

Mapování metodologických možností zjišťování úrovně sociálních dovedností dětí předškolního věku

Mgr. Eva Kožoušková

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: **Mgr. Eva Kožoušková**
Osobní číslo: **H14695**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Mapování metodologických možností zjišťování úrovně sociálních dovedností dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše o formování sociálních dovedností dětí v mateřské škole.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti analýzy vztahů ve skupině dětí předškolního věku.
Příprava diagnostického nástroje zaměřeného na oblast sociálních dovedností a sociálních vztahů dětí předškolního věku.
Ověření diagnostického nástroje v praxi.
Formulace doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. Metodika. ISBN 978-80-251-1829-0.

BELZ, Horst a SIEGRIST, Marco. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

GARDNER, Howard. Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

GARDNER, Howard. Multiple intelligences: the theory in practice. New York : Basic Books, 1993. ISBN 0-465-01822-X.

HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. Sociální psychologie. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.

THOROVÁ, Kateřina. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

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 Lengalová, 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 20.3.2018

Eva Kozmárová

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).
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 užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku 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 je zaměřena na oblast sociálních dovedností dětí předškolního věku. Cílem práce bylo navržení archu na hodnocení sociálních dovedností dětí. Díky následnému strukturovanému pozorování jsme zjišťovali úroveň sociálních dovedností dětí ve Zlínském regionu.

Klíčová slova:

- sociální dovednosti
- hodnocení sociálních dovedností
- strukturované pozorování
- spontánní činnosti

ABSTRACT

The bachelor thesis is focused on the social skills of preschool children. The aim of the thesis was to propose a paper on the evaluation of social skills of children. Thanks to the subsequent structured observation, we investigated the level of social skills of children in the Zlín region.

Keywords:

- social skills
- social skills assessment
- structured observation
- spontaneous activities

Děkuji Mgr. et Mgr. Viktoru Pacholíkovi, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, poskytování cenných rad a materiálových podkladů k práci.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 DÍTĚ V SOCIÁLNÍM SVĚTĚ	12
1.1 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	13
1.1.1 Socializace dítěte předškolního věku	17
1.2 MATEŘSKÁ ŠKOLA JAKO SOCIÁLNÍ PROSTOR	20
1.2.1 Cíle předškolního vzdělávání	20
1.2.2 Dítě v prostředí mateřské školy	21
2 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI	24
2.1 KLÍČOVÉ KOMPETENCE	28
2.1.1 Kompetence sociální a personální	29
2.1.1.1 Sociální kognice, sociální motivace	30
2.1.2 Kompetence sociální a personální	31
2.1.3 Kompetence komunikativní	33
3 MOŽNOSTI ZJIŠŤOVÁNÍ ÚROVNĚ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ	35
3.1 TYPY A METODY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY	37
3.2 PROCES ZJIŠŤOVÁNÍ ÚROVNĚ	41
3.3 POZOROVÁNÍ JAKO ZÁKLADNÍ METODA PŘI ZJIŠŤOVÁNÍ INFORMACÍ U DĚTÍ	43
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
4 ARCH NA HODNOCENÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ	46
4.1 CELKOVÉ VÝSLEDKY	48
4.2 VÝSLEDKY PO KATEGORIÍCH	49
4.3 VÝSLEDKY PO POLOŽKÁCH	51
4.4 SROVNÁNÍ DÍVKY VS. CHLAPCI	54
4.4.1 Práce, pravidla, respekt k autoritě	55
4.4.2 Cílené chování, sebereflexe	57
4.4.3 Regulace emocí	59
4.4.4 Komunikace	60
4.4.5 Otevřenost k lidem	61
4.4.6 Vrstevnické vztahy	62
4.4.7 Kooperace	63
5 EVALUACE ARCHU NA HODNOCENÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ	64
6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	67
ZÁVĚR	68
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	69
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	72
SEZNAM GRAFŮ	73

SEZNAM PŘÍLOH.....	74
---------------------------	-----------

ÚVOD

Bakalářská práce *Mapování metodologických možností zjišťování úrovně sociálních dovedností dětí předškolního věku* se snaží postihnout problematiku sociálních dovedností dětí předškolního věku a představit základní metodologické možnosti zjišťování dosažené úrovně těchto dovedností.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí: teoretické a praktické.

Teoretická část bakalářské práce je zaměřena na vymezení teoretických východisek z oblasti sociálních dovedností dětí předškolního věku. V první kapitole jsme se snažili nastínit základní problematiku vývoje a sociálního chování dítěte předškolního věku. Důležitým sociálním prostorem se pro dítě stává kromě rodiny prostředí mateřské školy, i této oblasti jsme věnovali pozornost. Ve druhé části se zabýváme termíny sociální kompetence a sociální dovednosti. Třetí část je zaměřena na pedagogickou diagnostiku a pedagogické diagnostikování.

V praktické části předkládáme návrh škály na hodnocení sociálních dovedností dětí. Popisujeme samotný arch na hodnocení sociálních dovedností dětí, který jsme ověřili ve vybraných mateřských školách ve Zlínském regionu. Evaluaci provádíme pomocí hodnocení škály učitelkami, které práci s archem vyzkoušely přímo v podmínkách mateřské školy.

Cíl bakalářské práce

Cílem bakalářské práce je navrhnout, ověřit a evaluovat škálu na hodnocení sociálních dovedností dětí předškolního věku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ V SOCIÁLNÍM SVĚTĚ

„Rozsah pocitů, které dítě zažívá, uvádí dítě do světa intrapersonálního poznání. Tato rozlišovací schopnost se stává odrazovým můstkem pro pozdější objev dítěte, že je samostatnou bytostí s vlastními zkušenostmi a jedinečnou identitou. (...) Malé dítě soucítí s jiným dítětem, když slyší jeho nářek či vidí, jak se trápí: dítě zřejmě nechápe, jak se někdo jiný cítí, vnímá však, že plačící dítě je v situaci, v níž není všechno v pořádku. Dítěti začíná záležet na lidech, které zná, a objevují se náznaky altruismu“ (Gardner, 1999, s. 265).

Již velice brzy, mezi druhým a čtvrtým rokem, dochází u dítěte k sebeuvědomování. Tento moment nastává, když je dítě schopno rozlišit sebe od ostatních a rozvíjí další sociální chování. Pro dítě předškolního věku je charakteristické konkrétní myšlení, kdy sebe samo popisuje s pomocí několika zřetelných podstatných znaků. (Thorová, 2015, s. 289)

V rozmezí dvou až pěti let dochází u dítěte k prudké změně. Začíná používat symboly označení samo sebe, jiných lidí, svých zkušeností. Používání symbolů má velký význam v rozvoji personálních inteligencí. Rozvíjející se schopnost dává dítěti možnost probádat výrazné životní role. Při pokusech s fragmenty rolí se dovídá, jak se určití lidé chovají a jak se ve své charakteristické úloze cítí. Tím nachází souvislosti mezi chováním, které se váže k určitému sociálnímu postavení, a svými vlastními zkušenostmi. (Gardner, 1999, s. 267).

1.1 Vývoj dítěte předškolního věku

Autoři publikací o vývoji dítěte se neshodují v pohledu na definování předškolního věku. Podle **novely školského zákona, zákon č. 178/2016 Sb., se mění pravidla přednostního** přijímání dětí ke vzdělávání v mateřské škole. S účinností od září 2020 se rozšiřuje vzdělávání v mateřské škole na děti ve věku od dvou do tří let. Mění se tedy definice předškolního věku tak, jak byla uváděna např. v pedagogickém slovníku: „*Vývojové období dítěte od dovršení 3. roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení 6. roku života*“ (Průcha, 2009, s. 228). Tato definice by měla být nově uváděna jako vývojové období dítěte od dovršení 2. roku věku. Je důležité zde zmínit, že právě pro oblast sociálních dovedností není v tomto věku rozdíl jednoho roku zanedbatelný. Děti v průběhu vývoje mají rozdílnou úroveň sociálních dovedností, stejně jako možnosti rozvíjení těchto dovedností. Dítě dvouleté se od toho šestiletého liší, nemůže předpokládat, že budou mít stejně osvojené sociální dovednosti (chápáno u zdravě se vyvíjejícího jedince). V mateřské škole se s tímto faktem musí velice pečlivě pracovat a vhodným způsobem tyto dovednosti rozvíjet. V heterogenní třídě se tedy v jeden čas, na jednom místě střetávají děti různého věku a tím také různé úrovně sociálních dovedností. Mohlo by se tak snadno zdát, že v homogenní třídě nenarazíme na různou úroveň sociálních dovedností, avšak i rozdíl jednoho roku není zanedbatelný.

Jak již bylo zmíněno výše, považujeme tuto etapu ve vývoji za období bouřlivého rozvoje dítěte. Sociální vývoj dítěte postupuje k záměrnému napodobování, což rozvíjí sociální dovednosti dítěte. Své dovednosti rozvíjí na základě sociální interakce a zpětné vazby, kterou mu dá druhá osoba. Synchronní nápodoba je důležitým nástrojem mezi vrstevníky.

Dítě tedy může nastoupit do předškolního vzdělávání již v batolecím věku. Velký význam ve vývoji dítěte v tomto období hraje rozvoj pohybových aktivit ve vztahu k okolnímu světu. Rozvíjí se samostatná lokomoce, k tomu jsou zapotřebí vhodné motivy, bez nich je dítě mnohem méně aktivní. Dítě potřebuje pronikat do světa kolem sebe a lokomoce má svůj nenahraditelný sociální význam, je chápána jako symbol úspěšného vývoje, jako důkaz přechodu z fáze kojence. (Vágnerová, 2000, s. 75) V mateřské škole se dvouleté dítě dostává do přímé konfrontace s ostatními dětmi a dospělými (doposud se střetával především se svými nejbližšími, kteří představovali jistotu a zázemí) a dochází zde k přizpůsobování se nové situaci. Důležitým nástrojem sociálního přizpůsobení je řeč. Dítě je vybaveno dispozicemi k osvojení si řečových dovedností a úroveň řečového

projevu je do značné míry i ukazatelem kvality výchovného působení rodiny. Tím, že je dítě schopné verbálně komunikovat, se emancipuje, tzv. dítě se odpoutává od dosud pasivně-receptivní role a stává se aktivnějším a samostatně komunikujícím objektem. Jeho schopnost verbální komunikace je podmínkou vzniku diferencovanějších sociálních kontaktů. Vztah k vrstevníkům však bývá v tomto období málo diferencovaný, ale tato zkušenost usnadňuje dítěti jeho vlastní emancipaci. (Vágnerová, 2000, s. 91)

Od třetího věku dítěte dochází ke zpomalení a určité harmonizaci vývoje. Dítě si uvědomuje vlastní osobnost, lépe zvládá frustraci a je schopno vykonávat jemnější činnosti. I jeho zájem o vrstevníky stoupá a dokáže se lépe zařadit do kolektivních her. Dítě již při své aktivitě sleduje konkrétnější cíl. (Thorová, 2015, s. 382)

Velice charakteristické je pro dítě v tomto období schopnost umět se odpoutat na určitý čas od rodiny a dokázat se prosadit ve vrstevnické skupině. Stále však dítě nedokáže objektivně posuzovat situaci, která nastala, jeho myšlení je vázáno na subjektivní dojem a aktuální situační kontext. Konec této fáze je pak určen především sociálně, nástupem do školy.

V oblasti motorického vývoje dítěte v tomto věku se pohyby stávají plynulejší a koordinovanější, jeho vyzrálost je již na takové úrovni, aby si osvojilo komplexní motorické dovednosti (z oblasti sportovních aktivit). V oblasti jemné motoriky je již dítě schopno lépe manipulovat s předměty a používat různé nástroje.

V komunikační oblasti dochází k výraznému zlepšení řeči, často tomu napomáhá právě kolektiv dětí. Dítě má tendenci spontánně, vytrvale komunikovat. Pro toto období je právě charakteristické nekonečné vyptávání (nekonečné otázky „A proč?“) a brebentění (intenzivně narůstá slovní zásoba). Dítě je schopno se komplexněji verbálně vyjadřovat (vypráví svoje zážitky či popisuje děj pomocí obrázků). (Thorová, 2015, s. 386)

V kognitivní oblasti dítěti chybí komplexní přístup. Typickým znakem myšlení v tomto období je útržkovitost, nepropojenost, tzv. že dítě dokáže vyřešit mnohé dílčí úkoly, ale již mu činí potíž zahrnout do svých úvah více aspektů a znalostí. (Vágnerová, 2000, s. 107) V kognitivní oblasti převládá intuitivní (názorné) myšlení, tzv. dítě zvládá kategorizovat (podle barvy, velikosti, tvaru,...), vystihnout podstatné vlastnosti předmětů, užívat pojmy, zařadit do správné kategorie (zvíře, rostlina,...). Podle J. Piageta je toto období označováno jako předoperační stadium. (Thorová, 2015, s. 394)

Dítě v sociálním světě začíná přijímat tzv. sociální role, u kterých očekáváme určité chování. Tato schémata (sociální role) mohou být vrozená či získaná výchovou nebo socializací. Podle E. Goffmana (in: Hayesová, 2007, s. 10) se role, které každodenně hrajeme, stávají součástí vlastního já, a to tak, že si je osvojujeme. Když poté začneme vykonávat jinou činnost, tedy roli, kterou jsme doposud nezastávali, cítíme se nepřírozeně, ale opět její internalizací se daná role stává součástí našeho sebepojetí.

Se sociální rolí úzce souvisí teorie sociálního učení. A. Bandura (in: McLeod, 2016) považoval imitaci (napodobení) a modeling (přejímání vzorů) za významnou součást sociálního učení. Děti pozorují lidi kolem sebe (jedná se o tzv. modely), kteří se chovají různými způsoby. Toto je ilustrováno během slavného experimentu BoboDoll. Lidé v okolí dítěte mu poskytují příklady chování, které pozoruje a napodobuje. Některé projevy modelů vzbudí v dítěti pozornost, tzv. kóduje své chování, které později může napodobit. Je velice pravděpodobné, že dítě bude napodobovat ty lidi, které vnímá jako podobné sebe sama, dále bude pokračovat v chování, jehož důsledky jsou odměňující.

Dítě velice často objevuje role pomocí hry. Do tří let věku dítě postupně zjišťuje, že ostatní vrstevníci mohou samotnou hru zpříjemnit a začíná postupně přijímat jednoduchá pravidla. Během následujícího roku dítě při hře navazuje první, prozatím krátkodobá přátelství a více vnímá pravidla hry, dokáže podarovat či se o věc rozdělit. Asi kolem pěti let věku si už dítě dokáže klást otázky „Co je dobré a co špatné?“ a přátelství se pro něj stávají čím dál více důležitá. (Vágnerová, 2000, s. 119)

Hra je specifickou činností, která nás provází celým životem a v mateřské škole má své nezastupitelné místo. Snaha o vytvoření definice hry je už samotným problémem, neboť hra má mnoho podob a autoři při výkladu definice vkládají do ní své vlastní názory s výklady obsahového zaměření her či výchovných cílů v dané společnosti. U výkladu se autoři shodují, že se jedná o specifickou formu učení a je důležitým prostředkem sebeutváření.

„Hra je činnost spontánní, je přirozeným aktivním jednáním vycházejícím z naší vnitřní motivace“ (Suchánková, 2014, s. 10).

Hra je „forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Zahrnuje činnosti jednotlivce, malé skupiny i velké skupiny. Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly“ (Průcha, 2009, s. 92).

J. Huizinga (1980, s. 28) vysvětluje, že nikdo nemůže očekávat, že by snad mohl u všech autorů ve všech zemích narazit na stejnou formulaci termínu. Uvádí však, že předkládá definici hry, která by mohla být tolerována ve většině evropských moderních zemích, a tedy že hra je dobrovolná činnost nebo zaměstnání, která je vykonávána v rámci určitých pevných časových a prostorových hranic podle dobrovolně přijímaných, přesto závazných pravidel a která má svůj cíl sama o sobě a je doprovázena pocitem napětí, radosti a vědomím, že je odlišná od obyčejného života.

Výše jsme předložili novější pojetí hry, které můžeme srovnat s pohledem starším, spadajícím do období tzv. první republiky. *„Činnost, která se koná pro ni samu, pro libost z ní samé prýšticí, která není prostředkem k nějakému vzdálenému cíli jako práce...Hra je hlavním zaměstnáním dítěte před dobou školní...Předmětem hry jsou hračky, pomůckami míče, pálky a podobně.“* (Masarykův slovník, 1927, s. 324).

Pro období předškolního věku je typická hra symbolická, *„což znamená, že činnost, která náleží jednomu předmětu, je přenesena na předmět náhradní, zastupující. Tyto předměty pak představují určité konkrétní symboly“* (Suchánková, 2014, s. 46). Výrazným prvkem v rámci symbolické hry je upevnění vlastní zkušenosti (dítě si při hře opakuje, co důležitého zažilo), uspokojení citových a intelektuálních potřeb a asimilace. V mateřské škole můžeme pozorovat děti při symbolických hrách každodenně. Při těchto hrách například dítě ulehne na zem, přikryje se peřinkou, zavře oči a předstírá, že spí. Později při symbolické hře přesune symbolické schéma na panenku či jinou hračku (hračka spí). V mateřské škole je tedy potřeba, aby dítě mělo dostatek podnětů k vlastní hře, tedy i přístup k různorodým a věku přiměřeným hračkám. Na základě teorie kognitivního vývoje od Piageta probíhá vývoj poznávacích procesů dítěte na základě akomodace (přizpůsobení se vnějšímu světu neboli adaptace) a asimilace (přijímaná informace je zařazována do poznávacích schémat). Pro dítě je důležité danou skutečnost pochopit a přizpůsobit vlastnímu chápání, tj. asimilovat ji vlastním potřebám, a to mu umožňuje právě hra. (Suchánková, 2014, s. 46)

Hra dosahuje vrcholu mezi druhým a sedmým rokem dítěte v symbolické hře, která je asimilací skutečnosti k „já“ a jeho přáním, posiluje i porozumění sociálním rolím a pravidlům. Schopnost sdílet s druhými fantazijní svět se stává pro dítě základem skutečných, i když často krátkodobých, přátelských vztahů. (Langmeier, Krejčířová, 2007, s. 102) Symbolická hra se vyvíjí v konstruktivní hru a ve hru s pravidly, které vynikají objektivací symbolů a socializací „já“. (Piaget, 1997, s. 115)

1.1.1 Socializace dítěte předškolního věku

Nástupem do mateřské školy se dítěti rozšiřuje oblast sociálního zážitku. Doposud podněty k rozvoji přicházely pro dítě ve známém prostředí a od jeho nejbližších, nyní se k němu dostávají podněty od vrstevníků a jiných dospělých (doposud pro něj cizích). V tomto momentě dítě zjišťuje, že důležitým prvkem v rozvíjení sociálních vztahů je řeč, která jej více sblíží s ostatními, a jeho slovní zásoba se často rychlým tempem rozšiřuje.

Základ prosociálního chování se u dítěte vytváří ze tří zdrojů, které by měly být respektovány nejen v samotné rodině dítěte ale i v prostředí mateřské školy. Jsou jimi:

- a) citlivost a vhodné chování vůči dítěti – dítě získává zkušenost a prožitky skrze ohleduplné chování vůči své osobě,
- b) nápodoba chování, kterou dítě pozoruje ve svém okolí,
- c) empatické projevy, které jsou v chování dítěte okolím zaznamenávány – jedná se o citlivé jednání, porozumění a pomoc druhým dětem/lidem, i směrem ke zvířatům, rostlinám, hračkám s lidským výrazem, které je u dítěte jeho okolím oceňováno.

Pro dítě je pobyt v mateřské škole nenahraditelným právě z hlediska rozvoje sociálních dovedností a nabytí sociálních zkušeností ve vrstevnické skupině. Dítě v prostředí mateřské školy sleduje celé spektrum impulzů, které vyprodukuje v různých situacích dynamika dětské skupiny. Stejně tak sleduje následné reakce učitelky a dětí na projevy jednotlivců i skupin, to vše přispívá u dítěte k rozvoji v oblasti rozumové, citové i morální. (Kořátková, 2014, s. 198)

M. Hewstone a W. Stroebe (2006, s. 79) vysvětlují pojem socializace jako proces, při kterém si jedinec osvojuje pravidla chování, jako soubor názorů, hodnot a postojů s cílem stát se plnohodnotnými členy společnosti. Upozorňují na skutečnost, že děti nepřichází na svět jako nepopsaná deska (behavioristický předpoklad), ale naopak si již novorozenci přinášejí na svět mnoho reflexů, schopností a predispozic, protože bezprostředně reagují na věci a lidi kolem sebe a aktivně poznávají svět. Do kontaktu s druhými tedy vstupují děti od narození.

M. Nakonečný (1999, s. 57) uvádí, že proces proměn začíná osvojováním základních kulturních návyků, později mluvené řeči až po vpravování se do role svého pohlaví. Socializace je především procesem sociálního učení, jelikož probíhá od nejranějšího věku dítěte, především v interakci dítěte a rodiny. Dále tento proces pokračuje ve škole a v zaměstnání, je determinován masmédií, ale i příslušností k různým skupinám. Základy

socializace vytváří tzv. primární socializace uskutečňující se v rodině. Pro zjednodušení lze osobnost jedince označit jako výsledek jeho sociálních zkušeností (sociálního učení). K tomu vede i osvojování si sociálních rolí, tedy způsobů chování, které sociální okolí od jedince očekává z hlediska jeho věku, pohlaví i společenského statusu.

Vágnerová (2000, s. 120) uvádí, že pro období předškolního věku je hlavní potřebou aktivita (též nazýváno věk iniciativy). Zpočátku dítě uspokojují různé činnosti samy o sobě (jsou samy cílem), s dosažením určité úrovně se aktivita stává prostředkem a slouží k nějakému jinému cíli. V tomto směru se od sebe batolecí věk a období předškolního věku liší, protože dítě se v tomto pozdějším období zaměřuje na cíl a aktivita je méně roztržštěná a méně závislá na aktuální situaci. Začínají také na významu nabývat nové regulační kompetence, jejichž vývoj je spojen s vývojem poznávacích procesů a socializace.

Socializace dítěte se dotýká také norem chování. U těch dítě akceptuje takové normy, jaké mu předkládá uznávaná autorita. Tuto fázi morálního vývoje označujeme jako heteronomní, tzn. že dítě ještě nemá vytvořen vlastní názor a za správné považuje to, co určí dospělí. Od dospělých se naopak očekává, že budou garanty dodržování příslušných norem. K dodržování stanovených norem chování je dítě motivováno systémem odměn a trestů (pozitivní x negativní hodnocení). Dítě tak chápe, že dobré je to, co ocenila starší autorita a špatné je to, za co bylo autoritou potrestáno. Nicméně normy umožňují dítěti snadnější orientaci v sociálním prostředí. Ke konci předškolního věku je dítě schopné pociťovat vinu za nežádoucí chování (na rozdíl od batolecího věku, kdy dítě pociťuje vinu jen, je-li pokáráno). Pocity viny značí, že dítě začíná akceptovat určitá omezení jako bezvýhradně platná a pociťuje jejich porušení jako nepříjemné. Dítě je však nucené respektovat určitý normativní systém, protože akceptace systému umožňuje dítěti začlenění do společnosti „*vyjádřené přiznáním určité role a jejím statusem (která se stává součástí identity jedince)*“ (Vágnerová, 2000, s. 121). V tomto bodě musíme zmínit, že normám chování se dítě učí především ve své rodině (dítě je spjaté emočně s rodinou), ale podle našeho názoru je dalším významným tvůrcem i regulátorem norem chování prostředí mateřské školy (především učitelé).

Pro rozvoj prosociálního chování u dítěte je důležité zajištění uspokojení potřeby jistoty a bezpečí, protože dítě, které se cítí nejisté, snadněji reaguje asociálně. Dítě vyrůstající v bezpečném prostředí podporující důvěru v život věří, že se může spolupodílet na tom, jak se budou různé sociální situace rozvíjet. Takové dítě získává větší množství pozitivních sociálních zkušeností a více respektují potřeby jiných lidí. Rozvoj prosociálního chování je

také spjat s dosaženou úrovní kognitivních kompetencí. Tím, že se dítě dokáže odpoutat od sebe sama, vytváří základ pro rozvoj sociálně žádoucího chování, protože lépe chápe jeho smysl. Prosociální chování je také výsledkem sociálního učení nápodobou, kdy vhodný model představují členové rodiny. Bohužel ne vždy jsou rodiče vhodnými modely pro nápodobu chování (resp. identifikace), protože se sami nechovají žádoucím způsobem, či od dítěte podobné jednání nevyžadují. Z toho vyplývá, že dítě nemůže tušit, jaké chování je vhodné. Učitelé v mateřských školách bývají svědky těchto nápodob chování, kdy např. agresivně se projevující dítě bohužel často pouze kopíruje chování svých rodičů k němu samému. (Vágnerová, 2000, s. 123)

Prosociální chování se také vyznačuje schopností projevit empatii a altruismu se dítě učí především na úrovni primárně symetrických vztahů. Jako poslední bychom rádi zmínili kontrolu a ovládání agresivních tendencí jako další součást rozvoje prosociálního chování. V případě agresivního chování hraje roli sociální učení (nejčastěji zkušenost z rodiny či vrstevnické skupiny) a sociální tolerance k agresivitě je dětem zprostředkována např. i na symbolické úrovni formou pohádek, prostřednictvím hraček, kdy množství agresivních projevů je usměrněno ve prospěch dobra. (Vágnerová, 2000, s. 124)

Rozvoj prosociálního chování podpoříme v mateřské škole pravidelným zařazováním komunitního kruhu, který umožňuje vzájemné bližší poznávání, neboť se děti vyjadřují nejen k aktuálnímu dění (např. dojmy z předchozí procházky, zážitky z víkendu,...), ale sdělují i něco o sobě. Dále je vhodným prostředkem k rozvoji hra, a to jak námětová, tak také dramatická. Jejím prostřednictvím může dítě prožít ocenění i reakce za nevhodné chování, zkoušet řešit nedorozumění, vyslovovat přání, ale také ustoupit z něj ve prospěch druhých. Dále bychom neměli zapomínat na drobné rituály, které ovlivňují soudržnost skupiny (společné oslavy narozenin a jmenin, oslava tradičních svátků během roku, vítání nových dětí či dítěte vracejícího se po nemoci apod.). (Kořátková, 2014, s. 199)

1.2 Mateřská škola jako sociální prostor

Jak jsme již uvedli v kapitole Vývoj dítěte předškolního věku, je základním a nejdůležitějším sociálním prostředím pro dítě rodina. Časem se ale toto sociální prostředí rozšiřuje např. o prostředí mateřské školy či o nové kontakty především s vrstevníky.

1.2.1 Cíle předškolního vzdělávání

Vzdělávací programy v České republice tvoří na státní úrovni Národní program vzdělávání (tzv. Bílá kniha 2001), který stanovuje počáteční vzdělávání jako celek a Rámcové vzdělávací programy (dále jen „RVP“), které stanovují rámec vzdělávání pro jednotlivé vzdělávací etapy. Na školní úrovni jsou pak tvořeny Školní vzdělávací programy. Předškolní vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále jen „RVP PV“), na který navazuje povinné vzdělávání a další vzdělávací etapy. (Šmelová, 2004, s. 108)

„Koncepce předškolního vzdělávání je založena na týchž zásadách, jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se s nimi společnými cíli: orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí. Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané“ (RVP PV, 2004, s. 7). V RVP PV se staví do popředí osobnost dítěte, jeho přirozený rozvoj, respektování individuálních potřeb dítěte a vytváření elementárních základů klíčových kompetencí.

Co vlastně od předškolního vzdělávání očekáváme jako děti, jako rodiče, jako učitelé?
Co nám má předškolní vzdělávání nabídnout?

- vstřícné a podnětné prostředí
- individuální přístup
- společné soužití dětí bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti
- ucelená témata, která jsou zpracována v propojených blocích, a díky tomu lépe chápat souvislosti

- aktivizující metody, které podporují zájmy a radost z poznávání
- prostor pro seberealizaci (uplatnění individuálních zájmů)
- volnost v rovnováze s výchovně-vzdělávacími záměry
- dostatek prostoru pro podporu sociálního učení a nabývání sociálních dovedností (Kotátková, 2014, s. 160)

1.2.2 Dítě v prostředí mateřské školy

První institucí, se kterou se dítě setkává, je tedy často mateřská škola (dále jen „MŠ“). Podle §33 (Zákon č. 561/2004 Sb.) *„(1) ... Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak.“* Poslední rok předškolního vzdělávání je tedy povinný a děti jej absolvují právě v MŠ, je však i možné zvolit individuální vzdělávání předškoláků v domácím prostředí.

Praxí je období nástupu dítěte do MŠ často spojováno s odloučením/odpoutáním od matky, avšak neměli bychom považovat nástup do MŠ za totožný s odpoutáním od matky. Dítě si doposud budovalo pouta k blízkým osobám v rodině, která pro něj znamenala jistotu, nyní si musí vytvořit důvěryplný vztah k učitelkám v MŠ. S tendencí současné doby, kdy jsou přijímány děti mladší tří let, nabývá na ještě větším významu důležitost pedagogického přístupu a spolupůsobení matky o pozvolné přivykání malého dítěte na učitelku/učitele a prostředí MŠ. Pro učitele je obzvlášť nesnadným úkolem správně odhadnout kvality vztahů, které si děti vytvořily ke svým primárním blízkým. To vyžaduje nejen odpovídající školení, ale také velice pečlivě prováděná pozorování (viz. Pozorování jako základní metoda při zjišťování informací u dětí). Při samotném pozorování se musí učitelé umět odpoutat od škatulkování, kdy by měli tendenci pohlížet na rodiče, s nimiž si dítě vytvořilo spolehlivé pouto, jako na „lepší“, a na rodiče, k nimž má dítě nejisté pouto, jako na „horší“. (Niesel, Griebel, 2005, s. 21)

Kromě odloučení od matky/rodičů musíme zmínit další důležité sociální aspekty. Jde především o proces sociálního učení, kdy do mateřské školy přichází dítě s již určitými návyky, osvojenými vzorci chování či způsoby, jak řešit konflikty. Dítě si pak v mateřské škole na širší společnosti (vrstevníci ve třídě, dospělí) ověřuje jejich funkčnost a sociální okolí mu dává zpětnou vazbu o vhodnosti tohoto chování. Zároveň je konfrontováno se

způsoby chování jiných dětí a dospělých. Některé vzorce chování přejímá a v rámci imitace zkouší, jestli to bude fungovat i u něj.

Dalším významným sociálním aspektem je rozvoj řeči. Úroveň komunikačních schopností je podmíněna a ovlivněna sociálním prostředím. Z praxe je nám známý fakt, že dítě, pokud není jeho slovní zásoba dostatečně rozvíjena v rodině, rozvíjí slovní zásobu po nástupu do mateřské školy. Řeč má pro fungování dítěte v prostředí školy mimořádný význam.

Zároveň dítě vstupuje do nové role (dítě v MŠ), která přináší řadu nových pravidel, ztrátu výlučného zájmu rodiče (musí se dělit o paní učitelku s ostatními), ztrátu soukromí (nemá svůj vlastní pokojíček nebo kout, kde si může trucovat), nemá svůj vlastní majetek (své hračky, které jsou jenom jeho) – o vše se musí dělit a hledat způsoby, jak vyřešit konflikt, že někdo jiný chce stejnou hračku.

Při nástupu dítěte do MŠ se předpokládá, že je dítě tzv. zralé pro vstup do MŠ. Otázkou však zůstává, co si pod pojmem „zralost“ máme představit. Jedná se snad o zralost po stránce tělesné a duševní? Nebo za zralé se považuje i to dítě, které tělesně i duševně ještě sice nedozrálo, avšak projevuje zájem a samo chce být součástí skupiny ostatních dětí v MŠ? Některé MŠ mají uvedeny na svých webových stránkách doporučení, co by dítě mělo zvládat před nástupem do MŠ, či jak dítě na vstup do školy připravit. Kromě samotných škol nabízejí své rady a doporučení také internet či časopisy. Mezi nejčastější doporučení patří zvládnutí sebeobsluhy dítěte (použití toalety, základy hygieny, oblékání, ...), stravování a odpolední odpočinek (spánek bez plenek). Vcelku rozšířeným trendem je otevření MŠ rodičům a dětem, které ještě nevstoupily do systému předškolního vzdělávání. V rámci toho se děti, ale i jejich rodiče mohou ještě před nástupem do MŠ seznámit s jejím prostředím a učiteli. Často jsou nabízeny vymezené hodiny, kterých je možno využít (běžně v odpoledním čase ještě v provozních hodinách MŠ, nebo po skončení provozních hodin).

„Se vstupem do mateřské školy je spojena změna dětské identity. V této fázi přechodu vyvstávají zcela klíčové životní otázky: „Kdo jsem? Co jsem? Kde jsem? Kým budu? Čím budu? Jaký budu?“. Člověk odpovídá na tyto otázky tak, že sám zpracovává vědomosti a zkušenosti o sobě (aktivní sebereflexe). Identita jakožto zkušenost vlastního já je odkázána na odezvu ze sociálního prostředí. Zkušenosti z jednotlivých situací se pozvolna zevšeobecnují“ (Niesel, Griebel, 2005, s. 27). Identita (totožnost, způsob, jímž jedinec vnímá svou

stejnost, místo, smysl a význam své existence, Průcha, 2009, s. 99) je důležitým předpokladem pro schopnost vystupování jednotlivce v sociálním prostředí. Vztahy, které dítě ve společnosti získává, se stávají trvalejšími, pokud druhý o dítěti ví, kdo je, a zároveň mu dítě dá jasně najevo, kým samo je (tuto informaci však dítě získává ze svého okolí a z těchto poznatků si vytvoří vlastní obraz, o němž prohlásí: „To jsme já.“). Avšak vývoj identity nekončí v dětském věku, ale dál se vyvíjí až do dospělosti. (Niesel, Griebel, 2005, s. 28)

V MŠ se dítě také setkává s novými požadavky, které se týkají vztahů. Náhle se dítě ocitá ve větší skupině, v nezvykle velkém počtu osob a s těmito osobami musí utvářet vztahy víceméně samostatně (bez přítomnosti rodičů). Učí se tedy nové dovednosti, a to navazování, utváření, udržování a prohlubování přátelství a tím si získává své místo ve skupině, ve které se tak začíná cítit jistější. Kromě nových vztahů se svými vrstevníky navazuje dítě také nový vztah k učitelce, od které se očekává, že bude průvodkyní dítěte při přechodu na novou situaci a bude mu oporou. Její úloha spočívá především v podpoře integrace dítěte do skupiny.

Závěrem předkládáme shrnutí na základě L. Krejčové a V. Mertina (2016, s. 153): *„Má-li být žák ve škole úspěšný, potřebuje být dostatečně samostatný a zvládat práci bez přítomnosti rodičů, potřebuje být také schopen komunikovat s cizími lidmi, vydržet určitou dobu v klidu pracovat, reagovat na pokyny, které jsou mu zadávány, chápat stanovená pravidla a hranice.“*

2 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI

Ilona Gillernová a kolektiv (2012, s. 32) vymezují sociální dovednost jako učením získané předpoklady pro sociální interakce a komunikaci. Pro správné pochopení sebe samého jsou sociální dovednost, sociální inteligence a emoční inteligence klíčovými pojmy, protože vyjadřují sociální obratnost v interpersonálních vztazích. Sociální dovednost autorky pojímají jako komplexnější způsobilost subjektu jednat v různě složitých životních situacích. Sociální dovednosti se vztahují se sebepoznávání a poznávání druhých. „*Obvykle se v sociálních dovednostech rozlišují prvky vztahující se k sobě samému (např. sebepoznávání a sebereflexe, rozpoznání a přiměřené projevení emocí, autenticita) a prvky týkající se mezilidských vztahů (empatie, akceptace druhých, otevřené vyjadřování za sebe sama, naslouchání, ...)*“ (Gillernová a kol., 2012, s. 33).

H. Gardner (1993, s. 9) navrhl dvě formy osobní inteligence (personal intelligence), které jsou dle něj velice důležité. Jedná se o **intrapersonální inteligenci** (pomáhá pochopit vlastní pocity) a **interpersonální inteligenci** (pomáhá odhalovat vztahy mezi ostatními lidmi). Zároveň se snaží upozornit na fakt, že sociálně inteligentní člověk, nemusí být automaticky úspěšný ve vztazích, ačkoli interpersonální vztahy dokáže správně a citlivě identifikovat, neboť své sociální dovednosti neumí správně ovládat. Sociální dovednosti jsou dle H. Gardnera takové dovednosti, které nás činí v konání úspěšnými a akceptovatelnými pro ostatní.

Intrapersonální inteligence představuje schopnost rozlišit pocit libosti od pocitu bolesti a tím umožnit rozhodnutí, zda se do situace více či méně zapojím. Jedná se však o nejjednodušší formu. Naopak na své nejvyšší úrovni umožňuje intrapersonální inteligence odhalovat složité soubory pocitů. Základem interpersonální inteligence je schopnost vnímat jiné jednotlivce a diferencovat mezi nimi. Malé dítě je schopno rozlišit lidi kolem sebe a vnímat jejich nálady, jedná se o nejjednodušší formu interpersonální inteligence. S přibývajícím věkem jsme pak schopni číst i skryté záměry a touhy jiných lidí a této znalosti využívat. Této formy využívají např. politici či náboženští vůdci. (Gardner, 1999, s. 260-261)

H. Gardner (1999, s. 261) upozorňuje na skutečnost, že personální formy inteligence jsou rozmanitější než jiné inteligence, stejně jako vývoj a poruchy personálních forem inteligence. „*Podle mého názoru má tato oblast poznání snad ve všech společnostech na světě nesmírný význam, a přitom ji téměř všichni vědci zabývající se kognitivním vývojem*

člověka zcela opomíjejí nebo odsunují někam na okraj. (...) V oblasti personálních inteligencí je klíčovým prvkem prvořadého významu proces uvědomování si vlastního já. Rozvinuté vědomí já je běžně chápáno jako jeden ze základních projevů intrapersonální inteligence“ (Gardner, 1999, s. 263). H. Gardner na základě vlastních objevů začal chápat vědomí já jako slitinu, tedy splynutí obou forem personálních inteligencí.

V **psychoanalytickém přístupu**, který reprezentuje především S. Freud, vychází vědci z myšlenky, že určité hromadné jevy a způsoby sociálního chování jsou odvoditelné z raných dětských zkušeností. Téma vztahu jedince a společnosti bylo rozpracováno později E. Frommem a K. Horneyovou, kteří se zabývali vnitřními konflikty osobnosti.

Symbolický interakcionismus pracuje s pojmem jáství a lidská mysl. Obojí se utváří v průběhu sociální interakce za pomoci slov a gest. C. H. Cooley prohlásil, že jáství a společnost jsou rození dvojníci.

Behavioristický přístup se mimo jiné zabýval i oblastí sociálních jevů (především druhy sociálního učení). Zde můžeme zmínit výrazného představitele A. Banduru (viz. Vývoj dítěte předškolního věku). (Nakonečný, 1999, s. 26-28)

Zajímavým výzkumem v oblasti sociálních vztahů je zaměření na vztah otec – dítě. Zjistilo se, že vřelý vztah mezi otcem a dítětem, především vztah otec – dcera, silně ovlivňuje sociální dovednosti dítěte v pozdějším věku. Zajímavostí je, že se v daném výzkumu nepotvrdilo to samé u vztahu otec – syn. Citlivost rodičů (parental sensitivity), jejich schopnost povzbudit a emočně podpořit dítě, má výrazný vliv na utváření dovednosti dítěte nakládat s vlastními emocemi (schopnost regulovat emoce). U daného výzkumu, který zahrnoval 856 rodin, však nadále probíhají diskuze. (Webster, 2013)

Dle § 33 (Zákon č. 561/2004 Sb.) „*Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.*“ Mateřská škola by měla přispívat k rozvoji nejen kognitivních funkcí, ale především podporovat socializaci dítěte tak, jak je uvedeno výše. Oblast sociálních dovedností je pak blíže specifikována v RVP PV.

RVP PV pokládá sociální kompetence za synonymum k pojmu sociální dovednosti. RVP PV vymezuje požadavky, podmínky a normy pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Psychosociální podmínky jsou v RVP PV vymezeny jasně, uvádíme pouze vybraná doporučení:

- *„Nově přichozí dítě má možnost postupně se adaptovat na nové prostředí i situaci.*
- *Pedagogové respektují potřeby dětí (obecně lidské, vývojové a individuální), reagují na ně a napomáhají v jejich uspokojování (jednají nenásilně, přirozeně a citlivě, navozují situace pohody, klidu, relaxace apod.). Děti nejsou neúměrně zatěžovány, či neurotizovány spěchem a chvatem.*
- *Všechny děti mají rovnocenné postavení a žádné z nich není zvýhodňováno ani znevýhodňováno. Jakékoliv projevy nerovností, podceňování a zesměšňování dětí jsou nepřijatelné.*
- *Volnost a osobní svoboda dětí je dobře vyvážená s nezbytnou mírou omezení, vyplývajících z nutnosti dodržovat v mateřské škole potřebný řád a učit děti pravidlům soužití.*
- *Dětem se dostává jasných a srozumitelných pokynů. Třída je pro děti kamarádkým společenstvím, v němž jsou zpravidla rády.*
- *Je uplatňován pedagogický styl s nabídkou, který počítá s aktivní spoluúčastí a samostatným rozhodováním dítěte. Vzdělávací nabídka odpovídá mentalitě předškolního dítěte a potřebám jeho života (je dítěti tematicky blízká, jemu pochopitelná, přiměřeně náročná, dítěti užitečná a prakticky využitelná.)*
- *Pedagog se vyhýbá negativním slovním komentářům a podporuje děti v samostatných pokusech, je uznalý, dostatečně oceňuje a vyhodnocuje konkrétní projevy a výkony dítěte a přiměřeně na ně reaguje pozitivním oceněním, vyvaruje se paušálních pochval stejně jako odsudků.*
- *Ve vztazích mezi dospělými i mezi dětmi se projevuje vzájemná důvěra, tolerance, ohleduplnost a zdvořilost, solidarita, vzájemná pomoc a podpora. Dospělí se chovají důvěryhodně a spolehlivě (autenticky).*

- *Pedagog se programově věnuje neformálním vztahům dětí ve třídě a nenásilně je ovlivňuje prosociálním směrem (prevence šikany a jiných sociálně patologických jevů u dětí)*“ (RVP PV, 2004, s. 33).

Tyto požadavky kladené v RVP PV na psychosociální podmínky chápeme jako výrazně pozitivní, uvědomujeme si však, že ve skutečnosti mohou vznikat i překážky směřující k jejich naplňování. Jedním z problémů mohou být už samotné počty dětí ve třídě, kdy může docházet ke ztížení při naplňování jejich potřeb. Dále to mohou být rutinní stereotypy, nedoceňování prožitků dětí, zaměřenost na výkon, podporování soutěživosti apod. (Svobodová, 2010, s. 6-7)

Naplňování rámcových cílů vede k rozvoji prosociálního chování. V RVP PV (2004, s. 11) jsou uváděny tři základní rámcové cíle (záměry):

1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání,
2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost,
3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Z těchto cílů vyplývá následující: Co se dítě právě učí? S jakou hodnotou se dítě setkává? Jaký má dítě prostor pro samostatnost a možnost ovlivnit situaci, ve které se nachází? (Svobodová, 2010, s. 8)

P. Caldarella a K. W. Merrell (in: Gillernová a kol., 2012, s. 118) na základě výzkumu dospěli k pěti dimenzím, ve kterých vysledovali dílčí sociální dovednosti. První skupinu sociálních dovedností představuje **dimenze vrstevnických vztahů**. Zahrnuje ty formy chování, které umožňují pozitivní interakce s vrstevníky. V mateřské škole jsou mezi dětmi podporovány přátelské vztahy, a to nejen formou her, ale celkovým přístupem učitelů k dětem.

V následující kapitole se zaměříme na oblast klíčových kompetencí, protože sociální oblast je zahrnuta do kategorie klíčových kompetencí, se kterými pracuje RVP.

2.1 Klíčové kompetence

Na začátku kapitoly bychom chtěli upozornit na fakt, že neexistuje jednotná terminologie a sociální dovednosti bývají někdy označovány jako sociální kompetence. Samotný pojem *sociální kompetence* bývá vnímán jako soubor předpokladů ke vhodnému (adekvátnímu) sociálnímu chování a zahrnuje jak samotné dovednosti, tak schopnost analyzovat sociální situaci, vyhodnotit ji a zvolit vhodnou taktiku (zde bychom rádi zmínili, že důležitou roli v tomto případě hraje sociální inteligence, které jsme se věnovali výše). Jiní chápou pojem sociální kompetence jako prostý soubor sociálních dovedností. Vždy jde o praxi (tréninkem, cvičením, zkušenostmi) získanou dispozici. Ne všichni se však shodují v názoru, že dovednost spočívá i v adekvátním výběru, tedy že dítě vybere tu nejvhodnější vzhledem ke specifikům situace. Námí předkládaný arch na hodnocení sociálních dovedností dítěte je zaměřen na to, že se určité chování „objevuje“, již však nehodnotíme, kdy a jak vhodně.

Klíčovým kompetencím věnuje pozornost, protože představují v současném vzdělávání cílovou kategorii, vyjádřenou v podobě výstupů. „*V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich pojetí i obsah vychází z hodnot společností přijímaných a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti*“ (RVP PV, 2004, s. 11).

Kompetence je velice širokým pojmem, který bývá ve slovnících definován v různých podobách. Pokud dohledáme synonyma ke slovu kompetence, objevíme pojmy jako schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti. Od tohoto pojmu se pak odvíjí další pojmy, jako jsou klíčové kompetence, komunikační kompetence, kompetence učitele, kompetence žáka. (Průcha, 2009, s. 129)

Dle Průchy (2009, s. 124) chápeme klíčové kompetence jako souhrn vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní růst a uplatnění jedince ve společnosti.

H. Belz a M. Siegrist (2001, s. 27) se zaměřili na **klíčové kompetence**, které je potřeba rozvíjet u jakékoli profese. Ve své práci se zaměřili na následující kompetence: **komunikace a spolupráce** (schopnost písemného a ústního vyjadřování, schopnost kooperovat, sociální odpovědnost), **řešení problémů a tvořivost** (schopnost převzít odpovědnost a spoluodpovědnost, být otevřený k novým postupům), **samostatnost a výkonnost** (pře-

mýšlet s ostatními, zastávat vlastní názor, schopnost úsudku), **odpovědnost, spolehlivost myšlení a učení** (systémové myšlení, umět vyvozovat závěry, využívat technik učení, ochota se vzdělávat), **zdůvodňování a hodnocení** (schopnost zdůvodňovat a hodnotit výsledky své práce).

V RVP PV se dále ke klíčovým kompetencím dozvídáme následující: „*Kompetence představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se propojují a doplňují, čímž se postupně stávají složitější a tím i využitelnější (univerzálněji použitelné). Jejich osvojování je proces dlouhodobý a složitý, který začíná v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života*“ (RVP PV, 2004, s. 11).

V rámci předškolního vzdělávání pak rozvíjíme tyto kompetence:

1. kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. kompetence komunikativní
4. kompetence sociální a personální
5. kompetence činnostní a občanské.

2.1.1 Kompetence sociální a personální

V RVP PV jsou kompetence sociální a personální charakterizovány souborem způsobilostí, kterého by dítě ukončující předškolní vzdělávání mělo dosáhnout. Jde ale spíše o ideální představu, protože většina dětí k němu nedospěje.

Kompetence sociální a personální:

„- *samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej,*

- *uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky,*

- *dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost,*

- *ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy,*

- *napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí,*
- *spolupodílí se na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobí se jim,*
- *při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích se chová obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepříjemná, umí odmítnout,*
- *je schopno chápat, že lidé se různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným,*
- *chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování“ (RVP PV, 2004, s. 13).*

2.1.1.1 Sociální kognice, sociální motivace

Řada psychologů používá pro pojem sociální percepce nové označení, a to sociální kognice. Dle Průchy (2009, s. 269) chápeme **sociální percepci** jako sociálně podmíněné poznávání lidí či sociálních skupin, přičemž se neomezuje jen na samotné vnímání, ale zahrnuje prožívání, uvažování, poznávání a hodnocení. Naproti tomu pojem **sociální kognice**, tak jak jen chápou např. S. T. Fiske a S. E. Taylor, vyjadřuje, „*jak si lidé vytvářejí dojem o jiných lidech a o sobě samých a chápou jej šířeji než vnímání, neboť lidský smysl pro kontrolu je fundamentální pro soudy, které si lidé vytvářejí o sobě a o jiných, dojem z druhého člověka je tedy v tomto smyslu víc než pouhý vjem, zahrnuje i určité úsudky o druhém člověku, jak tu již bylo naznačeno*“ (Nakonečný, 1999, s. 81).

Pojem sociální percepce se pak v užším smyslu vztahuje k vnímání a posuzování druhých osob a sebe sama. „*Jde tu o zvláštní problematiku sociálního vnímání, kdy je vnímané podnětem k dotváření charakteristik vnímaného, které vlastně jdou za vnímatelné*“ (Nakonečný, 1999, s. 83). Pro vnímání je pak charakteristická kategorizace (zařazování vnímaných objektů do tříd, kategorií).

Motivaci chápeme jako shrnutí vnitřních a vnějších faktorů, které spouštějí lidské jednání (aktivují ho), toto jednání pak orientují určitým směrem, udržují ho v pohybu a navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání. (Průcha, 2009, s. 158) Naše chování je zaměřené na dosažení určitého cíle, a jako takové je popoháněno motivy, které vysvětlují, proč se člověk chová tak, aby něčeho dosáhl. M. Nakonečný (1999, s. 98) vysvětluje, že

motivy nejsou ani potřeby, ani cílové objekty, a to v následujícím příkladu: Hlad jako fyziologická změna v organismu, která vyvolá stav nedostatku (potřeba). Hlad zde nemůže být motiv, ale pouze vnitřní psychofyziologický stav, cílovým objektem se pak stává jídlo a teprve motivem je nasycení. Motivy představují určité hodnoty, tedy subjektivní pojetí, co je dobré jak pro jedince, tak pro určité skupiny či lidstvo vůbec.

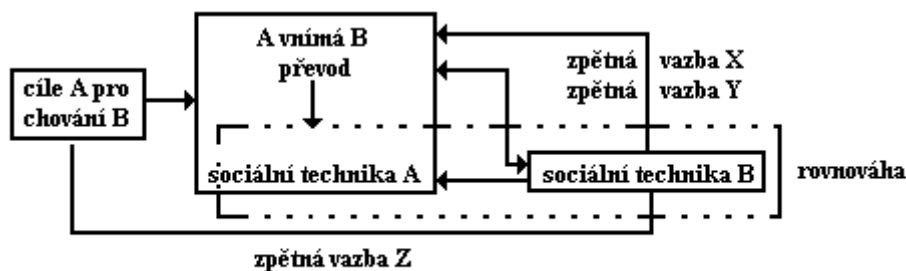
Sociální motivace není téma příliš zpracováno v tradičních učebnicích sociální psychologie. Blíže se tomuto tématu věnoval M. Argyle. Zajímal se především o skutečnost, proč lidé vyhledávají sociální vztahy a v těchto pak různé cíle (v sociálních situacích pak člověk vyhledává více cílů). Cíle označil jako **zdroje motivace interpersonálního chování** a sem patří:

- nesociální popudy, které mohou být zdrojem sociální interakce (potřeba jídla, peněz,...),
- závislost (na uznání, pomoci, ochraně a vedení,...),
- afiliace (navazování těsného osobního kontaktu),
- dominance (převaha, mít možnost prosazovat vlastní vůli),
- sex (fyzická blízkost, tělesný kontakt, intimní vztahy,...),
- agrese (prosazení sama sebe na úkor druhých),
- sebeocení a ego-identita. (Nakonečný, 1999, s. 101)

2.1.2 Kompetence sociální a personální

M. Nakonečný (1999, s. 253) uvádí, že sociální kompetence je klíčový koncept sociální psychologie. Vyjadřuje existenci specifického, sociálně vztažného jevu, který býval označován jako sociální inteligence. Významově jej nemůžeme ztotožnit s pojmem obecné inteligence, je však zvláštním případem inteligence, který se uplatňuje v sociálních interakcích. M. Argyle (in: Nakonečný, 1999, s. 253) zavedl pojem sociální obratnost (social skill). Tento termín ztotožnil s pojmem sociální kompetence, a dle tohoto autora se jedná o jakousi šikovnost (motorická obratnost), kterou jedinec vykazuje v sociální interakci při prosazování svých zájmů. Tak jako se jedinec učí různým dovednostem (hra na kytaru, řízení motorového vozidla apod.), učí se zároveň i jisté obratnosti ve svém sociálním chování (toto obratné chování je zpevňováno pozitivními důsledky, neobratné je utlumováno neúspěchy).

M. Argyle vytvořil také následující **model sociální kompetence** (in: Nakonečný, 1999, s. 254):



Model sociální obratnosti

Model zaznamenává interakci mezi jedinci A a B, přičemž jedinec A vnímá jedince B a tím si vytváří jeho obraz. Jedinec B reaguje vlastní sociální technikou, která působí na jedince A jako zpětná vazba. Pokud se zaměříme na **sociální kompetence**, zjistíme, že zde vystupují ve dvou rovinách: **percepční** (přiměřenost obrazu, který si jedinec A vytváří o jedinci B) a **akční** (přiměřenost techniky, kterou jedinec A užije vůči jedinci B, aby u něj něčeho dosáhl).

Podle M. Nakonečného (1999, s. 255) existuje několik druhů sociální kompetence, a to učitelská, velitelská, obchodní, erotická a další. U sociální kompetence se uplatňují nejen naše zkušenosti, ale také zřejmě i určité vlohy. Jak sám autor poznamenává, vzájemný vztah s obecnou inteligencí nemusí být vysoký (lidé s vysokou obecnou inteligencí mohou mít poměrně nízkou úroveň sociální inteligence).

M. Nakonečný (1999, s. 255) se domnívá, že sociální kompetence je reprezentována celým systémem dílčích funkcí (stejně jako obecná inteligence), které u různých jedinců mohou vystupovat v různé míře. V sociální interakci, při níž získáváme proud vizuálních a auditivních informací o druhém jedinci, musíme zvládnout rozpoznat klíčové podněty a správně interpretovat jejich význam.

H. Belz a M. Siegriest (2001, s. 167) chápou sociální kompetenci jako schopnost týmové práce, kooperativnost, schopnost zvládat konfliktní situace a komunikativnost. Jedná se o takové schopnosti, které umožňují kompetentní kontakt s ostatními. Sami autoři upozorňují na fakt, že klíčové kompetence získáváme pomocí reflexe, která je známkou procesu kritického uvažování. Reflexe se pak může uskutečňovat pouze při činnostech s ostatními jedinci (velký význam v tomto případě hraje práce ve skupinách, kooperativní učení). V praxi jsou pak na jedince kladeny požadavky odpovídající následujícím schopnostem:

- komunikace a kooperace (vědomá komunikace, aktivní přispění ve skupinových procesech),
- řešení problémů a tvořivost (rozpoznání problému a jeho správné a tvořivé řešení),
- samostatnost a výkonnost (samostatně plánovat, kontrolovat průběh a výsledek),
- odpovědnost (přijetí spoluodpovědnosti),
- přemýšlení a učení (myslet v souvislostech),
- argumentace a hodnocení (kriticky hodnotit vlastní i cizí způsoby práce a výsledky). (Belz, Siegriest, 2001, s. 168)

2.1.3 Kompetence komunikativní

Komunikaci chápeme jako určitý přenos informací a většina z nás si i uvědomuje, že je to důležitý prostředek dorozumívání. Pomocí komunikace si lidé předávají, přijímají i zpracovávají informace. Příznačná je tzv. **sociální komunikace**, která nese základní stránky společenského styku (společenské činnosti, vzájemné působení a mezilidské vztahy). (Zelinková, 2001, s. 85) Komunikaci tedy chápeme jako sociální akt, jako druh sociální interakce (jednostranné sdělování, vzájemná výměna informací).

Komunikativnost lze pojmut jako připravenost a schopnost jedince vědomě komunikovat s ostatními, tzv. vypovídat o sobě co nejjasněji a nejsrozumitelněji, dokázat naslouchat ostatním, umět rozlišit podstatné od nepodstatného a dbát i neverbálních projevů v komunikaci. V rámci klíčových kompetencí v rovině schopností hovoříme o schopnosti komunikovat, v rovině dovedností pak o umění naslouchat, o všímání si neverbálních signálů, o dávání zpětných signálů, o znalosti potřeb a o jasném vyjadřování se. (Belz, Siegriest, 2001, s. 185-186)

Tradičně se komunikace dělí do tří skupin: **verbální**, **nonverbální** a **komunikace činem**. V rámci diagnostiky úrovně a způsobu komunikace se zabývají touto problematikou jak pedagogové, tak i logopedové, foniatři, psychologové a další odborníci.

B. Bernstein (in: Belz, Siegriest, 2001, s. 189) kategorizuje řečové chování na **zúžený kód** (typický pro příslušníky nižší vrstvy) a **rozvinutý kód** (typický pro příslušníky střední vrstvy). Pro **rozvinutý kód** jsou charakteristické následující: velká slovní zásoba, složitá větná struktura, správné používání gramatiky, častější používání výstižných předložek, správné používání cizích slov aj. Pro **zúžený kód** jsou charakteristické následující:

omezená slovní zásoba, krátké a gramaticky jednoduché věty, předvídatelnost sledu vět, častěji se vyskytující stálé slovní obraty, problémy se správnou výslovností aj.

Komunikace má svoji základní strukturu, která je tvořena komunikátorem (osoba sdělující), komunikantem (osoba přijímající sdělení) a komuniké (obsah sdělení). V rámci personálních interakcí se role komunikátora a komunikanta přirozeně střídají a komuniké má povahu procesu.

V sociální komunikaci jde pak o sdělování významů pomocí symbolů. *„Sociální komunikace může probíhat pomocí mluveného slova, obrazového materiálu, gest (včetně znakové řeči). Mívá podobu jak přímého mezilidského styku, tak sdělování zprostředkovaného např. technickým zařízením“* (Průcha, 2009, s. 130).

3 MOŽNOSTI ZJIŠŤOVÁNÍ ÚROVNĚ SOCIÁLNÍCH DOVEDOSTÍ

Pedagogická diagnostika je pojem poměrně rozsáhlý. Poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů, to je komplexní zaměření pedagogické diagnostiky. Zaměřuje se na oblast obsahovou (tj. zjišťování dosažení úrovně vědomostí, dovedností a návyků) a oblast procesuální (tj. jakým způsobem proces výchovy i vzdělávání probíhá). Při samotné diagnostice se zaměřujeme nejen na výsledek práce, ale zaměřujeme se i na samotný proces. (Zelinková, 2001, s. 12)

Vedle zaměření je pedagogická diagnostika také mladým pojmem. Průcha (2009, s. 189) chápe pedagogickou diagnostiku jako vědeckou disciplínu, která se zabývá otázkami diagnostikování v edukačním prostředí, formuluje teorii pedagogického diagnostikování, definuje předmět diagnostikování, vytváří odbornou terminologii, předkládá taxonomie diagnostikovaných entit, vytváří systémy pedagogických diagnóz apod.

Někteří odborníci (např. P. Gavora) považují pedagogickou diagnostiku za samostatný vědní obor, jiní, odborníci především v USA, ji řadí do pedagogické evaluace, která znamená v pedagogice zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, efektivnost částí nebo celku. Dle Průchy (2009, s. 191) má dále důležitou roli pro korekce a inovace vzdělávacího systému, pro strategie plánování jeho rozvoje, priorit aj.

Na základě P. Gavory (2010, s. 9) můžeme pedagogické diagnostikování chápat jako zjišťování, identifikaci, charakterizování a hodnocení úrovně vývoje žáka (žáků) jako výsledku výchovného a vzdělávacího působení. Pedagog zjišťuje na základě diagnostikování, v jaké etapě výchovy a vzdělávání se žák nachází, zda jeho úroveň odpovídá očekávání. Při pedagogickém diagnostikování máme na paměti následující:

- a) účel (zjištění stavu rozvoje žáka),
- b) kdo (učitel, školní psycholog, výchovný poradce,...),
- c) koho (dítě/žák, třída,...),
- d) jakým způsobem (pozorování, rozhovor, rozbor práce,...),
- e) jaký je výsledek (diagnóza),
- f) jaké je opatření (intervence, zásah),
- g) prognóza (předpoklady budoucího rozvoje).

P. Gavora (2010, s. 132) uvádí, že lidé jsou spojeni sociálními vztahy. Dítě vstupem do mateřské školy proniká do nových sociálních vztahů. V této době začíná být součástí

nové sociální skupiny, ve které navazuje vztahy se svými vrstevníky, či naopak některé své vrstevníky ignoruje. Dítě také zjišťuje, že tak, jako ono nepreferuje některé své vrstevníky, i ono samo nemusí být preferováno druhými. Úspěch dítěte je tak ovlivňován jeho postavením ve třídě/skupině a vztahy s vrstevníky.

3.1 Typy a metody pedagogické diagnostiky

Kvalitu vzdělávání do jisté míry určuje i schopnost učitelů využívat v edukačním procesu metody pedagogické diagnostiky.

Diagnostika sociálních vztahů se zakládá na poznání uspořádání třídy jako sociální skupiny, ve zjištění sociálních rolí a pozic jednotlivých žáků v této skupině. Učitel by měl umět určit vůdce třídy, poznat, kdo je nejpoblábnější, kdo naopak není, kdo je izolován od kolektivu apod. (Kalhous, Obst, 2005, s. 45)

Pedagogickou diagnostiku můžeme dále rozdělit do několika typů. Dle Zelinkové (2001, s. 14) patří k základním typům pedagogické diagnostiky:

- a) **diagnostika normativní**, která srovnává výsledek jedince v určité zkoušce s výsledky reprezentativního vzorku populace ve stejné zkoušce,
- b) **diagnostika kritériální**, která srovnává objektivní hlediska (zvládá – nezvládá dítě počty do pěti),
- c) **diagnostika individualizovaná**, která srovnává dítě pouze ve vztahu k dítěti samému bez porovnání s vrstevníky, sleduje postup a srovnává dosaženou úroveň za určitý časový úsek,
- d) **diagnostika diferenciální**, která „slouží k rozlišení obtíží, které mohou mít stejné projevy, ale různé příčiny. Například nekázeň a zvýšená pohybová aktivita dítěte mohou být projevem jak ADHD, tak nesprávného výchovného vedení“ (Zelinková, 2001, s. 15).

V oblasti pedagogických procesů hovoříme o diagnostice formální a neformální.

- a) **Neformální diagnostikování** se týká každodenního pedagogického procesu. Takové diagnostikování koná pedagog spontánně a nemusí být zřejmé, tedy je skryté a implicitní. Pedagogové zjišťují při práci s dětmi přítomnost jevů spjatých se vzděláváním, posuzují projevy různého charakteru apod. Bez teoretické průpravy však mohou pedagogové vystupovat jako laici a jejich informace mohou být značně kusé, neobjektivní.
- b) **Formální diagnostikování** je připravené, naplánované, odehrává se v jasně vymezené diagnostické situaci v jednotlivých etapách vzdělávacího procesu. Toto dia-

agnostikování má předem danou formu, metodu a pravidla evidence získaných dat. (Tomanová, 2006, s. 8)

Při diagnostické činnosti bychom měli dodržovat určité zásady, tzv. na diagnostickou činnost jsou kladeny určité požadavky.

- a) **Individuálnost** – důraz na ni je pro předškolní vzdělávání zásadní. Sledujeme, zda dítě v jednotlivých kompetencích či oblastech rozvoje dosahuje, či nedosahuje pokroků. Na základě zjištěných skutečností pak učitel/učitelka s dítětem pracují, nevytvářejí však tlak na tempo individuálního vývoje.
- b) **Kontinuálnost** – v předškolním vzdělávání klademe důraz na souvislost, nepřetržitost. Při nástupu dítěte k předškolnímu vzdělávání zjišťuje učitel/učitelka prvotní informace od rodičů, při odchodu dítěte k dalšímu, vyššímu stupni vzdělávání mohou pak předat informace např. při rozhodování o zahájení povinné školní docházky. Dobrý pedagog však nevyhodnocuje informace pouze z jednoho typu získaných informací nebo jednoho pozorování.
- c) **Komplexnost** – jak již bylo zmíněno výše, pedagog se neopírá pouze o jedno zjištění, ale využije objektivní informace z různých situací a svá zjištění konzultuje s kolegy, s rodiči, či odborníky.
- d) **Konsenzualita** – souhlas účastníků v nahlížení na sledovaný jev, tzv. účastníci akceptují jednotlivé diagnostické kroky.
- e) **Integrativnost** – při diagnostikování se zaměřujeme na vzájemně působící složky osobnosti dítěte (percepčně-kognitivní, jazyková, osobnostně sociální, motorická).
- f) **Konkrétnost** – dodržování této zásady pomáhá k lepšímu pochopení diagnostických kroků. Konkrétnost přispívá ke srozumitelnosti a pochopení, proč byly užity určité kroky. Konkrétnost je důležitá i pro samotné dítě, které lépe porozumí hodnocení.
- g) **Objektivnost** – nestrannost.
- h) **Prognostický charakter** – promítá se do výběru metod, motivace. Pedagog by měl na základě zjištěných informací předvídat další vývoj, nastítnit budoucnost a cestu k ní, představit si vlastní roli v následném postupu.

- i) **Pedagogický optimismus** – orientace na klady dítěte a jejich využití pro další perspektivu. Pomoc dospělého má odpovídat možnostem a limitům dítěte.
- j) **Etická a pedagogická odpovědnost a odbornost** – respektování účastníků vzdělávacího procesu. Učitel je odpovědný v činnosti k dítěti, rodičům, kolegům, reprezentuje takt a dodržuje diskretnost při práci s informacemi. (Tomanová, 2006, s. 14-15)

Při diagnostické činnosti mohou nastat chyby, které způsobují vnější nebo vnitřní příčiny. K vnějším příčinám můžeme přiřadit absenci adekvátních nástrojů k diagnostice, nedostatečná příprava pedagogů na diagnostickou činnost či kolísající kritéria (lišící se nejen v různých školách, ale i v rámci jedné školy mez třídami). K vnitřním příčinám řadíme unáhlené závěry, subjektivní vlivy, obtížnost úkolu či i samotná únava, nemoc. Objevují se i případy, kdy je diagnostická činnost vykonávána tzv. pod tlakem kontroly, tedy je konána pouze formálně, aby existoval doklad o diagnostické činnosti. (Tomanová, 2006, s. 28 – 29)

Diagnostika užívá celou řadu metod, které jsou známy z jiných vědních disciplín, především z psychologie.

- a) **Pozorování**, které patří k základním a nejdůležitějším metodám diagnostiky. Jako učitelé vnímáme dítě v průběhu celého dne, vnímáme v dlouhodobějším hledisku jeho reakce. Z hlediska tradičního dělíme pozorování na **krátkodobé**, které může dát podnět k pozorování **dlouhodobému**. Dále můžeme hovořit o pozorování **náhodném** a **systematickém**. Opět nám náhodné pozorování, na jehož základě neděláme závěry, může dát signál k pozorování systematickému, u kterého již využíváme záznamové archy či využijeme i techniky, např. záznamu na kameru.
- b) **Rozhovor**, který je charakterizován sledem otázek, které mohou být uzavřené, polo uzavřené a otevřené, a odpovědí. Rozhovor můžeme volit **strukturovaný** (předem vytyčený cíl a cesta, kterou se budeme ubírat) a **nestrukturovaný** (volné vyprávění). U rozhovoru je velice důležité, abychom zajistili klidné prostředí, tedy vyloučili jakékoli rušivé momenty.
- c) **Anamnéza**, která slouží k získání informací z uplynulého života dítěte, které dopomohou k objasnění současného stavu. Rozlišujeme anamnézu **osobní**, **rodinnou** a **školní**. Osobní anamnéza se zaměřuje už na prenatální období, stejně jako na dal-

ší postnatální období vývoje dítěte. V průběhu vývoje dítěte se v anamnéze zaměřujeme na oblast motoriky, řeči, zdravotního stavu, vývoje obtíží (kdy se obtíže objevily) a zájmy dítěte (co rádo dělá). Rodinná anamnéza se zaměřuje na způsob výchovy v rodině, na vliv členů rodiny na dítě. Školní anamnéza je pak důležitou oblastí diagnostiky se zřetelem k řešení školních problémů.

- d) **Dotazníky**, které jsou založeny na písemném kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazníky jsou výhodným zdrojem získání údajů od velkého množství respondentů, nevýhodou je neosobní přístup. Problém může nastat v momentě, kdy respondent správně nepochopí otázku, proto je vhodné nejprve dotazník vyzkoušet na menší skupině respondentů. Výhodou dotazníků je jejich obecnější platnost výsledků šetření.
- e) **Testy** jsou diagnostickým nástrojem po dlouhé desetiletí, tradičně jsou využívány především v psychologii. V rámci odbornosti mluvíme především o standardizovaných psychologických testech (sledují výkon, schopnosti, nadání, postoj apod.) Psychologické testy však v rámci pedagogické diagnostiky nevyužíváme, neboť s nimi pracují psychologové. (Zelinková, 2001, s. 28-36)

3.2 Proces zjišťování úrovně

Dle Průchy (2009, s. 51) je diagnostikování sled činností, které vedou k diagnóze (výsledek pedagogického diagnostikování). V rámci procesu diagnostikování musíme dodržovat zákonné normy a předpisy, protože na základě diagnostických metod soustředíme ve větším množství informace o dítěti, které podléhají právním předpisům.

K základním právním předpisům patří **Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání** a k němu se vztahující prováděcí vyhlášky. Dále bychom se měli řídit **Zákonem č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů** a **Zákonem č. 359/1999 Sb. o sociálně právní ochraně dětí**.

Doklady o dítěti mají charakter pravidelnosti a systematičnosti, proto podléhají zákonu o ochraně osobních údajů. Podle § 4 (Zákon č. 101/2000 Sb.) „*a) osobním údajem jakákoliv informace týkající se určeného nebo určitelného subjektu údajů. Subjekt údajů se považuje za určený nebo určitelný, jestliže lze subjekt údajů přímo či nepřímo identifikovat zejména na základě čísla, kódu nebo jednoho či více prvků, specifických pro jeho fyzickou, fyziologickou, psychickou, ekonomickou, kulturní nebo sociální identitu (...) e) zpracováním osobních údajů jakákoliv operace nebo soustava operací, které správce nebo zpracovatel systematicky provádějí s osobními údaji, a to automatizovaně nebo jinými prostředky. Zpracováním osobních údajů se rozumí zejména shromažďování, ukládání na nosiče informací, zpřístupňování, úprava nebo pozměňování, vyhledávání, používání, předávání, šíření, zveřejňování, uchovávání, výměna, třídění nebo kombinování, blokování a likvidace“.*

Etapy diagnostické činnosti se sestávají z několika následujících kroků:

- a) **Přípravná etapa**, která předchází přímé diagnostické činnosti a vychází vždy z nějakého podnětu (od rodičů, pedagogů, od projevů dítěte apod.). Přípravná etapa si klade základní otázky: proč diagnostikovat, kdo bude diagnostikován, kdy bude probíhat diagnostika. Dále se vyslovují i očekávání, způsob evidence dat a zpracování dat.
- b) **Realizační etapa**, při které získává pedagog data a údaje z pozorování přímo od účastníků vzdělávání, popř. od odborníků nebo z dokumentů. Kvalitně probíhající realizační etapa závisí na dobře připravené přípravné etapě. V této fázi schraňujeme

získané údaje do přehledných portfolií (portfolio kresby, pracovní listy, fotografie z činností apod.).

- c) **Etapa zpracování získaných údajů**, která se zaměřuje na sumarizaci získaných dat (údajů) a to v podobě kvantitativního (statistické zpracování) či kvalitativního zpracování (portfolio, kasuistika).
- d) **Etapa vyhodnocení a interpretace získaných dat**, která zahrnuje srovnání s předchozími získanými údaji či četnost sledovaného jevu. V této fázi pedagog formuluje diagnostický nález. Pozor by si měl dát pedagog na tzv. kauzální atribuci, která připisuje příčiny úspěchu či neúspěchu ke zjištěnému chování (tréma, obtížnost nového úkolu, únava apod.).
- e) **Finální etapa**, která umožňuje pedagogovi předvídat, jaké má jedinec předpoklady k dalším činnostem. V této fázi je formulována prognóza (odhad, co bude či může být) pro další postup vzdělávání, pro individuální program a je rozhodnuto o souboru opatření. (Tomanová, 2006, s. 18-19)

Nezbytnou součástí diagnostiky je **anamnéza**, díky které pedagog získává údaje z minulých období sledovaného dítěte. Dalším důležitým pojmem je **diagnóza**, která vyjadřuje zjištěný aktuální stav na cestě vývojem. **Retrognóza** pak zjišťuje, co mělo na dítě výchovný vliv, jakých postupů k rozvoji bylo použito a jak na ně dítě reagovalo. **Prognóza** je pak vzhledem do budoucnosti, při které pedagog vyjadřuje předpoklady k dalšímu rozvoji nebo vývoji sledovaného jedince. (Tomanová, 2006, s. 21)

3.3 Pozorování jako základní metoda při zjišťování informací u dětí

Pozorování je nejčastější metodou využívanou učiteli v mateřských školách. Neměli bychom však zapomenout, že laické pozorování se od toho záměrného, odborně provedeného liší, protože u něj se jedná o plánovité vnímání jevů a sleduje se zde určitý cíl. Pro učitele se pak otevírá nabídka několika typů pozorování, při nichž sledují přítomnost pedagogických jevů v jejich celistvosti, pozorují jedince či skupiny v určitých kontextech. Nejčastěji se typy pozorování kombinují (přímé se mohou kombinovat s nepřímým, orientační s krátkodobým apod.). Níže předkládáme výčet typů pozorování:

- a) **Introspekce**, při níž pozorujeme samy sebe (prožitky, city, myšlenky apod.).
- b) **Extrospekce**, tedy pozorování druhých osob, se nejčastěji odehrává v přirozeném prostředí či v laboratorních podmínkách (např. při experimentu). Zde se často hovoří o tzv. zúčastněném pozorování (pozorovatel je účasten, ale nikdo si při součinnosti nemusí uvědomit, že je jím pozorován).
- c) **Orientační pozorování** se zaměřuje na zachycení jevů, kterých jsme si v předchozích pozorováních nemuseli všimnout či jim nevěnovali dostatečnou pozornost.
- d) **Celkové pozorování** je komplexní a podrobné pozorování pedagogické situace (sleduje se více kategorií v dané situaci).
- e) **Krátkodobé pozorování** je časově omezeno a více krátkodobých pozorování může být součástí dlouhodobého pozorování.
- f) **Dlouhodobé pozorování** se ve školních podmínkách vztahuje k většímu časovému období (např. k pololetí, ke školnímu roku,...) či k tematickému celku vzdělávacího programu.
- g) **Přímé pozorování** staví na tom, že mezi pozorovatelem a pozorovaným není „prostředník“.
- h) **Nepřímé pozorování** se odehrává prostřednictvím video a audio záznamů.
- i) **Strukturované pozorování** má, jak již název napovídá, svoji strukturu pozorování zaznamenáváme do předem připravených inventářů.
- j) **Nestrukturované pozorování** je popisem událostí v posloupnosti, v níž se děje. Jedná se o písemný záznam. (Tomanová, 2006, s. 32-33)

Pozorování můžeme použít kdykoli v rámci diagnostiky, aniž bychom dítě v jeho činnosti rušili a aniž by dítě vědělo, že je pozorováno. Kvalifikovaná práce učitele v MŠ spočívá tedy i na tak náročné činnosti. Nejobtížnějším úkolem pak pro učitele je minimalizovat subjektivitu a zaznamenávat skutečně to, co pozoruje (ne to, co očekává, že uvidí, nebo by chtěl vidět). Při pozorování a zaznamenávání skutečnosti by měl učitel znát dobře dané dítě (zjistit si co nejvíce informací) a používat rozmanité techniky zaznamenávání pozorování (tím se docílí co nejkomplexnějšího záznamu osobnosti dítěte).

K písemným záznamům pozorování patří:

- a) slovní popis (zapíšeme, co vidíme),
- b) záznamové archy (u strukturovaného pozorování, záznam se řídí předem danými kritérii),
- c) standardizované metody pro pozorování a hodnocení chování dětí (jsou komplexní a podrobně propracované).

K obrazovým záznamům pozorování patří:

- a) filmová a video dokumentace (zachycení dynamiky děje, nejobjektivnější, lze doplnit slovním popisem),
- b) fotodokumentace (pro dokreslení zachycené situace).

K hlasovým záznamům patří:

- a) záznamy na diktafon,
- b) hlasové záznamy z videa. (Krejčová a kol., 2015, s. 61-62)

Závěrem si dovoluujeme stručné shrnutí k pozorování dítěte v prostředí MŠ. Metoda pozorování je vhodným nástrojem, díky kterému pozorujeme dítě v přirozeném prostředí (dítě již adaptováno na prostředí MŠ). Jako učitelé bychom při této činnosti neměli zapomínat na základní pravidla, a to jsou především objektivnost, pedagogický optimismus a diskrétnost při práci s informacemi.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 ARCH NA HODNOCENÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ

V praktické části práce jsme se zaměřili na přípravu a hodnocení archu na hodnocení sociálních dovedností dětí předškolního věku.

Základními cíli práce jsou navržení archu na hodnocení sociálních dovedností dětí předškolního věku a jeho ověření v praxi.

Abychom dosáhli stanových cílů, sestavili jsme arch na hodnocení sociálních dovedností dětí. Prvním úkolem bylo sestavení škály výroků, které jsme poté seskupili do jednotlivých kategorií, v našem případě celkem 7 kategorií. V archu na hodnocení sociálních dovedností jsme se rozhodli použít širší hodnotící škálu (0-5), která umožňuje učitelům lépe a přesněji určit dosaženou úroveň jednotlivých dovedností dítěte.

Dostupné metody jsou dvojího druhu, určené pro pedagogickou diagnostiku a pro výzkum. Nástroje výzkumné nabízejí sice jemnější kroky při hodnocení, avšak pro běžnou praxi jsou příliš podrobné a složité jak na získání údajů (hodnocení velkého množství položek, detailní vyplňování atd.), tak poté na následné zpracování těchto údajů. Nástroje určené pro pedagogickou praxi často poskytují velmi hrubé posouzení úrovně sociálních dovedností, často s nabízenou škálou zvládá – zvládá s dopomocí – nezvládá. Tato škála neumožňuje postihnout drobnější nuance a dílčí změny dítěte. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli pro konstrukci vlastního nástroje, který následně ověříme v praxi.

Arch na hodnocení sociálních dovedností dětí (příloha č. 1) jsme rozdělili do dvou částí. V první části se nacházejí obecné informace o dítěti. Pro účely získání dat je arch opatřen kolonkou „pohlaví dítěte“, pro účely hodnocení v MŠ je vhodnější tuto kolonku nazvat „jméno dítěte“. Dále se v obecné části nacházejí informace o věku dítěte, datu narození dítěte, počtu tříd v MŠ, typu třídy (homogenní, heterogenní) a datu pozorování. Ve druhé části archu již předkládáme pozorovateli sedm kategorií, jejichž součástí jsou jednotlivé položky vystihující konkrétní výstup (většinou pět až šest položek v jedné kategorii):

1. Práce, pravidla, respekt k autoritě
2. Cílené chování, sebereflexe
3. Regulace emocí
4. Komunikace
5. Otevřenost k lidem

6. Vrstevnické vztahy

7. Kooperace

Arch vychází z obdobných metod, avšak rozšiřuje nabídku sociálních dovedností (položek) a kategorizuje je do ucelenějších oblastí, takže je možné v praxi hodnotit jak jednotlivé položky a jejich změny v průběhu času u daného dítěte, tak globálnější oblasti (výše zmíněných 7 kategorií), nebo celkovou úroveň sociálních dovedností (součet všech položek dohromady). Škálové hodnocení umožňuje jak individuální práci v rámci pedagogicko-psychologického diagnostikování, tak statistické zpracování dat za třídu, školu atd.

Naším cílem bylo sestavit arch, který poskytne dostatečný přehled o hodnoceném dítěti a zároveň nezahltí učitele v MŠ zbytečnými listy dokumentace. Z vlastní praxe víme, že mnohdy jsou hodnotící archy zbytečně rozsáhlé. Učitel je pak zahlcen papírováním a ztrácí „chut“ důkladně hodnocení vyplnit a může docházet k tomu, že učitel pouze odškrtně jednotlivé položky, aniž by příliš přemýšlel nad tím, jak moc dítě danou kategorií/položku zvládá.

Po sestavení archu na hodnocení sociálních dovedností dětí jsme využili **metody strukturovaného pozorování** k hodnocení sociálních dovedností dětí a následně jsme požádali učitele, aby se vyjádřili k předloženému archu na hodnocení sociálních dovedností (**reflexe**).

Archy na hodnocení sociálních dovedností dětí byly rozdány studentům kombinované formy vysokoškolského studia oboru učitelství pro mateřské školy a učitelům mateřských škol.

Data byla sbírána v období únor až březen 2018. Předpokládaný navrácený vzorek činil 150 vyplněných archů ze Zlínského regionu, celkem se nám vrátilo **187 vyplněných archů** a 6 reflexí učitelů.

V konečném hodnocení vyplněných archů bylo bráno v potaz pohlaví respondentů.

4.1 Celkové výsledky

Celkový počet hodnocených dětí byl 187, z toho 99 dívek a 88 chlapců.

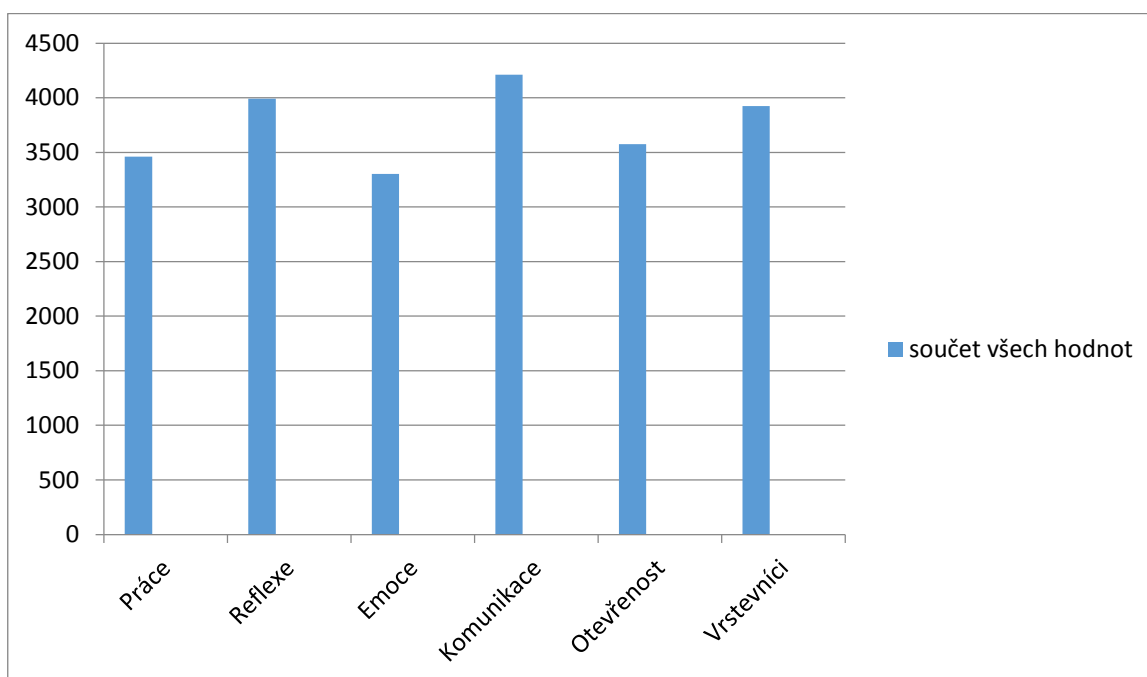
Maximální počet bodů, který mohly děti získat, byl 190. Tohoto maxima dosáhly tři dívky (dívka 5 let, dívka 5 let, dívka 6 let). Nejmenší celkové skóre bylo 49 bodů škály (chlapec, 3 roky) a 53 bodů škály (chlapec, 4 roky). Průměrně děti dosáhly 138 bodů škály. Z výsledků dále vyplývá, že děti ve věku tři až čtyři roky dosahovaly horší úrovně sociálních dovedností než děti ve věku pěti a šesti let. Průměrný věk dětí byl 4,7 let.

U archů jsme požádali o informaci, která udává, zda dítě navštěvuje homogenní nebo heterogenní třídu. V žádné ze sedmi kategorií Mann-Whitneyův U test nepotvrdil výrazný rozdíl mezi dětmi z věkově heterogenních a homogenních tříd. Složení třídy z hlediska věkové homo/heterogenity tedy nemá na úroveň sociálních dovedností dětí vliv.

4.2 Výsledky po kategoriích

V rámci kategorií jsme seřadili výsledky podle průměrného skóre. Nejlepších výsledků děti dosahovaly v oblasti **Komunikace**, následovala oblast **Cílené chování, sebereflexe; Vrstevnické vztahy; Otevřenost k lidem; Práce, pravidla, respekt k autoritě; Kooperace**. Nejhorších výsledků děti dosáhly v oblasti **Regulace emocí**.

Graf. č. 1 Výsledky po kategoriích



V rámci kategorií jsme dále provedli vztahovou analýzu, abychom si potvrdili, že spolu oblasti (kategorie) souvisejí. „*Korelační analýza je měření vzájemné závislosti dvou nebo více proměnných*“ (Průcha, 2009, s. 133).

Pomocí Spearmanova koeficientu byla u všech kategorií prokázána statisticky významná souvislost při hladině významnosti $\alpha = 0,01$. Tedy čím vyšší hodnotu dítě získalo v jedné oblasti, tím vyšší získalo i v dalších oblastech. Toto zjištění odpovídá faktu, že sociální rozvoj je komplexního charakteru. V předškolním věku se týká především obecných sociálních dovedností uplatňovaných v běžném mezilidském kontaktu, takže lze předpokládat, že se budou průběžně zlepšovat všechny sledované oblasti, nejen některé. Výsledkem tedy bylo zjištění, že spolu oblasti (kategorie) úzce souvisejí.

Nejsilnější vztahy jsou mezi následujícími kategoriemi:

- **Cílené chování, sebereflexe a Práce, pravidla, respekt k autoritě,**
- **Cílené chování, sebereflexe a Komunikace,**
- **Cílené chování, sebereflexe a Vrstevnícké vztahy,**
- **Vrstevnícké vztahy a Komunikace,**
- **Kooperace a Otevřenost k lidem,**
- **Kooperace a Vrstevnícké vztahy.**

4.3 Výsledky po položkách

V rámci všech položek v archu jsme provedli vztahovou analýzu (korelace), abychom zjistili, zda spolu položky souvisejí.

Pomocí Spearmanova koeficientu byla u většiny položek prokázána statisticky významná souvislost při hladině významnosti $\alpha = 0,01$.

Nejsilnější vzájemnou vztahovou souvislost mají následující položky:

- *Nevyhýbá se kolektivu* z kategorie **Otevřenost k lidem** a *Aktivně vyhledává kontakty s dalšími dětmi* z kategorie **Otevřenost k lidem**,
- *Rádo se kamarádi* z kategorie **Otevřenost k lidem** a *Aktivně vyhledává kontakty s dalšími dětmi* z kategorie **Otevřenost k lidem**,
- *Respektuje názor druhého* z kategorie **Vrstevnické vztahy** a *Respektuje potřeby druhého* z kategorie **Vrstevnické vztahy**.

Nejslabší vzájemnou vztahovou souvislost mají následující položky:

- *Udržuje pořádek ve věcech* z kategorie **Práce, pravidla, respekt k autoritě** a *Aktivně vyhledává kontakty s dalšími dětmi* z kategorie **Otevřenost k lidem**,
- *Neskáče do řeči* z kategorie **Komunikace** a *Aktivně vyhledává kontakty s dalšími dětmi* z kategorie **Otevřenost k lidem**,
- *Respektuje pokyny autority* z kategorie **Práce, pravidla, respekt k autoritě** a *Zvládá odloučení od rodičů* z kategorie **Regulace emocí**.

Vzájemná souvislost nebyla potvrzena pouze u těchto položek:

- *Zvládá odloučení od rodičů* z kategorie **Regulace emocí** a *Udržuje pořádek ve věcech* z kategorie **Práce, pravidla, respekt k autoritě**
- *Zvládá odloučení od rodičů* z kategorie **Regulace emocí** a *Odmítá nežádoucí chování* z kategorie **Práce, pravidla, respekt k autoritě**
- *Umí se prosadit* z kategorie **Vrstevnické vztahy** a *Není urážlivé* z kategorie **Regulace emocí**
- *Neskáče do řeči* z kategorie **Komunikace** a *Navazuje kontakty i s dospělými lidmi* z kategorie **Otevřenost k lidem**

- *Neskáče do řeči* z kategorie **Komunikace** a *Je komunikativní, sdílné, podělí se o zážitky* z kategorie **Otevřenost k lidem**
- *Neskáče do řeči* z kategorie **Komunikace** a *Umí se prosadit* z kategorie **Vrstevnické vztahy**

Dále jsme provedli hlubší analýzu jednotlivých položek, ze kterých vyplynulo následující.

V kategorii **Práce, pravidla, respekt k autoritě** byla nejlépe hodnocenou položkou *Dodržuje pravidla slušného chování*. Průměrně dosažené skóre činilo 4,00. Nejhůře hodnocenou položkou se skóre 3,42 byla položka *Udržuje pořádek ve věcech*.

V kategorii **Cílené chování, sebereflexe** byla nejlépe hodnocenou položkou *Umí počkat, až na něj přijde řada* se skóre 3,77. Nejhůře hodnocenou položkou se skóre 3,48 byla položka *Samostatně plní úkoly a zhodnotí výsledky*.

V kategorii **Regulace emocí** byla nejlépe hodnocenou položkou *Zvládá odloučení od rodičů* se skóre 4,01. Nejhůře hodnocenou položkou se skóre 3,36 byla položka *Přiměřeně potlačuje a zvládá negativní emoce*.

V kategorii **Komunikace** byla nejlépe hodnocenou položkou *Naslouchá se zájmem* se skóre 3,85. Nejhůře hodnocenou položkou se skóre 3,61 byla položka *Neskáče do řeči*. Zajímavým zjištěním v kategorii Komunikace bylo, že se v položce *Při rozhovoru zaujímá přátelskou pozici těla* u žádného dítěte neobjevila hodnota 0.

V kategorii **Otevřenost k lidem** byly nejlépe hodnocenými položkami *Nevyhýbá se kolektivu* a *Rádo se kamarádí* se skóre 3,97. Nejhůře hodnocenou položkou se skóre 3,76 byla položka *Navazuje kontakty i s dospělými lidmi*.

V kategorii **Vrstevnické vztahy** byla nejlépe hodnocenou položkou *Efektivně komunikuje s vrstevníky* se skóre 3,70. Nejhůře hodnocenou položkou se skóre 3,37 byla položka *Umí se prosadit (argumentuje, hájí vlastní názor)*.

V kategorii **Kooperace** byly nejlépe hodnocenými položkami *Respektuje rozdělení rolí ve skupině* a *Spolupracuje s ostatními při samotné činnosti* se skóre 3,80. Nejhůře hodnocenou položkou se skóre 3,36 byla položka *Vyhledává či iniciuje činnosti, které vyžadují spolupráci*.

V rámci celého archu na hodnocení sociálních dovedností dětí se nejlépe umístily položky:

- *Zvládá odloučení od rodičů* z kategorie **Regulace emocí**,
- *Dodržuje pravidla slušného chování* z kategorie **Práce, pravidla, respekt k autoritě**,
- *Nevyhýbá se kolektivu* z kategorie **Otevřenost k lidem**,
- *Rádo se kamarádí rovněž* z kategorie **Otevřenost k lidem**.

V rámci celého archu na hodnocení sociálních dovedností dětí se naopak nejhůře umístily tyto položky:

- *Přiměřeně potlačuje a zvládá negativní emoce* z kategorie **Regulace emocí**,
- *Vyhledává či iniciuje činnosti, které vyžadují spolupráci* z kategorie **Kooperace**,
- *Umí se prosadit (argumentuje, hájí vlastní názor)* z kategorie **Vrstevnické vztahy**,
- *Udržuje pořádek ve věcech* z kategorie **Práce, pravidla, respekt k autoritě**.

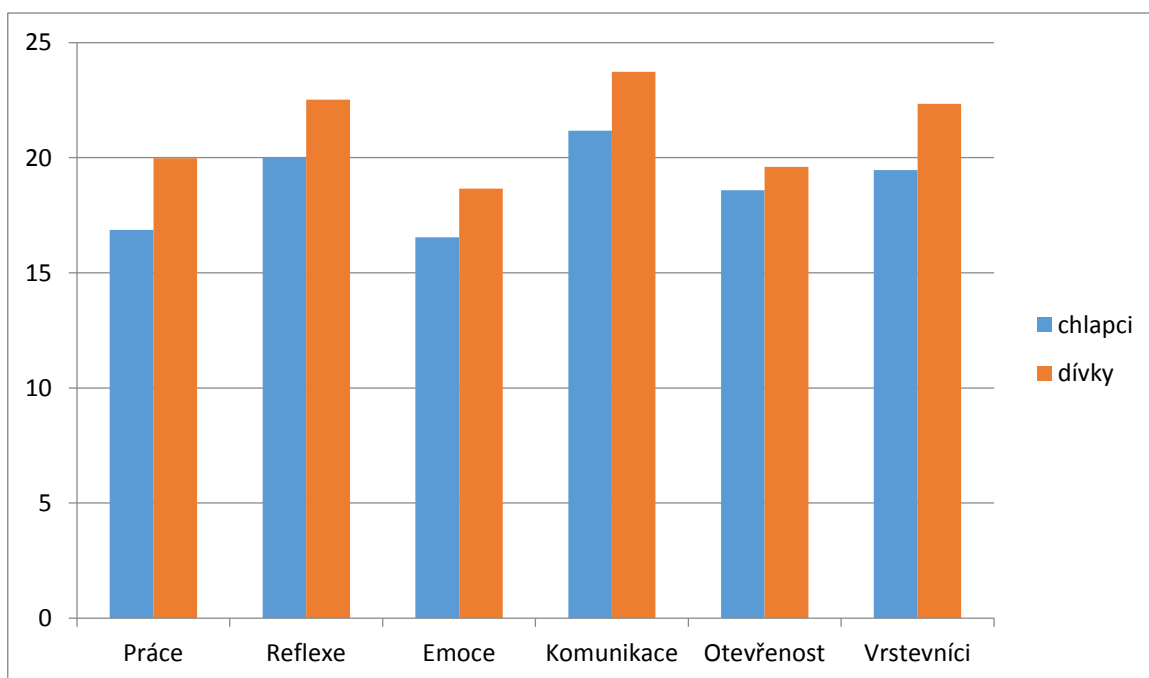
4.4 Srovnání dívky vs. chlapci

Pro srovnání výsledků dívek a chlapců jsme využili Mann-Whitneyův U test, který porovnává velikost rozdílů mezi dvěma skupinami. Z výsledků vyplývá, že rozdíl mezi dívkami a chlapci je statisticky významný, avšak v některých kategoriích a položkách se rozdíly neobjevily. Porovnání průměrných výsledků dívek a chlapců v rámci jednotlivých kategorií ukazuje graf č. 2.

Výsledky dívek a chlapců se statisticky významně neliší v kategorii **Otevřenost k lidem**.

Statisticky významně se liší výsledky dívek a chlapců v ostatních kategoriích. Lepších výsledků ve všech kategoriích dosahovaly dívky. Řada dalších výzkumů potvrzuje vyšší úroveň v sociálních dovednostech u dívek než u chlapců, takže naše výsledky toto zjištění potvrzují.

Graf č. 2 Srovnání dívky vs. chlapci v kategoriích

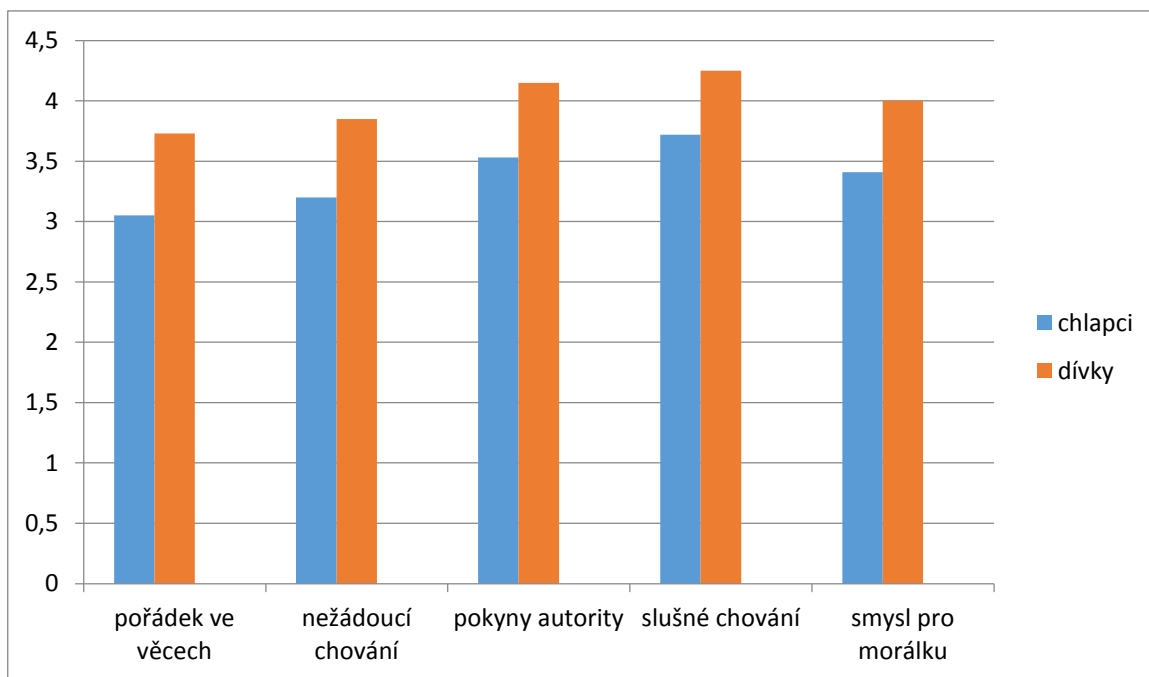


Sečteny byly body za všechny položky v rámci jedné kategorie. Bodová škála se pohybuje v rozmezí 0-30 bodů. Jedná se tedy o průměrně dosažené součty za jednotlivé kategorie.

4.4.1 Práce, pravidla, respekt k autoritě

Udržuje pořádek ve věcech, Odmítá nežádoucí chování, Respektuje pokyny autority, Dodržuje pravidla slušného chování, Projevuje smysl pro morálku

Graf č. 3 Práce, pravidla, respekt k autoritě



V položce *Udržuje pořádek ve věcech* dosáhly dívky vyššího průměrného hodnocení (3,73) než chlapci (3,05), což naznačují také počty získaných hodnocení u chlapců a dívek. Zatímco dívky získávaly nejčastěji vysoké hodnoty (nejčastěji 5 bodů škály, následovaly hodnoty 4 a 3), u chlapců byla nejčastěji volena hodnota 3 bodů.

V položce *Odmítá nežádoucí chování* bylo průměrné hodnocení u dívek vyšší (3,85) než u chlapců (3,20).

V položce *Respektuje pokyny autority* jsme zjistili, že dívky byly hodnoceny taktéž vyšším průměrným hodnocením (4,15) než chlapci (3,53). Nejčastěji se u dívek v této položce objevovalo hodnocení 5 bodů škály, pak 4 a 3 a nejnižší hodnocení dostalo jen velmi málo dívek. Naproti tomu byla u chlapců častěji volena hodnota 3 bodů škály, dále 2 a 1 body.

V položce *Dodržuje pravidla slušného chování* najdeme opět zajímavý rozdíl mezi dívkami a chlapci. Zatímco u dívek se neobjevilo hodnocení 0 a nejvíce zastoupené hodno-

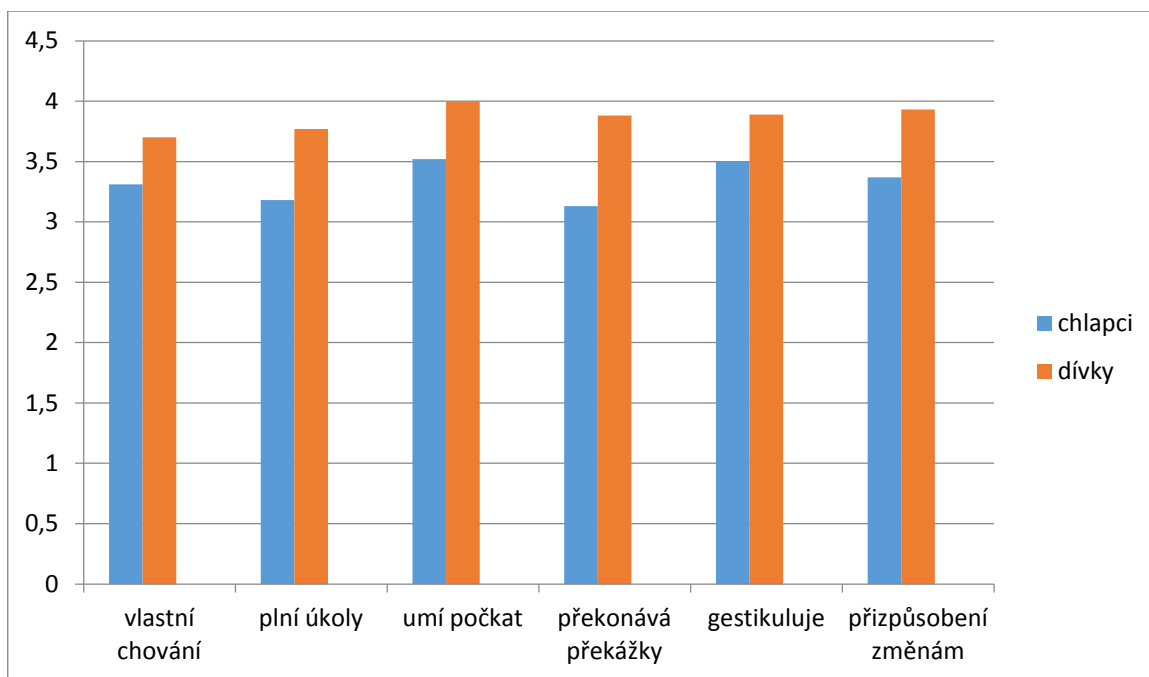
cení bylo 5, u chlapců se v několika případech objevilo hodnocení 0, taktéž dívky dosáhly vyššího průměrného hodnocení (4,25) než chlapci (3,72).

V položce *Projevuje smysl pro morálku* získaly dívky průměrné hodnocení 4,00, zatímco chlapci 3,41.

4.4.2 Cílené chování, sebereflexe

Umí zhodnotit vlastní chování a jeho následky v jednoduchých situacích, Samostatně plní úkoly a zhodnotí výsledky, Umí počkat, až na něj přijde řada, Trpělivě překonává překážky, Přiměřeně gestikuluje, Přizpůsobuje se změnám, nové situaci, prostředí

Graf č. 4 Cílené chování, sebereflexe



V položce *Umí zhodnotit vlastní chování a jeho následky v jednoduchých situacích* obdržely dívky průměrné hodnocení 3,70, chlapci 3,31.

V položce *Samostatně plní úkoly a zhodnotí výsledky* je rozdíl mezi pohlavími výrazný – dívky měly opět průměrné hodnocení vyšší (3,77) než chlapci (3,18).

V položce *Umí počkat, až na něj přijde řada* se u chlapců nejčastěji objevuje hodnocení 4 zatímco u dívek hodnocení 5. U chlapců je také více zastoupena hodnota 0 a 1, než je tomu u dívek. V této položce jsme zjistili, že dívky byly i u této položky hodnoceny vyšším průměrným hodnocením (4,00) než chlapci (3,52).

V položce *Trpělivě překonává překážky* zaznamenaly dívky průměrné hodnocení 3,88, u chlapců bylo průměrné hodnocení 3,13.

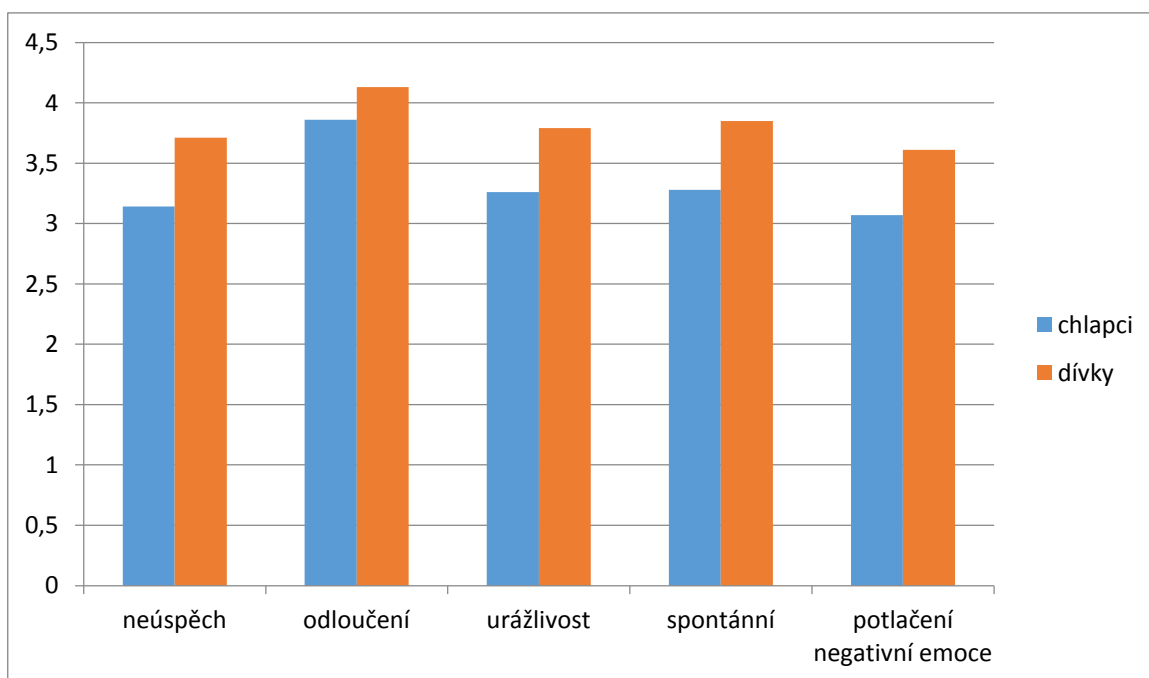
V položce *Přiměřeně gestikuluje* nebyl rozdíl mezi dívkami a chlapci natolik rozdílný. Dívky obdržely průměrné hodnocení 3,89, chlapci 3,50.

V položce *Přizpůsobuje se změnám, nové situaci, prostředí* se u chlapců neobjevilo hodnocení 0, zatímco u dívek ano. V této položce jsme zjistili, že dívky byly hodnoceny vyšším průměrným hodnocením (3,93) než chlapci (3,37). U dívek převažuje hodnocení 5 a 4 bodů škály, u chlapců převažuje hodnocení 3 a 4.

4.4.3 Regulace emocí

Zvládá neúspěchy, prohru, Zvládá odloučení od rodičů, Není urážlivé, Přirozeně, spontánně a adekvátně projevuje emoce, Přiměřeně potlačuje a zvládá negativní emoce

Graf č. 5 Regulace emocí



V položce *Zvládá neúspěchy, prohru* u velkého množství chlapců převažuje hodnocení 3, u dívek hodnocení 4 a 5. U obou pohlaví se objevila hodnota 0. Dále jsme zjistili, že dívky byly hodnoceny vyšším průměrným hodnocením (3,71) než chlapci (3,14).

V položce *Zvládá odloučení od rodičů* nebyl rozdíl mezi pohlavím zásadní. U dívek bylo průměrné hodnocení 4,13, u chlapců 3,86.

V položce *Není urážlivé* získaly dívky průměrné hodnocení 3,79, u chlapců bylo průměrné hodnocení 3,26.

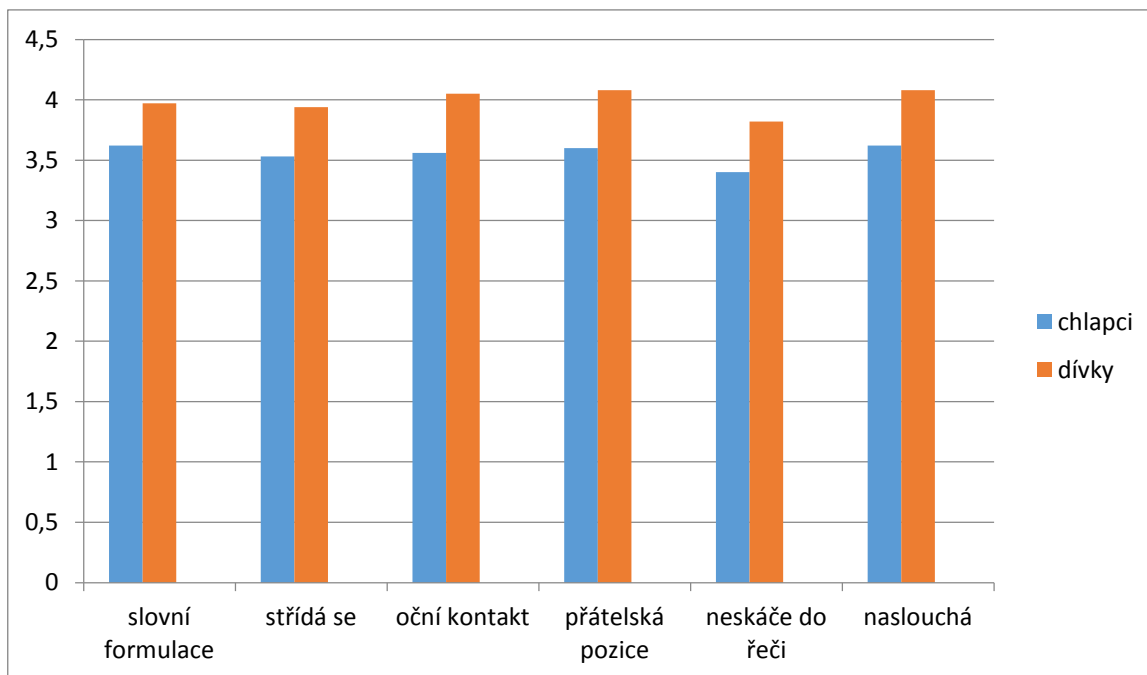
V položce *Přirozeně, spontánně a adekvátně projevuje emoce* jsme zjistili, že dívky byly hodnoceny vyšším průměrným hodnocením (3,85) než chlapci (3,28). U chlapců převažuje hodnocení 3 bodů škály, u dívek hodnocení 4. U dívek se neobjevila hodnota 0.

V položce *Přiměřeně potlačuje a zvládá negativní emoce* bylo průměrné hodnocení u dívek 3,61, u chlapců pak 3,07. U obou pohlaví se objevilo hodnocení 0 a 1, u chlapců ve větším zastoupení než u dívek.

4.4.4 Komunikace

Dokáže slovně formulovat sdělení, Střídá se v komunikaci, Navazuje oční kontakt, Při rozhovoru zaujímá přátelskou pozici těla, Neskáče do řeči, Naslouchá se zájmem

Graf č. 6 Komunikace



V položce *Dokáže slovně formulovat sdělení* nebyl rozdíl velký. Dívky získaly průměrné hodnocení 3,97, chlapci 3,62.

V položce *Střídá se v komunikaci* získaly dívky průměrné hodnocení 3,94, chlapci 3,53.

V položce *Navazuje oční kontakt* bylo průměrné hodnocení u dívek 4,05, u chlapců 3,56.

V položce *Při rozhovoru zaujímá přátelskou pozici těla* se u dívek objevilo nejčastěji hodnocení 5 (průměrné hodnocení 4,08), u chlapců 3 (průměrné hodnocení 3,6). U obou pohlaví se objevilo hodnocení 0.

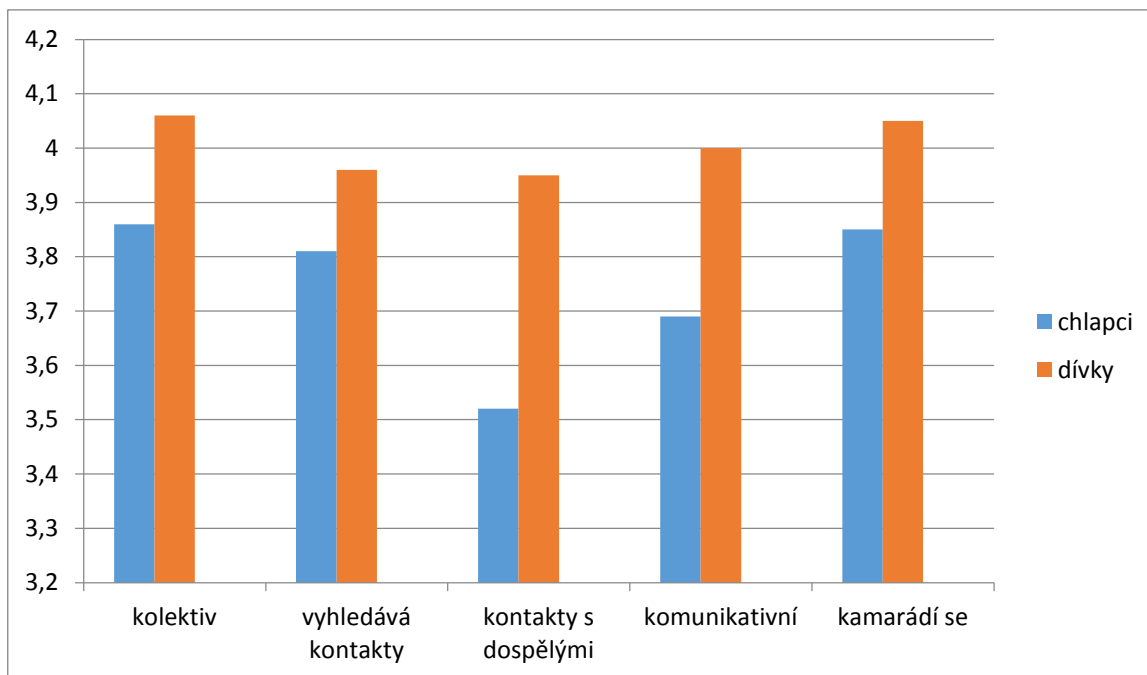
V položce *Neskáče do řeči* bylo průměrné hodnocení u dívek 3,82, u chlapců 3,40.

V položce *Naslouchá se zájmem* bylo průměrné hodnocení u dívek 4,08, u chlapců 3,62. Na rozdíl od chlapců se u dívek neobjevilo hodnocení 0 a 1. U dívek převažuje hodnocení 5 a 4, u chlapců hodnocení 3, poté 4 a 5.

4.4.5 Otevřenost k lidem

Nevyhýbá se kolektivu, Aktivně vyhledává kontakty s dalšími dětmi, Navazuje kontakty i s dospělými lidmi, Je komunikativní, sdílné, podělí se o zážitky, Rádo se kamarádí

Graf č. 7 Otevřenost k lidem



V položce *Nevyhýbá se kolektivu* bylo průměrné hodnocení u dívek 4,06, u chlapců 3,86.

V položce *Aktivně vyhledává kontakty s dalšími dětmi* bylo průměrné hodnocení u dívek 3,96, u chlapců 3,81.

V položce *Navazuje kontakty i s dospělými lidmi* bylo průměrné hodnocení u dívek 3,95, u chlapců 3,52.

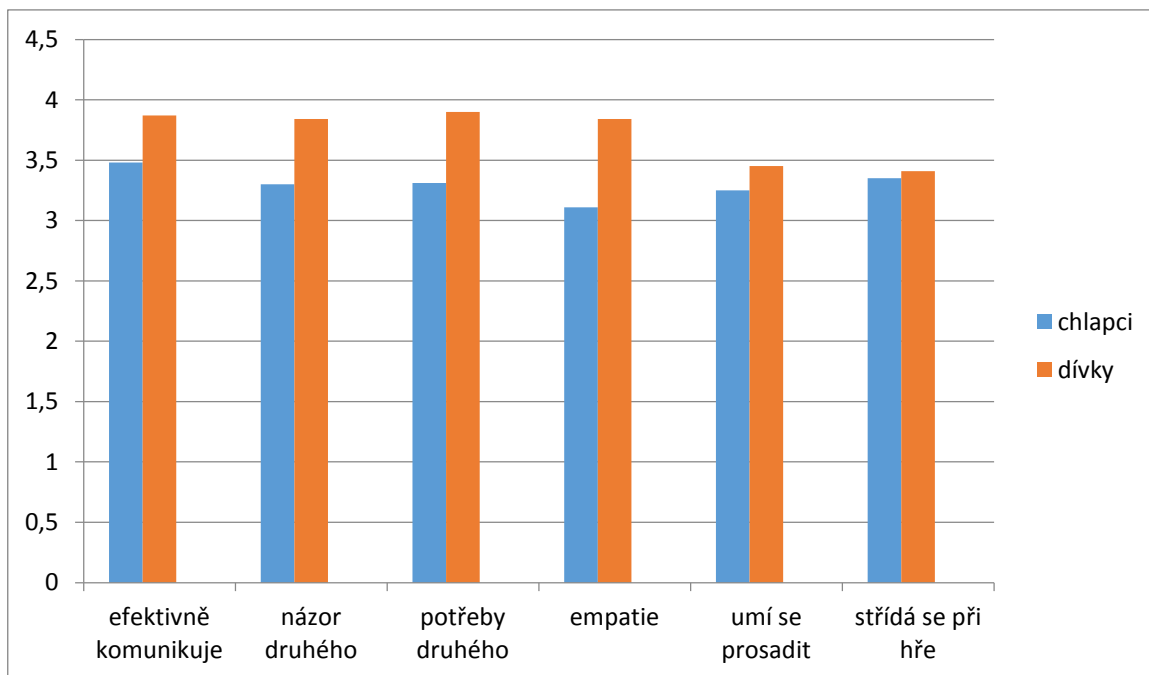
V položce *Je komunikativní, sdílné, podělí se o zážitky* bylo průměrné hodnocení u dívek 4,00, u chlapců 3,69.

V položce *Rádo se kamarádí* bylo průměrné hodnocení u dívek 4,05, u chlapců 3,85.

4.4.6 Vrstevnické vztahy

Efektivně komunikuje s vrstevníky, Respektuje názor druhého, Respektuje potřeby druhého, Projevuje empatii, Umí se prosadit, Střídá se při hře

Graf č. 8 Vrstevnické vztahy



V položce *Efektivně komunikuje s vrstevníky* bylo průměrné hodnocení u dívek 3,87, u chlapců 3,48.

V položce *Respektuje názor druhého* bylo průměrné hodnocení u dívek 3,84, u chlapců 3,30.

V položce *Respektuje potřeby druhého* se u dívek (průměrné hodnocení 3,91) nejčastěji objevilo hodnocení 5 bodů škály, pak 3 a 4. Chybí hodnocení 0. U chlapců (průměrné hodnocení 3,31) se nejčastěji objevilo hodnocení 3, pak 4 a dále 5, zároveň se objevilo hodnocení 0.

V položce *Projevuje empatii* bylo průměrné hodnocení u dívek 3,84, u chlapců 3,11.

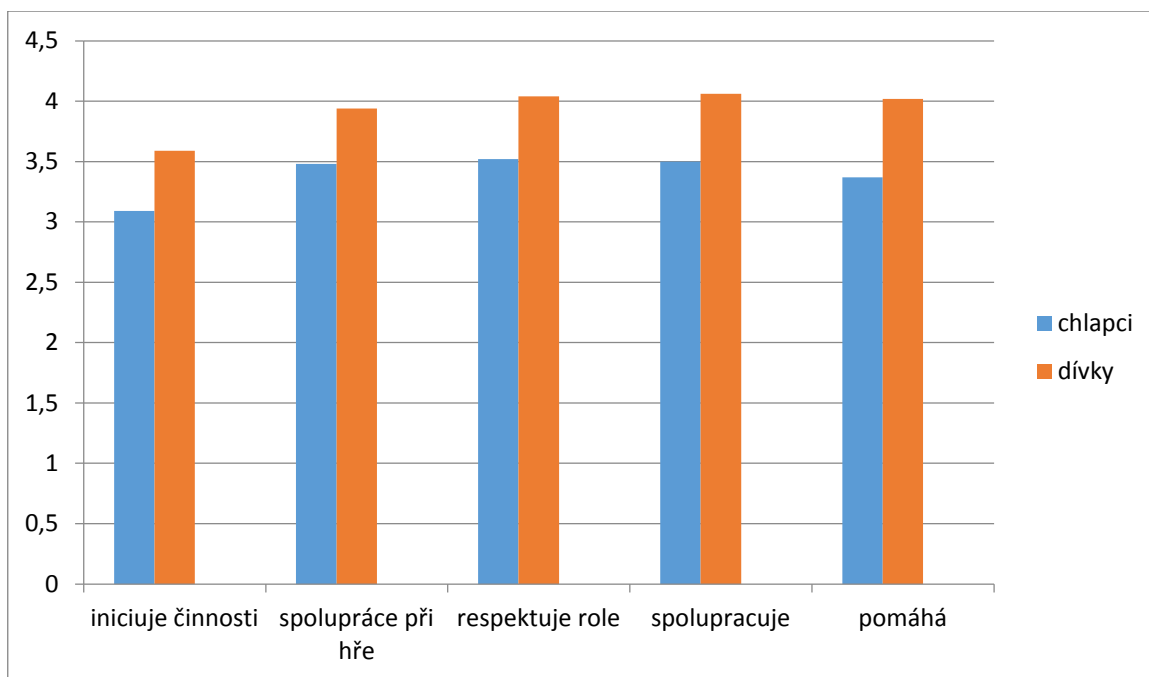
V položce *Umí se prosadit* bylo průměrné hodnocení u dívek 3,45, u chlapců 3,25. U této a následující položky nebyl rozdíl mezi dívkami a chlapci výrazný.

V položce *Střídá se při hře* bylo průměrné hodnocení u dívek 3,41, u chlapců 3,35.

4.4.7 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

Graf č. 9 Kooperace



V položce *Vyhledává či iniciuje činnosti, které vyžadují spolupráci* bylo průměrné hodnocení u dívek 3,59, u chlapců 3,09.

V položce *Zapojuje se do her, které vyžadují spolupráci* jsme zaznamenali, že dívky dosáhly vyššího průměrného hodnocení (3,94) než chlapci (3,48), což naznačují také počty získaných hodnocení u chlapců a dívek. U dívek se nejčastěji objevilo hodnocení 5 bodů škály, pak 4 a chybí hodnocení 0. U chlapců se nejčastěji objevilo hodnocení 3 bodů škály, pak 5, dále 4. V několika případech se u chlapců objevilo hodnocení 0.

V položce *Respektuje rozdělení rolí ve skupině* bylo průměrné hodnocení u dívek 4,04, u chlapců 3,52.

V položce *Spolupracuje s ostatními při samotné činnosti* bylo průměrné hodnocení u dívek 4,06, u chlapců 3,50.

V položce *Pomáhá ostatním* bylo průměrné hodnocení u dívek 4,02, u chlapců 3,37.

5 EVALUACE ARCHU NA HODNOCENÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ

učitelka 58 let

Dotazník je srozumitelně a přehledně sestaven. Otázky jsou smysluplně řazené a umožňují vytvořit přehlednou charakteristiku chování a jednání dítěte, jeho postoje k autoritě i kamarádům ve třídě, socializaci a zapojení do činností. Položky v jednotlivých kategoriích jsou dobře formulované. Hodnotící škála vhodně a přiměřeně rozsáhlá.

učitelka 49 let

Tabulka k hodnocení dítěte je přehledná a efektivní. Pedagog i rodič díky ní mohou podněcovat dítě a vést ho k zodpovědnému a slušnému chování a jednání. Díky jasně zpracovaným otázkám mohou získat přehled o osobnosti dítěte. Preferovala bych fyzický kontakt s rodiči a společné vysvětlení otázek o způsobu zpracování dotazníku, aby zpracování tabulky bylo účelné.

učitelka 43 let

Dotazník jsem si přečetla se zájmem, zaujal mě, obsahuje kompetentní otázky. Hodnotící škála je dostatečná, je stručný a výstižný, dobře se vyplňuje. Vzhledem k oblastem vývoje dítěte je vhodně formulován.

učitelka 32 let

Tento dotazník se mi zdá vhodnější, než ten, který využíváme nyní. Přemýšlím, že bych jej využila, neboť se mi zdá smysluplnější pěti bodová škála, než možnost zadávání zvládá – zvládá s dopomocí – nezvládá. Také rozsah záznamového archu k pozorování je mnohem přijatelnější (1 A4), zatímco námi doposud využívaný má 5 stran. Na druhou stranu máme v záznamu mnohem více oblastí (grafomotorika, hygiena, umývání, oblékání, stolování apod.), proto je i rozsah větší. Vámi předložený dotazník je však zaměřený především na sociální dovednosti a ty považuji za důležité, proto jej hodnotím pozitivně.

učitelka 30 let

Hodnotící tabulka je přehledně a jasně zpracovaná. Udá představu o chování, komunikaci a spolupráci dítěte. Vyučující může díky tabulce získat základní informace o dítěti – např. při nástupu do školy či při přechodu z jiné školy. Tabulku mohou vyplnit rodiče či vyučující. Pedagog se může připravit na práci s dítětem a individuálně k němu přistupovat. Díky opětovnému použití tabulky může sledovat změny v chování, spolupráci či komunikaci dítěte a plánovat si krátké i dlouhodobé cíle práce. Tabulka může být opětovně použita také rodiči. Zda i oni vidí změny a způsob chování a jednání je ve škole a doma podobný. Společně pak mohou hledat příčiny nevhodného chování či jiných problémů.

učitelka 29 let

Hodnotící tabulku považují za přehlednou, kategorie jsou jasné a zřetelné, díky těmto skutečnostem lze získat komplexní přehled informací o konkrétním dítěti. Různé stupně jednotlivých položek posuzovací škály lze určit celkem bez potíží, jsou poměrně konkrétní a obsahově přiměřené.

Ze získaných reflexí je patrné, že se s hodnotícími archy učitelkám pracovalo dobře. Učitelky oceňovaly především přehlednost a jednoduchost archu (*dotazník je srozumitelně a přehledně sestaven... tabulka k hodnocení dítěte je přehledná a efektivní*), dále zaměření kategorií, které umožňují získat komplexní přehled o hodnoceném dítěti (*kategorie jsou jasné a zřetelné... položky v jednotlivých kategoriích jsou dobře formulované*). Z názorů tedy i vyplývá, že hodnotící arch vhodně řadí otázky (logická stavba), které jsou zároveň srozumitelné a vhodně formulované (*zaujal mě, obsahuje kompetentní otázky... položky v jednotlivých kategoriích jsou dobře formulované*).

Ze získaných reflexí lze též vyčíst, že arch je sestaven adekvátně k věku dítěte, a to výběrem vhodných položek respektujících věková specifika dětí (*různé stupně jednotlivých položek posuzovací škály lze určit celkem bez potíží, jsou poměrně konkrétní a obsahově přiměřené*), stejně jako je sestaven adekvátně vzhledem k záměrům (oblast hodnocení se zaměřuje na sociální dovednosti).

Arch, u kterého je uplatněna metoda pozorování, je určen učitelům, nikoli rodičům (*preferovala bych fyzický kontakt s rodiči a společné vysvětlení otázek o způsobu zapracování*).

vání dotazníku, aby zpracování tabulky bylo účelné). V této části musíme zmínit, že arch může být sice rodičům představen, avšak rodiče nejsou ti, kterým je arch určen a kteří by s archem měli pracovat a hodnotit sociální dovednosti svého dítěte. Jak jsme zmiňovali v teoretické části práce, důležitá je zde nejen objektivita, ale také základní vědomosti týkající se samotného diagnostikování. Nemůžeme spoléhat na to, že rodiče jsou v této oblasti stejně kompetentní jako učitelé.

Při sestavování archu bylo naším cílem postihnout základní kategorie zastupující jednotlivé sociální dovednosti dětí a předložit tak učitelům v MŠ arch, který nebude časově náročný, budou se v něm nacházet srozumitelně formulované výstupy a škála hodnocení bude adekvátně „široká“.

S odstupem času oceňujeme, že se nám podařilo vytvořit arch, který není příliš obsáhlý, při zhlédnutí působí přehledně a nezabere hodnotiteli větší množství času. Zároveň se nám podařilo zahrnout do archu základní kategorie pro hodnocení sociálních dovedností dětí a nabídnout dostatečně širokou škálu hodnocení (0-5). Arch také předkládá učiteli komplexní přehled o dosažené úrovni sociálních dovedností dítěte. S archem lze dále pracovat. Učitel může jeden termín pozorování značit jinou barvou než pozorování pozdější a lépe tak uvidí, zda se sociální dovednosti dítěte zlepšily, či nikoli.

Při zpětném pohledu si ale také uvědomujeme určité problémy. V archu bychom doplnili kolonku na poznámky, kterých učitel jistě rád využije. Některé položky v archu jsou více obecné a hodnotiteli může činit problém, zda správně chápe danou položku. V položce *Spolupracuje s ostatními při samotné činnosti* by bylo asi vhodnější položku více konkretizovat (spolupracuje s ostatními při hře, spolupracuje s ostatními v rámci řízené činnosti,...). Položka *Projevuje smysl pro morálku (rozpozná vhodné a nevhodné chování, projevuje čestnost...)* může být pro učitele obtížně hodnotitelná (zahrnutí „charakteristik“ pod jednu položku), neboť dítě může správně rozlišit vhodné a nevhodné chování, ale samo se v konkrétních situacích nemusí chovat čestně. V položce *Rádo se kamarádí (uzavírá kamarádství)* může být spojení „uzavírá kamarádství“ příliš silné, neboť to může být chápáno jako „uzavírá přátelství“, což v předškolním věku u dětí neuvidíme. Proto bychom položku změnili pouze na: *Rádo se „kamarádí“*.

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Námi vytvořený a v praxi ověřený arch na hodnocení sociálních dovedností dětí je primárně určen pedagogům pracujícím v mateřských školách. Uvědomujeme si důležitost hodnocení úrovně sociálních dovedností dětí, proto bylo naším cílem vytvořit přehledný a jasně daný arch.

Na základě provedené vztahové analýzy jsme zjistili, že spolu položky v archu úzce souvisejí. V tomto bodě bychom doporučili provést faktorovou analýzu, která by ověřila vhodnost rozdělení položek do jednotlivých kategorií.

Arch na hodnocení sociálních dovedností umožňuje učitelům vést přehlednou dokumentaci o sociální zralosti dítěte ve třídě. Považujeme ho za jednoduchý, výstižně zachycuje a dokumentuje jednotlivé kategorie. Arch nabízí možnost jednoduše doplňovat a upřesňovat jednotlivá data dle probíhající socializace dítěte a zaznamenávat tak jeho posun.

Arch lze využít pro statistické údaje jak jednotlivce (jeho posun v úrovni sociálních dovedností), tak také třídní skupiny. Umožňuje tak statisticky vyhodnocovat homogenní či heterogenní skupinu, srovnávat úroveň dívek a chlapců v sociální skupině.

Učitel může s již vyplněným archem dále pracovat – odlišovat jednotlivé termíny pozorování různou barevností, vkládat poznámky o dítěti, srovnávat pozorování mezi sebou, rozšířit kategorie o nové položky dle praxe.

Uvědomujeme si, že při hodnocení různými hodnotiteli je jistým limitem nevyhnutelná subjektivnost a tudíž obtížné srovnávání změn u dětí při přechodu k jiné učitelce. Tento problém nebude asi nikdy možné zcela odstranit. Situaci by ale vylepšilo vypracování určitého doporučení (návodu), které by obsahovalo konkrétnější kritéria hodnocení pro učitele. Toto je však již další krok, nejdříve je třeba dokončit samotný arch.

ZÁVĚR

Podpora rodiny a posléze i podpora ze strany učitelů mateřských škol napomáhá dítěti získat a upevnit si své sociální dovednosti, které zdokonaluje po celý svůj život. Sociální vztahy jsou upevňovány v nejen v rodině, ale také v prostředí mateřské školy. Pokud dítě cítí jistotu u své rodiny, dokáže se lépe zapojit do dalších sociálních vztahů.

Problematika sociálních dovedností je stále velmi aktuální. Odborníci této oblasti věnují značnou pozornost a své výzkumy zaměřují na zjištění informací o úrovni sociálních dovedností dětí z různých věkových skupin, z různého sociálního prostředí. Z praxe učitelky v mateřské škole považují zvládnutí sociálních dovedností za důležité pro další vývoj dítěte. Do této problematiky jsem se chtěla ponořit hlouběji a získat nové poznatky z oblasti sociálních dovedností.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo navrhnout, ověřit a evaluovat škálu na hodnocení sociálních dovedností dětí předškolního věku.

V teoretické části jsme představili dítě předškolního věku v sociálním světě (vývoj, socializace, možnosti získávání sociálních dovedností) a zaměřili jsme se na pozorování jako na základní metodu diagnostikování.

V aplikační části práce jsme představili arch na hodnocení sociálních dovedností dětí, který jsme nechali ověřit v praxi. Na základě vyplněných archů jsme získali cenné informace o úrovni sociálních dovedností dětí předškolního věku.

Při sestavování archu na hodnocení sociálních dovedností dětí byly sociální dovednosti rozděleny do sedmi základních kategorií (Práce, pravidla, respekt k autoritě; Cílené chování, sebereflexe; Regulace emocí; Komunikace; Otevřenost k lidem; Vrstevnické vztahy; Kooperace), z nichž každá obsahuje pět až šest konkrétních položek. Toto rozčlenění umožní získat komplexní přehled o dosažené úrovni sociálních dovedností dítěte.

V průběhu získávání poznatků v teoretické oblasti jsem si rozšířila své znalosti. Ve své pedagogické činnosti bych chtěla těchto poznatků, které jsem získala a použila ve své bakalářské práci, využít.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BELZ, Horst a SIEGRIEST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- [2] GARDNER, Howard. *Multiple Intelligence – The Theory in Practice*. 1. vyd. New York: Basic books, 1993. ISBN 0-465-01822-X.
- [3] GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- [4] GAVORA, Peter. *Akí sú moji žiaci?* Nitra: Enigma, 2010. ISBN 978-80-89132-91-1.
- [5] GILLERNOVÁ, Ilona a KREJČOVÁ, Lenka. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.
- [6] HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-283-6.
- [7] HEWSTONE, Miles a STROEBE, Wolfgang. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.
- [8] HUIZINGA, Johan. *Homo ludens. A study of the play-element in culture*.
- [cit. 23.3.2018] Dostupné z:
http://art.yale.edu/file_columns/0000/1474/homo_ludens_johan_huizinga_routledge_1949_.pdf
- [9] KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-0599-7.
- [10] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
- [10] KREJČOVÁ, Věra a SYSLOVÁ, Zora. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.
- [11] LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- [12] *Masarykův slovník naučný. Díl III*. Praha: Československý kompas, 1927.

- [13] MERTIN, Václav a KREJČOVÁ, Lenka. *Metody a postupy poznávání žáka*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2016. ISBN 978-80-7552-014-2.
- [14] McLEOD, Saul, 2016. *A. Bandura – Social Learning Theory* [online]. Retrieved [cit. 30.10.2017]. Dostupné z <www.simplypsychology.org/bandura.html>
- [15] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
- [16] NIESEL, Renate a GRIEBEL, Wilfried. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-989-5.
- [17] PIAGET, Jean. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0.
- [18] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [19] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [cit. 20. 12. 2017]. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>
- [20] SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.
- [21] SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
- [22] ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola – teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0945-8.
- [23] THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- [24] TOMANOVÁ, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1426-0.
- [25] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

[26] WEBSTER, Linda, LOW, Justin, SILLER, Christina a HACKETT, Rachelle. *Fathering: Understanding the contribution of a father's warmth on his child's social skills*. Harriman: Men's Studies Press, 2013. ISSN 15376680.

[27] ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola.

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Výsledky po kategoriích

Graf č. 2 Srovnání dívky vs. Chlapci v kategoriích

Graf č. 3 Práce, pravidla, respekt k autoritě

Graf č. 4 Cílené chování, sebereflexe

Graf č. 5 Regulace emocí

Graf č. 6 Komunikace

Graf č. 7 Otevřenost k lidem

Graf č. 8 Vrstevnické vztahy

Graf č. 9 Kooperace

SEZNAM PŘÍLOH

[1] Arch na hodnocení sociálních dovedností dětí.

POHLAVÍ DÍTĚTE:		VĚK:		DATUM NAROZENÍ:	
POČET TŘÍD MŠ:		TŘÍDA:	HOMOGENNÍ – HETERO.	DATUM POZOROVÁNÍ:	

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