

Porovnání úrovně sociálních dovedností dětí v městských a vesnických mateřských školách.

Petra Laubová

Bakalářská práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Petra Laubová**

Osobní číslo: **H15941**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Porovnání úrovně sociálních dovedností dětí v městských a vesnických mateřských školách.**

Zásady pro vypracování:

Studium odborné literatury o sociálních dovednostech dětí předškolního věku.

Vymezení terminologie a teoretických východisek o zjišťování úrovně sociálních dovedností dětí.

Příprava metodiky výzkumu, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace výzkumu prostřednictvím metody strukturovaného pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat a jejich interpretace.

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

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

JOLSTEAD, Krystine A; CALDARELLA, Paul; HANSEN, Blake; KORTH, Byran B; WILLIAMS, Leslie; KAMPS, Debra. Implementing Positive Behavior Support in Preschools: An Exploratory Study of CW-FIT Tier 1. Journal of Positive Behavior Interventions. 2017, vol. 19, no. 1 s. 48-60. ISSN:1098-3007.

KODÝM, Miloslav. Metody rozvoje sociálních dovedností. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. ISBN 9788074520464.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika. Praha: Portál, 2001.

PELIKÁN, Jiří. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011, 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. Sociální psychologie. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 9788024714288.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

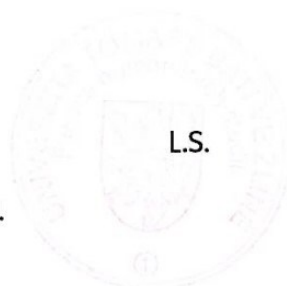
11. října 2017

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2018

Ve Zlíně dne 11. října 2017


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




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

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 11. 10. 2014



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

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

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

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

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

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter. Cílem bakalářské práce je popsat a porovnat úroveň sociálních dovedností dětí v městských a vesnických mateřských školách. V teoretické části sumarizujeme vývoj osobnosti dítěte předškolního věku, socializaci dítěte v rodině a v mateřské škole, úroveň a rozvoj sociálních dovedností dětí. V praktické části předkládáme výsledky kvantitativně orientovaného výzkumu realizovaného prostřednictvím strukturovaného pozorování. Jsou zde vyhodnoceny výsledky dětí z městských a vesnických mateřských škol, zjištěny rozdíly mezi nimi, srovnány výsledky mezi dívkami a chlapci, stanoven celkový průměr. Ze zjištěných dat vyplynulo, že děti z vesnických mateřských škol dosáhly lepší úrovně sociálních dovedností než děti z městských mateřských škol.

Klíčová slova: sociální dovednosti, sociální učení, socializace

ABSTRACT

The bachelor thesis has a theoretical-empirical character. The aim of the bachelor thesis is to describe and compare the level of social skills of children in urban and rural kindergartens. In the theoretical part, we summarize the development of the pre-school child's personality, the socialization of the child in the family and nursery school, the level and development of the children's social skills. In the practical part, we present the results of quantitative research carried out through structured observation. The results of children from urban and rural nursery schools are evaluated, the differences between them, the results between girls and boys compared, the overall average is determined. The findings show that children from rural kindergartens have achieved a better level of social skills than children in urban kindergartens.

Keywords: social skills, social learning, socialization

Poděkování

Ráda bych poděkovala především vedoucímu bakalářské práce panu Mgr. et Mgr. Viktorovi Pacholíkovi, Ph.D., za odborné vedení bakalářské práce, poskytování cenných rad a informací a ochotu a vstřícnost během naší spolupráce. Dále bych chtěla poděkovat svému partnerovi a dětem za trpělivost a podporu během celého studia.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 CHARAKTERISTIKA DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	12
1.1 VÝVOJ OSOBNOSTI DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	12
1.2 SCHOPNOSTI A DOVEDNOSTI DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	14
1.3 SOCIALIZACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V RODINĚ.....	15
2 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	17
2.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	17
2.2 ÚROVEŇ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	18
2.3 ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	21
3 DÍTĚ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	23
3.1 ZÁKLADNÍ ATRIBUTY PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	23
3.2 CÍLE PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	24
3.3 SOCIALIZACE A SOCIÁLNÍ UČENÍ DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	26
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	29
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....	30
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	30
4.2 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	30
4.2.1 Hlavní výzkumný cíl.....	30
4.2.2 Dílčí výzkumné cíle.....	30
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	31
4.4 POPIS ZKOUMANÉHO SOUBORU.....	31
4.5 VÝZKUMNÁ METODA A PRŮBĚH SBĚRU DAT.....	32
4.6 METODY ZPRACOVÁNÍ DAT.....	34
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU – INTERPRETACE DAT.....	35
5.1 VYHODNOCENÍ KATEGORIÍ POZOROVACÍHO ARCHU.....	35
5.2 SHRNUÍ ROZDÍLŮ V ÚROVNI SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ Z MĚSTSKÝCH A VESNICKÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	44
5.3 SHRNUÍ ÚROVNĚ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ POROVNÁNÍ DÍVKY A HOŠI.....	46
5.4 DISKUZE A LIMITY.....	47
ZÁVĚR.....	49
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	50
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	53
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	54

SEZNAM TABULEK.....	55
SEZNAM PŘÍLOH.....	56

ÚVOD

Sociální dovednosti představují rozsáhlý soubor dílčích dovedností, které jsou úzce provázány s fungováním dítěte ve společnosti s jeho dalším úspěchem ve škole a posléze v životě. To, na jaké úrovni jsou rozvinuty, závisí na mnoha faktorech, k nimž patří mimo jiné místo, kde vyrůstá, jak na něho působí nejbližší osoby v jeho okolí.

Jako učitelku mateřské školy působící na vesnici mě zajímalo, jak jsou na tom v úrovni sociálních dovedností děti ve městech. Naskytla se mi tímto výzkumným šetřením možnost zjistit, zda se vůbec v úrovni sociálních dovedností vyskytují u dětí z městských a vesnických mateřských škol rozdíly.

Cílem bakalářské práce je popsat a porovnat úroveň sociálních dovedností dětí v městských a vesnických mateřských školách.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části je vymezit teoretická a koncepční východiska v oblasti zjišťování sociálních dovedností u dětí předškolního věku. Teoretická část je rozvedena do tří tematických kapitol. První kapitola charakterizuje vývoj osobnosti dětí předškolního věku, schopnosti a dovednosti dětí předškolního věku a socializaci dítěte v rodině. Ve druhé kapitole definujeme pojmy, zabýváme se úrovní a rozvojem sociálních dovedností dětí. V třetí kapitole se věnujeme prostředí mateřské školy, socializaci a sociálnímu učení v mateřské škole.

V praktické části popisujeme výsledky kvantitativně orientovanému výzkumu prováděného formou strukturovaného pozorování. Cílem praktické části výzkumného šetření bylo získat a analyzovat informace o úrovni sociálních dovedností dětí 5- 6 letých v městských a vesnických mateřských školách.

Závěrečné kapitoly praktické části analyzují výsledky záznamových archů dětí z městských a vesnických mateřských škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Svět dětí předškolního věku je světem jedinečným, naplněným hrou, velkou dávkou energie a otevřeností vůči všemu, co dítě obklopuje. Jedná se však i o období, v němž je jedinec velmi křehký. Procesem učení a biologickým zráním se rozvíjí osobnost dítěte. Tento vývoj může probíhat zdárně, pakliže jsou dostatečně saturovány významné potřeby dítěte. Nejsou-li však optimálně naplněny podmínky nutné ke zdravému vývoji jedince, vývoj osobnosti je narušen, mnohdy i do té míry, že nelze zcela v pozdějším věku reparovat škody, které v raném věku vznikly.

V první kapitole práce podáváme stručnou charakteristiku předškolního věku. Zabýváme se zákonitostmi vývoje osobnosti, zaměřujeme se na dílčí schopnosti a dovednosti dětí. V závěru kapitoly je pojednáno o socializaci dítěte v předškolním věku, přičemž se k této problematice vracíme i dále v textu, zejména ve třetí kapitole práce, v níž je blíže pojednáno o socializaci dítěte v mateřské škole.

1.1 Vývoj osobnosti dětí předškolního věku

Vágnerová (2012, s. 246) vysvětluje, že předškolní, ale i batolecí věk jsou z hlediska vývoje osobnosti jedince významným obdobím. V batolecím období, které trvá v rozmezí 1. - 3. roku věku dítěte, si dítě nejprve začíná uvědomovat samo sebe jako jedinečnou a aktivní bytost. Dítě poznává, že je schopno do značné míry ovlivnit svoji pozici v nejbližším sociálním okolí, ale i reakce okolí na vlastní osobu (své potřeby, určité chování apod.). Tento vývoj pokračuje i v následující životní etapě, kterou představuje předškolní věk. Děti předškolního věku dle tohoto zdroje do svého sebepojetí zahrnují především pozorovatelné charakteristiky (již v tomto věku nabývá na významu např. vzhled dítěte), ale i dílčí kompetence, psychické vlastnosti, osobní preference, příslušnost k určité sociální skupině, vlastnictví věcí apod.

Za předškolní věk je označováno období prvních 3 - 6 let života. Oproti batolecímu věku se v tomto období zdánlivě neodehrávají dramatické změny ve vývoji – tříleté děti již chodí, mluví, dokáží se na mnohém se svým nejbližším sociálním okolím domluvit, tříleté děti si hrají, jsou značnou měrou soběstačné apod. Ve skutečnosti však i v tomto věku probíhá vývoj osobnosti, přičemž vývojové změny spočívají zejména v rozvoji a upevnění dosavadních schopností a dovedností dítěte, které na počátku předškolního věku existují v psychice dítěte ve značně elementární podobě. K hlavním oblastem, v nichž je vývoj dítěte předškolního

věku nejčastěji patrný, ale též velmi významný, patří zejména oblast sociální, ať již se jedná o rozvoj sociální kognice či jednotlivých sociálních dovedností (Blatný, 2016, s. 78).

V souvislosti s vývojem osobnosti je nutné zdůraznit, že každý jedinec je v tomto ohledu jedinečný, což pochopitelně platí i pro děti předškolního věku. Interindividuální rozdíly jsou patrné např. v prostředí třídy mateřské školy – některé děti jsou sociálně velmi zdatné, kooperují se svými vrstevníky, pečují o děti mladšího věku, jiné naopak zažívají i velké obtíže v začleňování se do vrstevnické skupiny, stávají se outsidersy třídy, ať již proto, že se kolektivu straní, nebo z důvodu nevhodného sociálního chování (agresivita, emoční labilita apod.), které je ovšem často vyústěním nedostatečné zralosti dítěte v sociální oblasti. Pokud tedy dále v textu charakterizujeme osobnost dítěte předškolního věku, jedná se o popis obecný, týkající se běžného vývoje dětské osobnosti. Odchylky ve vývoji nemusí v tomto věku nutně znamenat přítomnost poruchy či choroby, většinou jsou výrazem již zmíněného individuálního tempa vývoje, který je nerovnoměrný z hlediska dílčích struktur a rysů osobnosti.

Opravilová (2010, s. 123) uvádí, že „*v nejranějším období života se vytvářejí útvary a funkce, jež jsou podkladem konečné struktury jedince.*“ Člověk přichází na svět vybaven především souborem instinktů a dle tétohož zdroje se tak musí prakticky všemu, co je pro další život a přežití důležité, učit, přičemž bez patřičné podpory zvenčí nelze naplnit rozvojové předpoklady či potenciál jedince.

Pro dítě předškolního věku je z hlediska vývoje jeho osobnosti i uspokojování potřeb stále nejdůležitější rodina, která zajišťuje primární socializaci dítěte. Přesto však v tomto období sledujeme důležitou změnu: dítě se od rodiny odpoutává, projevuje výrazný zájem o společnost jiných osob, než kterými jsou rodiče – vyhledává vrstevníky, s nimiž je již schopné také spolupracovat (v batolecím věku byla hra dvou dětí především paralelní). Vrstevnická skupina je pro socializaci dítěte mimořádně důležitá. Nejčastěji se s ní dítě setkává v prostředí mateřské školy, která je institucí, která na dítě taktéž socializačně působí. Předškolní věk je tak věkem značné socializace dítěte, přičemž tato socializace se týká nejen vnějších projevů chování dítěte, ale je i socializací vnitřního prožívání dítěte – stává se základem pro jeho další emoční vývoj a souvisí i s rozvojem jeho sebepojetí (Hoskovcová, 2006, s. 30 - 31).

1.2 Schopnosti a dovednosti dětí předškolního věku

Ke schopnostem a dovednostem, které se v předškolním období značně rozvíjejí a nabývají nových kvalit, patří zejména schopnosti kognitivní a sociální. Vágnerová (2012, s. 177 - 178) uvádí, že samo myšlení dětí stále není logické, Piaget označil předškolní věk z hlediska poznávacích schopností jako období názorného, intuitivního myšlení. Poznávání dítěte předškolního věku je stále značně zatíženo egocentrismem, což v praxi znamená, že dítě ulpívá na svém názoru a nedokáže určitý jev či situaci posoudit z více hledisek nebo pohledu druhé osoby. Dalším podstatným rysem, který autorka zmiňuje, je tzv. prezentismus: dítě je myšlením i prožíváním vázáno na přítomnost, což mu přináší subjektivní jistotu – dítě se opakovaně přesvědčuje, že věci jsou takové, jaké mají být, protože je tak může vidět, vnímat. V případě potřeby si dítě vypomáhá magickým myšlením, kterým poznávání světa, ve snaze zajistit si v něm pocit bezpečí a jistoty, zkresluje.

U dítěte se také zlepšuje pohybová koordinace, rozvíjí se hrubá i jemná motorika, což dítěti přináší možnost naučit se novým pohybovým dovednostem, které uplatňují např. při hře s vrstevníky. Dítě se seznamuje se sportem, učí se více poznávat své tělo, pracovat s ním. Důsledkem rozvoje jemné motoriky se dítě stává zručnějším např. ve výtvarných činnostech, učí se držet tužku, kreslí a na konci předškolního období většinou zvládne napsat některá písmena a číslice (Blatný, 2016, s. 78 - 79).

Dítě ve svém životě potřebuje řád a jasná pravidla. I když je schopno uvažovat kauzálně, spojitost a vztahy mezi sledovanými jevy vytváří i nahodile, resp. tak, aby dané vysvětlení naplňovalo jeho potřeby a jistoty v životě. Dítě předškolního věku hodně klade otázky začínající slovem proč, neboť chce porozumět okolnímu světu a tomu, proč se v něm jevy dějí určitým způsobem. Deduktivní uvažování se rozvíjí např. při hře, následně vytvořené mentální schéma uplatňuje dítě – mnohdy i nevhodně z hlediska logiky – na další situace. Jeho poznávání vychází zejména z vlastní zkušenosti (Vágnerová, 2012, s. 182 - 184).

Blatný (2016, s. 79) upozorňuje na expanzi řeči v předškolním věku. Ta je důležitá jak pro úspěšnost socializace dítěte, tak i pro následný navazující vývoj dalších dovedností, jakými je např. čtení. Podmínkou je schopnost dítěte rozložit slovo na hlásky a samohlásky, resp. menší jednotky. Dítě se zejména v prostředí mateřské školy setkává s novými typy úloh, prostřednictvím nichž rozvíjí dílčí kognitivní schopnosti.

Postupně se také rozvíjí morálka dítěte. Dítě předškolního věku začíná rozlišovat dobré a zlé a většinou se snaží podle toho i chovat. Dokáže však překročit sociálně dané normy a jedná

i tak, jak ví, že se nemá, většinou však sleduje reakci dospělé autority. Jedním z centrálních témat předškolního věku je rozvoj samostatnosti a nezávislosti, určité autonomie, která je v kontrastu se závislostí charakteristikou pro předchozí vývojová období. Vytváří se základ sebepečení. Děti začínají chápat, že nejsou na světě jediní, že i druzí lidé mají své potřeby, učí se přizpůsobovat druhým (Charlesworth, 2017, s. 378 - 379).

1.3 Socializace dítěte předškolního věku v rodině

Bednářová a Šmardová (2015, s. 51) vysvětlují, že socializace dítěte v rodině je u každého jedince jedinečná, neboť je výsledkem působení mnoha faktorů. K vnitřním faktorům lze přiřadit např. zdravotní stav dítěte, osobnostní charakteristiky, úroveň mentálního vývoje a kognitivních schopností, k vnějším patří např. rodinné zázemí (ekonomická situace rodiny, její sociální status), výchovný styl rodičů, preferovaný životní styl, struktura rodiny, její historie apod.

Rodiče pro dítě představují vzor, kterému se chtějí podobat. V tomto věku i zcela nekriticky přejímají názory a postoje rodičů, přejí si být jako táta nebo máma. Toto ztotožnění se – zejména s rodičem stejného pohlaví – však má i svůj velký význam, neboť dítěti přináší do života jemu potřebnou jistotu a bezpečí a do určité míry je i pozůstatkem předchozího závislého vztahu dítěte na matce v rámci prvních tří let života. Za pozornost stojí, že tato potřeba identifikace se objevuje i později v životě – např. v dospívání, kdy se adolescent ztotožňuje např. s vůdcem party, referenční skupiny, určité subkultury, do níž patří. Dítě v předškolním věku zkouší role dospělých, zejména při hře. Dítě je ovšem v rodině také stále častěji konfrontováno s novými požadavky, vycházejícími z aktuálních sociálních rolí, které dítě má (Vágnerová, 2012, s. 225 - 227).

Hoskovcová (2006, s. 33) zdůrazňuje roli matky při socializaci dítěte v rodině: významné je zejména to, jaký vztah dítě k matce má a jak je s matkou spokojeno. Otec je pro děti v tomto věku většinou kamarádem, k dítěti přistupuje odlišně než matka, volí demokratičtější či autoritativnější styl výchovy a je-li jeho role dostatečně v rodině zastoupena, má značný vliv na akceleraci dítěte ve vývoji, zejména ve smyslu jeho osamostatňování a přejímání genderových rolí, což platí zejména pro chlapce.

Janošová (2008, s. 124 - 126) se domnívá, že dívky nejsou podrobovány tak striktní genderové socializaci jako chlapci. Děvčátko může mít modré tričko a kalhoty, pokud však přijde

např. do mateřské školy chlapec oblečen v růžových šatech, existuje riziko, že bude vrstevníky, zejména dalšími chlapci, odmítán. V rámci identifikace s vlastní pohlavní rolí děti preferují odlišné hračky (panenky x autíčka), podle autorky též platí, že vše, co se týká vlastní genderové role, je hodnoceno pozitivněji než jevy přináležející spíše druhému pohlaví – pro tento fenomén se užívá označení „in group“ a „out group“. Identifikace dítěte s vlastní genderovou rolí je podle autorky nezřídka silně podporována i učitelkami v mateřské škole, a rozdíly v těchto rolích jsou také v tomto prostředí, resp. v jakékoliv větší vrstevnické skupině více patrné.

Původně je dítě více upoutáno na matku, k uvolňování z vazby dochází na konci předškolního období. Matka představuje osobu ochrannou a pečující, dává méně příkazů než otec. Dítě s matkou více mluví, svěřuje se jí, hovoří o svých pocitech apod. Otec je většinou jakýmsi „doplňkovým“ rodičem, tedy v případě, že výchova je především záležitostí matky. Tím, že otec bývá dítěte vzácnější, představuje pro dítě společníka pro hru, k výletům, učení se jízdě na kole apod. Otec se stává spíše průvodcem dítěte vnějším světem, tedy světem existujícím mimo rodinu, zatímco matka provází dítě světem emocí a vnitřních prožitků. Vždy ovšem platí, že způsob a úroveň socializace dítěte v rodinném prostředí závisí na kvalitě rodičovského vztahu, funkčnosti rodiny a její struktuře – pokud tedy např. otec v rodině chybí, je socializace dítěte výrazně omezena, chlapec se nemůže plně identifikovat s mužskou rolí a podobně i pro dívku je mužský svět více abstraktní, dětem chybí zkušenost s mužskou rolí (Vágnerová, 2012, s. 227 - 228).

V rodině většinou dítě žije alespoň s jedním sourozencem, i když toto tvrzení neplatí pro všechny rodiny. V mnoha rodinách je pouze jedno dítě, v případě rekonstruovaných rodin se dítě učí sžívat s „cizími“ dětmi. Podle Hoskovcové (2006, s. 32) „*sourozenci jsou někdy první, kdo dítěti ukáže, že život ve společnosti druhých může být boj.*“ Jak Hoskovcová (2006, s. 33) dále uvádí, sourozenecká skupina je společenstvím s vlastními rysy a hodnotami, skupinou, která dětem nabízí vzájemnou blízkost, důvěrnost, porozumění, což vede k zralejším a promyšlenějším sociálním reakcím. Výhodou je, pokud jsou děti odlišného věku, nikoliv však s velmi výrazným věkovým rozdílem. Starší sourozenci si zkoušejí roli vůdců, vzorů, někdy přebírají i rodičovskou roli. V sourozenecké skupině lze také rozvíjet prosociální chování.

2 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Sociální dovednosti dětí předškolního věku, kterými se v práci zabýváme, představují rozsáhlý soubor dílčích dovedností, které jsou úzce provázány s fungováním dítěte v sociálním světě. Jejich úroveň závisí na mnoha faktorech, k nimž patří zejména dosažená úroveň kognitivních schopností a způsobem, jakým na dítě v této oblasti působí nejvýznamnější osoby z blízkého sociálního okolí dítěte.

V úvodu druhé kapitoly definujeme termín sociální dovednost, přibližujeme, jakým způsobem se u dítěte předškolního věku sociální dovednosti rozvíjejí. Stručně se zabýváme sociálním učením a problematikou sociálních skupin. Pozornost je věnována zejména konkrétním způsobům rozvoje těchto dovedností a také tím, jaké úrovně rozvoje sociálních dovedností děti předškolního věku většinou dosahují.

2.1 Vymezení základních pojmů

Sociální dovednosti či kompetence definuje Vágnerová (2012, s. 258) jako „*schopnosti dítěte vytvářet a udržovat přijatelné vztahy s lidmi, s dospělými i s vrstevníky, a chovat se podle stanovených pravidel.*“

Sociální dovednosti si dítě osvojuje prostřednictvím sociálního učení. Jeho zdrojem jsou lidské vztahy, které přinášejí dítěti (ale i dospělému jedinci) saturaci emočních a sociálních potřeb. Za pozornost stojí, že již kojeneček je predisponován k prosociálnímu chování, neboť je prokázáno, že je dítě v kontaktu s lidmi aktivnější (upřednostňuje lidskou bytost před neživými věcmi), objevení se sociálního úsměvu u kojence přechází nespécifický, nesociální úsměv, který vyvolává na straně druhé osoby pozitivní emoce a prosociální chování apod. (Bednářová, Šmardová a Šmarda, 2015, s. 54).

Socializace jedince probíhá velmi intenzivně v rámci sociální skupiny, kterou představuje jak rodina, tak i třída v mateřské škole. Gillernová a Krejčová (2012, s. 24 - 25) popisují mechanismy a dynamiku sociální skupiny na školní třídě základní školy, lze ji však vztáhnout i na prostředí školy mateřské. Do třídy je žák začleněn na poměrně dlouhou dobu, což umožňuje i dlouhodobější působení takové skupiny na jedince. Podle autorek platí, že vrstevnické vztahy ve třídě prohlubují a strukturují sociální zkušenost, s jejich pomocí se tak rozvíjejí mezilidské interakce a vztahy. Dítě si tak může nacvičit své budoucí chování v dospělosti, třída je v tomto ohledu vhodným prostředím, výhoda spočívá i v přítomnosti učitele, jehož cílem by mělo být žáky nejen vzdělávat, ale i vhodně na ně výchovně působit.

Kromě sociálních dovedností se ve třídě rozvíjí i osobnost žáků – např. schopnost empatie, komunikace či kooperace.

Lovaš (2008, s. 322 - 323) vysvětluje, že vztahy ve skupině se vždy formují velmi rychle. Vzniká tak struktura skupina, každý její člen má ve skupině určitou roli. Skupina se vyznačuje kohezí, tedy soudržností, děje uvnitř skupiny, vztahy mezi jednotlivými členy vytvářejí dynamiku skupiny. Skupinová struktura se týká organizace skupinových statutů a rolí.

Na jedince působí ve skupině mnoho vlivů, některé z nich mají významný dopad na formování sociálních dovedností. Patří k nim např. sociální facilitace, která způsobuje, že přítomnost dalších osob může při určitých druzích činnosti působit na jedince pozitivně – opakem je tzv. sociální inhibice, kdy naopak přítomnost dalších osob vede k podání horšího výkonu (skupina působí inhibičně např. při realizaci složitějších činností, avšak platí, že to, co na jednoho člověka působí facilitační, na druhého můžeme mít vliv spíše inhibiční). V sociální skupině působí i konformita, při níž dochází k podrobení se sociálním normám, které skupina vyznává (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 27 - 28).

2.2 Úroveň sociálních dovedností dětí předškolního věku

Rozvoj sociálních dovedností u dětí předškolního věku a úroveň, jaké tyto dovednosti dosahují, závisí velkou měrou na předchozím vývoji dítěte. Důležitá je zkušenost dítěte s uspokojováním jeho významných potřeb ze strany rodičů, zejména matky. Dítě potřebuje v raném věku zažívat pocit bezpečí a jistotu, musí být schopno důvěřovat matce, v opačném případě bude mít i v dospělosti obtíže v navazování a udržování dospělých vztahů, bude pro něj problematické věřit druhým, ale i věřit sobě samotnému. Vágnerová (2012, s. 237) uvádí, že *„předškolní děti, které získaly základní pocit důvěry v život a ve vlastní kompetence, nahlízejí na svět jako na relativně bezpečný a věří, že je možné ovlivňovat dění, které v něm probíhá, vlastními silami.“* Dle téhož zdroje se dítě zcela přirozeně učí nejen brát, ale i dávat, identifikuje se s tím, že je možné ovlivňovat události ve vnějším světě, zejména v mezilidských vztazích. Podle autorky též platí, že kromě rodičovského působení má dítě v této oblasti vliv i úroveň dosažených kognitivních schopností. Aby bylo dítě schopno prosociálního chování, musí být schopno posuzovat určitou situaci i z pohledu druhé osoby, tedy musí být schopno tzv. decentrace.

Na konci předškolního období, resp. před vstupem do školy, by dítě dle Bednářové a Šmarodové (2015, s. 62) mělo být schopno zvládat odloučení od rodičů, mělo by dokázat vhodně

se adaptovat na změny, nové situace, prostředí. Potíže by nemělo být v komunikaci se spolužáky, ale ani s učiteli. Dítě by mělo spolupracovat s ostatními dětmi, zapojovat se do dění ve skupině, pomáhat, přičemž pomoc by mělo být schopno nejen poskytovat, ale i přijímat. U dítěte by se dle autorek neměly objevovat větší potíže při reakcích na pokyny učitele (prosba, požadavek, zákaz – dítě ovšem nemusí být nutně vždy poslušné, mělo by však dokázat vhodně argumentovat, obhájit svoji potřebu či odlišný postoj, názor). Nezbytné je i rozvinutí schopnosti dodržovat stanovená pravidla (sociálního chování, režimu ve třídě, komunikace apod.), smyslu pro povinnost a zodpovědnost. Dítě by mělo dokázat s dopomocí dospělého zhodnotit následky svého chování v určitých situacích, mělo by umět dát vhodným způsobem najevo své potřeby, odmítnout nežádoucí chování, projevit empatii. Důležité je též, zejména s ohledem na blížící se nástup do školy, aby dítě dokázalo relativně snadno zvládat překážky, vyrovnat se s neúspěchem, unést prohru. Dítě by se též mělo vyznačovat respektem, a to jak k druhým lidem, tak i k sociálním pravidlům.

Vágnerová (2012, s. 238 - 239) vysvětluje, že i když je pro děti předškolního věku charakteristický egocentrismus, dokáží být schopné i altruismu a prosociálního chování. Pokud vidí, že někdo druhý potřebuje pomoc, snaží se tuto pomoc poskytnout, avšak nejsou již schopny odhlédnout od vlastní pozice, tedy řídí se tím, co si ony samy myslí, že druhý v dané situaci potřebuje. Projevování sympatie či empatie tedy opět závisí na dosažené úrovni kognitivních schopností. Podle autorky je pro děti předškolního věku snazší chovat se prosociálně vůči svým vrstevníkům, což je dáno tím, že se tyto vztahy vyznačují symetrií. Pro děti předškolního věku může být obtížné regulovat své emoce, neboť jsou živé, aktivní, potřebují poznávat svět, a v tomto poznávání se aktualizuje celá jejich osobnost, včetně bohaté emocionální oblasti. V příznivější situace se tedy ocitají děti, v jejichž rodině nemají rodiče či vrstevníci sami potíže s regulací emocí. Pokud bývá dítě svědkem agresivního chování či nevhodné komunikace, vnímá toto chování jako sociální normu a jedná obdobným způsobem.

Právě regulaci emocí identifikovala na základě vlastního výzkumu Joyová (2016, s. 281) jako hlavní faktor vedoucí k optimálnímu rozvoji sociálních dovedností u dětí předškolního věku. Autorka provedla šetření na vzorku 163 rodičů dětí ve věku 2 - 6 let, zkoumány byly i samotné děti. Nebyla prokázána spojitost mezi dosaženou úrovní sociálních dovedností a dosaženou úrovní řeči, zjištěn nebyl ani vliv rodičovského působení na sociální dovednosti dětí. Dle autorky je tedy vhodné zaměřovat se u dětí předškolního věku zejména na regulaci emocí, přičemž jako klíčová se jeví dle tohoto výzkumu schopnost dětí plánovat vhodné

chování, potlačovat chování nevhodné, dále schopnost zvládat stresové situace, emočně náročné situace, vyvolané např. vzrušením dítěte z probíhající aktivity (např. hry), jako důležitá se jeví také schopnost udržet zaměřenou pozornost na prováděný úkol.

Vágnerová (2012, s. 243) zmiňuje, že ke konci předškolního období má již dítě zvnitřněné sociální normy, což mimo jiné znamená, že pocítuje vinu v případě nevhodného chování, necítí se příjemně. Autorka považuje danou schopnost za počátek schopnosti autoregulace, s čímž souvisí i počáteční rozvoj svědomí v tomto období. Dítě ovšem musí znát, jaké chování je sociálně žádoucí, přijatelné. Také v oblasti svědomí existují u dětí předškolního věku velké rozdíly: některé děti jej mohou mít rozvinuté tak silně, že působí značně inhibičně v jejich chování a běžných aktivitách, jiné děti se naopak mohou vyznačovat absencí svědomí. Cílem výchovného působení by mělo být hledání optimálního středu, přičemž z tohoto hlediska není vhodná ani příliš autoritativní výchova, ani výchova zcela liberální.

V souvislosti s výchovou uvádějí Kolláriková a Pupala (2010, s. 106), že tresty a odměny nejsou vhodné, neboť většinou vedou u dítěte k formování jedné ze tří základní strategií: dítě se může učit kalkulovat s mírou rizika, tedy odhaduje, jaká je šance, že bude potrestáno, případně jaká bude sankce za nevhodné chování. Druhou možnou strategií je slepá poslušnost: děti vzorně poslouchají, trest je tedy účinný, avšak vede k potlačení aktivity a autonomie dítěte. Poslední variantu představuje revolta, kdy se dítě brání vládnutí autority, vyjadřuje odpor vůči poslušnosti, a to tím, že se chová přesně tak, jak si autorita nepřeje.

K sociálním dovednostem dětí předškolního věku patří i komunikace. V této oblasti již děti většinou dokáží vyjádřit, co potřebují, co je zajímá, ale i v jejich komunikaci je stále silně zastoupen egocentrismus. Kolem 4 let se dítě dokáže zaměřit v komunikaci i na komunikačního partnera. Rozlišuje přitom, zda se jedná o dítě nebo dospělého. S dospělým hovoří více uctivě, některá slova neuzívá. Hovoří-li dítě s vrstevníkem, vyjadřuje se stručněji. Děti se v tomto věku stále více dohadují, což je však zároveň doklad toho, že si děti již dokáží naslouchat, a tedy i vyjádřit nesouhlas s tím, co vrstevník říká či chce. Děti předškolního věku však stále mohou mít potíže v koordinaci dílčích schopností nutných ke komunikaci – je obtížné naslouchat tomu, co druhý říká, pochopit, co chce sdělovaným vyjádřit, o co usiluje, zároveň přizpůsobit druhému dítěti svoji odpověď. Pozornost těchto dětí může být odkloněna k tomu, co je samotné zajímá. I když tedy děti zvládají komunikační dovednosti, ne vždy je dokáží uspokojivě užívat (Vágnerová, 2012, s. 244 - 245).

2.3 Rozvoj sociálních dovedností dětí předškolního věku

Sociální dovednosti jsou z velké části rozvíjeny prostřednictvím tzv. sociálního učení. Kodým (2014, s. 33) přibližuje některé formy či mechanismy sociálního učení následovně:

- učení nápodobou a ztotožňováním: jedná se většinou o neuvědomovanou formu učení, při níž dítě napodobuje chování jiné osoby (často autority), v případě napodobování méně vyspělého jedince se dle autora hovoří o tzv. regresivním napodobování. Prostřednictvím tohoto učení dítě získává do určité míry atributy osoby, s níž se ztotožňuje, kterou obdivuje, dítě se může stávat sociálně způsobilější a samostatnějším;
- příklady, vzory, ideály: dětmi jsou často rodiči nebo učitelkami mateřské školy jiné osoby představovány jako vzory ideálního chování, nebo naopak jako nositelé chování sociálně nevhodného, nežádoucího. Ideál představuje v realitě nedosažitelný vzor, je však zdrojem pokroku ve vývoji osobnosti, naplňování vlastního potenciálu, překračování vlastních mezí a limitů;
- sociální informování a poučování: rodiče či učitelky v MŠ dítě informují o tom, jaké chování je sociálně přijatelné, oceňované společností, jaké jsou společenské normy, pravidla, zákazy, sankce za nevhodné chování apod. Tato forma edukace není příliš účinná, cennější je vlastní zkušenost v sociálních vztazích;
- interiorizace a exteriorizace: pokud jedinec zvnitřní normy a požadavky společnosti, přijme je za své, zakomponuje je do svého hodnotového systému apod., hovoříme o interiorizaci. Jejich uplatňování je exteriorizací;
- učení navozené očekáváním: dítě se dozvídá, co od něj jiní (rodiče, učitelé v MŠ) očekávají, což mnohdy ovlivňuje i chování dítěte. To bezesporu platí pro děti předškolního věku, zejména děti ocitající se svým věkem na počátku tohoto období, neboť je pro ně velmi důležité přijetí rodiči, včetně schvalování a oceňování toho, jak se děti chovají.

K tomu, aby se u dítěte mohly sociální dovednosti rozvíjet, je podle Bednářové, Šmardové a Šmardy (2015, s. 55) nutné splnění několika podmínek. Druhá osoba musí být na dítě dobře emočně vyladěna, musí mu věnovat pozornost (dívat se na dítě, naslouchat tomu, co dítě říká, účastnit se činností, které dítě provádí), nezbytné je i přijetí dítěte, tj. i s jeho silnými, i s jeho slabými stránkami. Nezbytností je dobře rozumět potřebám dítěte a též to, aby dítě mělo dostatek prostoru pro vlastní jednání, formování osobnosti. Autoři zdůrazňují, že tento

prostor nemůže být, resp. neměl by být zcela neohraňován: je žádoucí trvat na stanovených pravidlech, je vhodné umožnit dítěti říci svůj názor, prosadit svoji vůli, avšak dítě se musí učit i respektování druhých osob, mělo by být vedeno k hledání kompromisu, schopnosti ustoupit z vlastního řešení apod.

Koťátková (2005, s. 22 - 24) soudí, že zcela jedinečný prostor pro rozvoj sociálních dovedností dětí předškolního věku představuje hra. V tomto věku děti stojí při hře o společnost svých vrstevníků, hra pro děti představuje totéž, co pro dospělé oblast práce. Aby však děti byly schopny společně si hrát, je nutné zvládnout mnoho dílčích kroků, k čemuž potřebují mít děti dostatečně rozvinuté odpovídající schopnosti: děti se musí domluvit na tématu, záměru, na tom, jak budou postupovat, jaká budou pravidla hry, jakou roli v ní každé dítě bude mít apod. Dítě musí být schopno uvědomit si své potřeby a přání, vyjádřit se, domlouvat se s ostatními dětmi, naslouchat druhému, přemýšlet o jeho nápadech, přijmout řešení. Tyto dílčí kroky neprovádějí děti zcela oproštěny bez emocí – může se objevit frustrace, vztek, smutek, ale i radost. Dítě potřebuje dospělého, aby ho provedl případnými obtížemi, pomohl mu pochopit, že ostatní děti mají jiné potřeby a jiný pohled na danou situaci. Tím se dítě dozvídá o vnitřním světě druhých lidí (dětí, učitelky), zároveň poznává samo sebe. Podle autorky mají děti ve hře mnoho příležitostí k sociálnímu učení – dochází k sebepoznání, rozvoji sebekázně, rozvíjí se komunikační dovednosti, respekt k druhým, jsou navazovány blízké vztahy, dítě se učí v nich orientovat a prosadit se.

3 DÍTĚ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Vstup dítěte do mateřské školy je důležitým prvkem socializace dítěte. Předškolní vzdělávání v současné době klade důraz na rozvoj osobnosti dítěte, přičemž velká pozornost je věnována právě rozvoji sociálních dovedností dětí předškolního věku.

Ve třetí kapitole práce stručně charakterizujeme předškolní vzdělávání, uvádíme jeho cíle, význam působení mateřské školy na osobnost dítěte, který je z velké části realizován prostřednictvím učitelky mateřské školy. Zaměřujeme se také na možnosti a způsoby socializace dítěte v mateřské škole a detailněji popisujeme některé formy vhodného působení na dítěti v této oblasti ze strany učitelky mateřské školy.

3.1 Základní atributy prostředí mateřské školy

Mateřská škola (dále v textu též jako MŠ) podle Vágnerové (2012, s. 231) představuje určitý přechod mezi rodinným prostředím a institucí školy. Dítě v ní získává zkušenosti a dovednosti, které později bude potřebovat ve škole, ale pochopitelně nejen v ní. Oproti základní škole v ní není vyvíjen tlak na výkon, vůči dítěti je také vstřícnější z hlediska možnosti adaptace na nové prostředí. Oproti rodině je však kladen větší důraz na nutnost respektovat autoritu (učitelku), dítě se také musí podřídit řádu mateřské školy. Dítě se ocitá ve zcela nové roli, neboť zatímco v rodinném prostředí jsou jeho pozice i role jasně dané, v mateřské škole si je dítě získává, nově tvoří, přičemž úspěch do značné míry závisí na úrovni sociálních dovedností.

Kořátková (2014, s. 101) vysvětluje, že mateřské školy jsou dnes jiné, než tomu bylo v minulosti: od kolektivně stanovených cílů předškolního vzdělávání, v nichž byl kladen důraz zejména na věk dítěte a metody práce v jednotné mateřské škole, nastala orientace na dítě, jeho individuální potřeby, především potřeby citové, socializační a vzdělávací. Dnešní mateřská škola je tak podle autorky místem, v němž se pozornost pedagogů soustřeďuje na rozvoj každého dítěte, s respektováním jeho potřeb a zvláštností, zároveň však dochází ke kultivaci vzájemných vztahů v dětské skupině. V tomto je podle autorky mateřská škola jedinečná s ohledem na rozvíjení sociálních dovedností, neboť rodiny jsou malou sociální skupinou, v níž je méně dětí než v mateřské škole, a každodenní pobyt dítěte v předškolním věku v mateřské škole nabízí pro socializaci dítěte mnohem více možností, než když např. dítě pobývá dvakrát týdně v náhodně vytvořené skupině dětí podobného věku.

Mateřské školy představují nejnižší stupeň vzdělávacího systému. Jsou zřizovány pro děti předškolního věku za účelem výchovy a přípravy na školní docházku. Do určité míry jsou i pomocí rodičům, zejména matkám, které se mohou tím, že dítě do mateřské školy umístí, vrátit zpět na trh práce. Pokud je mateřská škola zapsána v rejstříku škol, její provoz a organizace se musí řídit školským zákonem, v němž je definován smysl předškolního vzdělávání, postavení mateřských škol ve vzdělávací soustavě apod. Mateřské školy zapsané v rejstříku škol musí splňovat parametry na ně kladené platnou legislativou, v níž jsou mimo jiné vymezeny provozní podmínky (velikost a vybavenost MŠ, hygienické podmínky apod.), podmínky personální (velikost a odbornost pedagogického sboru), podmínky procedurální (vedení dokumentace, způsob vzdělávání dětí apod.), některé parametry provozu MŠ jsou vymezeny též vyhláškami. Vždy by mělo platit, že je do mateřské školy přijato pouze takové dítě, které je k předškolní výchově dostatečně zralé. O přijetí dítěte do MŠ rozhoduje její ředitel či ředitelka (Pemová a Ptáček, 2013, s. 68 - 69).

Ve vztahu k dětem má v mateřské škole klíčovou roli především učitelka mateřské školy. Syslová (2013, s. 18) uvádí, že zejména laickou veřejností je učitelka mateřské školy vnímána spíše jako matka než jako profesionál. Podle autorky platí, že v mnohém je role učitelky mateřské školy blízká rodičovské role, což je dáno zejména tím, že učitelka v MŠ velkou měrou působí na hodnotový systém dítěte a výrazně formuje jeho osobnost.

Jaká je tedy role učitelky v mateřské škole? Podle Opravilové (2016, s. 186) je učitelka mateřské školy vzorem pro děti, ale i představitelkou určitých společenských vztahů, pravidel, řádu. Plánuje a iniciuje činnost dětí, radí jim, pomáhá, vysvětluje, zaměřuje se na jejich potřeby, je pro ně autoritou, mnohdy je i autoritou pro rodiče dětí. Po formální stránce je její role vymezena legislativou. V praktické rovině však podle autorky neplatí, že je učitelka MŠ vždy autoritou: autoritou z ní činí její vztah k dětem, kompetence, schopnost vnímat potřeby dětí a vhodně je uspokojovat. Děti si cení učitelek, které jsou laskavé, vstřícné, ale i spravedlivé.

3.2 Cíle předškolní výchovy v mateřské škole

Úkolem předškolního vzdělávání je *„doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání smysluplně obohacuje denní*

program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytuje dítěti odbornou péči.“ (MŠMT, 2016, s. 6).

Oprailová se zabývá tím, jak je v současné době přistupováno veřejností, zejména matkami dětí předškolního věku, k předškolnímu vzdělávání. I když platí, že se jedná mimo jiné o přípravu dítěte na vstup do základní školy, někteří rodiče již k mateřské škole přistupují s určitou úzkostí, neboť se bojí, že dítě nezvládne vše, co by mělo v první třídě umět, zároveň mají obavu z toho, jak se bude jejich potomek na nové prostředí adaptovat. Hledají tedy různé zdroje, jak dítě připravit již na vstup do mateřské školy, dokonce absolvují přípravné kurzy, v čemž je patrná určitá nedůvěra v tuto instituci a kompetence učitelek MŠ. Zároveň se podle autorky, i přes tuto společensky sdílenou nedůvěru v MŠ, můžeme setkat zejména na úrovni pedagogů škol základních s očekáváním, že by mateřská škola měla velmi dobře dítě na vstup do základní školy připravit, přičemž touto přípravou je mnohdy míněna výchova žáka v jedince poslušného, dostatečně připraveného na školní práci. Autorka uvádí, že mateřská škola je z velké části především světem hry, která není většinou svázaná pravidly a povinnostmi. To však ještě neznamená, že hra nemůže dítěti poskytnout z hlediska jeho osobnostního (zejména emočního a sociálního) vývoje vše důležité. Učitelka v MŠ využívá hry k práci s třídním kolektivem, rozvíjí schopnosti žáků, jejich dovednosti, především dovednosti sociální, přičemž ovšem nepotlačuje kreativitu dětí, jejich aktivitu a zvědavost (Těthalová, 2012).

Cíle předškolního vzdělávání jsou definovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který je významným kurikulárním dokumentem, v němž je jasně stanoveno, na co by se měli učitelé zaměřovat, zejména ve smyslu rozvoje kompetencí dětí, které jsou významné pro celý, tedy i dospělý život (hovoří se o tzv. klíčových kompetencích).

V naší práci se zaměřujeme na sociální dovednosti dětí v mateřské škole. V závěru této kapitoly tedy stručně uvádíme, k čemu jsou děti v MŠ vedeny s ohledem na rozvoj jejich sociálních kompetencí (dovedností), dle RVP PV.

Výstup, který je v RVP PV definován v souvislosti s ukončením předškolního vzdělávání (tj. nejsou v RVP PV definovány výstupy pro jednotlivé předměty či oblasti, jako je tomu u Rámcového vzdělávacího programu např. pro základní školy), se dle MŠMT (2016, s. 12) týká těchto schopností a dovedností dítěte: dítě by mělo být schopno vytvořit si a formulovat svůj vlastní názor, samostatně se rozhodovat o své aktivitě. Mělo by si uvědomovat, že za své

jednání nese důsledky, jednání dítěte předškolního věku by se mělo vyznačovat ohleduplností a citlivostí vůči druhým. Dítě by mělo být schopno rozpoznat nespravedlnost, agresi apod. Ve skupině by mělo být schopno se prosadit, ale i podřídit, kooperovat při společné práci, což též znamená nutnost respektovat pravidla a normy skupiny i společnosti nebo schopnost činit kompromisy. Při styku s neznámými lidmi by se mělo chovat obezřetně, mělo by být schopno odmítnout chování či komunikaci, které je mu nepříjemné. Mělo by také chápat, že jsou lidé různí, a tedy i tolerovat odlišnosti, mělo by se být schopno také bránit projevům násilí ze strany jiných dětí.

Z tohoto výčtu je zřejmé, že se předškolní výchova zaměřuje v oblasti sociálních dovedností nejen na jejich rozvoj, ale i schopnost dítěte vhodně je v mezilidském styku uplatňovat. Dítě je vedeno k internalizaci společenských norem, avšak cílem je, aby k tomuto vnitřnímu přijetí docházelo spontánně, resp. aby dítě samo vnímalo jejich uplatňování jako vhodné, jako nejlepší řešení. Důraz je však kladen i na bezpečnost dítěte a rozlišování toho, co je dobré pro dítě i druhé osoby.

3.3 Socializace a sociální učení dětí v mateřské škole

Vágnerová (2012, s. 223 - 226) uvádí, že lze předškolní věk označit za období přesahu rodiny. Dítě se připravuje na vstup do společnosti, začleňuje se i do jiných než jen rodinných vztahů. Prostřednictvím mateřské školy vstupuje dítě do společnosti jako samostatný jedinec, v mateřské škole získává nové schopnosti a dovednosti. Dítě si musí přivyknout na nové prostředí, v němž již není hájeno jako v rodině. Autorka uvádí, že prostředí mateřské školy je „*místo, které je charakteristické chyběním intimního subteritoria, dítěti jako jedinci zde téměř nic osobně nepatří, všude mohou být i ostatní, mohou si hrát se všemi hračkami apod.*“ (Vágnerová, 2012, s. 224).

Je zcela zřejmé, že i v tomto ohledu bude socializace dítěte opět jedinečná, inter-individuálně odlišná. Výhodu mohou mít děti, které nejsou jedináčky a v rodinném prostředí se učily zcela přirozeně kooperaci, vnímání potřeb druhých, rozvíjely svoji komunikaci apod., případně se jedná o děti, které k tomuto rodiče cíleně vedou. Vliv může mít i prostředí mateřské školy, neboť mnohé, zejména alternativní mateřské školy (např. Montessori) se velkou měrou zaměřují právě na socializaci dítěte a uzpůsobují tomuto směřování výchovný koncept a uspořádání prostoru.

Učitel v mateřské škole pochopitelně nemůže formovat osobnost žáků zcela dle svých představ, ve svém působení je limitován jak svojí profesní rolí, tak i tím, jaké dispozice a schopnosti děti mají. Přesto však vliv učitele není nezanedbatelný. Štětovská (2012, s. 48 - 49) uvádí, že nelze změnit jedince, to, jaký je, ale lze rozvíjet jeho dispozice. Učitel se většinou snaží u žáka rozšířit vzorce jeho chování, a to ve smyslu chování sociálně žádoucího. Pokud jedinec disponuje větším rozsahem různých strategií v rámci mezilidských vztahů, dokáže se flexibilněji přizpůsobovat různým situacím, je možné snáze a lépe čelit konfliktům, komunikovat kultivovaně, regulovat své emoce. Lze také rozvíjet empatii a zájem o druhého, zúčastněné naslouchání apod. Učitel je navíc podle autorky ve specifické roli, neboť pracuje se skupinou, od níž má určitý odstup – může tedy snáze rozumět motivům nevhodného chování žáka a pomoci mu tak, i za účasti skupiny, jednat více prosociálně a sociálně vhodněji. Učitel tak dítěti může podávat cennou zpětnou vazbu, pomocí níž může dítě získat lepší postavení nejen ve třídě, ale díky níž dokáže vhodněji jednat i s dalšími lidmi mimo prostředí mateřské školy.

Za pozornost stojí výzkum, který realizovala Jolstead et al. (2017, s. 40 - 58) na vzorku 55 dětí předškolního věku a 3 učitelek MŠ v Utahu. Užita byla technika CW-FIT Tier 1 (Class-Wide-Function-Related Intervention Teams), která slouží učitelům jako nástroj k rozvoji žádoucího chování ve třídě, se zaměřením na rozvoj sociálních dovedností. Děti byly rozděleny do menších skupinek (tříd), učitelé byli edukováni v tomto přístupu a měli také možnost si získané dovednosti upevnit během 1 - 2 týdnů, za pomoci odborného vedení. V hodinách se následně soustředili učitelé u dětí na rozvoj určitého chování (např. jak hovořit tišeji, jak věnovat pozornost učiteli apod.). Na rozvoj jednotlivých oblastí byl určen konkrétní čas, při zvládnutí daného chování byly děti jako třída odměněny. Součástí výzkumu byl i tým pozorovatelů, avšak i učitelé a děti hodnotili své chování či dosažení stanovených cílů. Pedagogové se učili hovořit s dětmi jiným než navyklým způsobem (méně příkazů, větší vedení dětí k převzetí odpovědnosti za své chování). Výzkumem byl zjištěn pokrok ve sledovaných oblastech ve všech třídách, učitelé tento způsob práce s dětmi hodnotili pozitivně. Učitelé uváděli, že zvládli ve třídě udělat víc práce za menší časovou jednotku, učitel nemusel děti tolik kontrolovat, napomínat je, učitelé také méně hovořili, vysvětlovali, děti se více soustředily na danou činnost. 53 dětí také tyto intervence hodnotily kladně, nejvíce se jim líbil systém odměn a bodů. 23 dětí vyjadřovalo nespokojenost týkající se zejména situací, kdy některé dítě svým nevhodným chováním poškodilo „tým“, některým dětem se nelíbil systém odměn a sankcí. Autoři uvádějí, že tento nástroj byl takto poprvé užít u dětí

předškolního věku a vhodná by patrně byla korekce systému odměňování dětí, učitelé by se také měli s touto metodou více seznámit. Přesto však bylo dosaženo pozitivních výsledků a děti se touto cestou, i s vlastním zájmem a nadšením, učily kooperaci a respektu k ostatním dětem i učiteli, prostředí třídy se stalo bezpečnějším místem pro uspokojování potřeb všech dětí a rozvíjení sociálních dovedností, učitelé získali více prostoru pro vlastní intervence, které se staly efektivnějšími.

Z tohoto výzkumu vyplývá, že učitel má mnoho možností, jak působit na třídu a děti v ní, přičemž některé postupy jsou více efektivní. Gillernová a Krejčová (2012, s. 187) uvádějí, že rozvoj sociálních dovedností zahrnuje ze strany učitele (ale i rodiče) zejména stimulaci a regulaci reakcí dítěte, které souvisejí s prožíváním. Dospělý ukazuje dítěti, jak jednotlivé situace zvládnout, podněcuje dítě ke společensky vhodným reakcím. Stimulace znamená záměrné vytváření podmínek a podnětů rozvíjejících prožitky dítěte (může se jednat např. o interakční hry). Regulace či kultivace projevů dítěte představuje podle autorek záměrné hledání a též osvojování přiměřených emočních projevů – např. vztek lze projevit verbální nebo neverbální agresi, ale i křikem. Kousnutí druhého dítěte není společensky přijatelné, bouchnutí do stolu může být snáze akceptovatelné, i když stále není vhodné. Dítě se i s pomocí vysvětlování učí, jaké chování je žádoucí, v rámci hry je možné zažít, jaký dopad má nevhodné chování na jiné dítě, přičemž prožívání nelibých pocitů, včetně např. viny, může vést ke změně chování dítěte.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na zjišťování úrovně sociálních dovedností dětí předškolního věku 5-6 letých v městských a vesnických mateřských školách. Zvolili jsme kvantitativní metodologii výzkumu. Ve výzkumném šetření porovnáváme úroveň sociálních dovedností v městských a vesnických mateřských školách, které vyžaduje větší soubory dat. V praktické části se zabýváme úrovní jednotlivých kategorií sociálních dovedností v mateřských školách, kde probíhalo výzkumné šetření. Následující kapitola popisuje výzkumný problém, hlavní cíl výzkumu, dílčí výzkumné cíle, výzkumné otázky, popis výzkumného souboru, metody sběru dat a metody zpracování dat.

4.1 Výzkumný problém

Sociální dovednosti jsou základem k dalšímu vzdělávání dítěte, prostřednictvím sociálních dovedností se dítě učí, že je součástí společnosti, že patří k určitým lidem, že jim může důvěřovat, že se na ně může spolehnout, Mateřská škola je často jejich prvním testem.

Zabýváme se tedy výzkumným problémem formulovaným do otázky: **Jaké rozdíly v úrovni sociálních dovedností lze pozorovat u dětí předškolního věku v městských a vesnických mateřských školách?**

4.2 Cíle výzkumného šetření

4.2.1 Hlavní výzkumný cíl

Cílem výzkumného šetření bylo získat a analyzovat informace o úrovni sociálních dovedností dětí 5- 6 letých v městských a vesnických mateřských školách.

4.2.2 Dílčí výzkumné cíle

- Zjistit úroveň sociálních dovedností u dětí z vesnických mateřských škol.
- Zjistit úroveň sociálních dovedností u dětí z městských mateřských škol.
- Zjistit a porovnat úroveň sociálních dovedností u dětí z městských a vesnických mateřských škol.

4.3 Výzkumné otázky

Výzkumná otázka 1:

Jaké rozdíly v úrovni sociálních dovedností v oblasti respektu k autoritě a dodržování pravidel lze pozorovat u dětí předškolního věku z městských a vesnických mateřských škol?

Výzkumná otázka 2:

Jaké rozdíly v úrovni sociálních dovedností v oblasti sebereflexe a cíleného chování lze pozorovat u dětí předškolního věku v městských a vesnických mateřských školách?

Výzkumná otázka 3:

Jaké rozdíly v úrovni sociálních dovedností v oblasti regulace emocí lze pozorovat u dětí předškolního věku v městských a vesnických mateřských školách?

Výzkumná otázka 4:

Jaké rozdíly v úrovni sociálních dovedností v oblasti komunikace lze pozorovat u dětí předškolního věku v městských a vesnických mateřských školách?

Výzkumná otázka 5:

Jaké rozdíly v úrovni sociálních dovedností v oblasti otevřenosti k lidem lze pozorovat u dětí předškolního věku v městských a vesnických mateřských školách?

Výzkumná otázka 6 :

Jaké rozdíly v úrovni sociálních dovedností v oblasti vrstevnických vztahů lze pozorovat u dětí předškolního věku v městských a vesnických mateřských školách?

Výzkumná otázka 7:

Jaké rozdíly v úrovni sociálních vztahů v oblasti kooperace lze pozorovat u dětí předškolního věku v městských a vesnických mateřských školách?

4.4 Popis zkoumaného souboru

Výzkumným souborem byly děti předškolního věku převážně 5-6 leté z mateřských škol napříč Jihomoravským, Zlínským a Moravskoslezským krajem.

Pro výzkumné šetření byly vybrány nejprve učitelky mateřských škol, což byly studentky 3. ročníku kombinovaného studia učitelství pro mateřské školy na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati. Pro vybrané učitelky byl začátkem ledna 2018 uspořádán úvodní

seminář, kde bylo objasněno, jakým způsobem by měl být vyplňován záznamový arch, do kterého učitelky měly vyplňovat úroveň sociálních dovedností dětí 5 – 6 letých v jednotlivých kategoriích, aby nedocházelo k subjektivní zátěži učitelek a aby chom zajistili jednotná kritéria vyplňování záznamového archu. Způsob výběru byl tedy **dostupný**.

Níže uvedená tabulka uvádí počty zapojených mateřských škol a učitelek.

Tabulka 1 Počet mateřských škol zapojených do výzkumného šetření

	Vesnice	Město	Celkem
Počet MŠ	4	3	7
Počet učitelek	6	6	12
Počet sledovaných dětí	50	50	100

4.5 Výzkumná metoda a průběh sběru dat

Při výzkumu zjišťování úrovně sociálních dovedností dětí 5-6 letých byl proveden kvantitativní výzkum metodou strukturovaného pozorování.

„Jako strukturované pozorování bývá označována činnost spočívající v záměrném, cílevědomém, systematickém a relativně objektivním sledování smyslově vnímatelných jevů, které nebyly vyvolány zásahem pozorovatele.“ (Mareš 1983, In Chrástka 2007, s. 152)

Vlastní realizace pozorování byla provedena pomocí záznamového archu. Použili jsme nástroj vytvořený Pacholíkem, Nedělovou a Smatelkovou. (2016)

„Pozorovatel už před začátkem pozorování, ví přesně, co a jak bude pozorovat, k tomuto účelu má připravený pozorovací arch, do kterého zaznamenává své pozorování“ (Gavora 2000, s. 76). *„Při strukturovaném pozorování pozorovatel identifikuje jevy stejných vlastností – pozorované kategorie.“* (Gavora 2000, s. 76-77)

V našem případě se záznamový arch pozorování sociálních dovedností skládal ze sedmi následujících kategorií (Příloha č. 1):

Práce pravidla respekt k autoritě- kde jsme mimo jiné zjišťovali, zda děti udržují pořádek ve věcech, zda dokáží respektovat autoritu, či jestli rozpoznají vhodné a nevhodné chování.

Cílené chování a sebereflexe- v této kategorii jsme se zaměřili na samostatnost dětí, zhodnocení vlastního chování, či přizpůsobení se změnám.

Regulace emocí- v této kategorii jsme sledovali děti, jestli dokáží zvládnout prohru, neúspěchy, odloučení od rodičů či zda adekvátně projevují emoce.

Komunikace- dokáží se děti střídat v komunikaci a slovně formulovat sdělení nebo neskákat do řeči či naslouchat ze zájmem?

Otevřenost k lidem- obsahem pozorování v této kategorii bylo, zda se dítě dokáže podělit o zážitky s ostatními, je komunikativní, nevyhýbá se kolektivu, vyhledává kontakty s dětmi a s dospělými lidmi.

Vrstevnícké vztahy- do kategorie vrstevníckých vztahů jsme zahrnuli pozorování dětí v oblastech respektu k druhému, respektu k potřebám druhých, projevů empatie, umění se prosadit, střídání rolí při hře.

Kooperace- předmětem sledování bylo hlavně, zda se dokáží děti zapojit do her, které vyžadují spolupráci, dokáží se vzájemně respektovat a spolupracovat a pomáhat si navzájem.

Ke každé kategorii byly určeny jednotlivé sledované položky, u kterých pozorovatelé zaznamenávali dovednost od 0 žádnou až po 5 nejvyšší možnou dosaženou úroveň osvojení sledovaných sociálních dovedností v jednotlivých kategoriích.

Předvýzkum

Před samotným výzkumným šetřením proběhl předvýzkum, ve kterém jsme zjišťovali, zda můžeme náš výzkumný nástroj aplikovat v terénu. Zajímalo nás, jestli učitelky rozumí sledovaným jevům v záznamovém archu a jak dlouho jim zabere jeho vyplnění. Předvýzkum jsme realizovali se dvěma učitelkami jedné vesnické mateřské školy, které použily náš záznamový arch k pozorování 7 dětí ve věku 5-6 let. V kategorii „*cílené chování sebereflexe*“ se paní učitelkám zdála zbytečná položka: „přiměřeně gestikuluje (gestikulace není chudá ani příliš výrazná)“ poukazovaly na to, že podobná položka se nachází v kategorii „*regulace emocí*“: „přiměřeně potlačuje a zvládá negativní emoce“ a „položka přiměřeně a adekvátně projevuje emoce“. Poukazovaly na to, že emoce jsou většinou provázeny gesty, a proto je tato položka nadbytečná. Již hotový záznamový arch jsme dle potřeb upravili. Jinak záznamový arch vyhovoval a k tomuto pozorování byl dokonce učitelkami převzat pro další vlastní praxi. V předvýzkumu učitelky uvedly, že jim vyplnění pozorovacího archu zabralo

zhruba 10-15 minut času na každé sledované dítě. Data z tohoto předvýzkumného šetření byla zahrnuta k celkovým výsledkům.

Záznamový arch byl v původní podobě představen v lednu 2018 na úvodním semináři pro participující učitelky.

Sběr dat probíhal v průběhu měsíců ledna a února 2018. Vyplněné záznamové archy byly předávány převážně osobně participujícími učitelkami.

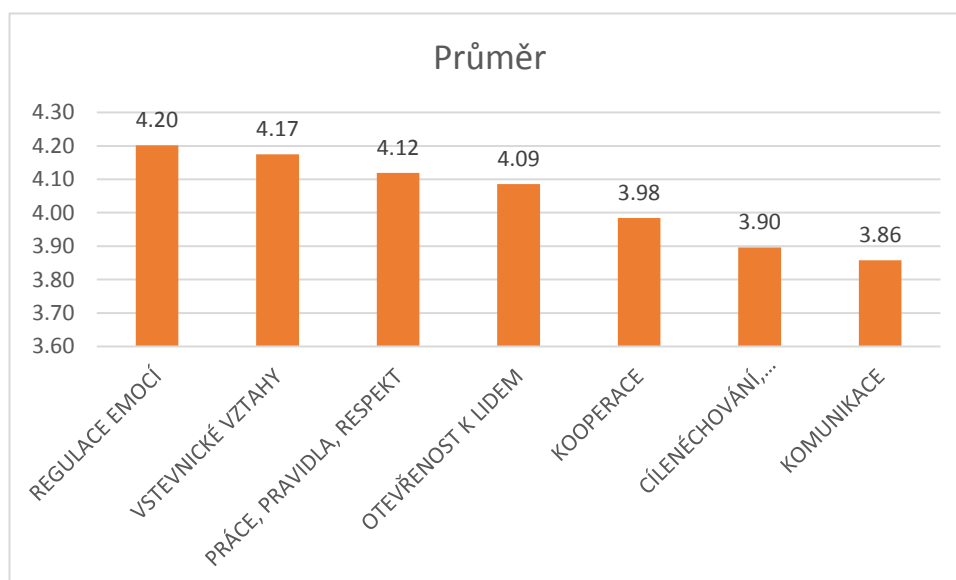
4.6 Metody zpracování dat

Nejprve se přepsaly všechna získaná data ze záznamových archů do programu Microsoft Excel a to následovně, co řádek to jeden záznamový arch tzn. jedno sledované dítě, sloupce tvořily klíčové znaky: hoch/ dívka, vesnice/ město, datum narození a odpovědi na jednotlivé otázky opět systém sloupec otázka a odpověď. Dalším krokem byla agregace dat pro účely vyhodnocení tak, aby každá oblast byla zastoupena jedním číslem. Pro každý záznamový arch se vzaly všechny odpovědi z jedné oblasti a vypočítal se z nich aritmetický průměr.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU – INTERPRETACE DAT

5.1 Vyhodnocení kategorií pozorovacího archu

Nejprve bychom uvedli celkově data v průměru ze všech sledovaných kategorií sociálních dovedností. Celkově za městské i vesnické mateřské školy jsme získali průměr u všech sledovaných kategorií bez ohledu na oblast či pohlaví. Nejlépe byly děti hodnoceny v kategorii *Regulace emocí*, kde průměrné hodnoty dosahovaly hodnoty 4,20. Druhé nejlepší hodnocení jsme zaznamenali v kategorii *Vrstevnické vztahy* s podobnou hodnotou 4,17, následovaly kategorie *Práce, pravidla respekt k autoritě* a nejméně hodnot jsme zaznamenali u kategorie *Komunikace* Obrázek 1.

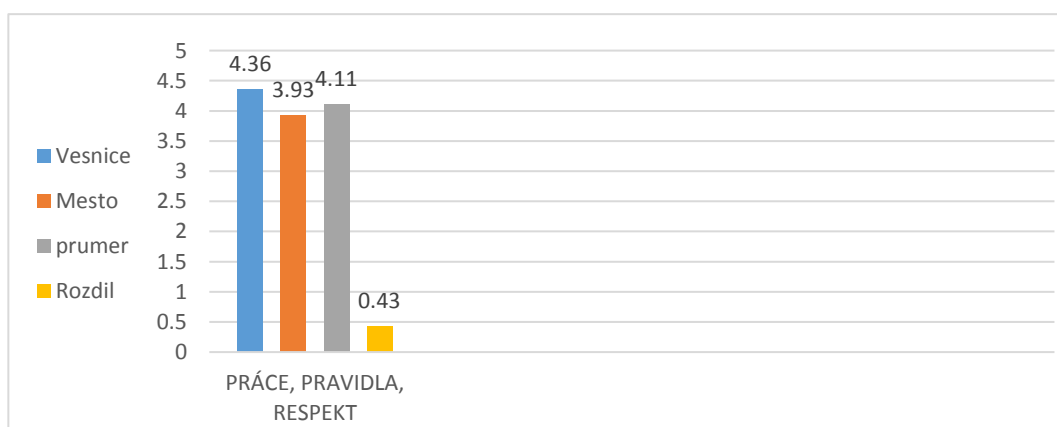


Obrázek 1 Celkové průměrné hodnocení ve všech sledovaných kategoriích

Ve výzkumném šetření jsme zjišťovali úroveň sociálních dovedností v kategorii *Práce, pravidla, respekt k autoritě*. V tabulce 2 vidíme, že ve všech oblastech získaly celkově dívky vysoké body. Nejvyšších bodů dosahovaly děti z vesnických mateřských škol v oblasti respekt k autoritě. Průměrná úroveň ze všech zkoumaných oblastí je vyšší o 0,43 bodů u dětí z vesnických mateřských škol než u dětí z městských mateřských škol.

Tabulka 2 Práce, pravidla, respekt k autoritě

	Udrží pořádek ve vě- cech	Odmítá nežádoucí chování (lež, nespravedlnost, odo- lává navádění k nepravos- tem)	Respektuje pokyny auto- rity (prosbu, příkaz, zákaz)	Dodržuje pravidla sluš- ného chování (pozdrav, přání dobré chuti, omluva)	Projevuje smysl pro mo- rálku (rozpozná vhodné a nevhodné chování, pro- jevu čestnosti)
	PRÁCE, PRAVIDLA, RESPEKT K AUTORITĚ				
Průměr	3.99	4.00	4.25	4.19	4.07
Průměr hoch	3.98	3.87	4.08	4.00	3.90
Průměr dívka	4.23	4.34	4.69	4.66	4.49
Průměr město	3.88	3.79	4.04	4.06	3.88
Průměr vesnice	4.26	4.28	4.54	4.40	4.34

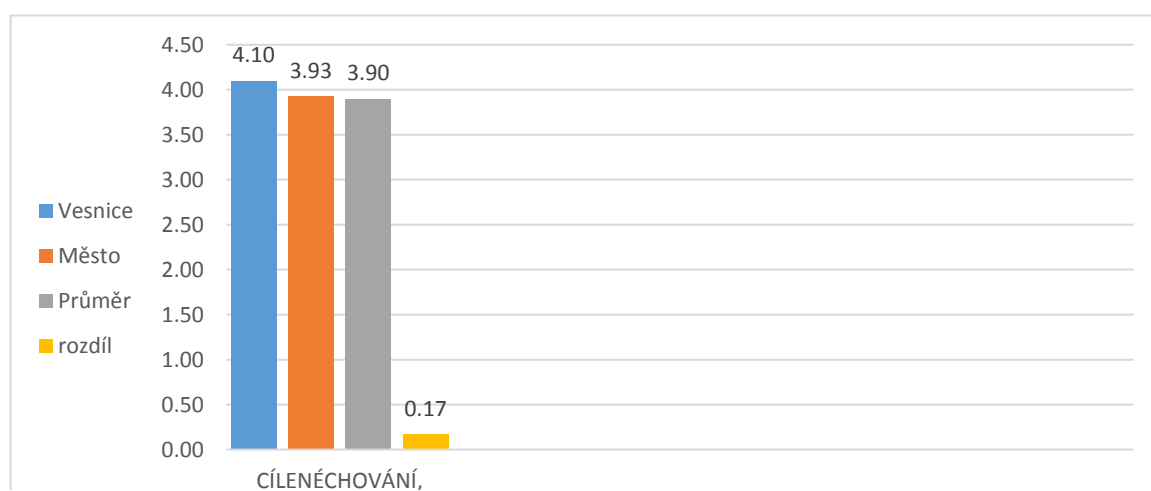


Obrázek 2 Shrnutí kategorie Práce, pravidla, respekt k autoritě

Dále jsme sledovali sociální dovednosti dětí v kategorii *Cílené chování, sebereflexe*. Z tabulky 3, lze pozorovat, že průměrné hodnoty ze všech monitorovaných oblastí se pohybují téměř na bodě 4, což znamená vyšší úroveň zvládnutí osvojených sociálních dovedností, nejvíce pak v oblasti přizpůsobení se změnám, novým situacím, prostředí, kde dosahovaly děti z vesnice v průměru 4,44 bodů, ale rozdíly byly celkově malé, jak je patrné z Obrázku 3 v průměru 0,17 bodu mezi dětmi z vesnických mateřských škol a dětmi z městských mateřských škol ve prospěch dětí z vesnických mateřských škol.

Tabulka 3 Cílené chování, sebereflexe

	Umí zhodnotit vlastní chování a jeho následky v jednoduchých situacích (s pomocí dospělého)	Samostatně plní úkoly a zhodnotí výsledky	Umí počkat, až na něj přijde řada	Trpělivě překonává překážky	Přizpůsobuje se změnám, nové situaci, prostředí
CÍLENÉ CHOVÁNÍ SEBEREFLEXE					
Průměr	3.95	3.90	3.98	3.75	4.26
Průměr hoch	3.90	3.89	3.97	3.68	4.21
Průměr dívka	4.26	4.03	4.11	3.97	4.49
Průměr město	3.88	3.73	4.21	3.67	4.17
Průměr vesnice	4.18	4.14	3.84	3.90	4.44



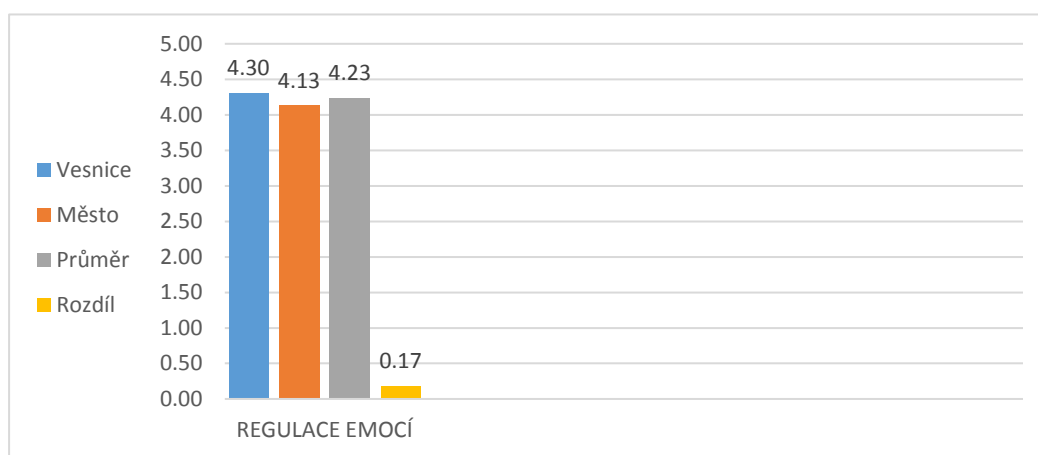
Obrázek 3 Shrnutí kategorie Cílené chování, sebereflexe

V sledované kategorii sociálních dovedností *Regulace emocí* ve výsledných hodnotách nevidíme výrazný rozdíl mezi úrovní sociálních dovedností dětí v městských a vesnických mateřských školách. Vyšší rozdíl je patrný z Tabulky 4, kde si lze všimnout, že v oblasti *Přirozeně, spontánně a adekvátně projevuje emoce*, u dětí z vesnice je počet dosažených

bodů v průměru 4,30 bodu ve srovnání s dětmi z městských mateřských škol je to v průměru 3,92 bodů, což v této oblasti činí rozdíl 0,38 bodu. Ovšem v celkovém průměrném shrnutí celé kategorie *Regulace emocí* jsme zjistili rozdíl v úrovni sociálních dovedností mezi dětmi z městských a vesnických mateřských škol 0,17 bodu.

Tabulka 4 Regulace emocí

	Zvládá neúspěchy, prohru	Zvládá odloučení od rodičů	Není urážlivé	Přirozeně, spontánně a adekvátně projevuje emoce	Přiměřeně potlačuje a zvládá negativní emoce
REGULACE EMOCÍ					
Průměr	3.93	4.62	4.23	4.07	3.96
Průměr hoch	3.84	4.63	4.24	3.92	3.84
Průměr dívka	4.31	4.71	4.34	4.46	4.29
Průměr město	3.83	4.63	4.27	3.92	3.98
Průměr vesnice	4.18	4.70	4.28	4.30	4.02



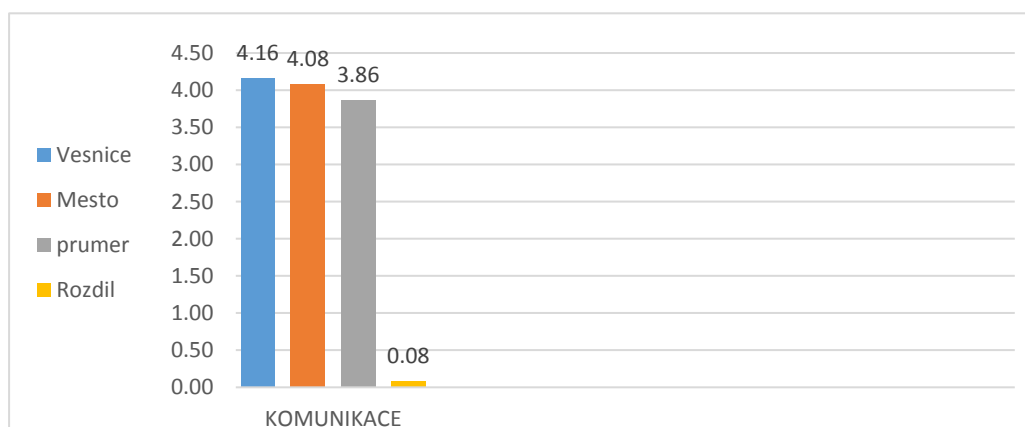
Obrázek 4 Shrnutí kategorie Regulace emocí

Ve výzkumném šetření jsme zjišťovali sociálních dovedností v kategorii *Komunikace*. Zaznamenané výsledky ukázaly, jak je patrné z Tabulky 5, že v kategorii *Komunikace* se v průměrných výsledcích nevyskytly větší rozdíly v úrovni komunikace mezi dětmi z městských a vesnických mateřských škol. Průměrné rozdíly v celkovém shrnutí všech oblastí komunikace jsou zanedbatelné. Zajímavé zjištění a nejvyšší rozdíl se vyskytl, ve sledované oblasti *Neskáče do řeči* a to u dětí z městských mateřských škol, které dosáhly 3,94 bodu,

kdežto děti z vesnických mateřských škol 3,72 bodu rozdíl činí 0,22 bodu, což je v průměru vyšší rozdíl v této oblasti než průměr celé kategorie, kde výsledky činily rozdíl o 0,08 bodu, jsou na tom lépe v úrovni komunikace děti z vesnických mateřských škol než děti z městských mateřských škol.

Tabulka 5 Komunikace

	Dokáže slovně formulovat sdělení	Střídá se v komunikaci (nemluví jen samo, pustí ke slovu druhého)	Navazuje oční kontakt	Při rozhovoru zaujímá přátelskou pozici těla	Neskáče do řeči	Naslouchá se zájmem
KOMUNIKACE						
Průměr	4.16	4.06	4.21	4.23	3.79	3.98
Průměr hoch	4.21	4.00	4.11	4.22	3.81	3.90
Průměr dívka	4.31	4.29	4.51	4.37	3.86	4.23
Průměr město	4.02	4.00	4.25	4.31	3.94	3.96
Průměr vesnice	4.46	4.20	4.26	4.24	3.72	4.08

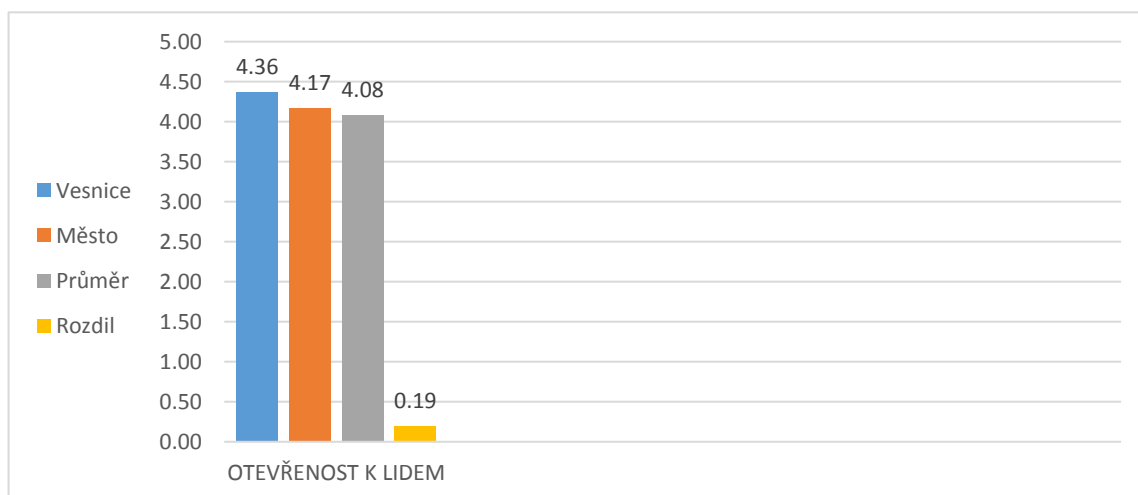


Obrázek 5 Shrnutí kategorie Komunikace

Záznamový arch obsahoval také další ze zkoumaných kategorií sociálních dovedností *Otevřenost k lidem*. Jak si můžeme všimnout v Tabulce 6, kde uvádíme průměrné hodnoty všech oblastí, v této kategorii jsou patrné největší rozdíly v oblasti *Navazuje kontakty i s dospělými lidmi* u dětí z vesnických mateřských škol, které dosahovaly v průměru hodnoty 4,47 bodů a u všech děvčat, u nichž se objevily hodnoty 4,57 bodů. V celkovém průměrném hodnocení kategorie *Otevřenost k lidem* jsou rozdíly v úrovni sociálních dovedností mezi dětmi z vesnických a městských mateřských škol 0,19 bodů. Děti z vesnických mateřských škol vykazují lepší výsledky než děti z městských mateřských škol.

Tabulka 6 Otevřenost k lidem

	Nevyhýbá se ko- lektivu	Aktivně vyhle- dáva kontakty s dalšími dětmi	Navazuje kon- takty i s dospě- lými lidmi	Je komunikativní, sdílí, podílí se o zážitky	Rádo se kamarádí (uzavírá přátel- ství)
OTEVŘENOST K LIDEM					
Průměr	4.35	4.25	4.19	4.15	4.14
Průměr hoch	4.38	4.21	4.05	4.03	4.06
Průměr dívka	4.54	4.46	4.57	4.49	4.40
Průměr město	4.38	4.31	4.00	3.98	4.19
Průměr vesnice	4.50	4.28	4.46	4.40	4.18

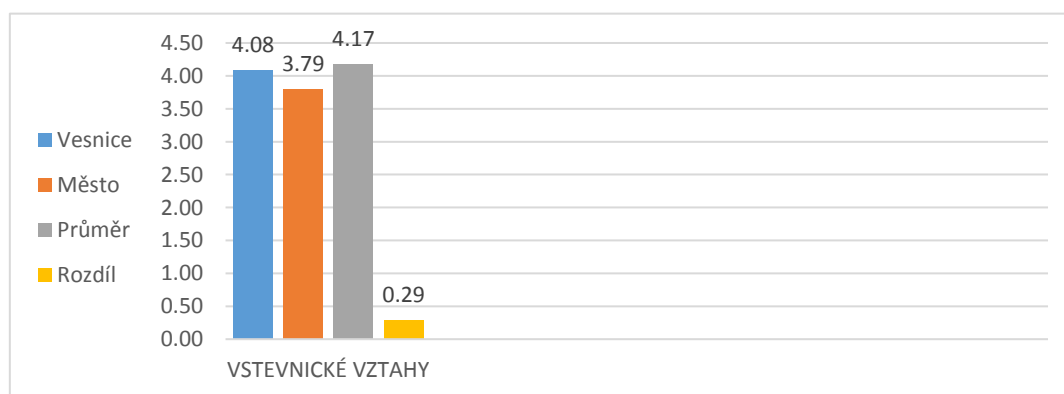


Obrázek 6 Shrnutí kategorie Otevřenost k lidem

Zajímalo nás také, jaká je úroveň sociálních dovedností v kategorii *Vrstevnických vztahů*. Jak si můžeme všimnout v Tabulce 7, v oblasti *Střídá se při hře (respektuje střídání rolí, případně sám roli přenechá, nabídne)* projevily děti z městských mateřských škol nepatrně vyšší úroveň v průměru o 0,01 bodů než děti z vesnických mateřských škol. V celkovém shrnutí Obrázek 7, je celkový rozdíl v průměru o 0,27 bodů vykazují děti z vesnických mateřských škol lepších výsledků, než děti z městských mateřských škol.

Tabulka 7 Vrstevnické vztahy

	Efektivně komunikuje s vrstevníky, (vyjádří své nápady, přání, potřeby, požádá)	Respektuje názor druhého	Respektuje potřeby druhého	Projevuje empatii (umí se vcítit do druhého, podělit se, dávat dárky)	Umí se prosadit (argumentuje, hájí vlastní názor)	Střídá se při hře (respektuje střídání rolí, příp. sám roli přenechá, nabídne)
VRSTEVNICKÉ VZTAHY						
Průměr	3.99	3.92	3.91	3.91	3.85	3.79
Průměr hoch	4.00	3.83	3.83	3.83	3.86	3.73
Průměr dívka	4.20	4.20	4.17	4.17	3.94	4.00
Průměr město	3.94	3.83	3.77	3.75	3.63	3.83
Průměr vesnice	4.20	4.08	4.12	4.14	4.14	3.82



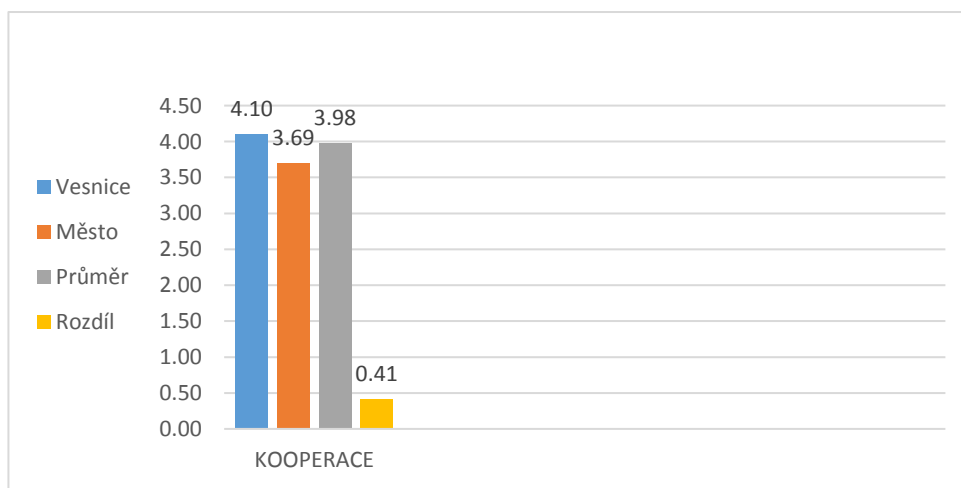
Obrázek 7 Shrnutí kategorie Vrstevnické vztahy

Úroveň sociálních dovedností jsme zjišťovali také v kategorii *Kooperace*, kde děti z vesnických mateřských škol dosáhly druhého nejvyššího průměrného rozdílu ze všech sledovaných kategorií a to o 0,41 bodu před dětmi z městských mateřských škol viz Obrázek 7.

V oblasti *Zapojuje se do her*, které vyžadují spolupráci, dosahoval rozdíl v úrovni sociálních dovedností dětí z vesnice až 0,58 bodů před dětmi z města. Nejmenší rozdíl jsme sledovali v oblasti *Respektuje rozdělení rolí ve skupině*, kdy činil 0,23 bodu.

Tabulka 8 Kooperace

	Vyhledává či iniciuje činnosti, které vyžadují spolupráci	Zapojuje se do her, které vyžadují spolupráci	Respektuje rozdělení rolí ve skupině	Spolupracuje s ostatními při samotné činnosti	Pomáhá ostatním
KOOPERACE					
Průměr	3.57	3.80	3.93	3.95	4.02
Průměr hoch	3.60	3.79	3.83	3.86	3.87
Průměr dívka	3.71	3.91	4.23	4.23	4.40
Průměr město	3.48	3.54	3.85	3.79	3.79
Průměr vesnice	3.80	4.12	4.08	4.18	4.32



Obrázek 8 Shrnutí kategorie Kooperace

VO č. 1: Jaké rozdíly v úrovni sociálních dovedností v oblasti práce, pravidla a respekt k autoritě lze pozorovat u dětí z městských a vesnických mateřských škol?

V úrovni sociálních dovedností v oblasti práce, pravidla a respekt k autoritě vykazují děti z vesnických škol v průměru vyšší úroveň sociálních dovedností než děti z městských mateřských škol.

VO č. 2: Jaké rozdíly v úrovni sociálních dovedností v oblasti cíleného chování a sebereflexe lze pozorovat u dětí z městských a vesnických mateřských škol?

Rozdíly v úrovni sociálních dovedností v oblasti cíleného chování a sebereflexe jsou v průměru velmi malé. Znamená to, že v úrovni sociálních dovedností v oblasti cíleného chování a sebereflexe jsou na tom děti z městských a vesnických mateřských škol téměř stejně.

VO č. 3: Jaké rozdíly v úrovni sociálních dovedností v oblasti regulace emocí lze pozorovat u dětí z městských a vesnických mateřských škol?

V úrovni sociálních dovedností v oblasti regulace emocí lze pozorovat velmi malé rozdíly mezi dětmi z městských a vesnických mateřských škol.

VO č. 4: Jaké rozdíly v úrovni sociálních dovedností v oblasti komunikace lze pozorovat u dětí z městských a vesnických mateřských škol?

Rozdíly v úrovni sociálních dovedností v oblasti komunikace u dětí z městských a vesnických mateřských škol jsou téměř zanedbatelné.

VO č. 5: Jaké rozdíly v úrovni sociálních dovedností v oblasti otevřenosti k lidem lze pozorovat u dětí z městských a vesnických mateřských škol?

Děti z vesnických mateřských škol vykazují v průměru lepší výsledků v úrovni sociálních dovedností v oblasti otevřenosti k lidem než děti z městských mateřských škol.

VO č. 6: Jaké rozdíly v úrovni sociálních dovedností v oblasti vrstevnických vztahů lze pozorovat u dětí z městských a vesnických mateřských škol?

Děti z vesnických mateřských škol mají v průměru lepší výsledky v úrovni sociálních dovedností v oblasti vrstevnických vztahů než děti z městských mateřských škol.

VO č. 7: Jaké rozdíly v úrovni sociálních dovedností v oblasti kooperace lze pozorovat u dětí z městských a vesnických mateřských škol?

Úroveň sociálních dovedností v oblasti kooperace je v průměru lepší a na vyšší úrovni než u dětí z městských mateřských škol.

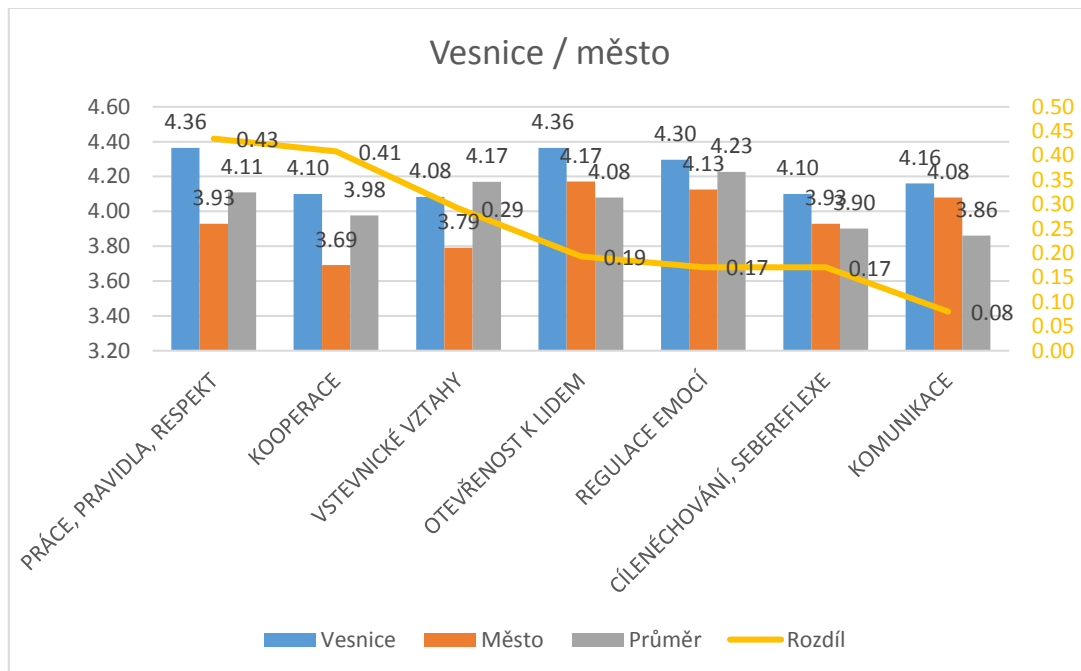
5.2 Shrnutí rozdílů v úrovni sociálních dovedností dětí z městských a vesnických mateřských škol

Celkově je úroveň sociálních dovedností v průměru vyšší u dětí z vesnických mateřských škol než u dětí z městských mateřských škol viz Obrázek č. 8. Děti z vesnických mateřských škol dosahují ve všech oblastech sociálních dovedností vyšší hodnoty. Nejvyšší pak v oblasti *práce, pravidla a respekt k autoritě*, kde rozdíl činil 0,43 bodu a také v oblasti *kooperace*, kde byl rozdíl o 0,41 bodu před dětmi z městských mateřských škol. Děti z městských mateřských škol přesto byly hodnoceny vyššími stupni hodnotících škál ve všech oblastech, což znamená střední až vyšší zvládnutí sledovaných oblastí sociálních dovedností na našem záznamovém archu, kde 0 bodů znamenala žádná dovednost a 5 bodů nejvyšší možná dosažená úroveň. Za zmínku stojí vysoký počet bodů známky 5 a 4 u dětí z městských mateřských škol v kategorii *cílené chování, sebereflexe*, kde jsme zároveň pozorovali nejmenší rozdíl viz Tabulka 9.

Tabulka 9 Bodové hodnocení v kategorii Cílené chování, sebereflexe

CÍLENÉ CHOVÁNÍ SEBEREFLEXE			
POČET JEDNOTLIVÝCH HODNOCENÍ			
	město	vesnice	rozdíl
Body 0	1	0	1
Body 1	11	5	6
Body 2	19	10	9
Body 3	33	49	16
Body 4	91	77	14
Body 5	95	109	14

V Obrázku 9., na kterém je znázorněn graf celkových výsledků všech sledovaných oblastí sociálních dovedností jsme také zaznamenali průměr jak městských, tak i vesnických mateřských škol dohromady. Nejvyšší průměr dosažených bodů dosáhly všechny sledované děti nezávisle na lokalitě v kategorii Regulace emocí 4,23, nejmenší průměr jsme zjistili v kategorii Komunikace 3,86 bodů.

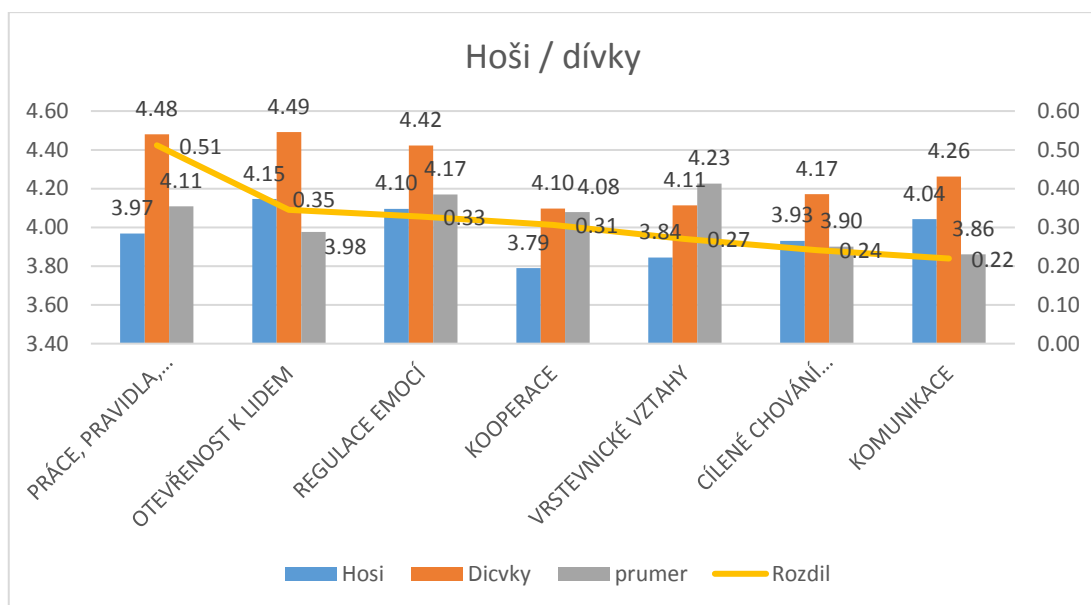


Obrázek 9 Celkové výsledky úrovně sociálních dovedností

5.3 Shrnutí úrovně sociálních dovedností porovnání dívky a hoši

Z našeho výzkumného šetření dále vyplývá, že úroveň sociálních dovedností celkově děvčat ať z města či vesnice je v průměru vyšší než u všech chlapců viz Obrázek 10.

Ve výzkumném šetření jsme primárně sledovali rozdíly v úrovni sociálních dovedností u dětí z mateřských škol ve městech a na vesnici a tyto údaje jsme přirozeně zaznamenali a vyhodnotili. Výsledky nebyly tak překvapující, obecně se má za to, že děvčata jsou více sociálně kompetentní než chlapci. V oblasti práce, pravidla a respekt k autoritě byl nejvyšší, dívky vykazovaly vyšší úroveň sociálních dovedností v této oblasti v průměru až o 0,51 bodu.



Obrázek 10: Shrnutí výsledků v úrovni sociálních dovedností srovnání hoši/ dívky

5.4 Diskuze a limity

Cílem výzkumného šetření bylo získat a analyzovat informace o úrovni sociálních dovedností dětí v městských a vesnických mateřských školách.

Zajímalo nás, jestli se vyskytují výrazné rozdíly v úrovni sociálních dovedností u dětí z městských a vesnických škol. Největší rozdíly se vyskytly v oblasti sociálních dovedností práce, pravidla, respekt k autoritě. Příkladáme to hlavně tomu, že život na vesnicích je odlišný než ve městech. Lidé na vesnicích se znají, vědí ke komu, jaké dítě patří, jsou příbuzensky propojeni. S tím také souvisí určitý respekt z dospělého, který děti na vesnici přirozeně mají, protože jsou k němu vedeni jak doma od rodičů a příbuzných tak od paní učitelek z mateřské školy. Děti na vesnicích běžně zdraví všechny dospělé osoby, které potkají, všímají si nevhodného chování, respektují autoritu jako takovou. Netvrdíme, že je to tak na každé vesnici, my jsme měli možnost dělat výzkumné šetření v obcích v Jihomoravském, Zlínském a Moravskoslezském kraji. Jinak by tomu mohlo být např. v oblastech severních a jižních Čech.

Oproti tomu, život ve městech je plný shonu, který je patrný všude na ulicích. Lidé spěchají svou cestou a v podstatě je nezajímá okolí. Děti ve městech nemají možnost volně se samy pohybovat ve svém okolí. Čas mají zorganizovaný rodiči, nebo ho tráví doma.

Tím lze vysvětlit výsledný rozdíl sociálních dovedností právě v oblasti práce, pravidla, respekt k autoritě.

Výrazný rozdíl v úrovni sociálních dovedností v oblasti kooperace je taktéž u dětí z vesnických mateřských škol. Zejména při pomoci ostatním vykazaly děti z vesnických škol lepších výsledků. Opět zde může tvrdit, že je to způsobeno místem, kde jsou děti vychovávány. Je jim poskytnuta volnost pohybu, samy si organizují hry, právě proto jsou schopny se domluvit s ostatními a pomoci ostatním, nebýt lhostejný.

V ostatních oblastech sociálních dovedností nebyly rozdíly v dosažené úrovni sociálních dovedností až tak velké, přesto v celkovém hodnocení předčily děti z vesnických mateřských škol ty městské.

Ovšem limitem našeho výzkumného šetření mohl být také subjektivní pohled pozorovatelů. I když byly participující učitelky mateřských škol proškoleny, stále mají svůj názor na děti, které znají od začátku docházky do mateřské školy, což je může limitovat v nezávislém obrazu na ně.

Doporučení pro mateřskou školu

Mateřská škola je první místo, kde se dítě setkává s organizovanou strukturou, s pravidly s ostatními vrstevníky a s učiteli. Mateřská škola by měla dítě provázet během jeho objevování okolního světa. Učitelky by měli vést děti k samostatnosti, učit děti vlastní aktivitě, k samostatnému řešení konfliktů. Celkově se zaměřit na rozvíjení sociální stránky dětí což je v souladu s cíli Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Vzhledem k výsledkům našeho výzkumného šetření by se především ve městě měly učitelky zaměřit na podporu poznávání svého sociálního okolí, jiných lidí jevit o ně adekvátní zájem např. navázat spolupráci s domem seniorů či s jinou mateřskou školou, všímat si co se děje kolem. Bylo by také vhodné podporovat budování sociálních vztahů mezi vrstevníky, nejen vhodné způsoby chování a reagování na ostatní, řešení konfliktů mezi dětmi a předcházení jim, ale také schopnost empatie a z toho vycházející prosociální chování. Neomezovat se pouze na příležitostné spíše nahodilé působení učitelky, které často nevědí jakým způsobem řešit konfliktní situace, ale využít vzniklou situaci k neplánovanému zařazení např. komunitního kruhu, či prvků dramatické výchovy. Rozvíjení sociálních dovedností tak není systematické plánované, je potřeba cíleně a průběžně zařazovat vhodné aktivity na rozvoj sociálních dovedností, kontaktní činnosti, skupinovou práci.

ZÁVĚR

Cílem teoretické části bylo vymezit teoretická a koncepční východiska v oblasti zjišťování úrovně sociálních dovedností dětí předškolního věku. Zaměřili jsme se na vývoj osobnosti dětí a jeho pozici k okolnímu světu. Zabývaly jsme se dílčími sociálními dovednostmi a schopnostmi, sociálním učením a problematikou sociálních skupin. Věnovali jsme pozornost socializaci dítěte v rodině i v mateřské škole. Dále také tím, jaké úrovně rozvoje sociálních dovedností dětí předškolního věku dosahují.

Cílem praktické části bylo zjistit a porovnat úroveň sociálních dovedností dětí z městských a vesnických mateřských škol. Chtěli jsme zjistit rozdíly v oblastech sociálních dovedností u dětí 5-6 letých v městských a vesnických mateřských školách. V praktické části je dále uvedena metodologie výzkumu, výzkumným soubor, který tvořily děti z městských a vesnických mateřských škol. Strukturované pozorování prováděly učitelky ve svých mateřských školách pomocí záznamového archu s již předdefinovanými oblastmi pozorování a zaznamenávání jejich úrovně podle dané škály dosažené úrovně. Ty pak byly vyhodnoceny aritmetickým průměrem každé oblasti a zobrazeny v tabulkách a grafech.

Ve výsledcích výzkumného šetření jsme odpověděli na výzkumné otázky. Zjistili jsme úroveň sociálních dovedností dětí z městských a vesnických mateřských škol. Porovnali jsme rozdíly v úrovni sociálních dovedností dětí z městských a vesnických mateřských škol, kdy děti z vesnických mateřských škol dosáhly ve všech oblastech lepších výsledků. Popsali jsme celkové výsledky v úrovni sociálních dovedností a rozdíly v úrovni sociálních dovedností mezi dívkami a chlapci, kde dívky v porovnání s chlapci vykazovaly lepší výsledky.

Výsledky mohou být zkresleny právě zvolenou metodou strukturovaného pozorování, které mohlo být porušeno subjektivním pohledem učitelek na sledované děti.

Dle mého názoru se rozvoji sociálních dovedností v mateřských školách nevěnuje až tak moc pozornosti jak by mělo. Mateřské školy se především zaměřují na rozvoj gramotnosti a školní připravenosti a sociální dovednosti jsou opomíjeny, i když právě ony předurčují děti k dalšímu úspěchu ve škole i v životě. Sociální dovednosti se děti učí nápodobou, rodina a mateřská škola by měla dítěti poskytovat takové podmínky podnětného prostředí, svobodu pro vlastní zkušenosti, aby dítě mohlo efektivně fungovat ve společnosti druhých. Do oblasti rozvoje sociálních dovedností bych směřovala doporučení pro mateřské školy, které je založené na výsledcích našeho výzkumného šetření.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školky. 2. vyd. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0793-9.
- [2] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta a Richard ŠMARDA. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. vyd. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.
- [3] BLATNÝ, Marek. Psychologie celoživotního vývoje. Praha: Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3.
- [4] CHARLESWORTH, Rosalind. Understanding Child Development. 10th ed. Boston: Cengage Learning, 2017. ISBN 978-1-305-63957-7.
- [5] CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2007. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- [6] GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- [7] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.
- [8] JANOŠOVÁ, Pavlína. Dívčí a chlapecká identita. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9.
- [9] JOLSTEAD, Krystine A., CALDARELLA, Paul, HANSEN, Blake, KORTH, Byran B., WILLIAMS, Leslie and Debra KAMS. Implementing Positive Behavior Support in Preschools: An Exploratory Study of CW-FIT Tier 1. Journal of Positive Behavior Interventions. 2017, vol. 19, no. 1, p. 48-60. ISSN 1098-3007.
- [10] JOY, Jennifer M. Evaluating Positive Social Competence in Preschool Population. School Community Journal. 2016, vol. 26, no. 2, p. 268-289. ISSN 1059-308X.
- [11] KODÝM, Miroslav. Metody rozvoje sociálních dovedností. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. ISBN 978-80-7452-046-4.
- [12] KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. Předškolní a primární pedagogika = předškolná a elementárna pedagogika. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

- [13] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. I SBN 80-247-0852-3.
- [14] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
- [15] LOVAŠ, Ladislav. Malé sociální skupiny. In VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. Sociální psychologie. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, s. 321-338. ISBN 978-80-247-1428-8.
- [16] OPRAVILOVÁ, Eva. Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In: KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementární pedagogika. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, s. 123-140. ISBN 978-80-7367-828-9.
- [17] OPRAVILOVÁ, Eva. Předškolní pedagogika. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-51078.
- [18] PACHOLÍK, Viktor, Martina NEDĚLOVÁ a Nikola ŠMATELKOVÁ. Rozvíjení sociálních dovedností dětí prostřednictvím pohybových her. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2016, 1 CD-ROM (128 stran). Pedagogika. ISBN 978-80-7454-629-7.
- [19] PEMOVÁ, Terezie a Radek PTÁČEK. Soukromá a firemní mateřská školka od A do Z: jak založit a provozovat soukromé nebo firemní zařízení předškolní výchovy. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4699-9.
- [20] SYSLOVÁ, Zora. Profesionální kompetence učitele mateřské školy. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.
- [21] ŠTĚTOVSKÁ, Iva. Možnosti, úskalí a limity rozvoje sociálních dovedností a žáků. In GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012, s. 46-50. ISBN 978-80-247-3472-9.
- [22] VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: Dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Internetové zdroje:

- [23] MŠMT. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online] srpen 2016 [cit. 2018-02-07]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/38919_1_1/
- [24] TĚTHALOVÁ, Marie. Jaké jsou cíle předškolního vzdělávání? [online] 28.3.2012 [cit. 2018-02-07]. Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek8726.htm>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

VO Výzkumná otázka.

MŠ Mateřská škola.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1	Celkové průměrné hodnocení ve všech sledovaných kategoriích	35
Obrázek 2	Shrnutí kategorie Práce, pravidla respekt k autoritě	36
Obrázek 3	Shrnutí kategorie Cílené chování, sebereflexe	37
Obrázek 4	Shrnutí kategorie Regulace emocí	38
Obrázek 5	Shrnutí kategorie Komunikace	39
Obrázek 6	Shrnutí kategorie Otevřenost k lidem	40
Obrázek 7	Shrnutí kategorie Vrstevnické vztahy	41
Obrázek 8	Shrnutí kategorie Kooperace	42
Obrázek 9	Celkové výsledky úrovně sociálních dovedností	45
Obrázek 10	Shrnutí výsledků v úrovni sociálních dovedností srovnání hoši / dívky	46

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1	Počet MŠ zapojených do výzkumného šetření	32
Tabulka 2	Práce pravidla respekt k autoritě	36
Tabulka 3	Cílené chování, sebereflexe	37
Tabulka 4	Regulace emocí	38
Tabulka 5	Komunikace	39
Tabulka 6	Otevřenost k lidem	40
Tabulka 7	Vrstevnické vztahy	41
Tabulka 8	Kooperace	42
Tabulka 9	Bodové hodnocení v kategorii Cílené chování, sebereflexe	44

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Záznamový arch strukturovaného pozorování

PŘÍLOHA P I: ZÁZNAMOVÝ ARCH STRUKTUROVANÉHO POZOROVÁNÍ

Mateřská škola:	Datum narození:	Datum pozorování:
	Chlapec / dívka	

KATEGORIE	POLOŽKA	0	1	2	3	4	5
PRÁCE, PRAVIDLA, RESPEKT K AUTORITĚ	Udržuje pořádek ve věcech						
	Odmítá nežádoucí chování (lež, nespravedlnost, odolává navádění k nepravostem)						
	Respektuje pokyny autority (prosbu, příkaz, zákaz)						
	Dodržuje pravidla slušného chování (pozdrav, přání dobré chuti, omluva) Projevuje smysl pro morálku (rozpozná vhodné a nevhodné chování, projevu čestnost)						
CÍLENÉ CHOVÁNÍ SEBEREFLEXE	Umí zhodnotit vlastní chování a jeho následky v jednoduchých situacích (s pomocí dospělého)						
	Samostatně plní úkoly a zhodnotí výsledky						
	Umí počkat, až na něj přijde řada						
	Trpělivě překonává překážky Přizpůsobuje se změnám, nové situaci, prostředí						
REGULACE EMOCÍ	Zvládá neúspěchy, prohru						
	Zvládá odloučení od rodičů						
	Není urážlivý						
	Přirozeně, spontánně a adekvátně projevuje emoce Přiměřeně potlačuje a zvládá negativní emoce						
KOMUNIKACE	Dokáže slovně formulovat sdělení						
	Střídá se v komunikaci (nemluví jen samo, pustí ke slovu druhého)						
	Navazuje oční kontakt						
	Při rozhovoru zaujímá přátelskou pozici těla (otočí se čelem k partnerovi)						
	Neskáče do řeči Naslouchá se zájmem						
OTEVŘENOST K LIDEM	Nevyhýbá se kolektivu						
	Aktivně vyhledává kontakty s dalšími dětmi						
	Navazuje kontakty i s dospělými lidmi						
	Je komunikativní, sdílný, podělí se o zážitky Rádo se kamarádí (uzavírá přátelství)						
VRSTEVNICKÉ VZTAHY	Efektivně komunikuje s vrstevníky, (vyjádří své nápady, přání, potřeby, požádá)						
	Respektuje názor druhého						
	Respektuje potřeby druhého						
	Projevuje empatii (umí se vcítit do druhého, podělit se, dávat dárky)						
	Umí se prosadit (argumentuje, hájí vlastní názor) Střídá se při hře (respektuje střídání rolí, příp. sám roli přenechá, nabídne)						
KOOPERACE	Vyhledává či iniciuje činnosti, které vyžadují spolupráci						
	Zapojuje se do her, které vyžadují spolupráci						
	Respektuje rozdělení rolí ve skupině						
	Spolupracuje s ostatními při samotné činnosti Pomáhá ostatním						