rodiče, předky, tradice či okruh známých. Přátele si můžeme vybírat, sourozence ne. Sourozenci, kteří si umějí být v životě oporou, jsou jako dobře opevněné město.

3.3 Vrstevníci

Jako děti jsme rádi četli knihy *Bylo nás pět*, *Knoflíková válka*, *Děti z Bullerbynu*, *Emil a detektivové*, *Rychlé šípy*, *Pipi dlouhá punčocha* či *Foglarovy chlapecké romány*. Společným jmenovatelem těchto oblíbených dětských knih je to, že popisují život ve vrstevnické skupině. Líbilo se nám samozřejmě uspořádání pravidel,

kamarádké vztahy mezi jejich členy, ale i to, že se na dobře fungující vrstevnickou skupinu mohl každý spolehnout, když to zrovna potřeboval.

Vrstevnická skupina je taková, kde dítě tráví velkou část svého času skoro každý den. Pro děti je zcela nenahraditelná. Dítě v ní má dítě pocit, že někam „patří“. Je důležitá pro všechny děti, zejména pak pro jedináčky

Zajímavou souvislost mezi vrstevnickou skupinou a cvičným polem shledává Mertin s Gillernovou (2010, s. 128). Na tomto poli si dítě ověřuje své sociální dovednosti – srovnává se s ostatními, shledává, jak je možné si s někým více či méně rozumět, že si s někým lze lépe hrát než s jiným, jak jsou vzájemně sympatičtí apod.

Ve vrstevnické skupině se mohou rozvíjet ukazatele sociální inteligence, stejně tak jako další sociální dovednosti a schopnosti. Jde především o schopnost přesvědčit kamaráda bez násilí či nátlaku, jednat s dětmi i dospělými, prohlédnout manipulaci a dokázat ji odmítnout, schopnost řídit hru nebo nějakou jinou společnou činnost a také dovednost řešit konflikty mezi vrstevníky. Děti se pak spolu cítí dobře, učí se přátelství, sdílí vzájemný rovnoprávný vztah, učí se vyjadřovat pochvalu a uznání, spolupracují, spoluprožívají radost i smutek, vyjadřují uznání i pochvalu, postupem času dokážou vycítit citový nebo psychický stav jiného dítěte. Učí se v ní také řešit vzájemné skupinové konflikty, které mezi vrstevníky vznikají.

Říčan (2004, s. 181) uvádí, že od předškolního věku se vytvářejí vazby k vrstevníkům, na něž se dítě stále více orientuje. Tento proces odpoutávání se od rodičů a začleňování mezi vrstevníky má v každém stadiu trochu jinou podobu a nezastavuje se.

3.4 Mateřská škola

Dítě se doposud pohybovalo v laskavé náruči své rodiny, tedy v sociálním prostředí, které korigovalo každý jeho dosavadní sociální kontakt. Přichází do mateřské školy se zkušeností a návyky z primární skupiny-rodiny. Pro malé dítě je nástup do mateřské školy, která je hned po rodině druhou nejdůležitější institucí, výrazně přelomový v mnoha oblastech. Jednou z nich je právě rozvoj sociálních dovedností.

Současní odborníci v oboru pedagogiky a psychologie se téměř jednoznačně shodují v tom, že je nezbytné, aby dítě před vstupem do ZŠ navštěvovalo mateřskou školu. Má své nezastupitelné postavení v možnostech rozvoje sociálních dovedností. Na rozdíl od rodinného prostředí dává více příležitosti učit se způsobům chování, naučit se

druhé děti vést, nebo naopak se podřídit, spolupracovat, řešit konflikty, nebo pomáhat slabším (Langmeier, Krejčířová 2003, s. 100, 114).

Dítě se v mateřské škole pohybuje v novém, širším prostředí, kde má možnost sledovat chování jiných dětí a jejich reakce na své jednání, vcítovat do pocitů kamarádů, organizovat a řídit hru.

Mateřská škola umožňuje dítěti navazovat kontakty s vrstevníky. Tato kamarádství bývají krátkodobá a proměnlivá. Postupně diferencuje vztahy k lidem nejen doma, ale také v mateřské škole. Dítě se seznamuje se s příslušnými normami a rolemi. Pomocí napodobování se učí živému či zdrženlivému projevu citů či gestikulace (Martin s Gillernovou 2010, s. 126 – 128).

Na principu přirozené nápodoby se učí dítě v mateřské škole být sociálně přizpůsobivé, vnímá a respektuje pravidla jednání ve skupině svých kamarádů, dokáže se podřídit jinému názoru a spoluvytváří klima pohody ve třídě, ale i v rodinném prostředí.

Ukazatele sociální inteligence mohou být rozvíjeny v celodenním programu v plánovaných i neplánovaných aktivitách, především však cíleným povzbuzováním sociálních interakcí, kooperativními činnostmi, respektováním individuálních zvláštností dítěte, budováním vzájemné úcty, umožňováním, aby děti důsledky svého chování pocítily na vlastní kůži. Důležité je také nechválit za každou cenu a nechránit děti před důsledky činů. Pro dítě je nejpřirozenější činností hra. V procesu hry se učí děti zvládat dovednosti, které jsou mnohdy obtížné i pro dospělé jedince.

Kořátková (2005, s. 22 -23) uvádí, že *„dětská hra je stejně opravdová, pro děti zásadní a významně přínosná činnost, jako je pracovní klání dospělých.“* Ve hře se dítě dozvídá něco o sobě, přijímá a respektuje druhého a to samé očekává i od ostatních dětí. V procesu hry se podle této autorky rozvíjí také tyto dovednosti:

- vzájemné respektování
- orientace a prosazování se v přátelských vztazích
- sebepoznávání prostřednictvím druhých dětí
- rozvoj komunikačních dovedností
- porozumění i sebekázeň

Pro rozvoj těchto dovedností je účinné využití her s interaktivním změřením a hraní různých rolí. Cílenou a záměrně řízenou hrou lze určité sociální dovednosti rozvíjet nebo je usměrňovat. Dochází tak k bezděčnému učení s možností se zařadit se

mezi své vrstevníky v dětské skupině a budovat mezi nimi své postavení. V sociálních hrách není vítěze ani poraženého, vyhrávají všichni. Je zde totiž přítomen jeden z nejdůležitějších prvků ve výchově – prožitek.

Nedílnou součástí procesu zvnitřňování těchto norem jsou rodiče, všichni blízcí a také učitelka v mateřské škole. Zaujímá stěžejní postavení při rozvoji všech dovedností, svým působením může dítě podporovat, při špatném vedení a nedostatečné osobnostní výbavě ale také omezovat či dokonce brzdit. Je to právě ona, kdo vytváří kvalitní socioemoční atmosféru ve třídě.

3.5 Dílčí závěr

Budoucí sociální chování, vztahy člověka a rozvoj ukazatelů sociální inteligence je celoživotní proces, na jehož začátku má stěžejní podíl především rodina a nejbližší sociální prostředí. Rodina zastává v procesu formování sociálních dovedností a ukazatelů sociální inteligence nezastupitelné místo. Děti přijímají sociální dovednosti nejen od dospělých, ale učí se jim i od svých vrstevníků. Těmi nejbližšími jsou pro dítě sourozenci a vrstevníci, kteří se rovněž podílí na rozvoji sociální inteligence dítěte, Sourozenecké vztahy mohou nabývat různé kvality a neustále se vyvíjí. Zlomový pro rozvoj sociálních dovedností je pro dítě nástup do prvního kolektivního zařízení – mateřské školy. Dítěti přináší možnost nových kamarádských vztahů. Jde zejména o kooperativní a komunikační schopnosti, citlivost a ohleduplnost k ostatním kamarádům, ale také vzájemný respekt, toleranci, dodržování pravidel a vzájemné řešení konfliktů. Jak bude dále doloženo v praktické části této práce, pro rozvíjení ukazatelů sociální inteligence v mateřské škole se stávají stěžejní každodenní naplánované, přirozené i nepředvídané situace, hry na sociální role, zejména však cílené rozvíjení sociálních dovedností. Nelze podceňovat profesní dovednost učitelky, která zásadně ovlivňuje osobnost dítěte

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Pozorování a volba případů

4.1 Metoda pozorování

Pedagogické pozorování je nejstarší a nejrozšířenější metodou získávání dat. Upozorňuje na možné subjektivní faktory působící při pozorování jako je haló efekt, logická chyba, předsudky, stereotypizace a analogie, tradice, figura a pozadí, aktuální psychický stav, tendence k průměru, kontrast a shovívavost pozorovatele (Chráška 2007, s. 151).

Thorndike upozorňuje, že měření sociální inteligence v umělých podmínkách je velmi těžké z důvodu absence přirozených situací. Sociální inteligence se naopak plně projevuje v přirozeném prostředí, jako jsou mateřské školy nebo dětská hřiště (Sternberg, 2000, s. 360).

Právě zkoumání projevů sociálně inteligentního chování v tomto přirozeném prostředí umožnilo autorce práce každodenně v průběhu několika měsíců děti sledovat v jejich bezprostředních situacích. Výhoda tohoto pozorování spočívala v její realizaci nejen v průběhu dne, ale i na škole v přírodě – tedy v situacích, kdy se dítě muselo opravdu spolehnout samo na sebe, nebylo ovlivněno krátkodobým pobytem v mateřské škole a jistotou brzkého příchodu rodiče. Strukturované pozorování proběhlo na základě vytvořených obsahových kategorií pro sledované projevy chování.

Nepozorované pozorování dětí i pozorování společných činností dětí bylo sledováno s cílem. Určili jsme, které znaky chování budou sledovány.

Děti byly pozorovány v přirozených situacích – ve spontánní i řízené hře, pohybových hrách, při pobytu venku, na škole v přírodě, ale především ve spontánních sociálních situacích. Na základě teoretické průpravy z dosažitelné literatury, znalosti prostředí a očekávaného chování dětí byla vytvořena kategoriální posuzovací škála znaků chování vykazující prvky sociální inteligence předškolního dítěte.

Chráška (2007, s. 159) doporučuje používání škál s lichým počtem stupňů, autorka zvolila pětistupňovou škálu.

	bodová hodnota
zvládá bez problému	5
pokouší se o zvládnutí	4
zvládá s obtížemi	3
nepokouší se zvládat	2
nezvládá	1

4.2 Způsoby výběru zkoumaných dětí

Požadavky na výběr dětí k pozorování:

- předposlední rok docházky do mateřské školy – tedy aby bylo možno pozorování provádět také v posledním roce docházky do MŠ s více než půlročním odstupem od prvních pozorovacích záznamů.
- vysoká docházkovost
- výrazná diferenciacie v sociálních dovednostech pozorovatelná před vlastním výzkumem
- velmi dobrá znalost těchto dětí a „čitelnost“ jejich psychiky, osobnostně sociálních předpokladů, stejně jako jejich rodinného zázemí

K pozorování byli vybráni tři chlapci ze stejné třídy mateřské školy v Brně, kde autorka této práce působí 17 let jako učitelka. Tato třída je věkově smíšená, což se po mnohaletých zkušenostech ukazuje jako přínosné zejména pro sociální a osobnostní rozvoj dětí. Prostředí věkově smíšené třídy je nejen přirozenější, ale také lépe odráží přirozené sociální klima. Je zde dětem dána možnost vyzkoušet si různé sociální role. Děti zde mají dostatek stimulujících situací pro vzájemnou kooperaci, mladší se učí od starších a je zde uplatňována jedna z neefektivnějších metod, kdy se děti učí od dětí. Ve třídě je zapsáno 24 dětí. Obě učitelky jsou zkušené, plně kvalifikované, mají téměř 30 let praxe v předškolním zařízení. Tak jako v jiných třídách mateřské školy, také zde pracujeme s různými specifickými problémy dětí. Probíhá zde již třetím rokem integrace tělesně postižené holčičky, po celou dobu jejího pobytu v mateřské škole je přítomna asistentka – speciální pedagožka z ÚSP Kociánka.

Ve třídě je také chlapec ruské národnosti s maladaptivními projevy a chlapec s výraznými dyspraktickými projevy, který je ve sledování speciálního pedagogického centra. Většina dětí pochází z úplných rodin. Kladně lze hodnotit spolupráci se všemi rodiči, která nemá jen formální charakter. O umístění dětí v této třídě je velký zájem a to nejen v současné době, kdy poptávka převyšuje nabídku volných míst.

4.3 Psychosociální charakteristika zkoumaných dětí

Kamil

Pochází z úplné rodiny, oba rodiče VŠ, dva starší sourozenci. V mateřské škole je již třetí školní rok, kde se projevuje jako spontánní, veselý, přátelský a oblíbený v kolektivu chlapců i holčiček. Velmi brzy kvalitně sociálně adaptován. Je citlivý, přemýšlivý, sdílný, otevřený, přímý, rád navazuje spolupráci s dětmi i dospělými. Je rád dominantní ve společné hře i se staršími dětmi, má tendenci si vytvářet vlastní pravidla, ale dokáže je, i když někdy nerad, akceptovat i rozhodnutí a stanoviska jiných dětí.

Rád se zapojuje do nabízených aktivit – oblíbený je poslech hudby, příběhů, zrakové hry, pohybové činnosti a manipulaci s předměty – vydrží poměrně dlouhou dobu. Dokáže si vymýšlet různé příběhy, oblíbené jsou dramatické činnosti – hry s prstovými maňásky, dramatickými čepičkami, dokáže ale také improvizovat.

Svou vysokou úroveň sociálního porozumění a obratností přitahuje děti i různým způsobem oslabené – tělesně postižená holčička, výrazně neobratné dítě s dyspraktickými projevy, chlapce ruské národnosti, který má problém se začleněním do kolektivu, či nově příchozí děti s adaptačními problémy.

Pokud ho úkol zajímá, je emočně naladěný, pracuje s úsměvem. Zejména v kresbě zaznamenáváme bohaté emocionální prožívání. Téměř všemi pozorovanými směry je adekvátně orientován. Menší potíže způsobuje pomalé pracovní tempo, někdy si nevěří, je úzkostný a to se projevuje v jeho reakci na neúspěch.

V komunitním kruhu aktivní, dokáže pojmenovat problém, téměř vždy respektuje pravidla, dětem, které je neznají, však dokáže poradit a vysvětlit.

Pedagogicko-psychologickou poradnou byly diagnostikovány oslabené dílčí funkce – z tohoto důvodu bude v následujícím školním roce indikován odklad školní docházky. U Kamila oceňujeme kvalitní a podnětné rodinné zázemí.

Roman

Pochází z úplné rodiny, oba rodiče SŠ, má staršího bratra. Bez adaptačních potíží, navštěvoval dříve jinou mateřskou školu.

Jeho komunikační strategie je založená především na poslechu vlastního monologu. Díky své sebestředné povaze, neochotě chápat druhé děti, přehnané gestikulaci a především nepřiměřenému hlasitému projevu si děti k němu postupně vytváří odmítavý postoj. Obratně komunikuje s ostatními, ale jen pokud je v roli hlavního řečníka. V případě, že mluví jiné dítě, nenechává ho domluvit, skáče mu do řeči a má poslední slovo.

Při hře s ostatními dětmi přebírá sám od sebe roli hlavního iniciátora, což se velmi často stává zdrojem konfliktů a společná činnost končí brzy a většinou s mrzutým závěrem. Nedokáže zohlednit důsledky svého chování, zaznamenáváme absenci Romanova ohledu na ostatní. Pravidla třídy, které si děti samy vytvořily, nerad respektuje. S neúspěchem se dokáže částečně vypořádat (má tendenci příčiny neúspěchu vztahovat na ostatní děti), v následujících činnostech potřebuje více povzbuzení. V komunitním kruhu, nebo i během běžných činností sice dokáže pojmenovat, co druhý prožívá, nebo co druhý potřebuje, ale konečný závěr si vztáhne vždy na svou vlastní osobu.

Ze všech tří pozorovaných chlapců má ale nejlepší předpoklady ke zvládnutí školní zátěže. Je bystrý, přemýšlivý, mnohostranně orientován, chodí na tréninky fotbalu, hraje na flétnu, společně s otcem se věnuje modelaření. Ve všech sledovaných oblastech dovedností budoucího školáka dosahuje mnohdy až nadprůměrných výsledků. Spolupráce s rodinou velmi dobrá, vyrůstá v podnětném a stimulujícím prostředí.

Martin

Pochází z úplné rodiny, nemá sourozence. Typické je pro ně pomalé tempo, je pasivní a neochotný v téměř všech činnostech a aktivitách, které jsou mu v průběhu dne v MŠ nabídnuty. Dělá vše pro to, aby se nemusel zapojovat do úklidu hraček, hračku či stavebnici si pro svou jistotu raději ani nepůjčí, k těmto činnostem pak musí být vhodně motivován.

Preferuje vlastní aktivity před dokončením úkolů, společných činností. Při společných činnostech se zpočátku snaží spolupracovat, jeho pozornost a zájem je však oscilující, míra zapojení závisí na tom, jak se mu činnost líbí či ne.

K těmto činnostem je třeba Martina vhodně motivovat. Je ale schopný akceptovat odložení svých přání. Nerad hovoří před ostatními, má tichý projev. Nemá zájem nalézt si místo mezi ostatními kamarády, spolupracuje nejčastěji jen se svými oblíbenými chlapci. Tedy oblíbenými v tom smyslu, kdo mu přinese nejnovější typ hračky, katalog hraček, časopis, nebo jen žvýkačku či bonbón. Dokáže zhodnotit, které dítě jezdí v jakém voze do mateřské školy a dětem jezdícím v autech střední a nižší třídy to dá s opovržením najevo. U organizovaných činností vydrží krátkou dobu.

V komunitním kruhu se nudí, protože problémy jiných dětí ho zkrátka nezajímají, zdá se unavitelný, často si prostě lehne a čeká, až se rozhovor v komunitním kruhu ukončí. Je velmi bystrý, má dobrou paměť, dokáže snadno a rychle rozpoznat změny (co se změnilo, co je nové, co chybí). Dokáže učitelku překvapit, že i při zdánlivé nepozornosti zachytí to, o čem se s dětmi hovořilo, reprodukuje básničku, zazpívá písničku. V grafomotorických činnostech je pečlivý, úkol dokáže pochopit, vykonat, ale mnohdy ho úplně nedokončí, protože ho to prostě přestane bavit. Kresba je obsahově bohatá, její úroveň odpovídá věku. Rodičům Martina nelze vytknout nezájem o dítě, ale jejich výchovná cesta jde ale jiným směrem, než by bylo žádoucí.

4.4 Popis stanovených sledovaných znaků chování, které můžeme považovat za projev sociálně inteligentního chování u dětí předškolního věku

Sledovány byly tyto projevy chování, které byly zaznamenány v pozorovacím archu:

1. Porozumění potřebám a přáním jiných dětí:

Vnímá potřeby tělesně postižené holčičky

Pomoc při sebeobsluze, akceptuje odlišnost, vzájemný respekt, absence předsudků, rovnocenné partnerství.

Vnímá potřeby dítěte jiné národnosti

Přijímá a odlišnost dítěte s jiným rodným jazykem. Komunikační pomoc při nalézání slov, nonverbální dorozumívání. Společné hledání pomoci při řešení problému, vzájemná součinnost ve všech aktivitách, používání verbálních i nonverbálních signálů, oboustranné rozumění si.

Vnímá potřeby výrazně neobratného dítěte

Rovnocenný přístup k tomuto chlapci, nezištná podpora a pomoc při hrách i zdánlivě banálních úkonech, absence zesměšňování. Nezištná pomoc v situacích, kdy dítě nezvládá to, co zvládají běžně ostatní děti

Spolupráce s ostatními dětmi

Zájem o nově přichozí dítě, schopnost kompromisu a spolupráce ve společných hrách. Všimá si projevů chování jiných dětí a na tyto projevy přiměřeně reaguje. Nezneužívá ochoty druhých k pomoci. Dokáže řídit hru.

2. Předvídání reakcí jiných dětí:

Orientuje se v reakcích jiných dětí

Předvídavost a zájem o reakce dětí. Dovednost rozpoznat, jak druhé dítě bude reagovat v různých momentech.

Umí zacházet s pocity a emocemi jiných dětí

Reaguje na projevy emocí svých kamarádů, tyto emoce mu nejsou lhostejné. Vnímá nálady a vycítí aktuální rozpoložení jiných dětí. Sdílení vzájemných emocí. Schopnost odhadnout vhodný okamžik k úsměvu, pohlazení, politování, vyslechnutí.

Dokáže sladit své potřeby s aktuálními potřebami ostatních dětí

Akceptuje pravidla skupiny, dokáže rozpoznat, kdy potřebuje jeho kamarád radu či pomoc. Ochota rozdělit se, uvědomuje si, co ve svých projevech vůči ostatním může dělat a co ne, dokáže rozpoznat, co druhý kamarád potřebuje

3. Porozumění sobě samému:

Přiměřená sebedůvěra, ve volných i řízených činnostech bez projevů prosazování se či naopak nezúčastnění se

Přiměřené hodnocení svého chování, schopnost adekvátní reakce a konstruktivního řešení, schopnost vědět si se sebou rady především v zátěžové situaci. Ví, jaké činnosti se mu daří a dokáže za to sám sebe ocenit.

Schopnost přejímat vedoucí roli, organizovat hru

Porozumění sociálním rolím a pravidlům, přiměřená sebedůvěra, organizuje a vede skupinové hry, dokáže motivovat ostatní děti.

Přiměřená reakce na drobný neúspěch

Adekvátní reakce přiměřená podnětu, schopnost hledání alternativního řešení, pocit uspokojení ve vlastní seberealizaci

4. Sociální obratnost a komunikace:

Dodržuje dohodnutá pravidla

Zvnitřnění pravidel třídy, pomoc při zapojení ostatních dětí v dodržování těchto pravidel, pohotovost při formulaci problému, který vznikl při porušení dohodnutého pravidla

Dovede se přizpůsobit konkrétní činnosti nebo situaci

Řídí hru bez konfliktů, navrhuje kamarádům alternativy hry, nepřizpůsobuje se formálně jenom proto, že se to od něho očekává, respektuje reálnou situaci a je schopno v ní adekvátně jednat

Schopnost vyjednávat a dohodnout se

Komunikaci používá k dosažení svého záměru, schopnost přiměřeným způsobem definovat požadavek nebo problém. Při vzájemné komunikaci přiměřeně gestikuluje, dokáže posunovat zrakový kontakt z jednoho kamaráda na druhého.

Vhodným způsobem komunikuje s dospělým

Rozlišuje tykání kamarádům a vykáním dospělé osobě, podání ruky a pozdravení při příchodu a odchodu z MŠ, přiměřená hlasitost projevu, úroveň komunikačního stylu se zaměstnanci, rodiči, naslouchání dospělému

4.5 Průběh pozorovacích etap

Popis průběhu pozorování první pozorovací etapy

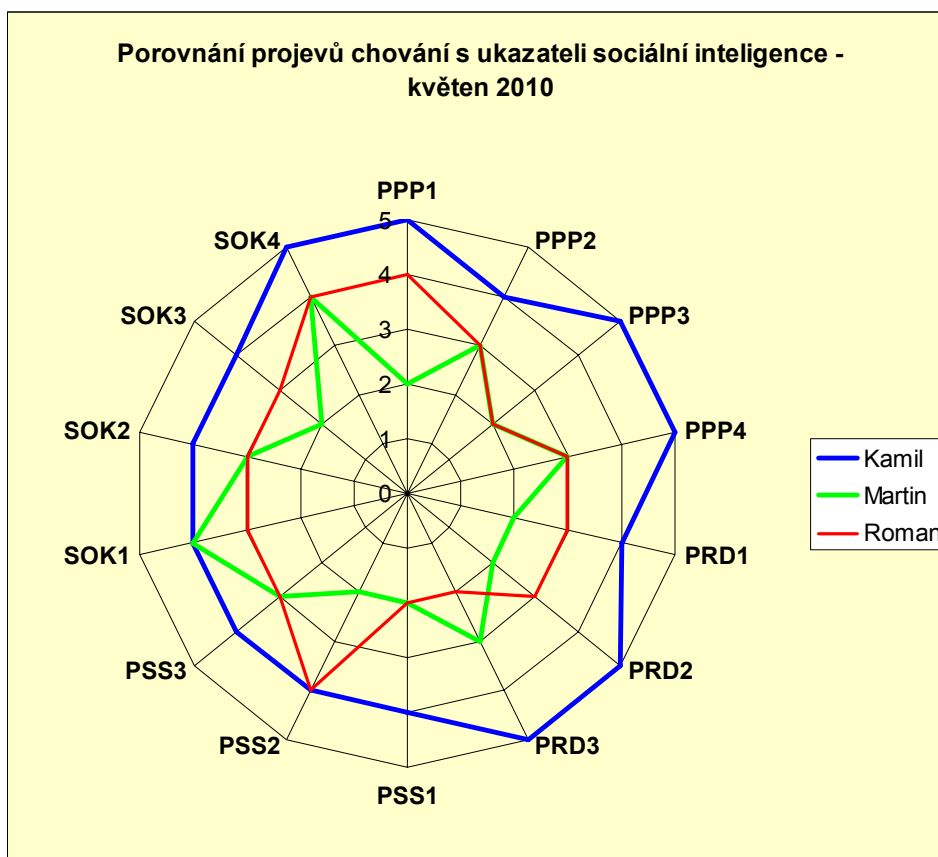
První pozorovací etapa byla provedena během měsíce května 2010. Všichni tři chlapci jsou již v kolektivu plně adaptováni. Pozorování bylo záměrně uskutečněno ve dvou rozdílných prostředích: v mateřské škole během a na týdenní škole v přírodě.

V mateřské škole jsme se zaměřili především na sledování porozumění potřebám tělesně postižené holčičky, chlapce jiné národnosti a chlapce s dyspraktickými rysy – z důvodu absence těchto dětí na škole v přírodě. Na škole v přírodě byl realizován projekt Malí indiáni. Nejen díky tomuto projektu od rána do večera děti spolupracovaly ve skupině, hrály společné volné i řízené hry, byla u nich rozvíjena úcta k životu ve všech jeho formách, ale také na druhou stranu se na sebe musely víc než kdy jindy samy spolehnout, vyrovnat s pocitem odloučení a zvládnout zátěž v neznámém prostředí. Prostor pro rozvoj sociálních dovedností a zároveň pro pozorování prvků chování vykazující sociální inteligenci u třech vybraných chlapců byl velký. Společně

s ostatními dětmi zacházeli se sociálními vztahy na různých úrovních, zejména při řešení konfliktů, nových a neočekávaných situací. Různými způsoby se vciťovali do emocí ostatních dětí, několikrát denně se museli samostatně rozhodovat a hledat nejlepší řešení, často jim byla dána příležitost se uplatnit ve vedoucí roli. Řešili běžné, ale také i takové situace, se kterými se doma nemohou setkat – například při ranní hygieně je 10 dětí na jedno umyvadlo, čekali v řadě v jídelně, kde bylo 70 malých strážníků, pod vedením náčelníka samostatně řešili diskusní kruhy u totemu, každodenně hledali a hlavně pomáhali při hledání prakticky čehokoliv, hráli netradiční kooperativní hry a soutěže v přírodě. Všechny zážitky z prožitého dne pak večer zakreslovali do svých indiánských deníčků. Čas před spaním byl věnován především sdílení pocitů, zážitků, vzpomínek na domov, prožitých emocí a plánů na další den. Radost ze vzájemného sdílení byla velmi potěšující a motivující nejen pro děti, ale také pro učitelku.

	V.10 zkr.	Kamil	Martin	Roman
Porozumění potřebám a přáním jiných dětí				
Vnímá potřeby tělesně postižené holčičky	PPP1	5	2	4
Vnímá potřeby dítěte jiné národnosti	PPP2	4	3	3
Vnímá potřeby výrazně neobratného dítěte	PPP3	5	2	2
Spolupráce s ostatními dětmi	PPP4	5	3	3
Předvídání reakcí ostatních dětí				
Orientuje se v reakcích jiných dětí	PRD1	4	2	3
Umí zacházet s pocity a emocemi jiných dětí	PRD2	5	2	3
Dokáže sladit své potřeby s aktuálními potřebami ostatních dětí	PRD3	5	3	2
Porozumění sobě samému				
Přiměřená sebedůvěra, ve volných i řízených činnostech bez projevů prosazování se či naopak nezúčastnění se	PSS1	4	2	2
Schopnost přejímat vedoucí roli, organizovat hru	PSS2	4	2	4
Přiměřená reakce na drobný neúspěch	PSS3	4	3	3
Sociální obratnost a komunikace				
Dodržuje dohodnutá pravidla	SOK1	4	4	3
Dovede se přizpůsobit konkrétní činnosti nebo situaci	SOK2	4	3	3
Schopnost vyjednávat a dohodnout se	SOK3	4	2	3
Vhodným způsobem komunikuje s dospělým	SOK4	5	4	4

Pozorovací záznam č. 1 – 5/2010



Graf č. 1 – porovnání projevů chování s ukazateli sociální inteligence 5 / 2010

Jméno dítěte: Kamil

Aktuální věk: 6,1

Docházkovost: 84 %

Sdílný, otevřený ke všem dětem s výjimkou mírné odtažitosti k ruskému chlapečkovi. Dokáže vždy rozpoznat, co potřebuje kamarádka na vozíku, méně ochotně pomůže i chlapci jiné národnosti. Bez problémů komunikuje s dospělými, je ochotný. Problémy mu činí jeho sebepojetí, někdy si nevěří. Na škole v přírodě při vybalování věcí preferuje pomoc nejmladším dětem. Sleduje, jak jsou všichni ubytovaní – má starost, aby dvojčata nespala odděleně. Zjišťuje, jestli funguje technické vybavení pokojů a sociálního zařízení. Bezprostředně a ochotně spolupracuje. Nabízí učitelce pomoc po celou dobu pobytu při různých režimových momentech. Upozorňuje učitelku na smutné, nebo plačící dítě, sám ho bezprostředně utěšuje. Jde ale vždy o výrazně mladší děti, ke svým vrstevníkům se takto nechová. Bez problémů předvídá reakce jiných, zejména mladších dětí. Po celou dobu pobytu přichází s nápady – doplňuje

přibory v jídelně, vymýšlí nové možnosti her, má zájem, aby se všichni cítili dobře. Vedoucí úlohu sice přijme, ale pokud se mu nedaří, zvládá těžce svůj neúspěch.

Doporučení pro rodiče na další období: posilovat Kamilovo sebevědomí, více využívat pochvalu a pozitivní sdělení, času před spaním využít ke zhodnocení dne. Brát vážně jeho problémy a obavy.

Jméno dítěte: Roman

Aktuální věk: 5,6

Docházkovost: 74 %

Zaznamenáváme poměrně pěkný vztah k holčičce na vozíku, poněkud vlažnější přístup k ruskému chlapci a téměř žádný vztah k neobratnému kamarádovi. Vysvětlujeme si to tím, že tento kamarád není pro Romana dost „dobrým partnerem“. Tento chlapec má diagnostikovanou poruchu motorických funkcí má problém se sebeobslužnými činnostmi, špatně si pamatuje a celkově má problémy s ostatními dětmi držet krok. Roman využívá různých příležitostí, aby tohoto chlapce zesměšnil, nemá tendenci mu pomoci. Ostatní děti na tyto první pokusy šikany nereagují a dokáží za to Romana odsoudit. Je částečně schopný dodržovat pravidla. Zvládá sice hlavní úvodní role v kolektivních hrách, zejména na náčelníka apačů, méně pak nepříznivé reakce kamarádů na způsob hraní této role. S personálem hotelu se velmi brzy sblíží, dokáže si ihned získat oblibu u číšníka, pokojské i ředitelky hotelu. Odloučení zvládá dobře, ale směje se dětem, které jsou večer smutné. Velkou radost provázenou smíchem také projevuje, když dítě upadne, zamění si botu, vylije čaj na stůl, nebo nesprávně odpoví na otázku ve vědomostní soutěži. Při činnostech venku buď preferuje individuální činnosti, nebo se naopak nezdravě prosazuje. Schraňuje své přírodní objevy a vytváří si tajné skrýše v blízkosti ubytování, nebo i na pokoji, aniž by i ostatním dětem poskytl radost z těchto objevů. S nadšením sice přijímá nabízený program, ve hrách se ale nezdravě prosazuje, mění pravidla ke svému prospěchu a nemá tendenci se přizpůsobovat potřebám ostatních dětí. Ve hrách nechce čekat, až na něj přijde řada, je netrpělivý.

Doporučení pro rodiče na další období: pokusit se nastavit přísnější pravidla v rodině, změnit styl komunikace (nenálepkovat), dávat najevo spíše přání než příkazy, omezovat kritická hodnocení – spíše situaci popisovat. Nezapomenout na vlídnou důslednost, chválit za vše kladné, co se mu podařilo.

Jméno dítěte: Martin

Aktuální věk: 5,7

Docházkovost: 88%

Ke všem ostatním dětem zaujímá poměrně lhostejný postoj, s výjimkou dítěte jiné národnosti, se kterým ho pojí společná záliba v hraní s autíčky. Na radost či smutek jiných dětí prakticky nereaguje, tyto reakce jsou mu lhostejné a sám nemá potřebu řešit, proč se např. některé dítě necítí dobře. Má odmítavý postoj k dětem, které mají nějaký problém, jejich chování a projevené emoce jsou mu lhostejné. Reaguje a pomůže až po upozornění učitelky. Na škole v přírodě zvládá dobře odloučení, dodržuje pravidla a je samostatný. Má rád chvíle, kdy mají děti volný pohyb po lese, nejraději si hraje ve dvojici s dalším kamarádem. Přes širokou nabídku programu je po celou dobu pobytu pasivní, projevuje se lhostejně, jen při rozdělování odměn a diplomů pečlivě střeží, aby dostal to, co ostatní děti. Dokáže přijmout pravidla a poměrně vhodně komunikuje s dospělými.

Doporučení pro rodiče na další období: rodičům byla nabídnuta kniha 365 činností bez televize, více zapojovat do činností, podporovat samostatnost, konkrétně sdělovat své nároky a mluvit o tom co od Martina očekávají. Posilovat Martinovu sociální otužilost. Poradit mu, ukázat, jak se která věc dělá. Společně se zamýšlet nad správným řešením, stejně jako nad způsobem odměňování.

Popis průběhu pozorování druhé pozorovací etapy

Druhá pozorovací etapa je realizovaná v měsíci září 2010. Probíhá v období budování pozitivní atmosféry ve třídě, kdy obnovujeme staré a vytváříme nové vztahy s dětmi. Z našich tří pozorovaných chlapců jsou předškoláci, patří mezi nejstarší děti ve třídě, ale i v celé školce. Každý má vypracován plán rozvoje předškoláka. Kamil individuální vzdělávací plán pro děti, které mají odloženou školní docházku.

Od posledního pozorovacího období uplynuly tři měsíce. Období mezi těmito pozorováními bylo vyplněno převážně prázdninovým časem. Odpočinek, čas strávený s rodiči, odlišný a různorodý režim a také čtvrtletní vývojový posun, to vše se projevilo na více či méně zlepšených výsledcích pozorování u těchto tří chlapců.

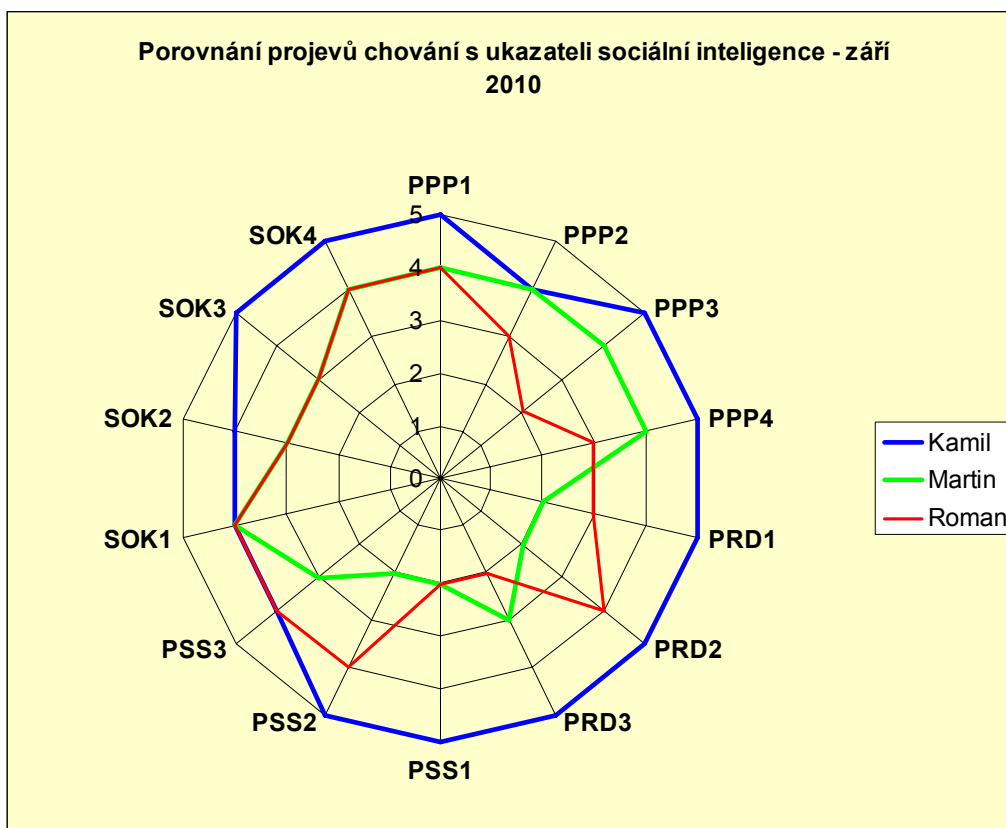
Mírnému zlepšení u těchto pozorovaných dětí připisujeme také jejich současný status – už jsem nejstarší, očekává se ode mne jiné jednání, větší zodpovědnost, obdivně

ke mně vzhlíží nově příchozí tříleté děti. Ve školce jsou dětem nabídnuty již od počátku zahájení školního roku v rámci adaptačního programu různé aktivity. Směřují nejen k nově příchozím, ale i k stávajícím dětem.

Naše pozornost je ale dále soustředěna na projevy chování vykazující znaky sociálně inteligentního chování.

	IX.10 zkr.	Kamil	Martin	Roman
Porozumění potřebám a přání jiných dětí				
Vnímá potřeby tělesně postižené holčičky	PPP1	5	4	4
Vnímá potřeby dítěte jiné národnosti	PPP2	4	4	3
Vnímá potřeby výrazně neobratného dítěte	PPP3	5	4	2
Spolupráce s ostatními dětmi	PPP4	5	4	3
Předvídání reakcí ostatních dětí				
Orientuje se v reakcích jiných dětí	PRD1	5	2	3
Umí zacházet s pocity a emocemi jiných dětí (ví, co ostatními dětmi „hýbe“)	PRD2	5	2	4
Dokáže sladit své potřeby s aktuálními potřebami ostatních dětí	PRD3	5	3	2
Porozumění sobě samému				
Přiměřená sebedůvěra, ve volných i řízených činnostech bez projevů prosazování se či naopak nezúčastnění se	PSS1	5	2	2
Schopnost přejímat vedoucí roli, organizovat hru	PSS2	5	2	4
Přiměřená reakce na drobný neúspěch	PSS3	4	3	4
Sociální obratnost a komunikace				
Dodržuje dohodnutá pravidla	SOK1	4	4	4
Dovede se přizpůsobit konkrétní činnosti nebo situaci	SOK2	4	3	3
Schopnost vyjednávat a dohodnout se	SOK3	5	3	3
Vhodným způsobem komunikuje s dospělým	SOK4	5	4	4

Pozorovací záznam č. 2 – 9/2010



Graf č. 2 – porovnání projevů chování s ukazateli sociální inteligence 9 / 2010

Jméno dítěte: Kamil

Aktuální věk: 6,5

Docházkovost: 96 %

Je z chlapců nejstarší a již při pohledu na předcházející výsledky je patrné, že vykazuje nejlepší hodnoty pozorovací posuzovací škály. Je možné se domnívat, že třítydenní pobyt na skautském táboře, příjemně strávená dovolená s jinak vytíženými rodiči u moře, stejně jako několikatydenní pobyt u laskavé babičky na venkově se skupinou vrstevníků posílilo jeho sebevědomí a sebeuvědomění. Ve čtyřech kategoriích dochází oproti minulému období k mírnému posunu. Lépe se orientuje v projevech vyjádření nálad a emocí zejména starších dětí, bez problémů vyjednává, což mu v předešlém období činilo ještě potíže. Je to zřejmě způsobeno tím, že nejstarší kamarádi odešli do první třídy a on definitivně přejímá ve třídě nepsanou roli kapitána. Někdy ještě přetrvává neadekvátní reakce na drobný neúspěch, má tendenci zmačkat

„nepovedený“obrázek, vadí mu, když ho kamarád chytí při honičce nebo když někdo dřív odpoví na otázku, či hádanku.

Doporučení pro rodiče na další období – nechat Kamila hovořit o tom, co ho trápí, chválit za vhodné chování, dávat mu častěji najevo, že je rovnocenný partner rodiny. Rodičům byl předán soubor relaxačních cviků, navržena účast na stimulačně edukativních skupinách pro děti, které jsou ohroženy potencionálním školním neúspěchem.

Jméno dítěte: Roman

Aktuální věk: 5,10

Docházkovost: 90 %

Zlepšená zjištění ve třech pozorovacích kategoriích. Přetrvává příznivý postoj k holčičce na vozíku, nezměněna schopnost vnímat ostatní děti. I když nepozorujeme změny v kategorii předvídání reakcí jiných dětí, zaznamenáváme větší snahu Romana přemýšlet o tom, proč se některé děti chovají tak, jak se chovají. Roman je přemýšlivý, vtipný a kreativní a má spoustu originálních nápadů, často hodných dospělého člověka. Těší ho pozornost jiných dětí při oceňování těchto aktivit, v těchto okamžicích se projevuje otevřeněji. Zdůvodňujeme to tím, že mu sdílená pozornost přináší příjemný kontaktní zisk. Tedy alespoň do chvíle, než se projeví další situační dekompenzace. Nedokáže vyladit své potřeby s ostatními dětmi, projevuje se sebestředně a v konečném důsledku se vždy staví na první místo. Potěšující je zlepšená reakce na drobný neúspěch, stejně jako jeho podíl na vzniku nových pravidel třídy, která si pomalu postupně zvnitřňuje a upozorňuje ostatní na jejich porušení.

Doporučení pro rodiče na další období – rodičům předán zkrácený manuál ze semináře Respektovat a být respektován, který několikrát s učitelkou rodiče konzultují. Byly doporučeny aktivity pro upevňování rodinné soudružnosti.

Jméno dítěte: Martin

Aktuální věk: 5,11

Docházkovost: 72%

Příjemná poprázdninová změna především v oblasti porozumění prožitkům a potřebám jiných dětí. Jde však jen o to, že Martin tyto děti oproti minulému období přijal na svou sociální frekvenci: ví o nich, ví, že patříme všichni spolu dohromady do určité skupiny, nediví se, proč by jim měl být nápomocný. Ostatní děti respektuje, což

dříve dělal nerad, a když ano, tak jen proto, že se to od něho očekávalo. Začal zkrátka vnímat, že zde není jen on, ale i ostatní, kteří mohou něco potřebovat.

Souvisí s tím i jeho mírný posun v oblasti schopnosti vyjednávání. Více se zapojuje při kolektivních hrách, přichází s nápady, stejně tak je kvalitnější i komunikace s dospělými (učitelka, kuchařka, uklízečka) Lze předpokládat, že je tomu tak z důvodu jeho prázdninové hospitalizace v nemocnici. Při tomto pobytu nemohla být celodenně přítomna jeho matka, chlapec se musel v mnoha ohledech spolehnout sám na sebe. Tato situace mu přinesla nové poznatky, zkušenosti a zdroje poznání mající bezprostřední vliv na ukazatele porozumění především potřebám jiných dětí. Přes tato zjištění nemůžeme zaznamenat kvalitativní změnu v předvídání reakcí ostatních dětí. Martin sice už děti přijímá jako součást prostředí, ve kterém si hraje, ale již se více nezamýšlí, proč se některé jejich reakce dějí, tak jak se dějí. Nelze mu ale vytknout jeho občasnou snahu o těchto věcech přemýšlet. Přesto jsme tyto reakce zhodnotili jako neměnné.

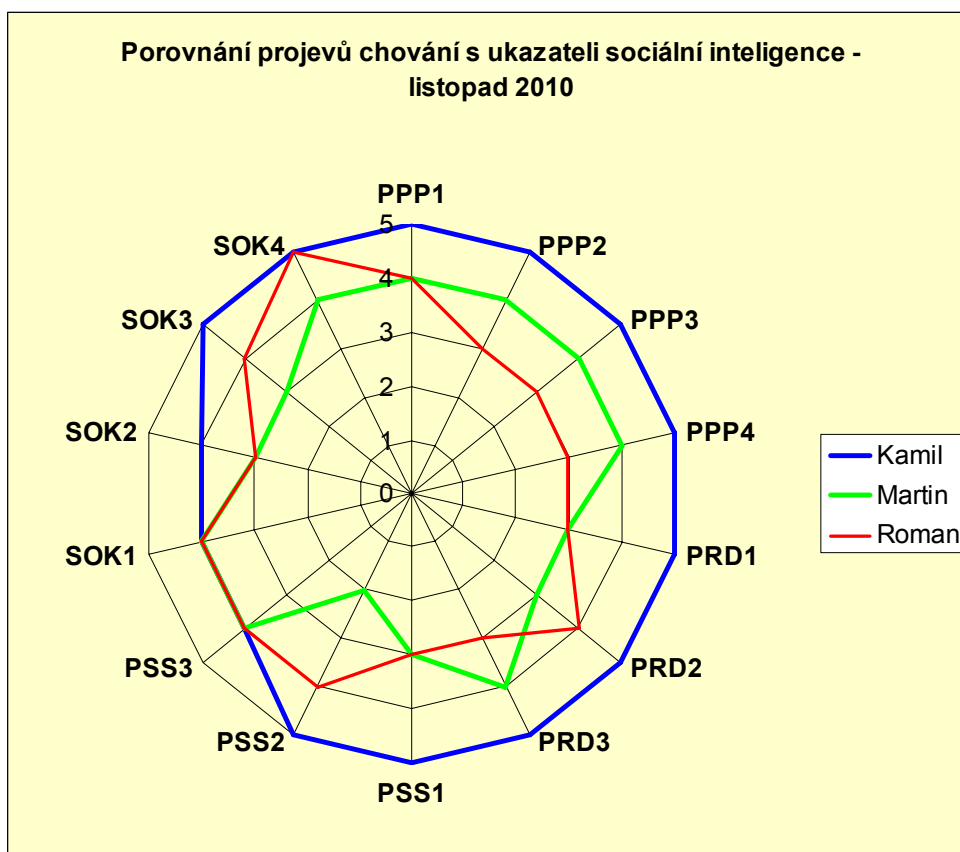
Doporučení pro rodiče na další období – omezovat sledování televize a hraní na PC, nechránit ho před zátěžovými situacemi, větší důslednost v kladených požadavcích. Doporučena společná četba knih s následným rozhovorem o chování hlavních hrdinů. Pochvala pro rodiče za to, že zapsali Martina do Sokola. Konzultace s rodiči vzhledem k delšímu pobytu Martina na infekčním oddělení a k jejich dlouhodobým výchovným postojům vyznívají naprázdno.

Popis průběhu pozorování třetí pozorovací etapy

Průběh třetí pozorovací etapy byl realizován na konci listopadu 2010. Všechny děti ve třídě jsou zadaptované, výchovně vzdělávací činnost je v plném proudu. Na základě prožitkového učení, kooperativních činností a efektivní komunikace je u dětí rozvíjena sociální citlivost, tolerance a respekt. Naši pozorovaní chlapci si postupně vytváří pevný a kvalitní vztah k tělesně postižené holčičce. Od října 2010 používá tato dívka nový kvalitní mechanický vozík. Chlapcům je dána příležitost spolupomáhat asistentce při jeho řízení. Nepředpokládáme, že vztah Martina a Romana k této holčičce se zlepšil jen díky umožněné manipulaci s vozíkem, což by se ostatně u chlapců dalo předpokládat. Společný sdílený zájem Romana a této holčičky (jízda na koni), záliba všech čtyř dětí spojená s konstruováním nových stavebnic Geomagic, Seva a Lego získaných během měsíce října od sponzorů, stejně jako přirozené vzájemné emoční vyladění těchto dětí nám dává odpověď na otázku, proč v této sledované oblasti dosahují chlapci vyšších hodnot.

	XI.10 zkr.	Kamil	Martin	Roman
Porozumění potřebám a přání jiných dětí				
Vnímá potřeby tělesně postižené holčičky	PPP1	5	4	4
Vnímá potřeby dítěte jiné národnosti	PPP2	5	4	3
Vnímá potřeby výrazně neobratného dítěte	PPP3	5	4	3
Spolupráce s ostatními dětmi	PPP4	5	4	3
Předvídání reakcí ostatních dětí				
Orientuje se v reakcích jiných dětí	PRD1	5	3	3
Umí zacházet s pocity a emocemi jiných dětí (ví, co ostatními dětmi „hýbe“)	PRD2	5	3	4
Dokáže sladit své potřeby s aktuálními potřebami ostatních dětí	PRD3	5	4	3
Porozumění sobě samému				
Přiměřená sebedůvěra, ve volných i řízených činnostech bez projevů prosazování se či naopak nezúčastnění se	PSS1	5	3	3
Schopnost přejímat vedoucí roli, organizovat hru	PSS2	5	2	4
Přiměřená reakce na drobný neúspěch	PSS3	4	4	4
Sociální obratnost a komunikace				
Dodržuje dohodnutá pravidla	SOK1	4	4	4
Dovede se přizpůsobit konkrétní činnosti nebo situaci	SOK2	4	3	3
Schopnost vyjednávat a dohodnout se	SOK3	5	3	4
Vhodným způsobem komunikuje s dospělým	SOK4	5	4	5

Pozorovací záznam č. 3 – 11/2010



Graf č. 3 – porovnání projevů chování s ukazateli sociální inteligence 11 / 2010

Jméno dítěte: Kamil

Aktuální věk: 6,7

Docházkovost: 83 %

Dosahuje již nepatrného rozdílu ve sledovaných oblastech. Domníváme se, že s výjimkou reakce na neúspěch, dodržováním pravidel a občasnému přizpůsobení různým situacím Kamil dosahuje maxima, kam až můžou sledované schopnosti předškolního dítěte jít. Oslabené dílčí funkce postupně dozrávají, a Kamil se řadí mezi typ dětí, o kterém předškolní pedagožky hovoří jako o dětech, které by měly nastoupit do první třídy v lednu. Ano, jedná se pouze o metaforické vyjádření. Přesně však vystihuje pozici dětí, které mají často i zbytečně indikován odklad školní docházky v předešlé zimě nebo na jaře. Během tohoto období udělají děti významný vývojový posun a mnohdy pak ve školkách pouze „přežívají“.

Doporučení pro rodiče – předán soubor cviků pro rozvoj oslabených dílčích funkcí, zábavné pracovní listy, zdůrazněna potřeba kladné stimulace. Konzultace také se staršími sourozenci – nebrat Kamila jako zátěž, ale rovnocenného partnera. Stále aktuální povzbuzování a přiměřená pochvala.

Jméno dítěte: Roman

Aktuální věk: 6,0

Docházkovost: 92 %

Ve třetí pozorovací etapě zaznamenáváme zlepšení vztahu k neobratnému chlapci. Roman ho již nebere jak terč k posměchu, jsou okamžiky kdy mu i dokáže pomoci, vysvětlí, ukáže, ale většinou je to v situacích, kdy si Roman přeje, aby se zapojil do činnosti, kterou sám vymyslí a nemá momentálně jiného kamaráda k dispozici. I to však považujeme za pokrok. Lépe reaguje na aktuální potřeby dětí, méně se prosazuje, lépe vyjednává, aniž by při tom využíval hlasitý projev. Sám dětský kolektiv mu totiž mnohokrát dává najevo, že způsob jeho vyjadřování je nepříjemný. Nelze nic vytknout k bezchybné komunikaci s dospělým. Dokáže ihned navazovat kontakt i s cizím člověkem. S dětmi však stále nedokáže sociálně přijatelně řešit konflikty, které většinou sám vyvolá.

Doporučení pro rodiče-do sešitu sovy Rozárky (motivační sešit pro rodiče, z velké části jsou v něm návody na grafomotorická cvičení) vystřihuje z novin a časopisů, kterých má doma dostatek obrázky s jakoukoliv činností lidí, následuje vyprávění nad těmito obrázky. Více zapojovat do pomocných prací doma, učit dělat kompromisy. Přiměřenost v pochvale, více se zamýšlet nad tresty.

Jméno dítěte: Martin

Aktuální věk: 6,1

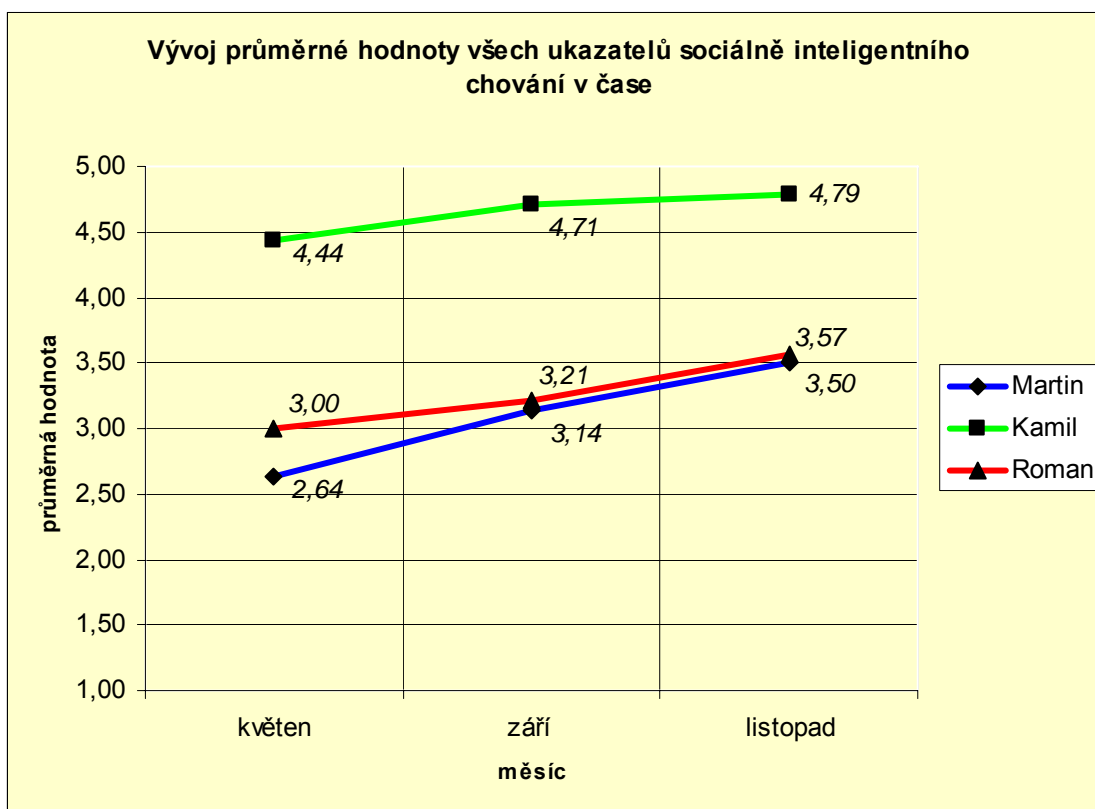
Docházkovost: 90 %

Na konci pozorovacího období má stále problém se zařazením do většího kolektivu, velmi nerad se podílí na společných řešeních problémů, nechce řídit hru ostatních, pasivně se zúčastňuje, působí unaveně. Výrazně zlepšena předvídavost reakcí ostatních dětí.

Doporučení pro rodiče – vyhledávat situace, kde se může Martin podílet na spoluřešení při chodu domácnosti, údržby domu, hledat příležitosti, aby měl radost z nového a objevovaného, vracet se k těmto událostem a poskytovat zpětnou vazbu. Zapojit i prarodiče, kteří s chlapcem tráví podstatnou část dne. Přiměřeně chválit, zvažovat způsob odměňování.

4.5.1 Rozdíly mezi dětmi

Pozorováním se podařilo prokázat, že během půlročního období je na sledovaných chlapcích vidět pozitivní posun v sociálním chování, jednání, prožívání i komunikaci. V žádné sledované kategorii nedošlo během výzkumu k posunu zpět. Během vlastního pozorování bylo nalezeno několik pozoruhodných vztahů.



Graf č. 4 – vývoj průměrné hodnoty všech ukazatelů sociálně inteligentního chování v čase

Kamil

Dítě, u kterého je diagnostikováno oslabení dílčích funkcí a z tohoto důvodu i doporučen odklad školní docházky, naopak projevuje nejvyšších hodnot ve sledovaných znacích sociálně inteligentního chování. V bodovací škále ze všech sledovaných chlapců dosahuje nejmenších rozdílů, tj. 0,35 bodů. Během sledovacího období ale nedochází k zásadnímu posunu v oblasti zvládnání neúspěchu, dodržování pravidel a přizpůsobení se. Tento fakt může být možná zkreslující vzhledem k jeho vysokým hodnotám porozumění jiným dětem. Vysvětlení spatřujeme v tom, že sledované dítě je v MŠ již čtvrtý školní rok. Každé takové dítě je časem tzv.

přemotivováno a prostředí, byť dobře vedené, se pro něj stává časem stereotypní. Vztahy mezi dětmi jsou různorodé a i nejstarší a nejspolehlivější dětská opora ve třídě si musí uhájit svou pozici i za cenu občasného nedodržování pravidel.

Roman

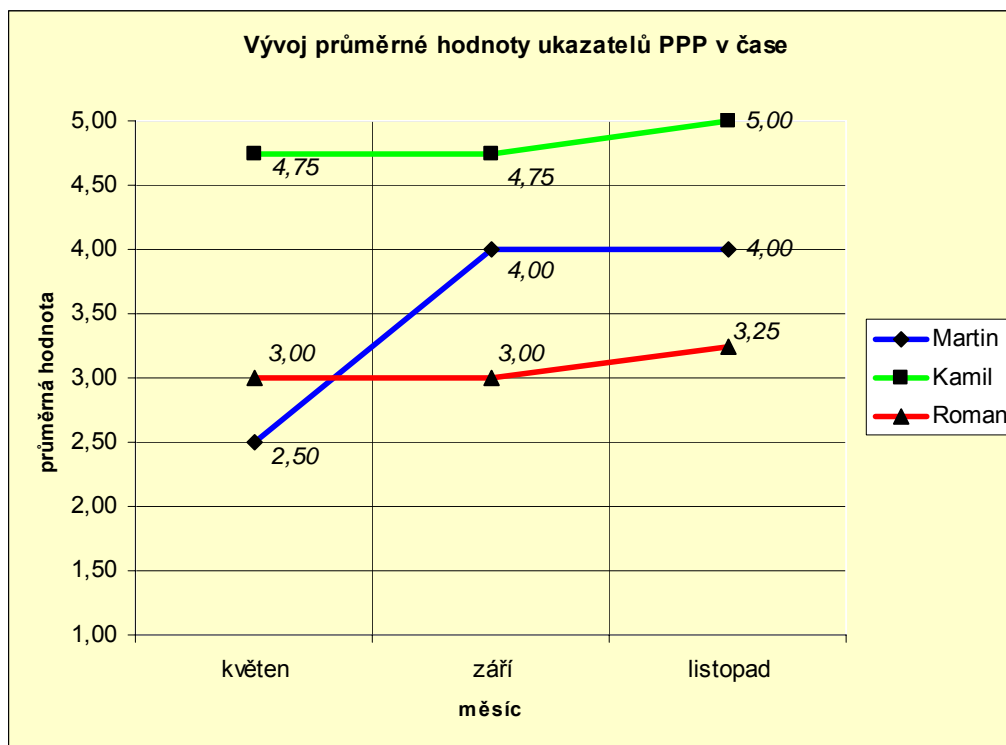
Dítě, které vykazuje současně i perspektivně nejlepších výsledků v oblasti rozumových a poznávacích funkcích, má stále problémy v oblasti sociální a emoční zralosti. V bodovací škále ze všech sledovaných chlapců dosahuje nepatrného rozdílu 0,57 bodů. Na konci pozorování se podstatně nezlepší ani sociální pozice mezi vrstevníky, ani vztah k většině dětí. I na konci pozorovacího období zaznamenáváme absenci vnitřní motivace k výraznému zlepšení vztahu k většině dětí, schopnost vyrovnaně sladit své potřeby s ostatními kamarády. Je v dobrém kontaktu sám se sebou, ale nikoliv s ostatními dětmi.

Martin

U dítěte, které vykazuje na počátku značně sníženou schopnost porozumění jiným dětem, zaznamenáváme již v polovině pozorovacího období výrazný obrat k lepším hodnotám. V bodovací škále ze všech sledovaných chlapců dosahuje největší posun, rozdílová hodnota činí 0, 86 bodů. Domníváme se, že k tomuto zlepšení došlo díky sebezkušenosti a vnitřní motivaci v zátěžové situaci. Zásadně se nezměnil jeho přístup ke skupinovým činnostem i k sobě samému. Výrazný deficit v oblasti porozumění sobě samému může mít různou příčinu. Je třeba, aby se nejprve vyznal sám v sobě, poté pak může nalézat cestu k ostatním dětem. Předpokládáme, že nejen na základě tohoto pozorování je chlapec na dobré cestě ke zdokonalení i těchto dovedností.

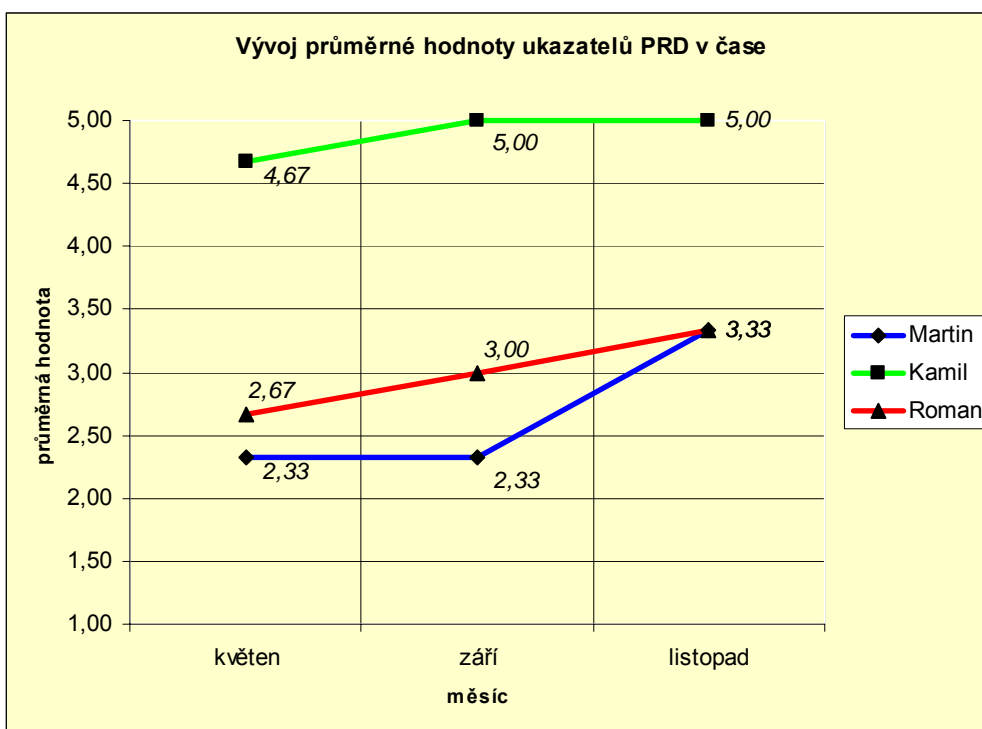
4.5.2 Porovnání projevů chování s ukazateli sociální inteligence

Výsledky pozorování jsou přeneseny do uvedených grafů. Pozorováním se podařilo prokázat, že během půlročního období je na pozorovaných dětech vidět pozitivní posun v sociálním chování, jednání, prožívání i komunikaci. V žádné sledované kategorii nedošlo během pozorování k posunu zpět.



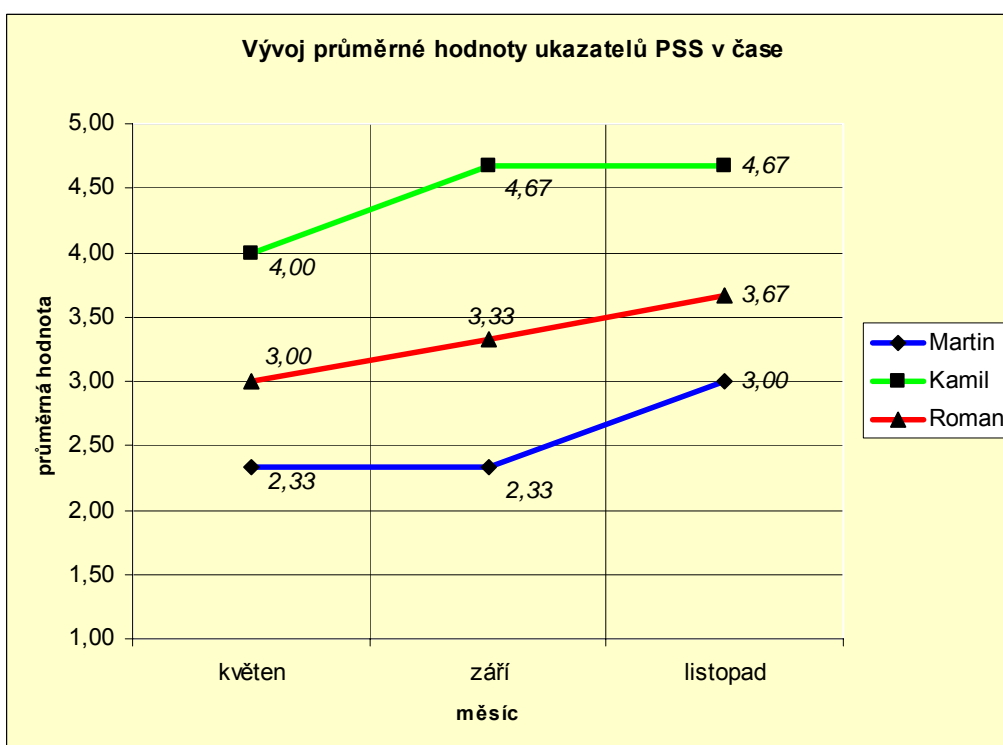
Graf č. 5 – vývoj průměrné hodnoty ukazatelů porozumění potřebám a přání jiných dětí v čase

Z grafu, ve kterém je vyznačeno porozumění potřebám a přáním jiných dětí se dovídáme, že nejvyšší změnu zaznamenáváme u poprázdňinové změny Martina, která zůstala do konce období neměnná. Nepatrná shodná změna hodnoty u Romana a Kamila.



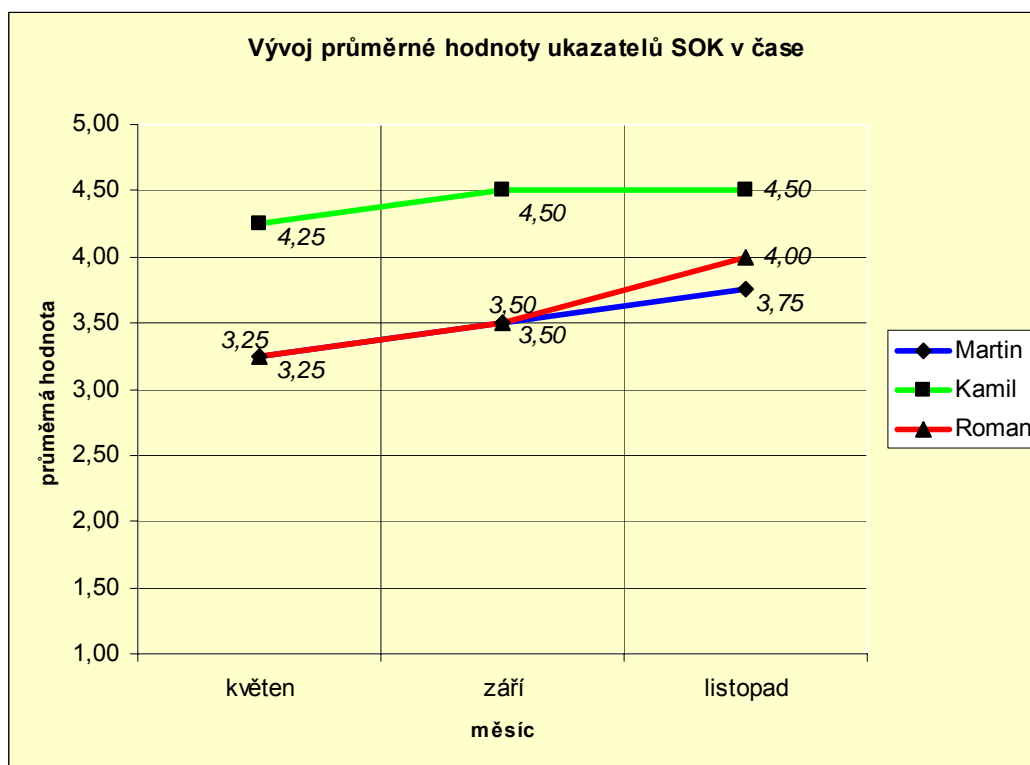
Graf č. 6 – vývoj průměrné hodnoty ukazatelů předvídání reakcí jiných dětí v čase

Podle grafu znázorňujícího vyznačené schopnosti předvídání reakcí jiných dětí zjišťujeme nejprospatnější rozdíl mezi Kamilem a ostatními chlapci.



Graf č. 7 – vývoj průměrné hodnoty ukazatelů porozumění sobě samému v čase

Podle grafu, který hodnotí porozumění sobě samému je zřejmé, že u Martina převládá i na konci pozorování výrazný deficit ve srovnání s ostatními dětmi. U Kamila je dosažená poprázdňinová změna neměnná, u Romana dochází k posunu k lepším hodnotám.



Graf č. 8 – vývoj průměrné hodnoty ukazatelů sociální obratnosti a komunikaci dětí v čase

Jak graf hodnotící sociální obratnost a komunikaci dětí ukazuje, všichni tři chlapci dokazují průměrně nejvyšších hodnot ze všech sledovaných projevů. Ve finální části pozorování jsou dosažené výsledky k sobě velmi blízko.

4.5.3 Závěry šetření

Pozorování bylo uskutečněno metodou strukturovaného nepozorovaného pozorování spontánních projevů chování a pozorování společných činností dětí, kde se předpokládala vzájemná spolupráce. Pozorovaným, ale i všem ostatním dětem byla věnována zvýšená péče především v oblasti nabízených interakčních her, činnosti podporující spolupráci, častějším zařazováním komunitních a diskusních kruhů. Rodičům pozorovaných chlapců byly poskytovány cílenější informace směřující k rozvoji sociálních dovedností v domácím prostředí.

V průběhu pozorování se u dětí projevila řada různorodých projevů chování, které vykazují ukazatele sociálně inteligentního chování. Je třeba uvést, že všechny tyto projevy nejenže zasahují sledovanou oblast, ale také částečně zrcadlí celou řadu dalších dovedností (prosociální chování, společenské návyky).

Kamil se chová spontánně, je kvalitně sociálně orientován a nepotřebuje k rozvoji ukazatelů sociální inteligence zásadní záměrné vedení. Pozorováním bylo dokázáno, že má již v tomto věku položeny základy sociálně inteligentního chování, je radost s ním pracovat a setkání s ním obohatí nejen ostatní kamarády, ale i dospělého člověka.

Martin prokazuje během šetření nejnižších hodnot, ale překvapivé srovnání výsledků pozorování naznačují, že se dá na jeho sociálních dovednostech ještě při kvalitním vedení a zejména změně výchovných přístupů rodičů zapracovat. Je potěšující, že v jeho chování na konci pozorovacího období se změnil jeho vztah k ostatním dětem. Potěšující o to víc, že se tak nechoval jen proto, že se to od něho očekávalo, nebo bylo požadováno, ale zkrátka proto, že mu to činilo radost. Pokud se do budoucna naučí rozpoznávat to, co ostatními dětmi „hýbe“ a zvýší se jeho aktivita, bude na dobré cestě.

Roman sice neprokazuje z pozorovaných chlapců nejnižší úroveň, ale kombinace jeho charakterových vlastností, způsob jeho sebe prezentace, jednostranné usuzování a jeho celkové postavení mezi ostatními dětmi ve třídě nedává jasnou odpověď na otázku, jakým směrem se budou vyvíjet jeho postoje k druhým, ale i k sobě samému.

Když výsledky pozorování jakýchkoliv dovedností prognosticky signalizují, s kým to nebude snadné, pak nepřichází v úvahu ani pro rodiče, ani pro učitele pomyslná dělicí čára, označující dítě za „černé“ nebo „bílé“. Absence nálepkování, změna způsobu komunikace, podaná ruka, hledání způsobu jak dítěti pomoci, pedagogický optimismus, spolupráce s rodiči a především aktivní příležitosti napodobovat uvážlivé jednání dospělých - to vše nám dá pravděpodobnou jistotu získání základu žádoucího chování v dospělém věku.

Při postupném seznamování s uznávanými a očekávanými hodnotami je důležité, aby dítě předpokládaným schopnostem porozumělo a aby požadavky na dítě vyplývaly z logiky situací. Děti potřebují pochopit, k čemu je daná pozitivní hodnota, správná reakce, nebo dovednost dobrá, zpětným hodnocením pak samy rozhodnou o tom, jak budou v budoucnu reagovat.

To vše při dodržení náročnosti, laskavé důslednosti, nikoliv však autoritativnosti. Pro učitelku i rodiče společně platí především bezmezná trpělivost a optimismus. Děti jsou velmi vnímavé a je potřeba v nich jejich sociálně hodnotový potenciál vytvářet, upevňovat a rozvíjet. Pro děti je důležitý příklad dospělého, protože děti napodobují naše postoje a chování.

K předpokládanému a očekávanému sociálně inteligentnímu chování v dospělém věku nedojdeme pouze jen verbálním vysvětlováním, poučováním, nebo příkazy a zákazy, ale spíše nápodobou oblíbených vzorů a imitací žádoucího chování. Ze strany školy pak cíleným výcvikem s následnou sebezkušeností dítěte. O ostatní se postarají nahodilé činnosti, které dítě vykonává, životní události, prostředí, lidé, se kterými se dítě bude setkávat, ale také záměrné činnosti, protože sociálním dovednostem se lze při dobrém vedení naučit.

4.6 Příklady z praxe – praktická doporučení pro pedagogy i rodiče

Dále uvedené schopnosti a dovednosti byly vytvořeny tak, aby se projevy sociálně inteligentního chování svým obsahem co nejvíce přiblížily psychosociálním možnostem dětí předškolního věku. Tyto dovednosti navazují, nebo volně korespondují s výše uvedenými pozorovacími znaky. Můžeme je rozvíjet cíleně v různých hrách a společných činnostech, ale také spontánně na základě náhodně prožitých situací nebo zážitků. Den prožitý doma se svými blízkými, v mateřské škole, v kolektivu kamarádů nám k tomu dává spoustu jedinečných příležitostí.

Je důležité upozornit na fakt, že nemůžeme plnohodnotně srovnávat projevy chování dospělého člověka a dítěte. Velkým problémem dospělých je řešit mezilidské konflikty, mnoho lidí se nedokáže sociálně a emočně přeladit na druhé, s dodržováním pravidel si v dnešní době mnoho lidí nedělá těžkou hlavu. Také lež předškolního dítěte je zcela jinak interpretována než lež dospělého člověka. Potrestaná bujná fantazie dítěte může zanechat v dítěti hluboké šrámy na duši. Přesto se ale nabízí celá řada činností, kterou mohou – krok za krokem dítě posouvat za naším žádoucím cílem.

. Nabízené otázky, které nutí děti k zamyšlení, mohou být položeny v komunitním, diskusním kruhu, nebo kdykoliv při vhodné příležitosti během dne doma i v mateřské škole. Považujeme za žádoucí z důvodu jasnější orientaci uvést i autentické odpovědi dětí z mateřské školy na otázky k těmto schopnostem a dovednostem. Je to z toho důvodu, že učitelky mateřských škol, ale i rodiče mají problém vhodně

formulovat cílené otázky. Dalším problémem je adekvátně reagovat na odpovědi dětí a diskuzi dál vést žádoucím směrem.

I. Schopnost vycházet s druhými dětmi

<p>Jaké činnosti mohou být dětem nabídnuty</p>	<ul style="list-style-type: none"> - spolupráce dětí v náhodných skupinách, honičky ve dvojicích, kooperativní a interakční hry, vzájemná pomoc ve hrách, společné koláže - kreslení kamaráda - společné vytváření pravidel doma i v mateřské škole (příloha č. 6) - motivované cvičení – ty a já - seznamovací klubíčko - společné aktivity ve školce, doma i venku, oslavy narozenin, výměnné pobyty v jiné třídě či v jiné rodině.
<p>Jakou otázku k tématu položíme a čím nás může dětská odpověď překvapit:</p>	
<p><i>„K čemu je dobré, když si podáme ráno ruce a pozdravíme se?“</i></p>	<p>Paní učitelka ví, že jsme tady a usměje se na mne. Někdo může mít radost, že se vidíme. Někdy se i pohládíme, když přijdu do školky.</p>
<p><i>„Proč je důležité mít dobré kamarády?“</i></p>	<p>Proto, abych nebyl sám a abych nebyl smutný</p>
<p><i>„Jak poznáme, že je někdo náš kamarád?“</i></p>	<p>Podle hlasu. Jako v pohádce o kůzlatech a vlku. Protože stojí vedle mě. Usmívá se na mne. Pomůže mi.</p>
<p><i>„Proč jsme rádi spolu?“</i></p>	<p>Protože se na sebe těšíme. Je to jako doma. Protože si spolu můžeme hrát. Když nejsme spolu, je mi smutno. Protože se rádi vidíme. Protože paní učitelka dělá legraci.</p>
<p><i>„Jaké malé překvapení můžeš udělat pro kamaráda, sourozence, rodiče?“</i></p>	<p>Můžu mu dát dárek, bonbón, nebo mu podám hračku, když mu třeba něco spadne. Taky ustelu a maminka má radost, nebo ji nakreslím pěkný obrázek, třeba princeznu. Děda má radost, když mu skočím na břicho a přitom neví, že to udělám.</p>
<p><i>„Jací by měli – neměli být tví kamarádi?“</i></p>	<p>Neměli by se na mně mračit. A taky podrážet nohy., nebo se mi posmívat, nebo mi říkat beru – neberu, nebo kámo – nekámo. Chci mít takové kamarády, jako mám teď.</p>

2. Porozumět tomu, co ostatní děti říkají, respektive tomu, co vlastně chtějí říci, například i neverbálními signály

<p>Jaké činnosti mohou být dětem nabídnuty</p>	<ul style="list-style-type: none"> - taneční činnosti rozptylu, dvojicích, trojicích - dramatické improvizace - hra „Na co myslím“, pohybová hra „Na mrkanou - hra „ Na Raráška“ - hra „ Pračlověk u stolu“ - most přátelství - asociační kruh - pantomima (spokojený úsměv, zlostný pohled, zamračení) - poslech vážné i veselé hudby - cvičení ve dvojicích - kreslení obrázků na záda druhého kamaráda - vyjadřování pocitů svých i ostatních dětí ve všech nabízených činnostech <p>(viz příloha č. 2)</p>
<p>Jakou otázku k tématu položíme a čím nás může dětská odpověď překvapit:</p>	
<p>„Co můžeme udělat pro smutného kamaráda?“</p>	<p>Pohládit ho, zazpívat mu písničku nebo poskládat prasátko.</p> <p>Já se ho zeptám, proč je smutný. Já raději ne, aby nebyl ještě víc smutný.</p> <p>Nebo ho necháme vysmutnit. Tak mi to říká moje maminka.</p>
<p>„Co máme společného?“</p>	<p>Čistíme si všichni zuby po obědě. Smějeme se.</p> <p>Nechceme spát po obědě.</p> <p>Já mám stejnou bundu jako Verunka.</p>
<p>„Jak poznáš smutného kamaráda?“</p>	<p>Je celý červený a mračí se. Taky se mu pomalu kýve pusa a třepe brada. Mně taky ještě někdy u toho bolí v krku. Nechce si hrát. Je divný.</p>
<p>„Koho bys ve školce pochválil a za co?“</p>	<p>Třeba kamaráda za to, že uklidí něco, co druhý uklidit nechce.</p> <p>Tetu Janu za to, že nám čte každý den ráno pohádky (pozn. asistentka pedagoga)</p> <p>Paní učitelku za to, že nás má ráda a je s ní legrace.</p>
<p>„Je to těžké někoho o něco požádat?“</p>	<p>Ano je, doma mi řeknou „ to máš blbý“. Třeba paní kuchařka mi přidá řízek, když ji poprosím.</p>

3. Schopnost předvídat chování jiných dětí

<p>Jaké činnosti mohou být dětem nabídnuty</p>	<ul style="list-style-type: none"> - společné pozorování reakcí jiných dětí na písku, v bazénu, při hře ve školce - modelové situace - co udělá kamarád, když mu někdo podrazí nohy, spadne do kaluže, rozbije hrníček, nechce si sním s nikdo nechce hrát, vylije polévku) - rozhovory o prožitých situacích
<p>Jakou otázku k tématu položíme a čím nás může dětská odpověď překvapit:</p>	
<p><i>„Proč se někdo snadno urazí?“</i></p>	<p>Protože ho něco naštvě. Nebo nemá to, co hned chce. Taky mu třeba někdo řekne, že má škaredý obrázek.</p>
<p><i>„Dokážeš poznat na kamarádovi, co potřebuje?“</i></p>	<p>Třeba Eliška je taková smutná a kroutí se na vozičku. Nebo má skloněnou hlavu a při tom natahuje ruku. Já to poznám na paní učitelce. Začne běhat po třídě. Když zvoní telefon, nebo když hledá nůžky. Nebo když Mája hledá Káju (pozn. dvojčata)</p>

4. Schopnost poznat přetvářku či lež od pravdy

<p>Jaké činnosti mohou být dětem nabídnuty</p>	<ul style="list-style-type: none"> - hra „na živé království“ - hry „Je to pravda?“ „Na chytrou kočičku“, „ano – ne“, hra „všechno lítá, co má peří“ - četba pohádkových příběhů s tímto tématem a následný společný rozbor tohoto textu - modelové situace a činnosti směřující k rozlišení fantazijního lhaní a skutečné lži
<p>Jakou otázku k tématu položíme a čím nás může dětská odpověď překvapit:</p>	
<p><i>„Proč někdo lže?“</i></p>	<p>Něco by chtěl a neumí to jinak udělat než lhát, jenomže to stejně pak nedostane. Protože lhal. To je tak, když se něco slíbí a neudělá se to, nebo když se něco říká a přitom se to nestalo. Třeba schová někomu hračku, říká, že neví kde je a přitom ví kde je. To je lhaní</p>
<p><i>„Co je lepší – pochvala za to, jak někdo vypadá, nebo pochvala za to, jaký je?“</i></p>	<p>Mne potěší obě dvě pochvaly. Já raději za to, jaká jsem, protože hezké oblečení</p>

	může mít každý člověk.
„Proč myslíš, že se některé děti nebo i dospělí vychloubají?“	Protože něco jeden má a druhý to nemá a ten co to má říká, heč já jsem lepší než ty!

5. Schopnost vcítit se do vnitřního stavu jedince nebo celé skupiny

Jaké činnosti mohou být dětem nabídnuty	<ul style="list-style-type: none"> - námětová hra „ na nemocnici“, „ na lyžaře v mlze“ - cvičení „ po slepu „ - ošetřování medvídka s utrženou tlapkou - jakákoliv pomoc kamarádovi, když to právě potřebuje - rozhovory na téma co s ostatními dětmi „ hýbe“ (proč se dnes ve vedlejší třídě hodně křičí, proč rozbil někdo hračku) - rozšiřování emočního slovníku při dramatizacích - pohybová hra „ Chodí radost z města k městu“ - společné spoluprožívání různých okamžiků a režimových momentů (příloha č. 8)
Jakou otázku k tématu položíme a čím nás může dětská odpověď překvapit:	
„Jaké je to být nemocný“	Tak to je fakt strašné. Nechceš ležet a musíš ležet a přitom tě ještě něco bolí. Nemůžeš jít ven a nemůžeš dělat hodně věcí.
„Jaké to je, když se někdo bojí?“	To mě u toho bolí divně břicho a mám velký strach. A taky chci, aby to hned přestalo.
„Co se může stát, když jsou všechny děti ve školce smutné?“	Třeba že nepřijde paní kuchařka, nebo paní učitelka do práce. Nebo neprijedou herci zahrát divadlo, to už se jednou stalo. Nebo když se paní učitelka na nás mračí a ještě se ji při tom rozpečou zažehlovací korálky.
„Jak se cítí sportovec, když prohraje na olympiádě?“	Říká si – prohrál jsem. Když hraji hokej s dědečkem, děda prohrává pořád. To se určitě cítí špatně. Já se ale cítím dobře.
„Co to znamená – umět prohrávat?“	No to je přece, že nebrečím, když nejsem první, ale někdy se mi z toho chce brečet.
„Koho jsi naposled pochválil?“	Já jsem pochválila naši kočku Nelu za to, že šla na bedýnku. Ona to vždycky nedělá. Nebo včera ta rajská byla moc dobrá, tak jsme to řekli paní kuchaře.

6. Schopnost řešení mezilidských problémů

<p>Jaké činnosti mohou být dětem nabídnuty</p>	<ul style="list-style-type: none"> - navození různých modelových situací - škola v přírodě (příloha č. 4), výlety, olympiáda. - ponechání řešení různých situací dětem - dramatizace se zvířecími hrdiny - hodnocení chování - výtvarné vyjádření společných zážitků - dovednost zasáhnout do konfliktu skupin, dvojic, mezi třídami při pobytu venku - „tlumočení“ nevhodného chování - práce ve dvojicích, skupinách – kreslení, jak se dá vyřešit spor, hádka, nepříjemný konflikt doma nebo ve třídě - vytvoření pravidel chování doma i ve třídě (co můžeme udělat pro, aby nám bylo spolu dobře) - vhodně zvolená témata v diskusním a zejména komunitním kruhu
<p>Jakou otázku k tématu položíme a čím nás může dětská odpověď překvapit:</p>	
<p><i>„Proč se někdy na sebe dospělí mračí?“</i></p>	<p>Protože se zlobí na sebe a na děti. Nebo jsou naštvaní. Nebo se něco nepovedlo.</p>
<p><i>„Co se asi stalo, když se někteří lidé pořád mezi sebou hádají?“</i></p>	<p>Asi se nemají rádi. Nebo si něco udělali. Třeba nemají peníze.</p>
<p><i>„Co bych nechtěl, aby mi někdo udělal.“</i></p>	<p>Aby mě někdo bouchl, to bolí. Nebo podrazil nohy, nebo mi roztrhl obrázek.</p>
<p><i>„Jak mi je, když mi druhý ubližuje?“</i></p>	<p>Bolí to. Chci utéct a nechci, aby mi to dělal.</p>

7. Všímavost a paměť na události, tváře a jména dětí a jejich chování

<p>Jaké činnosti mohou být dětem nabídnuty</p>	<ul style="list-style-type: none"> - vyprávění zážitků z prožitých událostí mimo domov, mateřskou školu - výtvarné aktivity, společné zážitky, z divadla, prázdnin, z návštěvy jiné třídy - „na koho si myslím“, „kdo se ztratil“
-------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> - poznávání dětí podle obrázků se značkami - vyřizování různých vzkazů po mateřské škole - školkové noviny, každodenní zaznamenávání významné události dne, po celý rok je k dispozici (příloha č. 5) - rodinná kronika, zápisky z dovolené
Jakou otázku k tématu položíme a čím nás může dětská odpověď překvapit:	
<i>„Kdy ti bylo ve školce nejvíc smutno“</i>	Když jsem tady byla poprvé. Když mi byly čtyři roky, ale to už je dávno Smutno mi nebylo, jenom jsem se styděla.
<i>„Na koho z dětí, které už nejsou ve školce, nejraději vzpomínáte?“</i>	Na Káju, ten uměl hezky stavět. Nebo Verunka, ta dobře skládala z papíru. Sem chodila do školky ještě moje maminka, ale to jsem nebyla na světě.

8. Schopnost hovořit o pocitech svých i jiných dětí

Jaké činnosti mohou být dětem nabídnuty	<ul style="list-style-type: none"> - kreslení na téma – jakou barvu má moje radost, z čeho se raduji já i moji kamarádi - společné sdílení emocí (příloha č. 3) - hra vadí – nevadí, hra na pocity - mimické vyjádření nálad a pocitů - šeptané hry - dramatizace různých modelových situací - doporučujeme vytvořit deník dítěte, kde matka zapisuje nejen pokroky dítěte, ale také zaznamenává vzájemné reakce, pocity, nálady. Dítě může doplňovat záznamy maminky vlastními kresbami.
Jakou otázku k tématu položíme a čím nás může dětská odpověď překvapit:	
<i>„Proč jsme někdy smutní.“</i>	Když někdo umře – dávno umře a ty si na něho najednou vzpomeneš, tak se ti chce začít brečet
<i>„Jaké to je, když se někdy bojím.“</i>	Tak to je špatné. Chce se mi z toho brečet a jsem jako nemocná. Je to špatné. Mám u toho velký strach.
<i>„Dokážu říct, když je mi něco nepříjemné?“</i>	Já to dokážu říct, ale on mě nikdo neposlouchá. Když mi Sebastian řekne, že jsem sabáka, tak se na něho zamračím a nehraji si s ním. Já vím, že to znamená pes, ale stejně mi to vadí.
<i>„Z čeho býváme smutní.“</i>	Když nejdeme po obědě domů. Nebo když venku prší a nemůžeme jít ven.

<i>„Co to je radost!“</i>	Ježíšek. Maminka ve dveřích. Běhání a křičení. Sníh. Když si hrajeme na kočky, nebo skáče na trampolíně.
<i>„Proč máme rádi překvapení?“</i>	Protože nevíme, co to je a přitom se na to těšíme. Bude to určitě sranda.

9. Znalost přirozenosti člověka

Jaké činnosti mohou být dětem nabídnuty	<ul style="list-style-type: none"> - výtvarné zobrazování na téma (co umí moje maminka) - detektivní a pátrací hry - cvičení ve dvojicích, družstvech - dokreslování obličejů - otiskování dlaně, šlapek nohou – porovnávání velikostí - námětové hry na školu, na lékaře
Jakou otázku k tématu položíme a čím nás může dětská odpověď překvapit:	
<i>„Jak je možné, že i když kreslíme na stejné téma, je každý obrázek jiný?“</i>	Někomu jde třeba ruka „na prázdniny“ a nechce kreslit. Já neumím koně, ale Lenka mě ho naučí kreslit. Třeba je to tím, že někdo nemá rád nějaké barvy.
<i>„Proč nejsme všichni stejní?“</i>	Protože každý jinak naroste a taky mu narostou jiné vlasy a oči. To bychom byli jako dvojčata. Nebo se někdo narodí a je černoch, nebo indián.

10. Sebehodnocení

Jaké činnosti mohou být dětem nabídnuty	<ul style="list-style-type: none"> - psychomotorická cvičení - kresby na téma moje přání, za co se můžu pochválit, co bych chtěl dokázat - kresba emotikonů (příloha č. 7) – vlastní sebehodnocení k dané schopnosti - vytváření „knihy o mně“ (hlavním tématem je identita dítěte) - vyprávění o tom, čím by dítě chtělo být
Jakou otázku k tématu položíme a čím nás může dětská odpověď překvapit:	
<i>„Jsi spokojený(á) se svým jménem?“</i>	Ano, moc, líbí se mi moc. Já ano, ale moje sestra by se chtěla jmenovat jinak. Já bych chtěla být princezna Lada. A já spiderman.
<i>„Umíš si vždy poradit?“</i>	Už jsem byla někdy sama doma a nebála jsem se. Já jsem spravil autodráhu.

	Umím si poradit s tím, jak se chodí přes přechod, ale raději chodím s maminkou. Já se poradím s bráchou, když něco nevím.
„ V čem dělám radost svým rodičům?“	Protože si ustelu. Když nezlobím. Maminka mě pochválila, že jsem otvírala pusy na vánoční besídce.
„ Za co se můžeš dnes pochválit?“	Vyčistil jsem si zuby. Za úkoly (pozn. pracovní listy pro předškoláky). Za to, že mi dnes bylo dobře.

Závěr

V předložené bakalářské práci jsme se zabývali problematikou určování znaků sociálně inteligentního chování u předškolních dětí a určování rozdílů v chování mezi těmito dětmi. Cílem této bakalářské práce bylo vyhledávání ukazatelů (znaků) sociálně inteligentního chování, na jejichž základě by bylo možno diferencovat děti na sociálně nadprůměrně inteligentní a sociálně podprůměrně inteligentní. Tyto určené znaky se staly předmětem dlouhodobějšího pozorovacího období u vybraných dětí.

Pokusili jsme se rovněž odhalit jádro sociálního chování předškolního dítěte, které můžeme považovat za sociálně inteligentní chování. Předpokládáme, že spočívá *ve schopnosti dítěte vnímat ostatní očima, ušima, ale především srdcem.*

Když k tomu přičteme sociální dědičnost, výchovu, prostředí, lidí, se kterými se dítě bude po celý život setkávat a náhodné situace do kterých se budou děti dostávat, získáme ucelenější představu o všech souvislostech, které mohou ovlivňovat sociálně inteligentní chování dítěte

Pozorováním se podařilo prokázat, že během půlročního období je na dětech vidět odlišný, přesto však pozitivní posun v sociálním chování, jednání a prožívání. Potvrdila se také skutečnost, že je velmi důležitá a užitečná spolupráce s rodiči, stejně jako cílenější zaměření na rozvoj těchto dovedností ze strany učitelek mateřské školy. Z pozorování je patrné, že další vývoj těchto dětí bude i nadále ovlivňovat celá řada faktorů a náhod, stejně tak jako tomu bylo při uskutečněném půlročním pozorovacím období.

Při samotném pozorování, hodnocení a následném zpracování bylo snahou autorky práce, aby v průběhu pozorování nedošlo ke zkreslení vnímání dětí zejména přehnanou atribucí a chybným vnímáním projevů chování dětí. Přesto, že připouštíme převahu pedagogického úhlu pohledu nad psychologickým, domníváme se, že podařily zachytit nejzásadnější charakteristiky pozorovaných dětí.

Tato práce měla přínos pro autorku práce také z hlediska studia sociální pedagogiky. Odhaluje úzký vztah předškolní pedagogiky, psychologie a sociální pedagogiky. Poukazuje nejen na vliv sociálního prostředí na dítě, důležitost rodiny jako sociální instituce, výchovu jako součást socializačního procesu, ale také na faktory, které ovlivňují formování dětí, zejména pak výchovně vzdělávacího prostředí, jakým je mateřská škola a síť sociálních vztahů v nich.

Pozorování chování vykazující znaky sociální inteligence se stalo velmi zajímavou zkušeností, a to i přesto, že se v českém prostředí se tomuto tématu nevěnuje žádný rozsáhlejší text, nebo akademická práce. Sociální inteligence zahrnuje široký soubor specifických dovedností. Sám pojem a jeho terminologická různorodost jsou v akademickém diskurzu poměrně problematické. Zdrojem pro tuto bakalářskou práci byla odborná psychologická literatura a vlastní pedagogická praxe v mateřské a speciální mateřské škole.

Sociální inteligence, ne jen jako konstrukt, se kterým se můžeme teoreticky seznámit v odborných akademických textech, ale jak soubor mnoha dovedností a schopností, založených zejména na schopnostech vycházet s ostatními lidmi, sociální obratnosti a komunikaci, bude hrát v dnešním moderním světě stále větší roli. Rozvoj a především praktické uplatnění těchto dovedností by tak nemělo být viditelné pouze v dětském věku, ale doufejme také v celé společnosti.

Rodičům i pedagogům, kteří se chtějí v budoucnu kromě celkového všestranného rozvoje vlastních nebo svěřených dětí cíleně zabývat také rozvojem těchto dovedností přejeme hodně odvahy, optimismu a radosti z dosaženého úsilí.

Resumé

V jednotlivých kapitolách teoretické časti se zabývá tato bakalářská práce objasněním pojmů a vztahů inteligence, sociální inteligence a sociální kompetence. Objasňuje vývoj sociálních dovedností od prenatálního období až po předškolní věk. Charakterizuje sociální vztahy a možné projevy sociální inteligence v rodině, mezi sourozenci, vrstevníky a v mateřské škole.

V praktické části práce nalzáme popis znaků sociálně inteligentního chování u předškolních dětí. Tyto schopnosti a dovednosti se stávají předmětem půlročního pozorování u tří vybraných dětí. Na základě výsledků tohoto pozorování jsou porovnány děti s nejvyššími a nejnižšími hodnotami chování, vykazující prvky sociálně inteligentního chování. V závěru práce jsou předloženy praktické návrhy činností, které mohou příznivě ovlivňovat rozvoj sociálně inteligentního chování u dětí předškolního věku.

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá sociální inteligencí a možnostmi jejího rozvoje u dětí předškolního věku. Poukazuje na důležitost schopnosti vycházet s ostatními dětmi, porozumění projevům vlastního i cizího prožívání a zabývá se celkovou sociální obratností dětí. Jsou to dovednosti, které se při dobrém vedení ze stran učitelů a rodičů může dítě naučit, a které mu později mohou přinést budoucí společenskou úspěšnost. Objasnění možných projevů sociálně inteligentního chování předškolního dítěte spolu s doporučenými činnostmi může být přínosem pro rodiče i pedagogy.

Annotation

This bachelor thesis is concerned with a social intelligence and possibilities of its development of preschool age children. It points out the importance of abilities to get along with other children and understanding own and others emotional expressions. It is concerned with an overall social deftness as well. These are the skills which can be learnt under the guidance of teachers and parents and which may lead to the social success. Hence the explanation of social intelligent behaviour of the preschool age children as well as recommended activities in this thesis brings a contribution for parents and teachers.

Klíčová slova

intelligence, sociální intelligence, dítě, rodina, mateřská škola, sociální dovednosti, předškolní věk, dovednost, chování, ukazatel, činnosti, komunikace

Key words

intelligence, social intelligence, child, family, kindergarten, social skills, preschool age, ability, behaviour, characteristic sign, activities, communication

Použitá literatura

- [1] HELUS, Z. *Psychologie pro střední školy*. 2. vyd. Praha: Fortuna, 1997, 119 s. ISBN 80-7168-406-6.
- [2] HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007, 288 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- [3] HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. 1. vyd. PRAHA: Grada, 2006, 189 s. ISBN 80-247-1424-8.
- [4] HOSKOVCOVÁ, S. a kol. *Výchova k psychické odolnosti dítěte*. PRAHA: Grada, 2009, 218 s. ISBN 978-80-247-2206-1.
- [5] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkum*. 1. vyd. PRAHA: Grada, 2007, 272 s. ISBN 978-80-247-1974-0.
- [6] KAHNEMAN, D. a kol. *Sociální inteligencia*. BRATISLAVA: Europa Publishing House, 2010, 208 s. ISBN 80 -89111-23-8.
- [7] KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*. 3.vyd. KROMĚŘÍŽ: Pavel Kopřiva -Spirála, 2008, 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [8] KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 1. vyd. PRAHA: Grada, 2005, 184 s. ISBN 80-247-0852-3.
- [9] KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. PRAHA: Grada, 2008, 194 s. ISBN 978-80-247-1568-1.
- [10] LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. PRAHA: Grada, 2006, 386 s. ISBN 80-247-1284-9.
- [11] MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. 2. vyd. PRAHA: Portál, 1995, 108 s. ISBN 80-7178-058-8.

- [12] MATĚJČEK, Z. *Co kdy a jak ve výchově dětí*. 4. vyd. PRAHA: Portál, 2007, 143 s. ISBN 978–80-7367–325-3
- [13] MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřských škol*. 2. vyd. PRAHA: Portál, 2010, 248 s. ISBN 978–80-7367–627-8.
- [14] PREKOPOVÁ, J., SCHWEIZEROVÁ, Ch. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. PRAHA: Portál, 2008, 151 s. ISBN 978-80-7367-495-3.
- [15] ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. BRNO: Paido 1998, 111s. ISBN 80-85931-48-.
- [16] ŘÍČAN, P. *Cesta životem - Vývojová psychologie*. 2. vyd. PRAHA: Portál, 2004, 390 s. ISBN 80–7367-124–7.
- [17] SHAPIRO, L. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 2. vyd. PRAHA: Portál 2004, 227 s. ISBN 80–7178-964.
- [18] STERNBERG, R.J. *Handbook of intelligence*. Cambridge.: Cambridge University Press, 2000. s. 359–379. ISBN 978–05-215–9648-0.
- [19] STUHLÍKOVÁ, I. a kol. *Zvládání emočních problémů školáků*. PRAHA: Portál, 2005, 176 s. ISBN 80–7178-534–2.
- [20] STUHLÍKOVÁ, I. a kol. *Základy psychologie emocí*. 2. vyd. PRAHA: Portál, 2007, 227 s. ISBN 978–80-7367–282-9
- [21] ŠPAŇHELOVÁ, I. *Vývoj a výchova dítěte od početí do tří let*. 1. vyd. PRAHA: Grada, 2003, 97 s. ISBN 80–247-0552–4.
- [22] ŠPAŇHELOVÁ, I. *Průvodce dětským světem*. 1. vyd. PRAHA: Grada, 2008, 192 s. ISBN 978.80.247.1907-8.

- [23] ŠNÝDROVÁ, I. *Psychodiagnostika*. 1 vyd. PRAHA: Grada, 2008, 144 s. ISBN 978-80-247 - 2165-1.
- [24] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. 1. vyd. PRAHA: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- [25] VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. 1. vyd. PRAHA: Karolinum, 2007, 335 s. ISBN 978-80-246-0841-9.
- [26] VÍZDAL, F. *Základy psychologie*. BRNO: Institut mezioborových studií, 2008, 186 s.
- [27] VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2. vyd. PRAHA: Grada, 2008, 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

Internetové zdroje

- [1] *Rodina : Každodeník o dětech i rodičích* [online]. 27. 1. 2000 [cit. 2011-12-01]. Od sourozenců se dítě učí. Dostupné z WWW: <<http://www.rodina.cz/clanek463.htm>>.

Přílohy

Příloha č. 1: hodnotící pozorovací arch

Příloha č. 2: výtvarné znázornění pocitů a přání

Příloha č. 3 : společné sdílení emocí

Příloha č. 4 : škola v přírodě

Příloha č. 5: záznam prožitých událostí

Příloha č. 6 : pravidla třídy

Příloha č. 7 : kresba emotikonů.

Příloha č. 8 : spoluprožívání neobvyklých situací

POZOROVACÍ ARCH

Jméno dítěte:

Aktuální věk:

Docházkovost:

Projevy chování vykazující znaky sociálně inteligentního chování	Zvládá bez problému	Pokouší se o zvládnutí	Zvládá s obtížemi	Nepokouší se zvládat	Nevládá	Poznámka
1. Porozumění potřebám a přáním jiných dětí: Vnímá potřeby tělesně postižené holčičky Vnímá potřeby dítěte jiné národnosti Vnímá potřeby výrazně neobratného dítěte Spolupráce s ostatními dětmi						
2. Předvídaní reakcí jiných dětí: Orientuje se v reakcích jiných dětí Umí zacházet s pocity a emocemi jiných dětí Dokáže sladit své potřeby s akt. potřebami dětí						
3. Porozumění sobě samému: Přiměřená sebedůvěra, ve volných i řízených číon. bez projevů prosazování x nezúčastnění se Schopnost přejímat vedoucí roli, organizovat hru Přiměřená reakce na drobný neúspěch						
4. Sociální obratnost a komunikace: Dodržuje dohodnutá pravidla Dovede se přizpůsobit konkrétní činnosti nebo situaci Schopnost vyjednávat a dohodnout se Vhodným způsobem komunikuje s dospělým						

Příloha č. 1: hodnotící pozorovací arch



Příloha č. 2 : výtvarné znázornění pocitů a přání

Dokreslovaná koláž pro maminku – nepřiměřeně dlouhé ruce naznačují velikost nabízeného objetí.



Příloha č. 3 : společné sdílení emocí

Sdílené emoce s kamarády a s dospělou osobou před příchodem Mikuláše a čerta. Vlastnoručně vyrobené papírové rohy vyvolaly v dětech pocit bezpečí. Také hračka policisty má na hlavě čertí rohy. Vše proběhlo v radostné atmosféře a bez pláče.



Příloha č. 4 : škola v přírodě

Ideální místo pro poznávání sebe sama, druhých kamarádů, objevování nových a neznámých věcí. Jedinečná příležitost pro rozvoj a upevňování sociálních vztahů.



Příloha č. 5: záznam prožitých událostí

Zahrádkové noviny (pojmenovány podle názvu třídy)

K dispozici pro děti i rodiče v šatně, každodenní stručný zápis události, která děti nejvíc zaujala. Děti si procvičují paměť na události, pro rodiče náměty k rozhovorům s dětmi.



Příloha č. 6 : pravidla třídy

Pravidla třídy si děti samy vytváří a nakreslí, v průběhu roku mohou být také aktuálně doplňována.



Příloha č. 7 : kresba emotikonů.

Vlastní sebehodnocení ke schopnosti vzájemného naslouchání si.



Příloha č. 8 : spoluprožívání neobvyklých situací

Děti dokáží výtvarně zachytit i to, co vzájemně prožívají. Obrázek byl nakreslený v den, kdy bylo kalamitní náledí na základě skutečného zážitku. Malířka tohoto obrázku podává pomocnou ruku padající sestře.