

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Mgr. Bc. Hana Nováčková

Děti v předškolním vzdělávání jako specifická sociální skupina

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, uvádím v seznamu použité literatury a zdrojů.



V Olomouci dne 13. 4. 2023.....

Mgr. Bc. Hana Nováčková

V úvodu své diplomové práce bych chtěla poděkovat **Mgr. Pavlovi Neumeisterovi, Ph. D.** za ochotu, trpělivost, poskytování rad a materiálových podkladů a za odborné vedení diplomové práce.

Dále bych ráda poděkovala své rodině za veškerou podporu a trpělivost, kterou mi při studiu projevovale.

Obsah

ÚVOD	6
1 Dítě v předškolním vzdělávání	8
1. 1 Kognitivní vývoj a vývoj řeči	8
1. 2 Vývoj sebepojetí a osobní identity	10
1. 3 Emoční a sociální vývoj	11
1. 4 Vnímání autority a morální vývoj	13
2 Sociální skupina	15
2. 1 Vymezení pojmu sociální skupina	15
2. 2 Typologie sociálních skupin	17
2. 3 Sociální role a pozice ve skupině	18
2. 4 Dynamika sociální skupiny	20
3 Třída mateřské školy jako specifická sociální skupina.....	23
3. 1 Socializace dítěte v mateřské škole	23
3. 2 Hra jako nástroj sociální interakce	25
3. 3 Psychosociální podmínky v mateřské škole	26
3. 4 Rozvoj sociálních dovedností v mateřské škole	28
4 Sociometrie.....	32
4. 1 Základní sociometrické pojmy	33
4. 2 Sociometrický test	34
4. 3 Sociometrická matice	35
4. 4 Sociogramy	36
5 Děti v předškolním vzdělávání jako specifická sociální skupina	39
5. 1 Metodika výzkumného šetření.....	39
5. 2 Prezentace a popis výsledků šetření	43
5. 3 Odpovědi na výzkumné otázky	54

5. 4 Diskuze	56
ZÁVĚR.....	58
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	59
SEZNAM TABULEK	62
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	63
SEZNAM PŘÍLOH.....	64

ÚVOD

Diplomová práce se zaměřuje na děti v předškolním vzdělávání jako na specifickou sociální skupinu. Zkoumány jsou zde vzájemné vztahy mezi členy této skupiny, struktura těchto vztahů, pozice členů ve skupině z hlediska oblíbenosti a vlivu a také skupinová dynamika. Cílem diplomové práce je za pomoci sociometrie popsat strukturu a dynamiku vztahů dětí v předškolním vzdělávání jako specifické sociální skupiny. Tomuto tématu jsem se rozhodla ve své práci věnovat, jelikož jako učitelka v mateřské škole považuji za důležité vnímat, pozorovat a znát vzájemné vztahy a pozice dětí v třídním kolektivu. Věřím totiž, že ve třídě, kde jsou dobré vztahy mezi dětmi se pak všichni cítí jistě a bezpečně, což je základem pro efektivní a bezstarostné učení. Jak je patrné z cíle diplomové práce, tak v empirické části jsem využila metodu sociometrie, tedy metodu, která nebývá v mateřských školách příliš využívána a častěji se s ní pracuje až na vyšších stupních vzdělávání. Zajímalo mě, zda tato metoda půjde efektivně využít se skupinou dětí v předškolním vzdělávání a zda mi odhalí některé vztahy a pozice dětí, které nelze zjistit pouhým pozorováním.

Práce je rozdělena do pěti kapitol, z nichž první je věnována dítěti v předškolním vzdělávání. V této kapitole uvádím od kolika let se v České republice mohou děti zúčastnit předškolního vzdělávání a jaká jsou základní specifika těchto vývojových období, tedy batolečího a předškolního věku. Zaměřuji se na oblast kognitivního vývoje a vývoje řeči, dále na oblast vývoje sebepojetí a osobní identity, v neposlední řadě zde charakterizuji emoční, sociální, morální vývoj a vnímání autority dítětem v tomto období.

Druhá kapitola je věnována tématu sociálních skupin, kdy nejdříve vymezuji pojem sociální skupina, uvádím její hlavní znaky a pro srovnání zmiňuji různé definice tohoto termínu. Poté se zaměřuji na typologii sociálních skupin, tedy jaké různé druhy sociálních skupin se v naší společnosti nachází. Také věnuji pozornost rolím a pozicím jedince ve skupině, kdy nejprve tyto dva termíny vymezuji a poté uvádím v jakých pozicích se jedinec může ve skupině nacházet z hlediska přitažlivosti, osobní moci, prestiže a z hlediska přijímání prosazování jedince skupinou. V závěru kapitoly se věnuji dynamice skupiny a základním pojmům, které s dynamikou skupiny úzce souvisejí.

Třetí kapitola přibližuje třídu mateřské školy jako specifickou sociální skupinu, kdy první část této kapitoly je věnována socializaci, konkrétně socializaci dítěte v mateřské škole. V další části se věnuji hře jako nástroji sociální interakce a také jako základní činnosti dětí v předškolním

vzdělávání, zmiňuji některé druhy her, které si děti v tomto období volí a jaký vliv má hra na jejich emoční a sociální rozvoj. Dále se v této kapitole věnuji psychosociálním podmínkám v mateřské škole, kde přibližuji, za jakých okolností jsou psychosociální podmínky v mateřské škole vyhovující a uvádím, proč je zapotřebí tyto požadavky respektovat a zajistit tak dětem bezpečné prostředí. V poslední části kapitoly uvádím možnosti rozvoje sociálních dovedností u dětí v předškolním věku, a to jak spontánně během výchovně vzdělávacího procesu nebo cíleně prostřednictvím interakčních a prosociálních her.

Čtvrtá kapitola je věnována metodě sociometrie, která se využívá ke zkoumání neformálních vztahů mezi jedinci v malé sociální skupině. Tato kapitola čtenáře seznamuje se základními pojmy, které s touto metodou úzce souvisejí. V další části kapitoly blíže přibližuji základní techniku sociometrie, a to sociometrický test, kde čtenáře seznamuji s pojmem sociometrická otázka. V neposlední řadě uvádím možnosti, jak získaná data ze sociometrického testu dále zpracovávat, seznamuji čtenáře se sociometrickými maticemi a se základními druhy sociogramů, které pro lepší představu demonstruji na přiložených obrázcích.

Pátá kapitola je věnována empirickému šetření, zaměřenému na děti v předškolním vzdělávání jako na specifickou sociální skupinu. V rámci tohoto šetření za pomoci sociometrie zkoumám vztahy mezi dětmi v předškolním vzdělávání. Zaměřuji se nejen na zkoumání struktury těchto vztahů, ale také skupinovou dynamiku vztahů, tedy na to, zda se tyto vztahy v průběhu času mění a zda mají na tuto změnu vliv prosociální hry, které jsem s danou skupinou dětí realizovala. V této kapitole uvádím cíle výzkumu, jak ten hlavní, tak také tři vedlejší, dále výzkumné otázky, přibližuji čtenářům metodologii výzkumného šetření, čas a místo jeho realizace a základní charakteristiku participantů, kteří se jej zúčastnili. V dalších částech prezentuji a popisuji výsledky tohoto šetření, stanovuji závěry, kde odpovídám na výzkumné otázky a v krátké diskuzi se vyjadřuji k vymezeným cílům této empirické části.

1 Dítě v předškolním vzdělávání

Předškolní vzdělávání je prvním stupněm systému vzdělávání a je řízeno a organizováno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR [online] 2021). Cílem tohoto vzdělávání je rozvoj osobnosti dítěte, podporování citového, rozumového a tělesného rozvoje. Dítě v předškolním vzdělávání si osvojuje elementární pravidla chování a životní hodnoty. Jedná se o důležité období před vstupem do základní školy, jelikož jsou zde vytvářeny předpoklady pro vstup dítěte do základní školy (MŠMT ČR [online] 2022).

V současné době dle novely školského zákona z roku 2016 a dle platného RVP PV z roku 2021 předškolní vzdělávání v České republice institucionálně zajišťují mateřské školy. Děti s odkladem školní docházky mohou povinné předškolní vzdělávání plnit také v přípravných třídách základních škol. Předškolní vzdělávání bývalo určeno pro děti od tří zpravidla do šesti let. Avšak dle novely školského zákona z roku 2016 se mohou v mateřských školách vzdělávat děti již od dvou let věku (MŠMT ČR [online] 2021). Důležitým faktem je, že dvouleté děti nemají na přijetí do mateřské školy právní nárok (MŠMT ČR [online] 2022).

1.1 Kognitivní vývoj a vývoj řeči

V druhém a třetím roce života se dítě nachází v *batolecím období* a jeho vývoj je v tomto období poměrně bouřlivý, dítě začíná mluvit, s čímž úzce souvisí i rozvoj myšlení. V období mezi 18. a 21. měsícem se začíná u dětí objevovat **tzv. symbolické uvažování**. Díky tomuto uvažování jsou děti schopny nalézt řešení nikoli pokusem omylem, ale již si dovedou řešení představit v mysli, a i tímto způsobem dosáhnout tzv. aha efektu (Thorová, K. 2015). Autoři J. Langmeier a D. Krejčířová (1998) hovoří v souvislosti se symbolickým myšlením, tedy s jeho počáteční fází, o tzv. předpojmech, kdy děti ještě nejsou schopni rozlišit mezi jeden, všichni a některý. Uvádí zde Piagetův příklad, kdy dítě považuje slimáka, kterého potká na cestě za stejného slimáka, kterého posléze uvidí na zcela jiném místě (Langmeier, J., Krejčířová, D. 1998). Zhruba ve druhém roce začínají děti chápat celistvost předmětu, uvědomují si, když chybí díl nějaké pro ně známé hračky a jsou schopny na tuto skutečnost upozornit (Thorová, K. 2015). V batolecím období dochází také k rozvoji řeči. První slova začínají děti užívat okolo prvního roku věku, zpočátku se jedná pouze o výrazy, kterým většinou rozumí pouze rodič nebo o dítě pečující osoba (Langmeier, J., Krejčířová, D. 1998). Typické pro batolecí období jsou tzv. idiomorfy, neboli specifická slova, která si dítě vytváří pro označení nějakého předmětu. Význam těchto slov mohou rodiče a pečovatelé odhadnout z kontextu situace, ve které je dítě používá. Nejenže dítě začíná slova aktivně používat,

ale začíná řeči také více rozumět, rádo si prohlíží různé obrázky, knížky a leporela (Thorová, K. 2015). K nejvýraznějšímu rozvoji řeči však dochází až ve druhé polovině druhého roku, jelikož dítě začíná rozumět **symbolickému významu slov**. Rovněž dochází k prudkému rozvoji slovní zásoby jak aktivní, tak také té pasivní. I když je rozvoj řeči u každého dítěte individuální, lze pouze pro představu uvést nejčastější čísla, objevující se v různých studiích – dvanáctiměsíční dítě používá 6 slov, osmnáctiměsíční batole užívá okolo 20 až 30 slov a slovní zásoba dvouletého dítěte se pohybuje v rozmezí 200-300 slov. V tomto období se snaží dítě poznávat názvy předmětů, které jej obklopují a objevuje svět typickou otázkou „Co to je?“ a začíná tvořit jednoduché věty (Langmeier, J., Krejčířová, D. 1998).

Od třetích narozenin až do nástupu do základní školy se dítě nachází v *předškolním období*, kdy ve čtvrtém roce dochází v myšlení k přechodu na vyšší úroveň a to k **tzv. názorovému nebo také intuitivnímu myšlení**, kdy dítě již neuvažuje v předpojmech ale již v celostních pojmech (Langmeier, J., Krejčířová, D. 1998). Jak uvádějí M. Vágnerová a L. Lisá (2021) myšlení dítěte v období intuitivního myšlení je nepřesné, jelikož nerespektuje logiku a její zákony. Autorky uvádí několik typických charakteristik pro poznávací procesy dětí v předškolním období. První z nich je **centrace**, kdy dítě ulpívá na jednom nejnápadnějším a pro ně nejpodstatnějším znaku a ostatní znaky opomíjí. Další charakteristikou myšlení dítěte předškolního věku je **egocentrismus**, kdy dítě opomíjí názory druhých a lpí na svém subjektivním názoru. Dětský **fenomenismus** vede k tomu, že děti svět posuzují pouze podle toho, jak vypadá, podle znaků, které vidí, s čímž souvisí také **prezentismus**, což je dětská vázanost na přítomnost, která dětem přináší pocit jistoty. Dalším znakem myšlení dítěte předškolního věku je **magičnost**, kdy má dítě problém odlišit skutečnost od fikce. **Animismus** je rovněž typickým znakem pro myšlení předškolních dětí, jedná se připisování lidských vlastností neživým předmětům. Dalším znakem je **artificialismus**, kdy se děti domnívají, že vše, co vidí je dílo člověka, např. že nějaký člověk dal hvězdy na nebe. Jako poslední znak uvádí autorka **absolutismus**, který opět souvisí s dětskou potřebou jistoty, jedná se totiž o přesvědčení, že pravda je pouze jedna, mnohočetnost názorů dětem narušuje jejich pocit jistoty. V předškolním období se zdokonaluje řeč, děti se neustále vyzývají, vyzvídají, povídají si a jsou často velmi upovídané. Typickou otázkou tohoto období je „Proč?“. Jedná se o dobu básniček, písniček, říkadel, děti rády poslouchají pohádky a zpívají písničky. Ve třech letech dítě užívá 1000 slov a šesti letech již okolo 5000 slov. Od jednoduchých vět přechází k složitějším větným celkům se spojkami, tvoří souřadná a poté také podřadná souvětí. Výslovnost se v průběhu předškolního období zdokonaluje, před nástupem do základní školy by mělo dítě zvládnout

správně vyslovovat všechny hlásky (Thorová, K. 2015). U dětí se v tomto období vyvíjí tzv. *egocentrická řeč*, která je úzce propojena s myšlením a je určena pouze pro dítě, nikoli pro někoho z jeho okolí. Její význam je trojí – může být **expresivní**, to znamená, že prostřednictvím této řeči dítě vyjadřuje své pocity, ne však pro ostatní osoby, ale pouze pro sebe. Dále její význam může být **regulační**, kdy dítě egocentrickou řečí reguluje své chování. V poslední řadě má tato řeč také význam **kognitivní**, kdy si dítě samo pro sebe komentuje či popisuje své jednání, což mu pomáhá zorientovat se v dané situaci, k jejímu následnému pochopení nebo k zapamatování určité skutečnosti. Z egocentrické řeči se postupem času stává řeč vnitřní (Vágnerová, M., Lisá, L. 2021).

1. 2 Vývoj sebepojetí a osobní identity

Již v batolecím věku se u dítěte začíná rozvíjet jeho sebepojetí, a to díky vztahům s ostatními lidmi. Na základě této vzájemné interakce o sobě dítě získává určité informace, což vede k utváření sebepojetí dítěte. V batolecím období jsou pro sebepojetí charakteristické následující znaky. Dítě si je vědomé své osoby jako samostatné lidské bytosti, která je od okolního světa oddělena, dále si je vědomé, že jeho existence je trvalá a v neposlední řadě si je vědomé proměnlivosti své osoby, tedy skutečnosti, že se proměňuje jeho zevnějšek, chování i prožívání, ale že je stále tatáž lidská bytost (Vágnerová, M., Lisá, L. 2021). Mezi 33. a 38. měsícem se již všechny děti rozpoznají v zrcadle a jsou schopny říci „To jsem já!“. Některé děti jsou schopné používat zájmeno „já“ už v osmnácti měsících, čímž jasně okolnímu světu dokazují, že si uvědomují svoji vlastní osobu (Thorová, K. 2015). Obecně ale platí, že většina dětí se až do třetího roku nazývá svým jménem, tedy mluví o sobě ve třetí osobě. První osobu začínají, jak již bylo zmíněno, většinou používat až od třetího roku věku (Langmeier, J., Krejčířová, D. 1998).

V předškolním období se dále dotváří sebepojetí dítěte a také jeho osobní identita. Dítě si již zcela uvědomuje sebe samé a je velmi citlivé na hodnocení rodičů, na jejich pochvalu a uznání. Tyto názory a hodnocení od osob, s kterými se dítě identifikuje, výrazně ovlivňují sebepojetí a sebehodnocení dítěte (Novotná, L., Hříchová, M., Miňhová, J. 2012). **S hodnocením** a hodnotícími výroky se dítě setkává i v mateřské škole a je velmi důležité, jak učitelky s hodnocením pracují, protože právě hodnocení ukazuje dítěti, jak ho vidí druzí lidé, což následně ovlivňuje to, jak dítě vidí sebe samo. Učitelky mají tedy zásadní roli při utváření sebepojetí dítěte. Nejen učitelky, ale také rodiče by měli poskytovat dítěti zpětnou vazbu konkrétně a využívat popisného jazyka, který dítěti poskytuje kvalitní zpětnou vazbu

o jeho dovednostech nebo chování. Avšak v hodnocení dospělých často dochází k chybám, jako je například hodnocení osoby dítěte, nikoli dané situace, nebo používání nekonkrétních výroků ve smyslu „ty jsi šikovný“, které sice v dítěti utváří pozitivní sebeobraz, ale chybí zde konkrétní podložení (Syslová, Z. in Sedláčková, H., Syslová, Z. Štěpánková, L. 2012). V předškolním období dítě ještě přemýšlí velmi konkrétně, když hovoří o sobě, využívá *konkrétních charakteristik* jako jsou například jeho osobní preference. V případě, že dítě tohoto věku hovoří *o své profesní orientaci*, vždy je zaměřena na uspokojení nějakých jednoduchých potřeb dítěte, například chlapec chce být popelářem, aby mohl jezdit v popelářském voze apod. (Thorová, K. 2015). **Přehnaný důraz na sebe a nekritičnost** jsou typické pro děti předškolního věku, což u dětí vede k vychloubání. Předškoláci se vychloubají nejen svými věcmi, tím, co dovedou, ale také osobami, které jsou pro ně v životě důležité. Součástí identity předškolního dítěte je i jeho **tzv. osobní teritorium**, kam patří lidé, kteří jsou mu blízcí a má s nimi nějaký vztah, věci, které dítě chápe jako svůj majetek a prostředí, ve kterém žije. S tímto souvisí i pojem **vlastnictví**, který je také jednou ze složek identity dítěte, to, co dítě verbálně označuje slovem „moje“ je součástí jeho vlastního já. Znakem osobnosti dětí předškolního věku jsou **majetnické sklony**, kdy ostatním zdůrazňují, co jim patří a své věci nerady někomu půjčují. Až okolo pátého roku věku je osobnost dítěte dostatečně zralá na to, podělit se o hračky, či dokonce pozornost rodičů (Vágnerová, M., Lisá, L. 2021).

1. 3 Emoční a sociální vývoj

Emoční vývoj v *batolecím období*, tedy v druhém a třetím roce života dítěte, se vyznačuje tím, že dítě nedovede kontrolovat své emoce. Dítě nezvládá své emoce regulovat a nepříjemné pocity, které u něj nastanou, přecházejí do *negativního afektu*, jehož intenzita je u každého dítěte různá, avšak může trvat do vyčerpání batolete. Příčinou těchto afektů je nejčastěji frustrace, kdy dítě má nějakou představu o cíli, který pak nemůže naplnit, např. nechce mít své nohy, protože je má poškrábané apod. Toto období se nazývá **obdobím první puberty** nebo také **obdobím vzdoru**. Jelikož je dítě součástí společnosti, ve které vyrůstá a učí se v ní žít, je mu třeba již okolo 18. měsíce pomalu nastavovat určité výchovné hranice (Thorová, K. 2015). Právě s nastavováním hranic souvisí *pocit studu*, s kterým se pojí další emoce, které děti v batolecím období projevují, a těmi jsou lítost a smutek, kdy dochází i k situacím, kdy se dítě snaží danou věc napravit. Další emocí v batolecím období je strach, který bývá v souvislosti s pocitem nejistoty např. strach z nových věcí, z odloučení od rodiče. V případě úspěchu nebo neúspěchu se u dětí v tomto období objevuje *pocit hrdosti, pýchy* nebo naopak *pocit zahanbení*. Ve vztahových emocích je typická pro toto období separační úzkost, která je nejintenzivnější

v počátku batolecího období. U dítěte se může objevit také *žárlivost*, například na sourozence, nebo také *soucit*, kdy pohladí někoho, kdo pláče. V tomto období je dítě výrazně ovlivňováno emocemi druhých lidí, setkáváme se zde s emoční nápodobou, jelikož batole neumí oddělit své emoce od emocí druhých např. smějí se, když se na ně někdo usmívá. Mezi druhým a třetím rokem života dochází u dítěte k rozvoji *empatie* (Vágnerová, M., Lisá, L. 2021). Od dvou let věku se u dětí začíná aktivně objevovat zájem o interakci s ostatními dětmi, dítě je rádo s vrstevníky a rádo si hraje v jejich blízkosti. Některé děti ve dvou letech zvládají odloučení od matky lépe, záleží na jejich předchozích zkušenostech s ostatními lidmi, na temperamentu, na míře závislosti na matce nebo úrovni kognitivního vývoje. Příchod dítěte do mateřské školy a jeho adaptaci může dítěti ulehčit nějaká oblíbená hračka či předmět (Langmeier, J., Krejčířová, D. 1998). Na konci tohoto období dítě zvládá základní sebeobslužné činnosti, které jsou potřebné k začlenění dítěte do chodu mateřské školy, samostatně jí, pije samo ze skleničky, umývá si ruce, použije nočník či toaletu, své vylučování má pod kontrolou. Umí používat lžíci, svléká a obléká jednoduché díly oblečení (Thorová, K. 2015).

V *předškolním období* je emoční prožívání dětí více stabilní a vyrovnané. Stále jejich emoční prožitky vynikají svojí intenzitou a jsou vázané na aktuální dění. Oproti předchozímu období je v převaze pozitivní emoční ladění oproti negativním emočním reakcím. Typická pro období předškolního věku je *veselost* a rozvoj *smyslu pro humor*, kdy se děti navzájem rozveselují jednoduchými žerty, což je považováno za projev přátelství. V tomto období se také děti dovedou těšit na nějakou věc či událost, jelikož se orientují v čase a chápou budoucnost. Negativní emoce jako je vztek nebo zlost jsou méně časté, ale můžeme se s nimi setkat například v kontaktu s vrstevníky. V souvislosti s rozvojem představivosti se u dětí setkáváme se *strachem*, kdy jsou projevy strachu vázány například na nějaké imaginární bytosti nebo strašidla. Děti si navozují pocit vzrušení tím, že se navzájem straší. Důležitý je v předškolním období **rozvoj emoční inteligence**, kdy se děti učí chápat své prožitky a pocity, chápat emoce druhých lidí a projevit empatii, učí se ovládat a řídit své prožitky. Ve vztahu k druhým lidem se u dětí v předškolním věku setkáváme s pocitem sounáležitosti, s pocitem soucitu, dále také s emocemi jako je láska nebo sympatie. Objevují se sebehodnotící emoce, jako je například *pocit viny*, kdy si dítě uvědomuje svoji chybu, cítí vinu a chce své činy napravit, i v tom případě, že aktuálně není přítomen nikdo, kdo by dítě za chybu napomenul (Vágnerová, M., Lisá, L. 2021). Ve vztahu k ostatním dětem jsou děti v období předškolního věku vstřícné a uvolněné, rády a snadno se seznamují a spontánně si společně hrají. Při hrách dochází ke konfliktům a hádkám, které se děti teprve učí řešit. Setkáváme se s konflikty o hračky, někdy také s agresí

nebo vzájemným posmíváním či provokací. Objevují se činnosti, při kterých děti společně směřují k dosažení určitého cíle **tzv. kooperativní činnosti**, kdy se dítě učí spolupracovat, podřídit se nebo naopak vést skupinu. Děti se učí respektovat pravidla vzájemného soužití mezi vrstevníky, dochází často k vychloubání, žalování na ostatní a také k posmívání. Strach z cizích lidí se přeměňuje v odstup či stud, v těchto případech se začínají projevovat rozdíly v temperamentu dětí, některé děti nemají sociální odstup dostatečný a působí jako by neměly vůbec žádný strach z cizích lidí, jedná se o **tzv. sociální desinhibici**. V těchto případech děti navazují bezprostředně kontakt s cizími lidmi, nikoho se nebojí a jsou velmi společenské. Tento nedostatečný sociální odstup se však vlivem zdokonalování kognitivních schopností a díky pochopení společenských pravidel v průběhu času vytrácí (Thorová, K. 2015).

1. 4 Vnímání autority a morální vývoj

Autorita je chápána jako sociální vztah, jedná se o vztah mezi *nositelem autority*, tedy osobou, která svým vlivem působí na své okolí a *příjemcem autority*, tedy osobou, která vliv nositele autority nějakým způsobem uznává nebo respektuje. Autorita má v tomto vztahu dva aspekty, prvním z nich je aspekt **relativnosti**, kdy jedinec nemá stejnou míru autority ve všech sociálních skupinách, jeho autorita je vázána buď na určitý čas nebo na konkrétní sociální skupinu. Druhým aspektem je **asymetričnost** autority, kdy se mezi nositelem a příjemcem autority utváří vztah nadřízenosti (vedení) a podřízenost (následování). Nutné je, aby příjemce, tedy ten, který následuje, uznával a respektoval vliv nositele autority. Míru autority ovlivňuje interiorizace motivů, cílů nebo hodnot a také identifikace s nimi, jelikož příjemce autority, který má zevnitřněné motivy, cíle a hodnoty, bude plnit příkazy plynoucí od nositele autority bez jakéhokoliv donucování (Vališová, A. in Vališová, A. et al. 1998).

Vzájemný **vztah** lze najít i **mezi autoritou a výchovou**. Právě autorita by měla být nositelem hodnot a norem, které jsou ve výchově dětem představovány a předávány. Tedy autorita a výchova nemohou být od sebe vzájemně oddělovány, jelikož v obou případech jsou dětem zprostředkovány společenské normy a hodnoty (Vališová, A. in Vališová, A. et al. 1998).

Dítě, jako jedinec vyrůstající ve společnosti, se právě výchovou učí této společnosti přizpůsobovat. Proto je nutné mu již mezi 18. a 24. měsícem začít nastavovat určité výchovné hranice. To, jaké hranice a jaký přístup nastavování hranic bude zvolen záleží na temperamentu dítěte nebo je to dáno situací, ale jasné je, že volná výchova bez hranic není pro žádné dítě prospěšná. Protože právě pravidla a normy, které jsou stanoveny, dítěti přinášejí pocit jistoty a bezpečí, což je důležité pro jeho zdravý vývoj. Hranice a požadavky na dítě kladené musí

být vymezeny s ohledem na jeho věk. Nutné je vysvětlovat, co je správné a co naopak špatné, to vše doplnit o tón řeči a emoční výraz, aby to pro dítě bylo snáze pochopitelné (Thorová, K. 2015). V tomto období je přijímání norem ovlivňováno kvalitou vztahu mezi rodičem a dítětem, jestliže rodič vnímá potřeby dítěte a reaguje na ně, bude se tak chovat i dítě. Dítě má potřebu být jako rodič, napodobuje rodiče, kterého vnímá právě jako autoritu a má k němu citovou vazbu. A právě tato nápodoba vede k respektování stejných pravidel jako má rodič a také ke stejnému chování (Vágnerová, M., Lisá L. 2021).

S nástupem do mateřské školy se dítě setkává s další autoritou a to s učitelkou, kterou dítě musí přijmout a také respektovat. Dítě se podřizuje novému řádu a učí se respektovat nová pravidla, než jak bylo zvyklé z domova. Vztah učitelky k dítěti a dítěte k učitelce a jejich chování k sobě navzájem bývá poměrně osobní. Aby dítě získalo pocit jistoty, který pro svůj vývoj potřebuje, přijímá učitelku po emoční stránce, vnímá ji jako významnou, a to stejné očekává od ní. V předškolním období děti vědí, že je zapotřebí dospělé poslouchat, rovněž vnímají sebe samé jako dospělým podřízené a prozatím proti nim neprotestují. Nutno podotknout, že děti poslouchají právě toho dospělého, který je zrovna přítomen, jelikož je podřízenost ovlivněna dětským prezentismem a vymezena aktuální situací tzn. v případě, že není přítomna matka, dítě poslechne babičku apod. Již v předškolním věku jsou děti schopné odlišit morální přestupek od porušení konvenčních pravidel chování. Ve třech letech vnímají morální normy jako platné za každých podmínek, bez ohledu na aktuální situaci. Morální přestupek je chápán jako špatné chování, např. děti ví, že je špatné druhým ubližovat. Konvenční pravidla jsou chápána jako pravidla chování, tedy to, jak se máme v určitých situacích chovat (máme zdravit, děkovat apod.) (Vágnerová, M., Lisá, L. 2021).

Shrnutí

Předškolní vzdělávání je v České republice poskytováno dětem od dvou zpravidla do šesti let věku. Ve dvou letech se dítě nachází v batolecím období a od třetího věku života až do nástupu do prvního ročníku základní školy v předškolním období. V každém z těchto období se dítě dle vývojové psychologie nachází na jiné vývojové úrovni. V této kapitole byla čtenáři přiblížena specifika dítěte v předškolním vzdělávání v oblastech kognitivního vývoje a vývoje řeči, dále v oblasti sebepojetí a vnímání osobní identity. Dále byl čtenář seznámen s úrovní emočního, sociálního a morálního vývoje dětí v předškolním vzdělávání. Kapitola nabízí přehled základních specifík batolecího období a období předškolního věku a tím poskytuje ucelený pohled na vývojovou úroveň dětí, které se zúčastní předškolního vzdělávání v České republice.

2 Sociální skupina

Každý jedinec je bytost sociální, vyrůstající ve společnosti. Mezi lidmi žijícími ve společnosti vznikají *vztahy a závislosti*, tzv. **sociální vazby**. Sociální vazby jsou různorodé a ovlivňované místem, časem nebo specifiky sociálního klimatu, tedy jiné vazby vznikají mezi přáteli na fotbalovém utkání a jiné například na politické půdě (Sekot, A. 2006). Jedinec s druhými lidmi ve vzájemných vztazích komunikuje a interaguje. Během těchto vzájemných interakcí, se člověk může s někým srovnávat, napodobovat ho, ztotožňovat se s ním nebo se naopak dostávat do konfliktu či soupeřit apod. Druhý člověk může být pro jedince oporou či hrozbou, může mu být sympatický nebo naopak k němu pociťovat antipatie. Sociální kontakt je pro jedince důležitý, dlouhodobá osamělost je pro většinu lidí náročná až nesnesitelná. Dle výzkumů je prokázáno, že dlouhodobá osamělost směřuje k poruchám osobnosti jako je například deprese nebo panické úzkosti. Avšak i neustálou přítomnost druhých mohou někteří jedinci hůře snášet. Nutno podotknout, že druzí lidé ve společnosti nejsou pouze jednotlivci, ale jsou to také sociální skupiny, do kterých jedinec patří, realizuje v nich sociální role, přijímá jejich normy apod. (Helus, Z. 2007).

2. 1 Vymezení pojmu sociální skupina

Vymezení pojmu skupina podle V. Hrabala (2002, s. 8) je následující. *„Skupinu tvoří určitý počet lidí, jejichž činnost směřuje po delší dobu ke společným cílům. Ze společných cílů vyplývá podobnost hierarchie hodnot členů skupiny. Cílů se dosahuje dlouhodobou interakcí a kooperací, která se řídí skupinovými normami a při níž se vytváří relativně stálá struktura vztahů mezi členy skupiny, v nichž jednotlivci zaujímají různé pozice a přijímají role.“*

Pojem sociální skupina lze také vymezit třemi základními znaky – vzájemné působení, členství a identita. Je chápána jako souhrn lidí, kteří na sebe určitým způsobem navzájem působí, uvědomují si svoji spolupatřičnost ke skupině a jsou pokládáni za členy této skupiny i ostatními lidmi (Krajňáková, E. 2006).

Sociální skupina je také chápána jako *„celek dvou nebo více osob, které jsou ve vzájemných, více či méně vymezených a soudržných, formálních nebo neformálních vztazích a interakcích. Má vlastní systém pojmů, hodnot, cílů a norem, regulujících chování jednotlivých členů“* (Kohoutek, R. et al. 1998, s. 41).

Další a často užívané vymezení pojmu sociální skupina je následující. Jedná se o *„sociální jednotku složenou z určitého počtu jedinců, kteří zaujímají vztahy jeden k druhému ve více*

či méně definovaných statusech a rolích. Takto definovaná sociální skupina se dále vyznačuje tím, že má vlastní systém hodnot a norem regulujících chování jednotlivých členů – a to především v záležitostech týkajících se skupiny“ (Kořa, J., Trpišovská, D., Vacínová, M. 2013, s. 52).

Mezi odborníky panují shody v tom, že o sociální skupinu se nejedná nebo není vhodné za sociální skupinu považovat například fronty, diváky v divadle, náhodné cestující v dopravě apod., i přestože tito lidé mohou mít stejné cíle, nejsou mezi nimi rozvíjeny žádné vzájemné vztahy a nedochází ani k rozdělení rolí ve skupině. Tyto skupiny označujeme jako tzv. agregáty nebo také seskupení (Kořa, J., Trpišovská, D., Vacínová, M. 2013).

Z. Helus (2007) uvádí základní kompotenty, ze kterých se sociální skupina skládá. Mezi tyto základní komponenty patří:

1. **Členové skupiny**, kteří ve skupině zauímají sociální pozice a realizují určité sociální role.
2. **Podskupiny členů**, kdy ve skupině o dvou a více členech vznikají další vztahy mezi členy, kteří jsou si bližší, vztahy založené na vzájemné sympatii, obdivu apod.
3. **Cíle a hodnoty** o které skupina usiluje.
4. **Normy a pravidla**, které členové skupiny uznávají a kterými se řídí.
5. **Ustálené zvyklosti a tradice**, které skupinu stmelují, dávají jejím členům pocit identity.
6. **Sdílené vědomí nebezpečí**, což je chápáno jako nebezpečí, nepřítel, kterému musí všichni členové skupiny společně čelit.
7. **Skupinová atmosféra a její vlastnosti**, kdy v některých skupinách může převládat přátelství a pohoda a v jiných naopak nedůvěra a nepříjemné napětí mezi členy apod.
8. **Styl řízení skupiny**, který může být *autoritářský*, jehož základem jsou příkazy a zákazy nebo *demokratický* neboli *participační*, kdy se všichni členové podílí na rozhodování.

Z výše uvedeného vyplývají základní znaky sociální skupiny:

- Členové skupiny mají společné skupinové cíle.
- Mezi členy skupiny jsou trvalejší svazky.
- Členové skupiny se mezi sebou znají.
- Členové skupiny komunikují tváří v tvář.
- Členové skupiny utvářejí normy, které jsou pro všechny členy závazné.
- Členové skupiny realizují určité sociální role.
- Úkoly a činnosti jsou rozděleny mezi členy skupiny a směřují k dosažení skupinových cílů.

Nutno podotknout, že ne všechny typy skupin musí nutně splňovat veškeré znaky, například členové v malé sociální skupině, která je pouze na krátkou dobu vytvořena, aby splnila nějaký konkrétní úkol, nebudou mít mezi sebou trvalejší svazky (Kořa, J., Trpišovská, D., Vacínová, M. 2013).

2. 2 Typologie sociálních skupin

Sociální skupiny lze klasifikovat dle určitých kritérií, kdy každé kritérium pomáhá určit základní vlastnosti dané skupiny. Dle intimity vzájemné interakce mezi členy a vlivu skupiny na jedince rozlišujeme sociální skupiny na **primární** a **sekundární**. Hlavní charakteristikou *primární skupiny* je interakce tváří v tvář, za typický příklad primární skupiny považujeme rodinu (Řezáč, J. 1998). Vyznačuje se vysokou mírou spolupráce a vzájemné podpory. V primární skupině je formována hodnotová orientace jedince a jeho vlastnosti. Primární skupina také zaujímá velmi důležitou funkci v procesu socializace. Členové skupiny se značně identifikují se skupinovými normami, hodnotami a také s jejími cíli (Sekot, A. 2006). *Sekundární skupina*, rovněž označována jako druhotná, je charakteristická svojí druhotností v čase, tedy, že časově následuje po skupině primární. Také v procesu socializace má druhotný význam, který nemůžeme chápat jako podřadný a neméně důležitý, ale druhotný ve smyslu, že v sekundárních skupinách dochází také k socializaci jedince, avšak až po socializaci v primární skupině. V sekundárních sociálních skupinách mohou být například rozvíjeny konkrétní dovednosti jedince, proto mezi ně řadíme například zájmové kroužky. Dle míry nezávislosti členů skupiny, způsobu jejího vzniku a povahy vztahů, které ve skupině převládají, dělíme sociální skupiny na **formální** a **neformální** (Řezáč, J. 1998). *Formální skupiny* jsou součástí nějaké organizace, jejich cíle bývají formulovány danou institucí, typickým příkladem je pracovní skupina nebo škola (Hrabal, V. 2002). Tyto skupiny bývají vytvořeny za určitým účelem a je od nich očekáváno, že bude tento účel naplněn. Často se jejich členové poznají až po vytvoření této skupiny. Pozice členů skupiny jsou dány jejich pracovní kompetencí (Řezáč, J. 1998). *Neformální skupiny* se utvářejí spontánně a mezi jejich členy vznikají citové vazby, které bývají poměrně silné, do těchto skupin řadíme například skupinu kamarádů (Kohoutek, R. et al. 1998). V těchto skupinách jsou v převaze činnosti, které směřují k uspokojování potřeb členů skupiny (Hrabal, V. 2002). Dále lze rozdělit sociální skupiny dle vztahu jedince ke skupině a pojetí skupiny na **členské** a **vztažné** (nebo také **referenční**). *Členská skupina* je ta skupina, ve které je jedinec členem. Jako příklad členské skupiny lze uvést školní třídu, kterou jedinec navštěvuje. Avšak když člověk touží být členem jiné skupiny, například jiné školní třídy, tato skupina je pro jedince nějakým způsobem přitažlivá,

jedná se pro něj o *vztažnou skupinu* (Řezáč, J. 1998). Podle velikosti, tedy počtu členů ve skupině, lze sociální skupiny rozdělit na **malé** a **velké**. Mezi hlavní charakteristiky malých skupin řadíme intenzivní vztahy mezi jejími členy. Typickými malými skupinami jsou party kamarádů, které obvykle mívají tři až sedm členů. Za velkou skupinu je považována například škola (Hrabal, V. 2002). Dále je možné sociální skupiny dělit dle vztahu ke společnosti na **party** nebo **tlupy** (gangy). R. Kohoutek et al. (1998) popisuje party jako skupiny vyznačující se pevnými a přísnými normami, jejichž porušení se v partě trestá. Jedná se o skupinu s pevnou organizací a strukturou. Hodnoty a cíle v partě jsou pozitivní a vliv party na jedince kladný. Setkáváme se i s tzv. prosociálním chováním, kdy si členové party pomáhají. Naproti tomu A. Sekot (2006) vnímá party jako skupiny s negativním zacílením, jejichž činy často vycházejí z nudy jejich členů. Útočiště vyhledávají daleko od rodičovské kontroly nebo dohledu jiných dospělých a jejich jednání častokrát směřuje k protispolečenským aktivitám nebo může vést až ke kriminálním činnostem, jako je například experimentování s drogami, vandalismus apod. Obdobně jako A. Sekot (2006) popisuje party, vymezuje R. Kohoutek et al. (1998) tlupy nebo jinak řečeno gangy.

2. 3 Sociální role a pozice ve skupině

Jako **rolí** ve skupině chápeme chování, které je od jedince v určité sociální pozici očekáváno. Členové skupiny od člověka v nějaké konkrétní roli očekávají určité chování, které nazýváme *tzv. rolové chování*. Jedinec ve svém životě může vykonávat několik rolí zároveň, být studentem, rodičem, zaměstnancem, strýcem apod. Chování a vystupování jedince v jeho rolích je odvislé například od sociální inteligence, od schopnosti empatie nebo od úrovně schopnosti sebekontroly. Mohou nastat situace, kdy člověk může ze své role vypadnout a v určitých situacích jednat neslučitelně se svou rolí (Kohoutek, R. et al. 1998). V. Hrabal (2002) rozlišuje role na *očekávané, předepsané a realizované*. Nutno podotknout, že každý jedinec realizuje stejnou roli jiným způsobem, jelikož se v jeho chování a vystupování odráží jeho individuální vlastnosti. V případě, že jedinec dlouhodoběji realizuje nějakou roli, je pravděpodobné, že se u něj v průběhu času utvářejí dispozice zkvalitňující jeho vystupování v roli, avšak může dojít k tomu, že jeho osobnost bude do jisté míry rolí nahrazena. L. Urbánek (2011) uvádí další dělení sociálních rolí na *nucené a dobrovolné, individuální a skupinové, dlouhodobé a krátkodobé*. Dále lze sociální role rozdělit na *základní*, které jsou vymezeny věkem a pohlavím, dále pak *profesní*, které souvisejí s profesním zaměřením a kvalifikací, a nakonec *role ve volném čase*, kam řadíme role politické a volnočasové (Kohoutek, R. et al. 1998).

Ve školním prostředí se setkáváme s *rolí učitele*, na něhož jsou společností kladeny vysoké nároky, jak na jeho profesní dovednosti, úroveň jeho odbornosti tak také na jeho vlastnosti či osobnostní rysy, jako je například úroveň empatie (Gillernová, I. in Výrost, J., Slaměník, I. ed. 1998). V souvislosti s transformací českého školství se role učitelky v mateřské škole mění, učitelka se nyní ve výchovně vzdělávacím procesu stává facilitátorem neboli průvodcem, jehož úkolem je pro děti vytvářet vhodné podmínky pro jejich vzdělávání a rozvoj (Horká, H., Syslová, Z. 2011). Dítě po nástupu do mateřské školy přijímá nové životní role, již není pouze dcerou či synem svých rodičů, ale realizuje i jiné sociální role jako je například kamarád (Langmeier, J., Krejčířová, D. 1998).

Jedinec ve skupině rovněž vždy zaujímá nějakou sociální pozici. **Sociální pozici** chápeme jako soubor povinností, práv a prestiže, které ostatní členové skupiny danému jedinci určili. Z této pozice pak vychází očekávání členů skupiny na vystupování a chování jedince v dané pozici (Kohoutek, R. et al. 1998). Sociální pozici jedince ve skupině lze zjistit prostřednictvím výzkumné metody sociometrie (viz kapitola 4 Sociometrie), jedná se o metodu, ve které se zjišťuje počet negativních a pozitivních voleb jedince ostatními členy skupiny. Pozici jedince ve skupině lze určovat hned ze tří hledisek, jako první hledisko je chápána **sociální přitažlivost jedince**, dle tohoto hlediska rozlišujeme:

- *pozice populární*, což jsou jedinci, které preferuje většina skupinových členů,
- *pozice oblíbené*, kdy se jedná o jedince přitažlivé pro mnohé členy,
- *pozice akceptované*, které upřednostňuje pouze část členů skupiny,
- *pozice trpěné*, které jsou preferovány jen malou částí skupiny
- a *pozice mimostojící*, které neupřednostňuje žádný člen skupiny (Kovaříková, M. in Trpišovská, D. et al. 2000).

Míra oblíbenosti nebo naopak neoblíbenosti jedince ve skupině se v sociálním kontaktu členů skupiny projevuje sklonem ke zvýšené míře spontánního kontaktu jedince s ostatními členy nebo naopak k vzájemnému vyhýbání se, což na jednom pólu vede k přátelství nebo lásce a v protipólu naopak k nepřátelství či ignoraci (Hrabal, V. 2002).

Druhým hlediskem je **míra osobní moci jedince** nebo **prestiže**, dle tohoto hlediska vymezujeme pozice jako je *vůdce*, dále *pomocníci*, *souputníci*, *pozice pasivní* a nakonec *periferní role* (Kovaříková, M. in Trpišovská, D. et al. 2000). Za vůdce ve skupině je považován jedinec, který nejvíce ovlivňuje ostatní členy skupiny a v sociometrickém testu může dosahovat velkého počtu voleb. Vůdce lze rozlišovat na *formální* a *neformální*. Jako formálního vůdce rozumíme jedince, který je do své funkce oficiálně jmenován například ředitel školy,

za neformálního vůdce je považován jedinec, který není do této pozice oficiálně jmenován, ale na ostatní členy má největší vliv (Kořa, J., Trpišovská, D., Vacínová, M. 2013). Dle míry osobní moci jedince ve skupině nebo jeho prestiže lze rozlišit i následující pozice ve skupině:

- *Alfa* – jedinec, který je přijímán většinou členů skupiny, je považován za neformálního vůdce skupiny,
- *Beta* neboli *expert* – jedná se o jedince, který navrhuje nebo rozvíjí řešení prezentovaná vůdcem skupiny,
- *Gama* – jedinci, kteří tvoří většinu skupiny, podléhají vůdci nebo se s ním identifikují, jedná se o přizpůsobivé a pasivní členy skupiny,
- *Omega* – jedinec, který je outsider ve skupině, bývá většinou neoblíbený a okrajový člen skupiny
- *P* nebo také *obětní beránek* – jedná se o jedince, který představuje rivala pro danou skupinu (Řezáč, J. 1998; Svoboda, M. 1985).

Posledním hlediskem je **přijímání prosazování jedince skupinou**, kde jsou rozlišovány následující pozice:

- *přehlížení*, což jsou jedinci, kteří se nemohou prosadit, ale rádi by se ve skupině uplatnili,
- *odmítnutí*, tito jedinci by se také rádi uplatnili, ale nemohou,
- *osamocení*, jedná se o jedince, kteří se izolují a vzdalují od ostatních členů skupiny, ale rádi by se ve skupině uplatnili
- *izolovaní*, jsou to jedinci, kteří nemohou spolupracovat se skupinou a ani se nechtějí ve skupině prosazovat (Kovaříková, M. in Trpišovská, D. et al. 2000).

Sociální pozice ve skupině v souvislosti s metodou sociometrie jsou uvedeny a blíže popsány v kapitole 4. 1 Základní sociometrické pojmy.

2. 4 Dynamika sociální skupiny

Pojem skupinová dynamika se používá jako označení procesů, které v již vytvořené sociální skupině probíhají. Vztahy mezi členy skupiny, jejich interakce a komunikace, nejsou pořád stejné, ale v průběhu času se proměňují, jsou dynamické. V kontextu skupinové dynamiky, lze hovořit o **soudržnosti skupiny** neboli **kohezi** (Kovaříková, M. in Trpišovská, D. et al. 2000), kterou lze vymezit frází „táhnout za jeden provaz.“ Míra soudržnosti skupiny je důležitá pro její výkon. Soudržnost skupiny se utváří a také upevňuje v tzv. kruhovém procesu,

kdy náklonnost mezi skupinovými členy prohlubuje integritu jejich mínění, což opět upevňuje vzájemnou náklonnost (Nakonečný, M. 1999).

Rozvoj skupiny lze rozdělit na tři úrovně, *na první úrovni* soudržnost představuje rozvoj emocionálních kontaktů, *na druhé úrovni* dochází ke zpevnování skupiny, vztahy mezi členy skupiny zprostředkovává společná činnost a členové skupiny se orientují na její základní hodnoty, *na poslední, třetí úrovni* začínají obecné skupinové cíle sdílet všichni členové skupiny (Andrejevová, G. M. 1986).

Soudržnost skupiny úzce souvisí se **skupinovými cíli**. Čím více členové skupiny přijímají skupinové cíle za své, tím je skupina soudržnější a naopak (Koťa, J., Trpišovská, D., Vacínová, M. 2013). Cílů ve skupině nalezneme zpravidla více, jedná se o cíle nadskupinové, dále o cíle společné pro celou skupinu, dále separátní cíle menších skupin nebo individuální cíle jednotlivce, které mohou činnost skupiny narušovat nebo vést k jejímu rozkladu, nebo ji mohou naopak podporovat či být vůči skupině neutrální (Hrabal, V. 2002).

V procesu rozvoje skupiny dochází k utváření skupinových hodnot a norem, které si v průběhu rozvoje skupiny členové skupiny osvojují (Koťa, J., Trpišovská, D., Vacínová, M. 2013). **Skupinové hodnoty** chápeme jako zvnitřněné cíle, které přijali členové skupiny za své. Hodnoty ve skupině mají různou hierarchii, která je v každé skupině jiná. **Skupinové normy** chápeme jako pravidla chování (Hrabal, V. 2002). Tato pravidla chování jsou důležitá pro nekonfliktní vztahy mezi členy skupiny a rovněž zajišťují plynulý průběh společných činností členů skupiny. Normy se odvíjejí od hodnot a cílů dané skupiny. V případě porušení skupinových norem přichází *tzv. sankce* (Řezáč, J. 1998). Mezi sankce můžeme řadit reakce členů skupiny na jedince, který normy porušil, například posměchem nebo pohrdáním. Tlak skupiny se odvíjí od závažnosti přestupku, který jedinec učinil. Naproti tomu jedinci, který normy dodržuje, se od ostatních členů skupiny může dostávat obdivu, úcty, pochvaly, uznání nebo vděčnosti (Kovaříková, M. in Trpišovská, D. et al. 2000).

Důležitým předpokladem pro existenci skupiny a naplňování jejích cílů je **skupinová konformita** (Koťa, J., Trpišovská, D., Vacínová, M. 2013). Konformitou rozumíme změnu našeho chování nebo přesvědčení následkem skupinového tlaku (Myers, D. G. 2010). Skupina své členy formuje, vyvíjí na ně skupinový tlak, který nutí členy skupiny jednat podle jejích norem. Tento skupinový tlak může být *vnitřní* nebo *vnější*. Vnitřním tlakem chápeme například obavy člověka ze zesměšnění, když bude proti většině trvat na svém názoru, vnějším tlakem může být například hrozba nějakého konkrétního trestu. A právě v případě, že se jedinec tomuto tlaku přizpůsobí, hovoříme o skupinové konformitě. Pouze ve výjimečných případech

je konformita jedince absolutní. Členy ve skupině lze dělit na konformní a nekonformní. *Konformní jedinci* se téměř vždy a poměrně snadno přizpůsobí, tyto osoby bývají úzkostnější, jsou vnímány jako citově závislé a jejich frustrační tolerance je nízká. *Nekonformní jedinci* se nepřizpůsobují tlaku skupiny, jejich jednání je ovlivněno vlastními názory a přesvědčením. Tyto osoby mají velkou potřebu nezávislosti, jejich myšlení je pružné a originální, mají vyšší sebehodnocení a sebedůvěru (Kot'a, J., Trpišovská, D., Vacínová, M. 2013).

Shrnutí

Člověk jakožto tvor sociální vyrůstá, žije a je součástí společnosti. Každý jedinec žijící ve společnosti navazuje sociální vztahy, vytváří sociální vazby, je součástí sociálních skupin, zaujímá sociální role apod. Tato kapitola čtenáři vymezuje pojem sociální skupina, jsou zde uvedeny a blíže specifikovány různé druhy sociálních skupin, kterých může být jedinec ve společnosti součástí. Pozornost je věnována také sociálním rolím a pozicím ve skupině, jsou zde uvedeny příklady konkrétních pozic, v nichž se jedinec ve skupině může nacházet. Poslední podkapitola se zaměřuje na dynamiku sociální skupiny a jednotlivé pojmy, které s dynamikou sociální skupiny úzce souvisí.

3 Třída mateřské školy jako specifická sociální skupina

Ve třídě mateřské školy jsou vzdělávány děti od dvou zpravidla do šesti let, v případě odkladu školní docházky i děti sedmileté. V mateřských školách se setkáváme jak s třídami věkově heterogenními, tak také s homogenními. Výchovně vzdělávací prostředí ve školní třídě musí být pro děti podnětné a zajímavé, děti se ve třídě musí cítit bezpečně a jistě, aby mohly být spokojené a radostné, jenom díky tomu se děti mohou chovat přirozeně a zdravě se rozvíjet. V předškolním vzdělávání je respektována individualita každého dítěte, dítě je přijímáno takové, jaké je, jsou respektovány jeho potřeby a individuální možnosti. Pedagogové se snaží maximálně rozvinout individuální potenciál každého dítěte (MŠMT ČR [online] 2021).

3. 1 Socializace dítěte v mateřské škole

Socializace je chápána jako proces, během kterého si jedinec osvojuje hodnoty, určité formy chování a jednání, dále pak jazyk, kulturu a různé poznatky, čímž se začleňuje do společnosti. Jedná se o proces, který trvá po celý život jedince. Socializace by nebyla možná, nebýt sociální interakce mezi jedinci, komunikace a tzv. sociálního učení, což je učení, které nastává v různých sociálních situacích. Jedná se tedy o celoživotní proces, který lze rozdělit na tři etapy:

1. etapa: Identifikace dítěte s matkou
2. etapa: Touha jedince osamostatnit se a najít ve společnosti své místo
3. etapa: Začlenění jedince do sociálních vztahů a sociálních rolí, které již přesahují život v rodině (Procházka, M. 2012).

J. Langmeier a D. Krejčířová (1998) uvádí *tři aspekty*, které proces socializace zahrnuje. Prvním aspektem je **vývoj sociální reaktivity**, což je chápáno jako vývoj emočních vztahů k blízkým i sociálně vzdálenějším lidem. Druhým aspektem je **vývoj sociálních kontrol** a vytváření hodnotové orientace. Zde jde o přijímání společenských norem, které nějakým způsobem regulují chování jedince. Posledním aspektem socializačního procesu je **osvojení sociálních rolí**, kdy například dítě v předškolním věku přijímá jiné sociální role v mateřské škole a jiné v rodině.

Primární socializace dítěte probíhá v rodině. I v předškolním období je pro socializaci dítěte stále nejdůležitější rodina, ale svoji nezastupitelnou roli v procesu **socializace** začíná hrát i **mateřská škola**, do které dítě obvykle nastupuje mezi 3. a 4. rokem, často i dříve. V mateřské škole se dítě seznamuje s novým prostředím, s novou autoritou v podobě učitelky a také se učí fungovat a žít v kolektivu. Dále se učí a zvnitřňuje si nová pravidla, což u dětí předškolního

věku může vést k žalování nebo vychloubání, kdy se děti navzájem o dodržování pravidel poučují nebo upozorňují na jejich nedodržování. Dítě se v kolektivu ostatních dětí učí ovládat svůj egocentrismus, uvědomovat si, že i ostatní děti mají své potřeby a svá přání a potřeby se učí sdělovat vhodným způsobem (Thorová, K. 2015). Dítě se tedy učí žít ve společnosti jiných lidí, seznamuje se se společenskými normami a hodnotami, což mu usnadňuje jeho další cestu životem (MŠMT ČR [online] 2021). V kolektivu vrstevníků si dítě rozvíjí sociálně-komunikační strategie a procvičuje sociální dovednosti, učí se spolupracovat, domlouvat se, dělat kompromisy, řídit své emoce, řešit spory, odpouštět apod. V předškolním období jsou vztahy mezi vrstevníky konkrétní, vzájemná interakce slouží hlavně k radosti ze společně vykonávaných činností a jako příležitost k zábavě. S přibývajícím věkem dětí jsou sociální interakce více zralé a pozitivní, jelikož ubývá konfliktů, dále se s přibývajícím věkem zvyšuje doba strávená v mateřské škole a také počet kontaktů, proměňuje se i kvalita vztahů a kamarádství výrazně přibývá na důležitosti (Thorová, K. 2015). Z doby mezi pátým a šestým rokem již dítě může uchovat vzpomínky na kamarády z mateřské školy, kteří pro něj v té době byli významní. Dítě je již v tomto věku schopno navázat takové přátelství s jiným dítětem, že v případě nepřítomnosti daného kamaráda, je dítě uzavřenější, jeho hra je omezenější a lze na něm pozorovat lítost. Dítě v tomto věku vztahy prožívá intenzivně a mají pro něj velký význam. Vrstevníci jsou pro dítě také důležití jako partneři pro hru (více viz kapitola 3. 3 Hra jako nástroj sociální interakce) (Kořátková, S. 2008). *Kamarádství* dětí předškolního věku je ovlivňováno několika faktory. Prvním faktorem je tzv. **efekt blízkosti**, kdy si dítě volí kamaráda, který je pro ně ve fyzické blízkosti např. je to jeho soused, navštěvuje stejnou mateřskou školu apod., což dětem umožňuje častější vzájemnou sociální interakci. Dalším důležitým faktorem je **věková podobnost** dětí, jelikož děti ve stejném věku si podobně hrají, podobně uvažují nebo volí podobný způsob hry. Dalším faktorem ovlivňující výběr kamaráda u předškolních dětí je **pohlaví**, jelikož pro tyto děti je příslušnost k určitému pohlaví velice důležitá, protože právě s ním souvisí preference určitých zájmů. Dále volbu kamaráda může ovlivňovat například **vlastnictví nějakého atraktivního předmětu**, což zvyšuje sociální atraktivitu dítěte. V neposlední řadě hraje důležitou roli **zevnějšek dítěte**, kdy v očích dětí, co je hezké bývá zpravidla i dobré. Přijmutí dítěte ostatními je také ovlivněno **chováním dítěte**, preferovány mezi vrstevníky jsou děti přátelské, pozitivně laděné, děti s žádoucími sociálními dovednostmi (Vágnerová, M., Lisá, L. 2021).

Socializace je proces velice složitý a její průběh nebývá jednoduchý a hladký. Může docházet ke konfliktům a rozporům, které mohou mít na vývoj jedince jak příznivý, tak také nepříznivý

dopad (Čáp, J. in Čáp, J., Mareš, J. 2001). Předškolní vzdělávání má podporovat a doplňovat výchovu v rodině. Mezi jeho hlavní úkoly patří maximálně podporovat a rozvíjet osobnost dítěte dle jeho individuálních možností, tím dítěti vytvářet dobré předpoklady k dalšímu vzdělávání a usnadňovat mu tak jeho další nejen vzdělávací, ale také životní cestu (MŠMT ČR [online] 2021). Avšak v některých rodinách, ale také školách může výchova směřovat k potlačování individuality, tvořivosti a samostatnosti dítěte, což může výrazně narušit rozvoj jeho osobnosti a rovněž proces socializace (Čáp, J. in Čáp, J., Mareš, J. 2001).

3. 2 Hra jako nástroj sociální interakce

Hra je hlavní činností dítěte, každé dítě má právo hrát si, již v Deklaraci o právech dítěte, která byla v České republice přijata v roce 1991, je toto právo zakotveno. V každé vyspělé společnosti se dospělí lidé snaží dětem vytvořit co nejkvalitnější podmínky pro jejich hru. Od narození až do stáří je hra součástí života každého člověka, avšak čím je člověk mladší, tím je hra v jeho životě významnější (Horká, H., Syslová, Z. 2011). Smysl hry vymezuje Z. Matějček (in Millarová, S. 1978, s. 318-319) následovně. *„Lidská hra má v sobě něco univerzálního. Nezná hranic geografických a národních. Nezná ani hranic věkových. Je jakýmsi trvalým přívlastkem člověka. Ba možno říci, že je jedním z oněch svorníků, které spojují jednotlivá vývojová období lidského života v jeden celek. Napomáhá i tomu, že si jej jako jednotu uvědomujeme a prožíváme. Po celý život si hraje – a to je patrně jen dobře!“*

V pedagogice je hra definována jako *„forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny. Existují hry, k jejichž provozování jsou nutné speciální pomůcky (hračky, herní pomůcky, sportovní náčiní, nástroje, přístroje). Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly (danými dohodou aktérů nebo společenskými konvencemi). Ve hře se mnoho pozornosti věnuje jejímu průběhu (hry s převahou spolupráce, s převahou soutěžení)“* (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2009, s. 92-93).

Jak je z výše uvedené definice patrné, jedním z aspektů hry je **aspekt sociální**, kdy děti prostřednictvím her navazují a budují sociální vztahy. Ve hře se děti učí spolupracovat, domlouvat se, vzájemně se respektovat nebo si rozdělovat určité role. Díky hrám se děti učí dělit a půjčovat si pomůcky či hračky. Ve hrách děti také řeší konflikty a překonávají různé

překážky, vzájemně se domlouvají na řešení určitého úkolu a snaží se dosáhnout společného cíle. Ve hrách se děti učí chápat a také dodržovat pravidla chování, učí se používat pojmy „prosím, děkuji, promiň“. Ve hře se rozvíjí také řeč a komunikační dovednosti, kdy děti mezi sebou komunikují, mluví ve větách, skloňují, časují, rozvíjí si slovní zásobu, procvičují vyjadřování apod. Dalším aspektem, který pedagogická definice zmiňuje je **aspekt emocionální**, kdy se ve hrách děti učí kontrolovat a ovládat své emoce, řídit své chování, hry umožňují dětem rozvíjet empatii, projevovat soucit nebo náklonost. Ve hře je dětem umožněno rozdělovat se s kamarády, druhé obdarovávat nebo na ně myslet (Suchánková, E. 2014).

Výše zmíněná pedagogická definice uvádí, že hra může být činnost jak jednotlivce, tak i dvojice nebo malé či naopak velké skupiny. Dítě již ve dvou letech začíná projevovat zájem o vrstevníky, rádo vrstevníky napodobuje a hraje si v jejich blízkosti. V tomto věku se jedná o **tzv. paralelní hru** (Thorová, K. 2015). Jde o hru, kdy si děti hrají ve své těsné blízkosti, avšak nikoli spolu, pozorují se a reagují na sebe, ale nemají společný herní cíl (Suchánková, E. 2014). Od tří let je pro děti typická **asociativní hra**, kdy používají stejnou hračku, napodobují se, hrají si společně, mají stejný cíl, ale ještě nejsou schopny vzájemně efektivně kooperovat. Schopnost domlouvat se na řešení společného cíle, přidělovat si role ve skupině je až u **hry kooperativní**, která se začíná objevovat až mezi čtvrtým a pátým rokem života dítěte (Thorová, K. 2015).

Ve dvou letech se rozvíjí **hra námětová**, kdy si děti hrají „na něco“ například na maminku nebo na různá zvířata. Ve dvou letech si při hře na maminku vystačí samy pouze s panenkou a kočárkem. Avšak námětové hry se vývojem dítěte rozvíjí a zdokonalují. Od tří let se děti nezaměřují pouze na jednu základní charakteristiku, ale jsou schopny v námětové hře postihnout více detailů. Přichystají si vše, co maminka používá, výbavičku ke kočárku, doplňky, jaké nosí maminka, a dokonce si vytvoří celou domácnost. Od tří let je typické, že se do námětových her zapojuje více dětí společně a později si přidělují také role. Děti se prostřednictvím her vyrovnávají s okolním světem, využívají náměty z jejich okolí, z knih, z televize či příběhů nebo si vytvářejí své vlastní fiktivní příběhy (Suchánková, E. 2014).

Okolo pátého roku života se začíná u dětí objevovat soupeřivost a soutěživost. Proto je prostřednictvím her potřeba rozvíjet převážně spolupráci a prosociální vlastnosti jako je vzájemná pomoc, soucit, přátelství apod. (Suchánková, E. 2014).

3. 3 Psychosociální podmínky v mateřské škole

Psychosociální podmínky v mateřské škole jsou stanoveny Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. A právě naplňování těchto podmínek vede ve výchovně

vzdělávacím procesu k příznivému a vstřícnému klimatu a rovněž jejich naplňování přispívá ke kvalitním a spokojeným mezilidským vztahům nejen mezi dětmi navzájem, ale také mezi dětmi a učitelkami, mezi učitelkami a nepedagogickými pracovníky apod. (Horká, H., Syslová, Z. 2011).

Psychosociální podmínky v mateřské škole jsou zcela vyhovující za následujících okolností:

- Dospělí a děti mají pocit jistoty a bezpečí, jsou spokojení.
- Nově příchozím dětem je umožněna postupná adaptace.
- Učitelé respektují individuální možnosti a potřeby dětí.
- Všechny děti jsou si rovny, nikdo není zvyhodňován ani znevýhodňován.
- Třída mateřské školy je pro děti přátelským společenstvím.
- Pokyny jsou dětem předávány srozumitelně a jasně.
- Je respektována osobní svoboda a volnost dětí, avšak je do jisté nezbytné míry omezena pravidly společného soužití.
- Pedagogický styl je respektující a podporující, komunikace učitelů s dětmi je empatická, vstřícná a naslouchající.
- Učitel dítě podporuje v pokusech, dítě oceňuje a pozitivně vyhodnocuje konkrétní výkony dítěte.
- Mezi dospělými a dětmi panuje tolerance, důvěra, také zdvořilost a ohleduplnost, vzájemně si pomáhají a podporují se.
- Vztahy ve třídě učitel nenásilnou formou pozitivně prosociálně ovlivňuje (MŠMT ČR [online] 2021).

V naplňování psychosociálních podmínek stanovených v RVP PV vzniká v praxi mateřských škol mnoho překážek, z nichž lze zmínit například:

- Vysoké počty dětí ve třídách ztěžují možnost naplňování jejich potřeb
- Podpora soutěživosti
- Upřednostnění výsledku (produktu) před procesem, tedy zaměření se na výkon
- Nedocnění a zlehčování dětských prožitků
- Nevytváření pravidel společně s dětmi
- Nedostatečná prosociální vybavenost pedagogů (Svobodová, E. 2010).

Respektování psychosociálních podmínek v mateřské škole přispívá ke kvalitě výchovně vzdělávacího procesu. Zajištění bezpečného prostředí, tedy pocitu bezpečí a jistoty, patří

k základním podmínkám, protože jestliže se dítě cítí jakkoliv ohroženo a necítí se bezpečně, není schopné se učit (Horká, H., Syslová, Z. 2011). K zajištění pocitu bezpečí a také ke kvalitě vzájemných vztahů jsou důležitá jasně stanovená **pravidla společného soužití**. Mezi tato pravidla patří například „pomáháme si, uklízíme hračky apod.“ (Kopřiva, P. et al., 2008). Aby si děti opravdu pravidla zvnitřnily a přijmuly je za své, je zapotřebí, aby se na jejich tvorbě aktivně podílely. Při společné tvorbě pravidel děti lépe pochopí jejich obsah a to, proč je důležité zrovna tato pravidla ve společenství dodržovat. Dále společná tvorba pravidel posiluje dětské sebehodnocení. Stanovená pravidla by měla být jasná a jednoduchá. Díky pravidlům si děti mohou lépe uvědomit jejich potřeby a pocity, ale také díky nim mohou reflektovat potřeby a pocity ostatních jedinců ve třídě. Pravidla dětem vytváří prostor, ve kterém se dovedou samostatně a bezpečně orientovat. Dále se děti díky pravidlům učí odpovědnosti a samostatnému řešení problémů (Michalová, Z., Kratochvílová, A. 2022).

3. 4 Rozvoj sociálních dovedností v mateřské škole

Sociální dovednosti mají velký vliv na to, jak je dítě druhými přijímáno, jak se k němu ostatní děti chovají, zda ho respektují apod. Dítě, které má dobré sociální dovednosti bývá v kolektivu více oblíbené a vyhledávané, od ostatních se mu dostává více zpětných vazeb, které jsou pozitivní, což mu dodává pocit spokojenosti a posiluje jeho sebevědomí. Sociálních dovedností, které by pedagogové měli u dětí sledovat a podporovat je nepřeberné množství. Pro představu lze uvést jen pár příkladů:

- Dítě se učí spolupracovat a respektovat druhé
- Dítě se domlouvá s ostatními, je schopné sdělit své nápady, obhajovat svůj názor, přijímat názory druhých
- Dítě zvládne počkat, než přijde na řadu
- Dítě dovede požádat o pomoc a pomoci druhému
- Dítě se rádo kamarádí
- Dítě se vůči mladším chová ochranně
- Dítě se dovede vcítit do druhého, umí se rozdělit, umí půjčovat hračky
- Dítě rozpozná vhodné a nevhodné chování, je ohleduplné, čestné – rozvíjí se u něj smysl pro morálku
- Dítě zvládne odmítnout chování, které není žádoucí, jako je lež, ubližování druhému...
- Dítě je schopné si ve hrách a činnostech rozdělovat role a úkoly (Bednářová, J., Šmardová, V. 2011).

Sociální dovednosti se u dětí rozvíjí prostřednictvím různých her a aktivit. Dítě v běžných hrách a činnostech poznává a učí se komunikovat se svými vrstevníky a dospělými, učí se spolupracovat a domlouvat se, jelikož každá dětská hra rozvíjí dítě hned v několika oblastech. Například běžné společné stavění stavebnice ve dvojici již rozvíjí dětskou spolupráci. Rozvíjet vzájemné vztahy mezi dětmi v mateřské škole, rozvíjet dětské psychosociální dovednosti a kultivovat jejich citové projevy mohou učitelky také prostřednictvím interakčních her (Gillernová, I. in Mertin, V., Gillernová, I. et al. 2015). S rozvojem sociálních dovedností v mateřské škole úzce souvisí rozvoj prosociálního chování, které chápeme jako pozitivní sociální chování směřující k pomoci druhé osobě. Tím, že se jedinec umí chovat prosociálně, přináší užitek nejen sobě samému, ale také lidem v jeho okolí, a to někdy i za cenu, že něco osobně obětuje. Toto prosociální chování se v mateřské škole rozvíjí v rámci celého dne, a to prostřednictvím vzájemné interakce učitelky s dítětem. Jelikož vše, co se během dne v mateřské škole odehrává je prostředkem vzdělávání. Prosociální chování tedy učitelky rozvíjí během stravování, pobytu venku, při řešení konfliktů, při volných hrách apod. Prosociální chování lze u dětí v mateřské škole rozvíjet také prostřednictvím učitelkou zadaných **prosociálních her**, které mohou být zaměřené například na poznávání emocí, poznávání kamarádů ve třídě, na poznávání morálních hodnot nebo na učení se spolupráci (Svobodová, E. 2010).

Jak již bylo zmíněno sociální dovednosti lze u dětí v mateřské škole rozvíjet také cíleně, a to pomocí **interakčních her**. Typické pro tyto hry je fakt, že se jedná o hry bez vítězů a poražených, nejdůležitější ze všeho je zde samotný proces, tedy to, co se během her odehrává, jako příklad lze uvést společná skupinová kresba obrazu, kdy důležitým prvkem je, jak děti spolupracují, komunikují a domlouvají se, nikoli výsledné výtvarné dílo. Interakční hry lze zařazovat například při příchodu nových dětí do třídy, při zpozorování emočního napětí ve třídě apod. U interakčních her je důležité:

- Musí být zachována spontánnost, hravost a také tvořivost.
- Je nutné reagovat a pracovat s atmosférou, která ve skupině panuje.
- Zajistit, aby byla ve třídě atmosféra tzv. psychologického bezpečí – pocit bezpečí, jistoty a sounáležitosti.
- Pedagog musí být empatický.
- Lepší je využívat těchto her s menší skupinou cca do patnácti dětí.
- Ukončit hru ve správný čas, pozorovat členy skupiny, například jejich únavu.
- Důležité je děti do her nenutit a umožnit jim pozorování.

- Přijmout děti takové jaké jsou, dát jim možnost vyjádřit své prožitky, svoji jedinečnost (Gillernová, I. in Mertin, V., Gillernová, I. et al. 2015).

Každé dítě v předškolním vzdělávání získává základy klíčových kompetencí, jedná se o kompetence, které jsou důležité pro další vzdělávání, občanský a osobní život každého jedince (Svobodová, E. 2010). V předškolním vzdělávání jsou klíčové tyto kompetence – k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální a činnostní a občanské (MŠMT ČR [online] 2021).

V souvislosti s rozvojem sociálních dovedností u dětí předškolního věku je nejvíce spjata **kompetence sociální a personální**, která je v RVP PV blíže rozpracovaná do následujících bodů.

„Dítě ukončující předškolní vzdělávání

- *projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost*
- *se dokáže ve skupině prosadit, ale i podřídít, 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*
- *se spolupodílí na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobuje se jim*
- *se chová při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích 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 jedinečnostem*
- *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“ (MŠMT ČR [online] 2021, s. 12).*

Nutno podotknout, že základy klíčových kompetencí je třeba vždy utvářet v souladu s prosociálním rozvojem dítěte. To znamená, že při utváření každé klíčové kompetence je prostor pro to, aby bylo u dětí rozvíjeno prosociální chování (Svobodová, E. 2010).

Shrnutí

První část této kapitoly je věnována procesu socializace, konkrétně socializaci dítěte v mateřské škole a jejím specifickým. Se socializací a sociální interakcí mezi dětmi úzce souvisí dětská hra, která má u dětí v předškolní věku nezastupitelnou roli. Dětských her existuje nepřehledné množství, z nichž některé jsou čtenáři v této kapitole přiblíženy. Zdůrazněn je zde sociální aspekt hry, kdy děti právě ve hrách navazují kontakty, spolupracují a komunikují. Aby si dítě mohlo hrát, zdravě se rozvíjet a navazovat sociální vztahy je nutné, aby psychosociální podmínky v mateřské škole byly vyhovující, aby byla stanovena společná pravidla soužití a dítě se cítilo bezpečně a jistě. V poslední podkapitole jsou čtenáři přiblíženy možnosti rozvoje sociálních dovedností u dětí v předškolním věku, a to spontánně během výchovně vzdělávacího procesu nebo cíleně prostřednictvím interakčních a prosociálních her.

4 Sociometrie

Sociometrii lze vymezit jako soubor určitých výzkumných postupů, kterými jsou zjišťovány vztahy v malé sociální skupině. V každé malé sociální skupině existuje jakási vnitřní struktura, nalezneme v ní vztahy jak formální, které jsou dány oficiální cestou, tak také vztahy neformální, založené na vzájemné sympatii nebo naopak antipatii členů skupiny. A právě sociometrie se věnuje zkoumání těchto neformálních vztahů, kdy popisuje a analyzuje jejich intenzitu a směr (Chráška, M. 2007).

Jedná se tedy o metodu, díky které může výzkumník zkoumat neformální vztahy jedinců ve skupině, a to z hlediska preference určitých kontaktů, odmítání některých jedinců a nebo lhostejnosti. V rámci sociometrie mají členové označit jedince, s kterým by se rádi podíleli na nějaké činnosti a také jedince, s kterým by neradi spolupracovali (Kořa, J., Trpišovská, D., Vacínová, M. 2013).

M. Nakonečný (2009) vymezuje sociometrii jako metodu, která zkoumá sociálně-emocionální vztahy členů malých sociálních skupin. Zakladatelem této metody je americký psychiatr Jacob Levy Moreno, který žil v letech 1892-1974 a jehož původ byl rumunsko-rakouský. Původní Morenova verze sociometrie vznikla v letech 1916-1923, avšak od této doby byla ještě mnohokrát pozměňována a upravována (Řezáč, J. 1998). Moreno tuto metodu vytvořil ke zjišťování vzájemných sympatií nebo naopak antipatií u členů malé sociální skupiny. Jednotlivým členům ve skupině pokládá otázku, kterou lze zjistit vzájemné vztahy jako je například „s kým bys jel nejraději na dovolenou“ nebo naopak „s kým bys za žádných okolností na dovolenou nejel“. Otázky a odpovědi se vztahují pouze ke členům skupiny a na základě jejich odpovědí se utváří obraz sítě vztahů ve skupině, který je tvořen pozitivními a také negativními volbami (Nakonečný, M. 2009). Moreno však v sociometrii nespatořoval pouze sociálně psychologickou metodu, ale domníval se, že se bude jednat o nástroj, který povede k nápravě celého lidstva, což bylo očekávání velice nereálné a nadsazené, protože k tomuto účelu sociometrii opravdu nelze použít (Kořa, J., Trpišovská, D., Vacínová, M. 2013).

J. Řezáč (1998) hovoří o sociometrii v souvislosti se zjišťováním vztahů ve školní třídě. Zdůrazňuje fakt, že díky sociometrii může učitel získat velmi dobrý pohled na vztahy uvnitř malé sociální skupiny v tomto případě školní třídy. Na základě výsledků sociometrie učitel lépe pochopí strukturu třídy, dále může snáze volit adekvátní způsoby a metody práce se třídou a v neposlední řadě může sledovat a srovnávat vývoj určitých skupinových charakteristik.

4. 1 Základní sociometrické pojmy

Jeden ze základních sociometrických pojmů je **sociometrická volba**. V rámci sociometrie lze vymežit *kladnou* nebo *zápornou* volbu. Kladná volba znamená pozitivní výběr a záporná naopak odmítnutí. Při sociometrickém výzkumu je nutné respondentům zajistit soukromí a jejich odpovědi se za žádných okolností nesmí dostat ven mezi ostatní členy skupiny. Výsledky vzájemných voleb se nezveřejňují a slouží pouze pro potřeby autora šetření. Volby jsou ovlivňovány různými faktory, u malých dětí hraje důležitou roli konkrétní situace nebo prostorová blízkost například sezení ve společné lavici. U mladších dětí bývá odmítání výraznějšího charakteru než volby pozitivní. Tělesné znaky jako je hubený, tlustý apod. ovlivňují volby starších dětí a dospělých, dále pak v jejich volbách hrají důležitou roli charakterové vlastnosti nebo společné zájmy (Kořa, J., Trpišovská, D., Vacínová, M. 2013). Podle voleb v sociometrickém šetření lze vymežit tzv. **sociometrický status**, tedy postavení jedince ve skupině.

M. Nakonečný (1999) uvádí následující druhy sociometrického statusu:

1. *Hvězda* je jedinec s největším počtem pozitivních voleb.
2. *Outsider* je jedinec, který vybírá hodně voleb, ale je ostatními členy málo volen. Jedná se o jedince s velkým množstvím negativních voleb.
3. *Zavržený* je jedinec s maximálním množstvím negativních voleb.
4. *Izolát* je jedinec, který není volen a ani příliš nevolí, pohybuje se na okraji skupiny.
5. *Šedá eminence* je jedinec, který se pohybuje v pozadí a izolovaně, avšak je volen lídrem dané skupiny a lídra také volí.

Pro srovnání lze uvést druhy sociometrického statusu dle R. Kohoutka (et al. 1998), které jsou následující:

1. *Star* nebo též *hvězda* je jedinec ve skupině populární, která obdržel největší množství pozitivních voleb.
2. *Izolovaná pozice* nebo též *outsider*, je jedinec, který neobdržel žádnou volbu.
3. *Marginální pozice* označuje jedince, který obdržel málo pozitivních voleb a žije ve stínu osoby v pozici hvězdy.
4. *Odmítaný jedinec* je ten, kdo získal pouze negativní volby.
5. *Gama* postavení zaujímá jedinec, který se s množstvím obdržených voleb nachází v průměru.

Dalším ze základních pojmů sociometrie je **sociometrická vazba**, která je základním prvkem sociometrického vztahu. Za sociometrickou vazbu je považována každá preference

nebo komunikace, která nastává mezi dvěma členy malé sociální skupiny. Sociometrické vazby mezi členy skupiny se zjišťují pomocí pozitivních nebo negativních voleb. A jako **sociometrický vztah** je chápán souhrn těchto preferencí a komunikací mezi dvěma členy skupiny, tedy veškeré interakce, jak formální, tak také neformální (Dopita, M. [online] 2023).

4. 2 Sociometrický test

Sociometrický test je základní technikou, kterou lze v sociometrickém výzkumu získávat informace. Díky sociometrickému testu lze zjistit pozitivní volby a také negativní volby členů skupiny, kdy nejčastěji bývají zjišťovány právě volby pozitivní. Většinou se využívá písemné formy sociometrického testu. U malých dětí je dobré využít například značek dětí nebo fotografií. Sociometrický test může obsahovat jednu, ale také i více otázek, kdy jednotliví členové skupiny vybírají jedince, s kterým by rádi zažili určitou situaci nebo vykonávali nějakou konkrétní činnost (Chráška, M. 2007). Jedná se o **tzv. sociometrické otázky**, u kterých je důležité, aby byly respondentům srozumitelné. U dospělých se využívá dotazníků a u malých dětí se preferuje ústní forma otázek (Kořa, J., Trpišovská, D., Vacínová, M. 2013). Obsah otázek vychází z cíle konkrétního sociometrického výzkumu (Chráška, M. 2007). Prostřednictvím těchto otázek získává výzkumník informace jak o pozitivních, tak také o negativních volbách mezi členy skupiny. U formulace otázek je nutné mít na zřeteli, jaké bude zvoleno **kritérium výběru**, zda je cílem výzkumu pouze nahlédnout do struktury skupiny nebo je cílem zjišťovat také motiv výběrů (Řezáč, J. 1998). Lze volit buď kritéria reálná vztahující se k situacím, které jsou jedincům známé nebo kritéria nereálná, která navozují situace fiktivní nebo málo pravděpodobné (Kořa, J., Trpišovská, D., Vacínová, M. 2013). M. Chráška (2007) uvádí příklady sociometrických otázek, které lze v sociometrickém testu využít.

- S kým bys chtěl jet na výlet?
- S kým bys nechtěl být na školním výletě v jednom pokoji?
- Kdo je tvůj nejlepší kamarád?

Při vytváření testu by měl výzkumník dbát na následující zásady.

1. Je zapotřebí jasně určit hranice malé sociální skupiny, ve které bude sociometrické šetření realizováno.
2. Každému členovi skupiny by mělo být umožněno uskutečnit neomezené množství voleb. Počet voleb bývá v praxi často redukován na jednu až tři volby.
3. Otázky musí vycházet z promyšleného kritéria.

4. Důležité je zachování anonymity (Řezáč, J. 1998).

M. Chráska (2007) uvádí ještě jednu zásadu a tou je:

5. Je nutné předem ověřit, zda všichni členové otázkám v sociometrické testu rozumějí.

Údaje získané sociometrickým testem se musí pro větší přehlednost a lepší práci se získanými daty dále zpracovat, a to nejčastěji do sociometrických matic nebo sociogramů, které jsou blíže specifikovány v následujících podkapitolách (Chráska, M. 2007).

4. 3 Sociometrická matice

Sociometrická matice představuje tabulku, do které jsou zaznamenány volby ze sociometrického testu. Sociometrická matice se skládá z řádků a sloupců, kdy v řádcích jsou uvedeny údaje, které ukazují, kdo koho zvolil a sloupce ukazují, kdo kým byl zvolen. Počet voleb, který konkrétní jedinec získal, je vždy uveden ve spodním řádku každého sloupce. V posledním sloupci je uveden počet voleb, který konkrétní jedinec učinil (Dopita, M. [online] 2023). Pro lepší přehlednost je dobré každému jedinci přiřadit pořadové číslo, které se uvádí do prvního sloupce sociometrické matice (Řezáč, J. 1998).

K záznamu pozitivních či negativních voleb se využívají znaménka. Znaménko + označuje pozitivní volbu a znaménko – volbu negativní. V případě vzájemné pozitivní nebo negativní volby je dobré tuto volbu nějakým způsobem zvýraznit, například zakroužkováním (Chráska, M. 2007).

S údaji, které získáme zaznamenáním voleb do sociometrické matice lze dále efektivně pracovat. Vypočítat můžeme například tzv. pozitivní sociometrický status nebo také tzv. negativní sociometrický status. **Pozitivní sociometrický status** nebo také PSS, který vyjadřuje, v jaké míře je jedinec přijímán skupinou, se počítá dle následujícího vzorce: $PSS = \frac{\sum p^{\leftarrow}}{N-1}$ a **negativní sociometrický status** též NSS, který vyjadřuje, v jaké míře je jedinec odmítán skupinou, se počítá dle tohoto vzorce: $NSS = \frac{\sum n^{\leftarrow}}{N-1}$. V obou případech označení \sum vyjadřuje celkový součet voleb, písmeno p označuje volby pozitivní a písmeno n ty negativní. Šipka, která míří doleva znázorňuje volby obdržené. Písmenem N je označován celkový počet členů ve skupině (Řezáč, J. 1998).

V případě, že není omezen výběr lze vypočítat také expanzivitu vztahů v dané skupině. U šetření, kde je omezen výběr na jednu až tři volby tuto vlastnost zkoumat nemůžeme (Dopita, M. [online] 2023). U expanzivity vztahů se počítají indexy. Jedná se o IPE neboli **index pozitivní sociální expanze**, který ukazuje míru usilování jedince o navazování vztahů

(kontaktů) v dané sociální skupině. Druhým indexem je INE neboli **index negativní sociální expanze**, který je ukazatelem toho, jakou má jedinec tendenci být vůči navazování mezilidských vztahů negativní (Řezáč, J. 1998).

4. 4 Sociogramy

Vzájemné vztahy ve skupině lze vyjádřit také obrazně, a to za pomoci sociogramů. Ze sociogramů lze vyčíst různé informace – je možné z nich získat informace o pozicích jednotlivých osob ve skupině, dále sociogramy ukazují např. soudržnost skupiny, tedy poskytují informace o charakteru skupiny jako celku (Nakonečný, M. 2006).

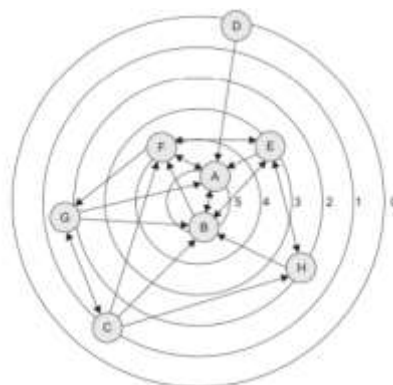
Sociogramy se vytvářejí pro zmapování menších skupin o počtu maximálně deset až patnáct členů. U vícečlenných skupin bývají sociogramy nepřehledné, pro školní třídy jako celky se tedy sociogramy nedoporučují. Je možné sociogramy vytvořit pro podskupiny dané třídy například zvlášť pro chlapce a zvlášť pro dívky (Chráska, M. 2007).

Jak uvádí M. Chráska (2007) vzájemné výběry (volby) mezi členy skupiny mají své typické označení, které se v zakreslování sociogramu využívá. K zakreslování vztahů se využívá různých druhů šipek, které jsou následující.

- \longrightarrow Touto šipkou je označována pozitivní volba, která je jednostranná.
- \dashrightarrow Tato šipka se využívá k označení negativní volby, která je také jednostranná.
- \longleftarrow Tato šipka se využívá k označení vzájemné pozitivní volby.
- \dashleftarrow Touto šipkou označujeme vzájemnou negativní volbu.

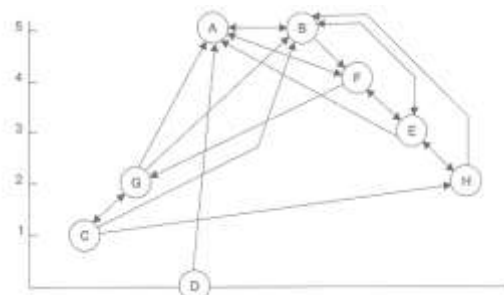
Pro označení osob ve skupině se v sociogramech užívá označení \bigcirc (Kot'a, J., Trpišovská, D., Vacínová, M. 2013).

Existuje několik druhů sociogramů. Z nichž lze uvést například **terčový sociogram**. Tento sociogram se skládá z několika kružnic, kdy na té nejvzdálenější kružnici od středu terče jsou umístěny osoby, které v sociometrickém testu získaly nejméně voleb. A v kružnici, která se nachází ve středu terče je umístěna osoba, která získala voleb nejvíce (Řezáč, J. 1998). Každá kružnice je popsána číslem, které znázorňuje počet výběrů, který jedinec nebo jedinci v dané kružnici obdrželi v sociometrickém testu. Díky tomuto uspořádání lze z terčového sociogramu vyčíst i sociometrický status osob ve skupině (Kot'a, J., Trpišovská, D., Vacínová, M. 2013). Tento sociogram se zpravidla tvoří zvlášť pro pozitivní a negativní výběry (Chráska, M. 2007).



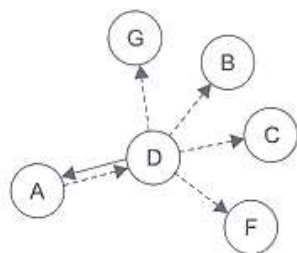
Obr. 1: Terčový sociogram
Zdroj: Chráska, M. 2007, s. 216

Dalším ze sociogramů je **neuspořádaný sociogram**, který se využívá ve skupině, kde je opravdu malý počet členů s menším množstvím voleb (Řezáč, J. 1998). Také lze v sociometrickém šetření využívat **hierarchický osový sociogram**, jehož základem jsou dvě osy, z nichž svislá osa zaznamenává získaný počet voleb a na vodorovné jsou umístěni jedinci dané skupiny. Konstruuje se pro kladné a pro záporné volby zvlášť (Chráska, M. 2007).



Obr. 2: Hierarchický osový sociogram
Zdroj: Chráska, M. 2007, s. 215

Mimo výše zmíněných *skupinových sociogramů* lze v sociometrii utvářet také *sociogramy individuální*, které se utvářejí v případě, že výzkumník chce dlouhodobě sledovat vývoj jedince ve skupině, například sledovat, zda dochází ke změně jeho sociometrického statusu. Do center individuálních sociogramů se zakresluje zkoumaný jedinec a okolo jsou zaznamenávány osoby, které daného jedince vybírají nebo které si vybírá on (Kořa, J., Trpišovská, D., Vacínová, M. 2013).



Obr. 3: Individuální sociogram
Zdroj: Chráska, M. 2007, s. 214

Shrnutí

V této kapitole byla čtenáři blíže přiblížena metoda sociometrie, která se využívá ke zkoumání vztahů mezi členy malých sociálních skupin. Dále byl čtenář seznámen s jednotlivými pojmy, které s metodou sociometrie úzce souvisí, hlavně s těmi důležitými pojmy jako je sociometrická volba a sociometrický status. Čtenář byl seznámen se základní technikou sociometrie, a to sociometrickým testem, ve kterém je využíváno sociometrických otázek. Výsledné údaje, získané v sociometrickém testu, výzkumník zpracovává nejčastěji do sociometrických matic. Získané údaje lze zaznamenat a graficky znázornit pomocí sociogramů, kdy jednotlivé druhy těchto sociogramů byly čtenáři také přiblíženy a demonstrovány na přiložených obrázcích.

5 Děti v předškolním vzdělávání jako specifická sociální skupina

V empirické části diplomové práce byly za pomoci sociometrie zkoumány vztahy uvnitř malé sociální skupiny, konkrétně vztahy mezi dětmi v mateřské škole. V rámci sociometrického šetření byla zkoumána nejen struktura těchto vztahů, ale pozornost byla věnována také skupinové dynamice, tedy tomu, zda se vztahy ve skupině v průběhu času mění a zda na tyto změny mají vliv prosociální hry, které byly se skupinou těchto dětí realizovány.

5. 1 Metodika výzkumného šetření

Výzkumné cíle

Hlavním cílem empirické části diplomové práce bylo za pomoci sociometrie popsat strukturu a dynamiku vztahů dětí v předškolním vzdělávání jako specifické sociální skupiny.

V rámci výzkumného šetření byly stanoveny **tři dílčí cíle**.

1. Zjistit, jaká je struktura sociálních vztahů v dané skupině dětí v předškolním vzdělávání.
2. Zjistit, zda v průběhu času dochází ke změně struktury vztahů uvnitř dané skupiny dětí v předškolním vzdělávání.
3. Zjistit, zda prosociální hry ovlivňují strukturu vztahů uvnitř dané skupiny dětí v předškolním vzdělávání.

Výzkumné otázky

Ve výzkumném šetření byly stanoveny následující **výzkumné otázky**.

1. Došlo ve skupině v průběhu času k proměně vzájemných vztahů?
2. Došlo mezi některými jedinci ve skupině k proměně sympatie na antipatii a naopak?
3. Došlo v průběhu času k proměně pozic ve skupině?
4. Jsou jedinci, které skupina považuje za vůdce zároveň také oblíbenci?
5. Jsou za vůdce skupiny považováni její věkově starší členové?
6. Došlo po realizaci prosociálních her k proměně vzájemných vztahů mezi dětmi ve skupině?

Výzkumné metody

Jako výzkumná metoda byla v rámci empirické části zvolena sociometrie. S dětmi ve věku od 2 do 6 let byl realizován sociometrický test, kdy dětem byly položeny vždy tři následující otázky.

1. Koho bys pozval/a na narozeninovou oslavu?
2. Koho bys nepozval/a na narozeninovou oslavu?
3. Kdo z dětí by mohl být pan učitel nebo paní učitelka ve školce?

První dvě z výše uvedených otázek zjišťovaly oblíbenost jedinců ve skupině a třetí otázkou byl zjišťován vliv jedince ve skupině. Tyto tři otázky byly dětem položeny celkem třikrát, vždy s určitým časovým odstupem, aby mohla být zkoumána skupinová dynamika. První kolo otázek bylo realizováno začátkem ledna, druhé kolo rozhovorů proběhlo začátkem února, posléze ve stejném týdnu byly s dětmi realizovány prosociální hry a poslední kolo rozhovorů se uskutečnilo hned po realizaci prosociálních her. Odpovědi z rozhovorů byly přepsány (viz Přílohy č. 1-3) a zaznamenány do přehledných tabulek tzv. sociometrických matic.

Výzkumné prostředí a výzkumný soubor

Výzkumné šetření bylo realizováno v jednotřídní mateřské škole, která se nachází v malé obci s přibližně pěti sty obyvateli. Mateřskou školu navštěvují děti i ze dvou okolních spádových obcí. Mateřská škola je sloučena do jednoho právního subjektu se školou základní a v průběhu sociometrického šetření ji navštěvovalo 16 dětí. Sociometrický test byl tedy uskutečněn s 16 dětmi ve věku od dvou do šesti let. Skupinu tvořilo 15 dívek a 1 chlapec. Jelikož autorka se skupinou dětí již několik let pracuje, mohla na základě pozorování vytvořit jejich stručnou charakteristiku. Aby byla zachována anonymita výzkumu, bylo k označení participantů využito jejich iniciál.

Participant BB: Jedná se o dívku, nejmladší ze čtyř sourozenců. Mateřskou školu navštěvuje druhým rokem. Je hodně hravá, usměvavá a velmi upovídaná. Má oblíbenou kamarádku (BH), se kterou tráví nejvíce času, ale nemá problém se zapojit k ostatním dětem, když její kamarádka chybí. Ještě začátkem roku si pouze hrála a aktivity v mateřské škole jí nezajímaly, dnes už se s chutí zapojuje do všech činností připravených učitelkou.

Participant BH: Jedná se o dívku, nejmladší ze tří sourozenců, její starší sourozenci jsou chlapci, a navíc podstatně starší než ona. Dívka je tedy velice mazlivá, poměrně infantilní, plachá, málomluvná a stále má problém při ranním loučení s matkou. I když bude dívka příští rok předškoláčkou (v mateřské škole je druhý rok), stále se nezapojuje do učitelkou připravených činností a raději se věnuje volné hře. Ve školce tráví nejvíce času se svoji největší kamarádkou (BB), v případě, že tam její kamarádka není, tak si hraje buď sama nebo s JS.

Participant CS: Jedná se o dívku, která je mladší ze dvou sourozenců. Je velmi citlivá a empatická. Více tíhne ke hře s menšími dětmi, jelikož má potřebu o ně pečovat a pomáhat jim – při převlékání, nalévat pití apod. Oblíbená je i mezi svými vrstevníky (dívka je předškoláčka, navštěvující mateřskou školu již čtvrtým rokem) a to hlavně kvůli své milé, ochotné a veselé povaze.

Participant DA: Tato dívka navštěvuje mateřskou školu společně se svoji starší sestrou. Do mateřské školy chodí prvním rokem, ale adaptaci zvládla bez jakýchkoliv problémů. Zapojuje se s chutí do všech činností připravených učitelkou, i do těch, kde děti pracují v menších skupinkách na nějakém společném úkolu, dívka více tíhne ke skupině předškoláků, protože právě tam spadá její starší sestra, ke které vzhlíží, má ji ráda a chce se jí vyrovnat. Její sestra jí však tyto sympatie neoplácí.

Participant DoE: Jedná se o nejmladší členku skupiny, která má dva roky. Mateřskou školu navštěvuje prvním rokem. Tato dívka je nejen nejmladší, ale také věkově nejmenší, což u ostatních dětí vzbuzuje potřebu o dívku pečovat, vodit jí za ruku a se vším jí pomáhat. Faktem ale je, že dívenka krásně mluví, je rozumná, v mnoha věcech samostatná a velmi milá. Oblíbená je hlavně u starších dětí.

Participant DvE: Jedná se o dívku, která mateřskou školu navštěvuje již čtvrtým rokem a je aktuálně předškoláčka. Tato dívka je nejvyšší z celé třídy. Do mateřské školy chodí i její mladší sestra (DA), se kterou tato dívka nechce ve školce trávit příliš času, jelikož, jak tvrdí, stačí, když s ní je pořád doma. Tato dívka je velmi upovídaná a ve skupině musí být často po jejím.

Participant FE: Jedná se o dívku, která mateřskou školu navštěvuje již třetím rokem, doma má mladší sestru. Je velmi upovídaná a ráda si hraje s dětmi, avšak, když není po jejím, často se vzteká, žaluje a stále se u ní, i přestože je už pětiletá, setkáváme s fyzickým ubližováním ostatním dětem, hlavně se štípáním a škrábáním. Ale když jí někdo omylem ublíží, hned usedavě pláče. A právě kvůli tomuto chování s ní děti nechtějí pracovat ve skupině, vodit se s ní ve dvojici za ruku apod.

Participant HV: Jedná se o dívku, která má jednoho staršího bratra. Dívka navštěvuje mateřskou školu již třetím rokem. Děti si s ní rády hrají a starší předškoláci ji často chtějí do svých skupinek při řešení nějakého úkolu, jelikož je poměrně přizpůsobivá a pečlivá. Není konfliktní, ale když jí některé z dětí ublíží také ještě občas použije fyzickou obranu, ale stále méně a méně.

Participant JS: Tato dívka navštěvuje naši mateřskou školu prvním rokem, dříve chodila do jiné mateřské školy, nemá žádné sourozence. Má výrazné logopedické obtíže, proto jí mnohokrát děti a ani paní učitelky nerozumí. Když po ní paní učitelky chtějí například uklidit nějakou hračku, tak často protáčí oči a se znechucením poslechne. Hraje si spíše sama, někdy se zapojuje do her s BB a BH.

Participant KA: Dívka je prostřední ze tří sourozenců. Mateřskou školu navštěvuje druhým rokem. Jedná se o samotářské dítě, které si rádo hraje samo, často něco tvoří nebo si kreslí. V případě potřeby kontaktu přijde za paní učitelkou a obejmě ji. Do činností, kde děti musí ve skupině spolupracovat, se zapojí, ale často skončí jako pouhý pozorovatel, kvůli své neprůbojnosti. Učitelka musí ostatní členy skupiny pobízet, aby ji také zapojovaly.

Participant KV: Jedná se o dívku, která je jedináček a mateřskou školu navštěvuje prvním rokem. Jedná se o dítě s odlišným mateřským jazykem, česky rozumí, ale má problém česky hovořit, příliš se jí nechce, raději využívá svůj mateřský jazyk a učitelky jí musí motivovat, aby s kamarády mluvila česky. Kvůli této jazykové bariéře s ní děti příliš kontakt nenavazují. Dívka je ale velice milá, hravá a usměvavá, proto se každým dnem její vztahy s ostatními dětmi zlepšují. Dokonce si ve školce našla jednu kamarádku (LH), se kterou se navštěvují i ve volném čase.

Participant LH: Tato dívka je jedináček a navštěvuje mateřskou školu již třetím rokem, momentálně je předškoláčka. Zajímavé je, že mezi svými vrstevníky (ostatními předškoláky) působí neprůbojně a ušlápnutě, možná i díky svému malému vzrůstu oproti ostatním, ale mezi budoucími předškoláky je velmi oblíbená a brána jako ta, která při jejich hrách má hlavní slovo a v případě potřeby komunikace s učitelkou je vyslána jako „mluvčí“ skupiny.

Participant MK: Dívka navštěvuje mateřskou školu již čtvrtým rokem, je nejmladší ze tří sourozenců a jediná dívka v rodině. Momentálně je předškoláčka. Je upovídaná, milá a má pečovatelské tendence – hlavně pomáhat novým malým dětem, vodit je za ruku, převlékat je apod. Ve skupinových činnostech nepatří k těm, kteří by měli mít rozhodující slovo, spíše plní pokyny ostatních.

Participant NG: Dívka, která navštěvuje mateřskou školu druhým rokem. Je poslední ze tří sourozenců. Její bratr (NJ) navštěvuje stejnou mateřskou školu a je aktuálně předškolák. Jedná se o milou, usměvavou dívku, která je ale poměrně tvrdohlavá a stydlivá. Při nějakém problému, například když se má někomu omluvit nebo říct, co se jí přihodilo, se zatvrdí

a neřekne ani slovo. Je společenská a zapojuje se do všech činností ve skupině, podřídí se pokynům ostatních, do hádek vstupuje nejčastěji se svým bratrem.

Participant NJ: Jedná se o jediného chlapce této skupiny, chlapec je předškolák a prostřední ze tří sourozenců. Je ve třídě oblíbený, často vede činnosti v menších skupinách a také často je ten, který vybírá, s čím a na co si děti budou hrát. Když si hraje sám obvykle se k němu hned někdo připojí. Je velmi upovídaný, přátelský a usměvavý, avšak stejně jako jeho sestra tvrdohlavý. Jedná se o nejstarší dítě ve třídě.

Participant VK: Dívka, která je předškolačka a je mladší ze dvou sourozenců, mateřskou školu navštěvuje čtvrtým rokem. Je tichá, klidná, přátelská, při práci ve skupině se drží v pozadí a nerada se pouští do rolí, kde by musela rozhodovat. Není vůbec konfliktní a vždy raději ustoupí a přijme názor druhého. Je oblíbená u malých dětí, které si s ní rády hrají, nejspíš proto, že ona při hře vyhovuje jejich potřebám.

5. 2 Prezentace a popis výsledků šetření

První sociometrické testování ve skupině dětí v předškolním vzdělávání proběhlo začátkem ledna 2023. Jednotlivé kladné a záporné volby byly zpracovány do sociometrických matic. Kdy v **první matici** nalezneme odpovědi na otázky: „Koho bys pozval/a na narozeninovou oslavu?“ a „Koho bys nepozval/a na narozeninovou oslavu?“ Těmito dvěma otázkami zjišťujeme **oblíbenost** jedince ve skupině. A ve **druhé matici** nalezneme zaznamenané odpovědi na otázku: „Kdo z dětí by mohl být pan učitel nebo paní učitelka ve školce?“ Touto otázkou zkoumáme **vliv** jedince ve skupině. Přepisy rozhovorů z prvního sociometrického testování jsou k nahlédnutí v Příloze č. 1.

Sociometrická matice – sympatie a antipatie																
Participant	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	BB	BH	CS	DA	DoE	DvE	FE	HV	JS	KA	KV	LH	MK	NG	NJ	VK
1	X	(+)					-									
2	(+)	X					-									
3			X		+				-							
4		-		X		+										
5			-		X											(+)
6			+			X			-							
7			+				X		(-)							
8								X	-		(+)					
9		+					(-)		X							
10							-			X				+		
11								(-)			X	(+)				

12	LH							-				(+)	X				
13	MK							-					X				+
14	NG											+		X			
15	NJ					(+)				-					X		
16	VK						+			-							X
+		1	2	2	0	2	2	0	0	0	0	2	2	0	1	1	1
-		0	1	1	0	0	0	6	1	6	0	0	0	0	0	0	0
Σ		1	3	3	0	2	2	6	1	6	0	2	2	0	1	1	1

Tab. 1: Sociometrická matice – oblíbenost – 1. sociometrické testování

Z uvedené sociometrické matice můžeme vidět, že ve třídě **není** vyloženě **jedno oblíbené dítě**, které by bylo všemi upřednostňováno. Mezi šesti nejoblíbenějšími dětmi skupiny nalezneme tři předškolačky CS, DvE a LH a také jednu dvouletou dívku DoE. Nejčastější odpovědi, které děti udávaly jako důvod, proč by na narozeninovou oslavu pozvaly právě to konkrétní dítě byly následující.

- „Protože ji mám moc ráda.“
- „Mám ji ráda.“
- „Protože je to moje nejlepší kamarádka.“
- „Protože ho mám ráda.“
- „Protože je to moje nejlepší kamarádka.“
- „Protože já ji mám ráda.“
- „Protože to je moje kamarádka.“
- „Je to moje největší kamarádka.“
- „Protože si se mnou hraje.“
- „Protože je to moje nejlepší kamarádka.“

Ve skupině nalezneme také dvě dívky, které zaujímají **pozici odmítaného jedince**, jelikož neobdržely ani jednu pozitivní volbu, ale pouze samé negativní. Jedná se o dívky FE a JS. Odpovědi, které děti uváděly jako důvody nepozvání těchto dvou dívek na oslavu narozenin byly následující.

- „Zlobí.“
- „Protože jí nemám ráda.“
- „Protože ona mě pořád bouchá.“
- „Moc brečí.“
- „Protože někdy moc zlobí a někdy mě bouchá.“

Dívka DoE, tedy jediná dvouletá dívka ve skupině, uvedla jako důvod „Protože ta je dneska u pana doktora.“

V **izolované pozici** nalezneme tři děti DA, KA a MK. Jedná se o dívky, které neobdržely ani jednu pozitivní a ani jednu negativní volbu.

Vzájemné pozitivní volby mezi sebou obdržely dívky BB a BH, u kterých tato vazba byla patrná již z pozorování. Tyto dívky si hrají nejčastěji spolu, chodí spolu na vycházky, ptají se jedna na druhou v případě nemoci. Vzájemně se pozitivně volily také dívky KV a LH, kdy dívka KV je ve školce nová a má odlišný mateřský jazyk. Tyto dívky se stýkají i jindy než v mateřské škole a vzájemně se navštěvují.

Byly dány také dvě **vzájemné negativní volby**, a to mezi nejméně oblíbenými dívkami JS a FE.

V následující sociometrické matici nalezneme zaznamenané odpovědi na otázku: „Kdo z dětí by mohl být pan učitel nebo paní učitelka ve školce?“

Sociometrická matice – vliv																
Participant																
	1 BB	2 BH	3 CS	4 DA	5 DoE	6 DvE	7 FE	8 HV	9 JS	10 KA	11 KV	12 LH	13 MK	14 NG	15 NJ	16 VK
1	X														+	
2		X							+							
3			X												+	
4				X		+										
5					X							+				
6						X									(+)	
7							X						+			
8			+					X								
9						+			X							
10										X		+				
11											X				+	
12												X			+	
13			+										X			
14														X		
15							(+)								X	
16			+													X
+	0	0	3	0	0	3	0	0	1	0	0	2	1	0	5	0

Tab. 2: Sociometrická matice – vliv – 1. sociometrické testování

Z následujících dat vyplývá, že děti vnímají jako **vůdce skupiny** chlapce NJ. Jedná se o nejstarší dítě ze třídy. Je to chlapec velice iniciativní, ví přesně jak to v mateřské škole chodí, dovede vést skupinu, rozdělit úkoly ve skupině, domlouvat se a spolupracovat. Dívky CS a DvE, které obdržely obě tři volby jsou rovněž předškoláčky a na svůj věk jsou dost vysoké, výškově je lze zařadit již do školního věku, menší děti u nich také často vyhledávají pomoc. Vzájemná volba se objevila u chlapce NJ a dívky DvE, jedná se o dva nejdominantnější jedince

ve třídě. Zajímavé je, že dívka BH by zvolila jako paní učitelku dívku JS, tedy jednu ze dvou dívek, která v předchozím sociometrickém testu získala nejvíce negativních voleb.

Druhé sociometrické testování ve skupině dětí v předškolním vzdělávání proběhlo začátkem února 2023. Jednotlivé kladné a záporné volby byly opět zpracovány do dvou sociometrických matic. Dětem byly položeny stejné otázky jako v prvním sociometrickém testu. Přepisy rozhovorů z druhého sociometrického testování jsou k nahlédnutí v Příloze č. 2.

Sociometrická matice – sympatie a antipatie																	
Participant	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
	BB	BH	CS	DA	DoE	DvE	FE	HV	JS	KA	KV	LH	MK	NG	NJ	VK	
1	BB	X	+					-									
2	BH		X									+			-		
3	CS			X		(+)						-					
4	DA				X							+		-			
5	DoE			(+)		X			-								
6	DvE			+			X		-								
7	FE			+				X								(-)	
8	HV								X	-						+	
9	JS			+				-		X							
10	KA							-			X					+	
11	KV								-			X	(+)				
12	LH							-				(+)	X				
13	MK			+						-				X			
14	NG														X	+	
15	NJ			+				(-)								X	
16	VK				-		+									X	
	+	0	1	6	0	1	1	0	0	0	0	1	3	0	0	0	3
	-	0	0	0	1	0	0	5	1	4	0	0	1	0	1	2	0
	Σ	0	1	6	1	1	1	5	1	4	0	1	4	0	1	2	3

Tab. 3: Sociometrická matice – oblíbenost – 2. sociometrické testování

Z uvedené sociometrické matice je patrné, že ve třídě je jedno dítě, které by mohlo být považováno za **oblíbence třídy**, jedná se o dívku CS, která v tomto sociometrickém šetření obdržela šest kladných voleb. Tři kladné volby získaly také dívky LA a VK. Nutno podotknout, že všechny tyto dívky jsou předškolačky. Důvody kladných voleb byly v tomto sociometrickém šetření následující.

- „Mám ji ráda.“
- „Protože je to moje nejlepší kamarádka.“
- „Já s ní kamarádím.“
- „Protože ji mám ráda.“
- „Protože je moje nejlepší kamarádka.“

- „Protože já ji mám ráda.“
- „Protože ta je nejhodnější.“
- „Protože by si se mnou chtěla hrát s bábinkama.“
- „Protože je to moje nejlepší kamarádka.“

V pozici **odmítaného jedince** nalezneme dvě dívky, kdy dívka FE získala pět záporných voleb a dívka JS obdržela čtyři záporné volby. Žádnou kladnou volbu, ale pouze dvě záporné volby obdržel také chlapec NJ. Zde jsou příklady odpovědí, které děti uváděly jako důvod nepozvání těchto tří dětí na oslavu.

- „Protože by mě bouchla.“
- „Nemám ráda.“
- „Protože s ní nekamarádím.“
- „Protože mě štípla.“
- „Protože je zlá.“
- „Protože ho nemám ráda.“
- „Protože ta mě pořád bouchá.“
- „Ona si se mnou nechtěla hrát.“
- „Protože ona hodně brečí.“
- „Já jí nerozumím, co říká.“ (Pozn. Dívka JS má výrazné logopedické obtíže.)

Za jedince v **izolované pozici** považujeme tři dívky BB, KA a MK. Jedná se o dívky, které neobdržely ani jednu pozitivní a ani jednu negativní volbu.

I v tomto sociometrickém šetření byly zaznamenány **vzájemné pozitivní volby**, a to mezi dívkami DoE a CS. Tato vzájemná pozitivní vazba byla patrna již z pozorování. Dívka DoE je pouze dvouletá a mateřskou školu navštěvuje prvním rokem, proto vždy hledá pomoc a útočiště u starší dívky CS, která je velmi milá, vstřícná a ochotně všem s radostí pomůže. Vzájemná pozitivní volba vznikla i mezi dívkami LH a KV, které se často scházejí i ve volném čase mimo dobu strávenou v mateřské škole.

Zaznamenány byly také **vzájemné negativní volby**, a to mezi chlapcem NJ a dívkou FE, oba tito jedinci získali v tomto sociometrickém šetření pouze negativní volby.

V následující sociometrické matici opět nalezneme zaznamenané odpovědi na otázku: „Kdo z dětí by mohl být pan učitel nebo paní učitelka ve školce?“

Sociometrická matice – vliv																	
Participant	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
	BB	BH	CS	DA	DoE	DvE	FE	HV	JS	KA	KV	LH	MK	NG	NJ	VK	
1	BB	X				+											
2	BH		X						+								
3	CS			X		+											
4	DA				X	+											
5	DoE					X									+		
6	DvE						X								+		
7	FE					+	X										
8	HV					+		X									
9	JS								X						+		
10	KA			+						X							
11	KV										X	+					
12	LH			+								X					
13	MK												X			+	
14	NG													X	+		
15	NJ			+											X		
16	VK														+	X	
	+	0	0	3	0	0	5	0	0	1	0	0	1	0	0	5	1

Tab. 4: Sociometrická matice – vliv – 2. sociometrické testování

Z následující sociometrické matice je patrné, že za **vůdce skupiny** jsou považováni chlapec NJ a dívka DvE. Jak již bylo zmíněno, jedná se o dva nejdominantnější jedince ve skupině. Oba dva zvolení jedinci jsou předškoláci, kteří mateřskou školu navštěvují již čtvrtým rokem, proto oba velmi dobře ví, jak se v mateřské škole chovat, jak to v ní chodí, jaké hračky se kde nacházejí, jaké jsou každodenní rituály a podobně. Jedná se o dvojici, která mezi sebou často soupeří, ne však ve zlém slova smyslu, ale toto jejich soupeření je pro ně spíše motivační. Oba dva zvládají dobře vést skupinu, rozdělit úkoly mezi její členy, domlouvat se s ostatními a spolupracovat na společném řešení problému. Hlavní důvody volby právě těchto dvou zvolených jedinců byly následující.

- „Protože je nejstarší.“
- „Protože je velká.“
- „Protože ta je největší.“

Třetí sociometrické testování proběhlo také začátkem února 2023, ale až po realizaci prosociální her s dětmi v předškolním vzdělávání. S dětmi byly realizovány celkem tři prosociální hry dle E. Svobodové (2010). Pořadí a průběh her byl následující.

První hra, která byla s dětmi před třetím sociometrickým testováním realizována byla hra Na slimáky (viz tabulka č. 5)

Název hry
Na slimáky
Motivace
S dětmi si nejprve povídáme o slimácích, o tom, jak vypadají a kde žijí. Následně si děti představí, že se z nich stali slimáci a ze třídy se stala zahrada.
Časová dotace
cca 15 minut (dle zájmu dětí)
Počet dětí
4 a více
Věk dětí
2 a více
Pomůcky
žádné
Klíčové kompetence
Komunikativní kompetence Sociální a personální kompetence
Cíle
Posilovat kooperativní dovednosti Rozvíjet spolupráci Posilovat prosociální chování Rozvíjet prosociální postoje (respekt, toleranci...) Rozvíjet komunikativní dovednosti
Průběh
Děti se volně pohybují po třídě pomalu jako slimáci, jakmile učitelka zakřičí slovo „slimák“ náhodná dvojice dětí se k sobě spojí jakoukoliv částí těla – čelem, rukou, kolenem apod., poté se pohybují po třídě, ale musí se snažit od sebe neodlepit. Jakmile učitelka zakřičí slovo „volno“, děti se rozpojí a hra pokračuje dál.

Tab. 5: Hra – Na slimáky

Druhá hra, která byla s dětmi realizována byla hra Na dvojčata (viz tabulka č. 6).

Název hry
Na dvojčata
Motivace
S dětmi si nejprve povídáme o dvojčatech, zda znají nějaká dvojčata, zda by chtěli mít dvojče, ukazujeme si obrázky dvojčat.
Časová dotace
cca 20 minut (dle zájmu dětí)
Počet dětí
2 a více
Věk dětí
2 a více
Pomůcky
kolíček na prádlo nebo nějaké dřívko o cca 10 cm
Klíčové kompetence
Komunikativní kompetence Sociální a personální kompetence
Cíle
Posilovat kooperativní dovednosti a spolupráci Rozvíjet schopnost sebeovládání Posilovat prosociální chování Rozvíjet prosociální postoje (respekt, toleranci...) Rozvíjet komunikativní dovednosti
Průběh
Děti utvoří dvojice, do každé dvojice dostanou jeden kolíček, který vloží mezi dlaně, děti se snaží, aby jim kolíček během hry nevypadl. Učitelka dětem vysvětlí, že od teď jsou dvojčata a budou dělat všechno stejně. Učitelka vypráví příběh a děti reagují na to, co se v příběhu odehrává: „ <i>Dvojčata jdou na procházku, jsou unavena, tak se posadí do trávy a posilní se dobrou svačinou. Poté jdou dál na cestu, ale ne, upadl jim do trávy klíč, musí jej zvednout. Najednou je někdo volá, otáčí se, kdopak to je. Volá je maminka, že je čas oběda, ať utíkají domů. Dvojčata běží domu. Doma si sednou, nají se oběda</i> “

a po obědě jdou spát.“ Po skončení hry se dvojice prostrídají a příběh se hraje od začátku. Příběh se může obměňovat dle fantazie anebo jej může zkusit vyprávět některé z výřečnějších dětí.

Tab. 6: Hra – Na dvojčata

Třetí hra, která byla s dětmi realizována byla hra Sluníčko (viz tabulka č. 7).

Název hry
Sluníčko
Motivace
Zpěv a tanec k písni „Slunce už vysouší loužičky“ od Petra Skoumala
Časová dotace
cca 30 minut (dle zájmu dětí)
Počet dětí
2 a více
Věk dětí
2 a více
Pomůcky
pastelky papír formátu A3
Klíčové kompetence
Komunikativní kompetence Sociální a personální kompetence
Cíle
Rozvíjet hrubou motoriku Rozvíjet spolupráci Posilovat kooperativní dovednosti Rozvíjet schopnost sebeovládání Posilovat prosociální chování Rozvíjet prosociální postoje (respekt, toleranci...) Rozvíjet komunikativní dovednosti
Průběh

Děti se ve dvojicích snaží nakreslit sluníčko, ale vždy u kreslení mohou používat pouze jednu pastelku, barvy střídat mohou. Pastelku drží obě dvě děti. Poté se děti ve dvojicích vystřídají.

Tab. 7: Hra – Sluníčko

Výsledky **třetího sociometrického testování** byly opět zaznamenány do sociometrických matic. Dětem byly položeny stejné otázky jako v prvním a druhém sociometrickém testu. Přepisy rozhovorů z třetího sociometrického testování jsou k nahlédnutí v Příloze č. 3.

Sociometrická matice – sympatie a antipatie																
Participant																
	1 BB	2 BH	3 CS	4 DA	5 DoE	6 DvE	7 FE	8 HV	9 JS	10 KA	11 KV	12 LH	13 MK	14 NG	15 NJ	16 VK
1	BB	X					-				+					
2	BH		X				-		(+)							
3	CS		-	X		+										
4	DA		-		X									+		
5	DoE					X	-								+	
6	DvE			+			X		-							
7	FE			+				X								(-)
8	HV								X	-				+		
9	JS		(+)							X						-
10	KA							-			X			(+)		
11	KV								-			X	(+)			
12	LH							-				(+)	X			
13	MK							-						X		+
14	NG									-	(+)				X	
15	NJ			+				(-)								X
16	VK			+				-								X
+		0	1	4	0	1	0	0	0	1	1	2	1	0	3	1
-		0	2	0	0	0	1	6	2	3	0	0	0	0	2	0
Σ		0	3	4	0	1	1	6	2	4	1	2	1	0	3	1

Tab. 8: Sociometrická matice – oblíbenost – 3. sociometrické testování

Za **oblíbence třídy** lze na základě sociometrické matice označit dívku CS, která obdržela čtyři kladné volby a žádnou volbu zápornou. Nejvíce kladných voleb tedy opět obdržela dívka, která je předškolačka. Tři kladné volby získala dívka NG. Jinak bylo rozmístění kladných voleb poměrně rovnoměrné. Jako důvody kladné volby děti uváděly.

- „Mám ráda.“
- „Protože je to moje nejlepší kamarádka.“
- „Protože s ní kamarádím.“
- „Protože si s ní hraju.“
- „Chodí se mnou na hřiště.“

- „Protože je to moje nejoblíbenější kamarádka.“

V pozici **odmítaného jedince** stojí dívka FE, která obdržela šest záporných voleb a žádnou volbu kladnou. Důvody, proč by děti zrovna tuto dívku nepozvaly na svoji narozeninovou oslavu byly následující.

- „Protože by mě bouchla.“
- „Nemám ji ráda.“
- „Protože ona brečí.“
- „Protože se uráží a moc brečí.“
- „Protože ona někdy štípe děti.“

Další důvody, které děti uváděly byly například: „Protože je malá“, „Protože s ní moc nekamarádím.“, „Protože mě bouchla.“ Dívka DoE, tedy jediná dvouletá dívka ve skupině, uvedla jako důvod „Protože ta tady dneska není.“

Jedinci BB, DA a MK ve skupině stojí v **izolované pozici**, jelikož neobdrželi ani jednu pozitivní ani negativní volbu.

V tomto sociometrickém testu vznikly mezi jedinci tři **vzájemné pozitivní volby**. První vzájemná pozitivní volba vznikla mezi dívkami BH a JS. Jedná se o dívky velmi hravé, příliš nejeví zájem o aktivity připravené učitelkami a raději si celé dopoledne hrají, nejvíce námětové hry v kuchyňce nebo s domečkem pro panenky. Spojuje je také skutečnost, že obě se těžkopádněji vyjadřují, mají menší slovní zásobu a jejich komunikace je jednoslovná nebo ji tvoří věty maximálně o dvou slovech. Další vzájemná pozitivní volba opět vznikla mezi dívkami LH a VK, které, jak už bylo řečeno, spolu tráví poměrně dost času i mimo mateřskou školu. A poslední vzájemná pozitivní volba vznikla mezi dívkami stejného věku, a to dívkami NG a KA.

I v tomto sociometrickém šetření se objevila **vzájemná negativní volba**, a to mezi chlapcem předškolákem NJ a dívkou FE, která získala nejvíce negativních voleb.

V následující sociometrické matici jsou uvedeny záznamy z třetího sociometrického šetření, nalezneme zde odpovědi na otázku: „Kdo z dětí by mohl být pan učitel nebo paní učitelka ve školce?“

Sociometrická matice – vliv																	
Participant	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
	BB	BH	CS	DA	DoE	DvE	FE	HV	JS	KA	KV	LH	MK	NG	NJ	VK	
1	BB	X	+														
2	BH		X										+				

3	CS			X			+										
4	DA				X		+										
5	DoE			+		X											
6	DvE						X									+	
7	FE						+	X									
8	HV								X		+						
9	JS			+						X							
10	KA										X					+	
11	KV											X	+				
12	LH												X			+	
13	MK													X		+	
14	NG														X	+	
15	NJ															X	+
16	VK			+													X
+		0	1	3	0	0	3	0	0	0	1	0	2	0	0	5	1

Tab. 9: Sociometrická matice – vliv – 3. sociometrické testování

Z výše uvedené sociometrické matice je patrné, že za **vůdce skupiny** je považován chlapec NJ. Tři volby obdržely také dívka CS a dívka DvE. Jedná se opět o tři předškoláky, kteří jsou oproti ostatním dětem ve třídě také velmi vysocí. Jako důvody, proč by mohlo být některé z těchto dětí učitelem nebo učitelkou, děti uváděly.

- „Protože je hodná.“
- „Protože je nejstarší.“
- „Protože já ji mám ráda.“
- „Protože je velká.“

5.3 Odpovědi na výzkumné otázky

V rámci empirické části diplomové práce bylo zvoleno pět výzkumných otázek.

1. Došlo ve skupině v průběhu času k proměně vzájemných vztahů?

V průběhu času docházelo ve skupině dětí předškolního věku ke změně vzájemných vztahů. K těmto změnám docházelo hlavně u dětí tříletých a čtyřletých, tyto děti často volily jiného kamaráda, kterého by pozvaly na svoji narozeninovou oslavu. U těchto dětí docházelo také k proměně negativních voleb, kdy jejich negativní volba byla velmi často ovlivněná situací, tedy tím, zda došlo mezi těmito konkrétními dětmi zrovna k nějakému konfliktu například bouchnutí, štípnutí, odmítnutí společné hry apod. Oproti tomu u dětí pěti a šestiletých byly vzájemné pozitivní vztahy pevnější a stálější. Například dívka CS, která je předškoláčka, pozitivně volila vždy dívku DoE, kterou označovala jako svoji nejlepší kamarádku. Stejně tak dívka DvE, která je rovněž předškoláčka, v každém sociometrickém testu označovala

pozitivně dívku CS. Také dívka FE stále pozitivně volila dívku CS. Nutno podotknout, že děti předškoláci, tedy děti, které od září nastoupí do prvního ročníku základní školy, pozitivně volily vždy předškoláka. I z pozorování bylo patrné, že tvoří pevnou skupinu a tráví čas v mateřské škole nejčastěji spolu. Jediné dítě, které mezi sebe pravidelně přijímali byla dvouletá dívka DoE, kterou by na svoji narozeninovou oslavu pozval předškolák NJ a předškolačka CS. Vzájemná pozitivní volba byla ve všech sociometrických šetřeních totožná mezi dívkami LH a KV. Negativní volby byly proměnlivé také u dětí pětiletých a šestiletých.

2. Došlo mezi některými jedinci ve skupině k proměně sympatie na antipatii a naopak?

V průběhu času, kdy docházelo k sociometrickým měřením došlo pouze k jedné změně, kdy se antipatie v průběhu času změnila na sympatii, a to u dívek DA a NG. Kdy po realizaci prosociálních her by dívka DA pozvala dívku NG na oslavu svých narozenin i přesto, že ji den před tím dala negativní volbu.

3. Došlo v průběhu času k proměně pozic ve skupině?

Za *oblíbenec skupiny* v prvním sociometrickém šetření nebylo možné označit nikoho, jelikož byly pozitivní volby téměř rovnoměrně rozděleny mezi jednotlivé členy skupiny. Avšak ve druhém a třetím sociometrickém šetření obdržela nejvíce pozitivních voleb dívka CS, lze ji tedy považovat na jedince ve skupině nejvíce oblíbeného. Nutno podotknout, že více než dvě pozitivní volby získaly zpravidla dívky předškoláčky, s výjimkou dívky NG, která ve třetím sociometrickém šetření obdržela také tři pozitivní volby. Pozice oblíbenec skupiny se tedy v průběhu času lehce proměňovala.

Po prvním sociometrickém šetření získaly nejvíce negativních voleb a žádnou pozitivní volbu dívky FE a JS, byly tedy skupinou vnímány jako odmítaní jedinci. Avšak ve druhém a třetím sociometrickém šetření získala vždy nejvíce negativních voleb a žádnou pozitivní volbu dívka FE, tudíž za *odmítaného jedince* této skupiny lze označit právě tuto dívku. Hlavním důvodem, proč byla dívka ostatními členy skupiny negativně volena byla hlavně její povaha, jelikož tato dívka, které je již pět let, často pláče, když není po jejím, vzteká se, uráží se, někdy i fyzicky ubližuje ostatním, což ostatní děti vnímají velice negativně. Pozice odmítaného jedince tedy v průběhu času zůstala beze změny.

Pozice *izolovaného jedince*, tedy jedince, který v daném sociometrickém šetření nezískal žádnou pozitivní a ani negativní volbu, se také v průběhu času proměňovala. V každém

sociometrickém šetření se v této pozici nacházely tři téměř vždy jiné dívky, kromě dívky MK, která se v izolované pozici nacházela v každém sociometrickém šetření.

Za vůdce skupiny byl vždy považován chlapec NJ, nejstarší člen skupiny. Pozice vůdce zůstala v průběhu času beze změny.

4. Jsou jedinci, které skupina považuje za vůdce zároveň také oblíbenci?

Chlapec NJ, který v každém sociometrickém šetření získal, co se týče pozice vůdce, nejvíce voleb, tak nikdy nezískal příliš pozitivních ale ani negativních voleb z hlediska oblíbenosti. Tedy nelze říci, že jedinci, které skupina považuje za vůdce jsou zároveň oblíbenci, ale zároveň nejsou tito jedinci mezi ostatními členy neoblíbení.

5. Jsou za vůdce skupiny považováni její věkově starší členové?

Ano, za vůdce skupiny byl nejvíce členy považován nejstarší chlapec skupiny. Dále byly pozitivně voleny jako vůdci skupiny také dívky CS a DvE, které jsou nejen předškoláčky, ale rovněž mezi ostatními členy skupiny vynikají svojí výškou.

6. Došlo po realizaci prosociálních her k proměně vzájemných vztahů mezi dětmi ve skupině?

Po realizaci prosociálních her došlo mezi jedinci ve skupině ke změně vzájemných vztahů. Za zmínku stojí skutečnost, že po realizaci těchto her vznikly mezi jedinci hned tři vzájemné pozitivní volby, a to mezi dívkami LH a KV, BH a JS a NG a KA. Pozitivní vztah mezi dívkami LH a KV trval již delší dobu, ale další dva vzájemné pozitivní vztahy vznikly po realizaci prosociálních her nově. Ve vztahu dívek BH a JS je zajímavé, že po realizaci prosociálních her získala dívka JS svoji první pozitivní volbu, vždy získávala pouze volby negativní. A ve vztahu dívek NG a KA je zajímavý fakt, že dívka KA získala až po realizaci prosociálních her v sociometrickém šetření svoji vůbec první volbu, do té doby stála ve skupině v izolované pozici. Prosociální hry však nijak neovlivnily postoj jedinců ve skupině k nejméně oblíbenému členovi, a to dívce FE, nutno podotknout, že i v průběhu těchto her se dívka urážela, odmítala tvořit dvojici s některými dětmi a vztekem si vymáhala spolupráci s konkrétním dítětem.

5. 4 Diskuze

V empirické části diplomové práce bylo hlavním cílem *za pomoci sociometrie popsat strukturu a dynamiku vztahů dětí v předškolním vzdělávání jako specifické sociální skupiny*. Struktura vztahů mezi dětmi je zaznamenána v šesti sociometrických maticích, které jsou pro lepší

orientaci barevně odlišeny. Jelikož byla zkoumána také dynamika vztahů ve skupině, bylo sociometrické šetření s dětmi v předškolním vzdělávání realizováno celkem třikrát, tudíž jsou matice rozlišeny třemi různými barvami. Vždy první matice z dané dvojice zaznamenává sympatie a antipatie mezi členy této skupiny a druhá matice ukazuje, kdo je touto skupinou považován za neformálního vůdce. Volby a vztahy v každé sociometrické matici jsou pod každou z nich čtenářům blíže přiblíženy a popsány, uvedeno je zde, kdo je považován za oblíbence ve skupině, kdo je skupinou naopak odmítán, kdo se ve skupině nachází v izolované pozici a kdo je považován za neformálního vůdce skupiny a proč. Zmíněny jsou také vzájemné pozitivní a negativní volby mezi členy skupiny a jejich případné důvody.

V rámci empirické části diplomové práce byly stanoveny také tři dílčí cíle. Prvním z těchto cílů bylo *zjistit, jaká je struktura sociálních vztahů v dané skupině dětí v předškolním vzdělávání*. Za pomoci tří sociometrických otázek, které byly v rámci sociometrického šetření dětem položeny, byla zjištěna struktura sociálních vztahů v dané skupině. Tato struktura sociálních vztahů je zaznamenána v šesti sociometrických maticích, kde jsou uvedeny vzájemné pozitivní a negativní volby mezi jednotlivými členy skupiny a také kdo je ve skupině považován za neformálního vůdce.

Druhým dílčím cílem bylo *zjistit, zda v průběhu času dochází ke změně struktury vztahů uvnitř dané skupiny dětí v předškolním vzdělávání*. V průběhu času dochází k proměně vzájemných vztahů uvnitř skupiny. Pozitivní volby se mezi členy této skupiny častěji mění než nemění, avšak u některých jedinců zůstaly pozitivní volby beze změny po všechna sociometrická šetření. Negativní volby jsou často u dětí ovlivňovány situací nebo negativní sociální zkušeností, která sociometrickému šetření předcházela. Zajímavé je, že po všechna sociometrická šetření zůstala v pozici odmítaného jedince vždy jedna a ta samá dívka. Pozice neformálního vůdce zůstala v průběhu času beze změny.

Třetím a zároveň posledním dílčím cílem bylo *zjistit, zda prosociální hry ovlivňují strukturu vztahů uvnitř dané skupiny dětí v předškolním vzdělávání*. To, zda prosociální hry ovlivňují strukturu vztahů dané skupiny dětí nelze zcela posoudit, jelikož struktura vztahů v této skupině byla poměrně proměnlivá. Co však lze s jistotou říci je skutečnost, že po realizaci prosociálních her obdržela svoji první pozitivní volbu dívka, která do té doby získávala vždy volby negativní a také dívka, která do té doby stála ve skupině vždy v izolované pozici. Rovněž po realizaci prosociálních her vznikly v této skupině dětí hned dvě nové vzájemné pozitivní volby.

ZÁVĚR

V teoretické části diplomové práce jsem věnovala pozornost dítěti v předškolním vzdělávání, jeho základním charakteristikám z hlediska kognitivního vývoje a vývoje řeči, vývoje sebepojetí a osobní identity, dále z hlediska emočního a sociálního vývoje a v neposlední řadě specifikům v oblasti morálního vývoje a vnímání autority dětmi v předškolním vzdělávání. Dále jsem se zabývala tématem sociálních skupin, kdy jsem vymezila pojem sociální skupina, pozornost jsem věnovala typologii sociálních skupin, dále tématu sociálních rolí a pozic jedinců ve skupině a dynamice sociální skupiny. Také jsem se zaměřila na socializaci dítěte v mateřské škole, zmínila jsem důležitost hry jako nástroje sociální interakce, pozornost jsem věnovala také psychosociálním podmínkám, které jsou v mateřské škole neméně důležité a následně jsem uvedla také způsoby, jakými lze s dětmi v mateřské škole rozvíjet sociální dovednosti. Pozornost jsem věnovala metodě sociometrie a základním pojmům, které s touto metodou úzce souvisejí, jako jsou pojmy sociometrický test, sociometrická matice a sociogram.

V empirické části diplomové práce jsem se zaměřila na zkoumání vztahů mezi dětmi v předškolním vzdělávání, pozornost jsem věnovala struktuře těchto vztahů a také skupinové dynamice, tedy tomu, zda se tyto vztahy v průběhu času proměňují a zda na tyto změny mají vliv prosociální hry, které jsem s touto skupinou také realizovala. V empirické části jsem využila metodu sociometrie a mým hlavním cílem bylo právě za pomoci sociometrie popsat strukturu a dynamiku vztahů dětí v předškolním vzdělávání jako specifické sociální skupiny. Výzkumné šetření jsem realizovala se skupinou šestnácti dětí v jednotřídní vesnické mateřské škole. Získaná data jsem analyzovala a výsledky tohoto šetření jsem přehledně prezentovala a popsala.

Psaní diplomové práce pro mě bylo přínosem, oživila jsem si znalosti v oblasti vývojové psychologie, prohloubila si vědomosti o problematice sociálních skupin a hlavně získala novou a velmi cennou zkušenost s využitím sociometrie v praxi. Závěrem bych ráda řekla, že kvalitní a pozitivní vztahy v třídním kolektivu jsou velice důležité pro vytvoření bezpečného prostředí, ve kterém se děti cítí dobře a jistě, proto je nutné na těchto vztazích pracovat a podporovat u dětí prosociální chování již od útlého věku.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Tištěné zdroje

ANDREJEVOVÁ, G. M. *Sociální psychologie*. Praha: Svoboda, 1986.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2011. 217 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

ČÁP, J. Člověk v činnosti: biologické, sociální a psychologické aspekty. In. ČÁP, J., MAREŠ, J. (Ed.). *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 43-110. ISBN 80-7178-463-X.

GILLERNOVÁ, I. Podpora sociálního a emocionálního vývoje dětí v mateřské škole. In. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. et al. (Ed.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 3. vyd. Praha: Portál, 2015. s. 125-140. ISBN 978-80-262-0977-5.

GILLERNOVÁ, I. Sociální psychologie školy. In. VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (Ed.). *Aplikovaná sociální psychologie I*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. s. 259-302. ISBN 80-7178-269-6.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HORKÁ, H., SYSLOVÁ, Z. *Studie k předškolní pedagogice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 121 s. ISBN 978-80-210-5467-7.

HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele – vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 102 s. ISBN 80-246-0436-1.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KOHOUTEK, R. et al. *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. 181 s. ISBN 80-7204-064-2.

KOPŘIVA, P. et al. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-9040-30-0-0.

KOŤA, J., TRPIŠOVSKÁ, D., VACÍNOVÁ, M. *Sociální psychologie – vybrané kapitoly*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2013. 176 s. ISBN 978-80-7452-029-7.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 200 s. ISBN 978-80-247-1568-1.

KOVAŘÍKOVÁ, M. Sociální skupina. In. TRPIŠOVSKÁ, D. et al. (Ed.). *Kapitoly ze sociální psychologie*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2000. s. 17-30. ISBN 80-7044-304-9.

KRAJŇÁKOVÁ, E. *Základy sociologie*. 1. vyd. Košice: Technická univerzita, 2006. 229 s. ISBN 80-8086-039-4.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. 342 s. ISBN 80-7169-195-X.

MATĚJČEK, Z. Doslov. In. MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978. s. 312-319.

MICHALOVÁ, Z., KRATOCHVÍLOVÁ, A. *Pravidla chování dětí v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2022. 104 s. ISBN 978-80-271-3360-4.

MYERS, D. G. *Social psychology*. 10. vyd. New York: McGraw-Hill, 2010. 609 s. ISBN 978-0-07-337066-8.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1999. 287 s. ISBN 80-200-0690-7.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

NOVOTNÁ, L. HŘÍCHOVÁ, M., MIŇHOVÁ, J. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2012. 82 s. ISBN 978-80-261-0115-4.

PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.

SEKOT, A. *Sociologie v kostce*. 3. vyd. Brno: Paido, 2006. 258 s. ISBN 80-7315-126-X.

SUCHÁNKOVÁ, E. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. 184 s. ISBN 978-80-262-0698-9.

SVOBODA, M. *Aplikace sociální psychologie*. Praha: SPN, 1985.

SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Raabe, 2010. 133 s. ISBN 978-80-87553-64-0.

SYSLOVÁ, Z. Význam hodnocení, jeho funkce, typy, roviny. In. SEDLÁČKOVÁ, H., SYSLOVÁ, Z., ŠTĚPÁNKOVÁ, L. (Ed.). *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. s. 11-22. ISBN 978-80-7357-884-8.

THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie – proměny lidské psychiky od početí po smrt*. 1. vyd. Praha: Portál, 2015. 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

URBÁNEK, L. *Sociologie trochu jinak*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-3562-7.

VÁGNEROVÁ, M., LISÁ, L. *Vývojová psychologie – dětství a dospívání*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2021. 542 s. ISBN 978-80-246-4961-0.

VALIŠOVÁ, A. Soudobá škola, autorita a strukturované formy vedení. In. VALIŠOVÁ, A. et al. (Ed.). *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. s. 13-22. ISBN 80-7184-624-4.

Internetové zdroje

DOPITA, M. *Sociometrie ve školní praxi*. [online]. Olomouc, 2023. 15 s. [cit. 2023-01-18] Dostupné z: <https://docplayer.cz/9181507-Propojeni-teoreticke-a-prakticke-pripravy-budoucich-pedagogickych-pracovniku-na-up-sociometrie-ve-skolni-praxi.html>

MŠMT ČR (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha, 2021 [cit. 2022-09-04]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

MŠMT ČR (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky). *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon)* [online]. Praha, 2022 [cit. 2022-09-04]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Sociometrická matice – oblíbenost – 1. sociometrické testování	44
Tab. 2: Sociometrická matice – vliv – 1. sociometrické testování	45
Tab. 3: Sociometrická matice – oblíbenost – 2. sociometrické testování	46
Tab. 4: Sociometrická matice – vliv – 2. sociometrické testování	48
Tab. 5: Hra – Na slimáky	49
Tab. 6: Hra – Na dvojčata	51
Tab. 7: Hra – Sluníčko	52
Tab. 8: Sociometrická matice – oblíbenost – 3. sociometrické testování	52
Tab. 9: Sociometrická matice – vliv – 3. sociometrické testování	54

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Terčový sociogram	37
Obr. 2: Hierarchický osový sociogram	37
Obr. 3: Individuální sociogram	37

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Přepisy rozhovorů s dětmi – 1. kolo rozhovorů

Příloha č. 2: Přepisy rozhovorů s dětmi – 2. kolo rozhovorů

Příloha č. 3: Přepisy rozhovorů s dětmi – 3. kolo rozhovorů

První kolo rozhovorů

T: Tazatel

R: Respondent

1. Rozhovor BB1

T: BB, kdybys měla narozeniny a měla bys oslavu, koho bys na tu oslavu určitě pozvala?

R: *Vybírá fotografii BH.*

T: A proč sis vybrala BH?

R: Protože ji mám moc ráda.

T: Koho bys na tu oslavu určitě nepozvala?

R: FE.

T: Kdybych ve školce nebyla já a ani druhá paní učitelka, které z dětí by mohlo být paní učitelka nebo pan učitel?

R: NJ.

2. Rozhovor BH1

T: BH, představ si, že bys měla narozeniny, oslavu narozenin, koho bys na tu oslavu chtěla pozvat?

R: BB.

T: A proč BB?

R: Mám ji ráda.

T: A teď se tě zeptám na další otázku. Koho bys na tu oslavu nechtěla pozvat?

R: FE.

T: Kdybych ve školce nebyla já a ani druhá paní učitelka, kdo by z dětí mohl být paní učitelka nebo pan učitel?

R: JS.

3. Rozhovor CS1

T: CS, představ si, že máš oslavu narozenin. Koho bys na tu oslavu určitě pozvala?

R: *Ukazuje na fotografii DoE.*

T: A proč DoE?

R: Protože je to moje nejlepší kamarádka.

T: A koho bys tam určitě nepozvala?

R: *Ukazuje na fotografii JS.*

T: JS? A proč JS?

R: Nevím.

T: Kdybych nebyla ve školce já a ani druhá paní učitelka, kdo by mohl být paní učitelka nebo pan učitel?

R: *Ukazuje na fotografii NJ.*

4. Rozhovor DAI

T: DA, představ si, že bys měla narozeniny a měla bys oslavu, koho bys na tu oslavu určitě pozvala?

R: DvE.

T: DvE? A proč sis vybrala DvE?

R: Protože jsem chtěla.

T: Tak a další otázka. Koho bys určitě nepozvala? Koho bys tam nechtěla?

R: BH.

T: A proč sis vybrala BH?

R: Protože bych ji tam nechtěla.

T: Když bych ve školce nebyla já paní učitelka a ani druhá paní učitelka, které z dětí, myslíš, že by mohlo být paní učitelka nebo pan učitel?

R: DvE.

5. Rozhovor DoE1

T: DoE, kdybys měla narozeniny a měla bys oslavu, jakého kamaráda nebo kamarádku bys určitě na tu oslavu pozvala?

R: NJ.

T: NJ? A proč NJ?

R: Protože ho mám ráda.

T: Koho bys na tu oslavu určitě nepozvala?

R: CS, protože ta je dneska u pana doktora.

T: A poslední otázka. Kdybych ve školce nebyla já a ani druhá paní učitelka. Kdo z dětí by mohl dělat paní učitelku nebo pana učitele? Koho bys vybrala?

R: LH.

T: A proč jsi vybrala zrovna LH?

R: Protože chci, aby byla paní učitelka.

6. Rozhovor DvE1

T: DvE, kdybys měla oslavu narozenin, koho bys na tu oslavu určitě pozvala?

R: CS.

T: CS? A proč zrovna CS?

R: Protože je to moje nejlepší kamarádka.

Příloha č. 1 – Přepisy rozhovorů s dětmi – 1. kolo rozhovorů

T: A koho bys na tu oslavu určitě nepozvala? Koho bys tam nechtěla?

R: JS.

T: JS? A z jakého důvodu JS?

R: Zlobí.

T: Když bych ve školce nebyla já a ani druhá paní učitelka, kdo by mohl dělat pana učitele nebo paní učitelku?

R: NJ.

7. Rozhovor FE1

T: Kdybys měla narozeniny a měla bys oslavu, koho bys na tu oslavu určitě pozvala?

R: Ukazuje na fotografii CS.

T: CS? A proč CS?

R: Protože já ji mám ráda.

T: A další otázka. Koho bys určitě nepozvala?

R: Ukazuje na fotografii JS.

T: A proč ne JS?

R: Protože jí nemám ráda.

T: Kdybych ve školce nebyla já a ani druhá paní učitelka, které z dětí si myslíš, že by mohlo být paní učitelka nebo pan učitel?

R: Ukazuje na fotografii MK.

T: A proč myslíš, že by to mohla být MK?

R: Protože je velká.

8. Rozhovor HVI

T: Představ si, že máš velkou oslavu narozenin, koho bys na tu oslavu chtěla pozvat?

R: KV.

T: KV? A proč KV?

R: Protože to je moje kamarádka.

T: A koho bys tam nepozvala? Koho bys tam nechtěla?

R: JS.

T: A proč JS?

R: Protože ona mě pořád bouchá.

T: A poslední otázka, HV. Kdo by mohl být paní učitelka nebo pan učitel ve školce, kdybych tady nebyla já a ani druhá paní učitelka?

R: CS.

9. Rozhovor JS1

Příloha č. 1 – Přepisy rozhovorů s dětmi – 1. kolo rozhovorů

T: JS, kdybys měla oslavu narozenin, koho bys na ni pozvala?

R: Ukazuje na fotografii BH.

T: Koho bys na oslavu nepozvala? Koho bys tam nechtěla?

R: Ukazuje na fotografii FE.

T: Kdo z dětí by ve školce mohl být paní učitelka nebo pan učitel?

R: Ukazuje na fotografii DvE.

10. Rozhovor KA1

T: KA, kdybys měla narozeniny, koho z dětí bys na ně pozvala? Jakého kamaráda?

R: NG.

T: A proč bys pozvala NG? Proč sis vybrala zrovna NG?

R: *Dítě mlčí a neodpovídá.*

T: Napadá tě něco?

R: *Dítě kroutí hlavou, že ne.*

T: Teď druhá otázka. Koho bys nepozvala na oslavu narozenin?

R: FE.

T: Teď si představ, že bych nebyla ve školce učitelka já a ani druhá paní učitelka. Nebyla by tam žádná paní učitelka. Které z dětí, pořádně si to promysli, by mohlo dělat paní učitelku nebo pana učitele? Co myslíš?

R: *Dlouhé přemýšlení.* LH.

11. Rozhovor KV1

T: KV, kdybys měla oslavu narozenin, koho bys na ni pozvala?

R: No určitě, já bych chtěla, LH.

T: A proč LH?

R: Je to moje největší kamarádka.

T: A koho bys tam nechtěla?

R: Tuhle. *Ukazuje na fotografii HV.*

T: Proč HV?

R: Protože jsem si stavěla a ona mi to chtěla rozbít.

T: A poslední otázka. Kdybych nebyla ve školce já a ani druhá paní učitelka, kdo by mohl být paní učitelka nebo pan učitel?

R: *Ukazuje na fotografii NJ.*

12. Rozhovor LH1

T: Kdybys měla oslavu narozenin, koho bys na tu oslavu určitě pozvala?

R: KV.

Příloha č. 1 – Přepisy rozhovorů s dětmi – 1. kolo rozhovorů

T: A proč vybralas VKV?

R: Protože si se mnou hraje.

T: Koho bys určitě nepozvala.

R: FE.

T: A z jakého důvodu FE?

R: Moc brečí.

T: A poslední otázka. Kdybych nebyla ve školce já a ani druhá paní učitelka, které z dětí by mohlo být paní učitelka nebo pan učitel?

R: NJ.

T: A proč vybralas zrovna NJ?

13. Rozhovor MK1

T: Kdybys měla oslavu narozenin, MK. Koho bys na tu oslavu určitě pozvala?

R: Ukazuje na fotografii VK.

T: VK? A koho bys na tu oslavu určitě nepozvala?

R: FE.

T: MK, kdo by mohl být ve školce pan učitel nebo paní učitelka, kdybych tady nebyla já a ani druhá paní učitelka?

R: Ukazuje na fotografii CS.

14. Rozhovor NG1

T: Představ si, že bys měla narozeninovou oslavu. Koho bys na tu oslavu určitě pozvala?

R: LH.

T: Koho bys na tu oslavu určitě nepozvala?

R: *Dítě mlčí a kouká.*

T: Vybereš si jednoho? Koho bys na té oslavě nechtěla?

R: Já nevím. *Dítě stále mlčí a kouká.*

T: Tak já se tě zeptám na poslední otázku a zkusíš mi odpovědět, ano? Kdybych ve školce nebyla já a ani druhá paní učitelka, kdo by mohl být pan učitel nebo paní učitelka.

R: *Dítě mlčí a kouká.*

T: Jednoho kamaráda si vyber.

R: *Dítě neodpovídá.*

15. Rozhovor NJ1

T: Kdybys měl narozeniny a měl oslavu. Koho bys na tu oslavu určitě pozval?

R: Ukazuje na fotografii DoE.

T: A proč DoE?

Příloha č. 1 – Přepisy rozhovorů s dětmi – 1. kolo rozhovorů

R: Já nevím.

T: Koho bys určitě nepozval?

R: JS.

T: A proč vybrals JS?

R: Já nevím proč.

T: Kdybych ve školce nebyla ani já a ani druhá paní učitelka. Které z dětí by mohlo být paní učitelka?

R: DvE.

16. Rozhovor VK1

T: VK, představ si, že máš narozeniny a máš velkou oslavu, koho bys na tu oslavu chtěla pozvat?

R: *Ukazuje na fotografii DvE.*

T: A proč DvE?

R: Protože je to moje nejlepší kamarádka.

T: Koho bys na té oslavě nechtěla?

R: JS.

T: A proč JS?

R: Protože někdy moc zlobí a někdy mě bouchá.

T: A poslední otázka. Kdybych ve školce nebyla já a ani druhá paní učitelka, kdo by mohl být pan učitel nebo paní učitelka?

R: CS.

Druhé kolo rozhovorů

T: Tazatel

R: Respondent

1. Rozhovor BB2

T: BB, kdybys měla oslavu narozenin, koho bys na tu oslavu určitě pozvala?

R: BH.

T: A proč BH?

R: Mám ji ráda.

T: A koho bys na tu oslavu určitě nepozvala?

R: FE.

T: A proč FE?

R: Protože by mě bouchla.

T: BB, kdo by ve školce mohl být pan učitel nebo paní učitelka?

R: DvE.

T: A proč DvE?

R: Protože by nás učila.

2. Rozhovor BH2

T: Kdybys měla oslavu narozeniny, koho bys na tu oslavu určitě pozvala?

R: *Ukazuje na fotografii LH.*

T: A proč LH?

R: Mám ji ráda.

T: A koho bys na tu oslavu určitě nepozvala?

R: *Ukazuje na fotografii NJ.*

T: A proč NJ?

R: Nemám ráda.

T: BH, a kdo z dětí by mohl být ve školce pan učitel nebo paní učitelka?

R: *Ukazuje na fotografii JS.*

3. Rozhovor CS2

T: Kdybys měla oslavu narozenin, koho bys určitě n tu oslavu pozvala?

R: *Ukazuje na fotografii DoE.*

T: A proč DoE?

R: Protože je to moje nejlepší kamarádka.

T: A koho bys na té oslavě nechtěla, koho bys tam nepozvala?

R: *Ukazuje na fotografii LH.*

Příloha č. 2 – Přepisy rozhovorů s dětmi – 2. kolo rozhovorů

T: A kdo by mohl být ve školce paní učitelka nebo pan učitel?

R: DvE.

T: A proč DvE?

R: Protože vypadá jako paní učitelka.

4. Rozhovor DA2

T: Kdybys měla oslavu narozenin, koho bys tam určitě pozvala?

R: LH.

T: A proč LH?

R: Já s ní kamarádím.

T: A koho bys tam nepozvala?

R: NG.

T: A proč NG?

R: Protože s ní nekamarádím.

T: Kdo by ve školce mohl být pan učitel nebo paní učitelka, kdybych tady nebyla já ani druhá paní učitelka?

R: DvE.

T: A proč DvE?

R: Protože DvE je nejstarší.

5. Rozhovor DoE2

T: DoE, kdybys měla oslavu narozenin, koho bys na ni určitě pozvala?

R: CS.

T: A proč CS?

R: Protože ji mám ráda.

T: A koho bys na tu oslavu určitě nepozvala?

R: JS.

T: A proč JS?

R: Protože mě štípla.

T: DoE, kdo by mohl ve školce být pan učitel nebo paní učitelka?

R: NJ.

6. Rozhovor DvE2

T: Kdybys měla oslavu narozenin, koho bys na ni určitě pozvala?

R: CS.

T: A proč C?

R: Protože je moje nejlepší kamarádka.

T: A koho bys nepozvala?

R: JS.

T: A proč JS?

R: Protože je zlá.

T: A jak je na tebe zlá?

R: Mlátí nás.

T: Kdo by mohl být ve školce pan učitel nebo paní učitelka?

R: NJ.

T: Proč NJ?

R: Protože je nejstarší.

7. Rozhovor FE2

T: Kdybys měla oslavu narozenin, koho bys na tu oslavu určitě pozvala?

R: *Ukazuje na fotografii CS.*

T: A proč CS?

R: Protože já ji mám ráda.

T: A koho bys na tu oslavu narozenin určitě nepozvala?

R: *Ukazuje na fotografii NJ.*

T: A proč NJ?

R: Protože ho nemám ráda.

T: Kdo by mohl ve školce být pan učitel nebo paní učitelka?

R: *Ukazuje na fotografii DvE.*

T: A Proč DvE?

R: Protože je velká.

8. Rozhovor HV2

T: Koho bys určitě pozvala na oslavu narozenin?

R: VK.

T: A proč sis vybrala VK?

R: Protože ta je nejhodnější.

T: Koho bys na tu oslavu určitě nepozvala?

R: JS.

T: A proč JS?

R: Protože ta mě pořád bouchá.

T: H, kdo by mohl být ve školce pan učitel nebo paní učitelka?

R: DvE.

Příloha č. 2 – Přepisy rozhovorů s dětmi – 2. kolo rozhovorů

T: A proč DvE?

R: Protože ta je největší.

9. Rozhovor JS2

T: JS, kdybys měla oslavu narozenin, koho bys na ni určitě pozvala?

R: Ukazuje na fotografii CS.

T: A koho bys na tu oslavu určitě nepozvala?

R: Ukazuje na fotografii FE.

T: Kdo myslíš, že by mohl být ve školce pan učitel nebo paní učitelka?

R: Ukazuje na fotografii NJ.

10. Rozhovor KA2

T: KA, kdybys měla oslavu narozenin, koho bys na ni pozvala?

R: Vybírá fotografii VK.

T: A koho bys určitě nepozvala?

R: Vybírá fotografii FE.

T: KA, kdo by mohl být ve školce paní učitelka nebo pan učitel?

R: Vybírá fotografii CS.

11. Rozhovor KV2

T: Kdybys měla, KV, oslavu narozenin, koho bys tam určitě pozvala?

R: Já bych pozvala LH.

T: A proč LH?

R: Ona je moje kamarádka.

T: A koho bys tam nepozvala?

R: Ukazuje na fotografii HV.

T: A proč sis vybrala HV?

R: Ona si se mnou nechtěla hrát.

T: Kdo by mohl být ve školce pan učitel nebo paní učitelka?

R: Ukazuje na fotografii LH.

12. Rozhovor LH2

T: Kdybys měla oslavu narozenin, koho bys na tu oslavu určitě pozvala?

R: KV.

T: A proč KV?

R: Protože je moje kamarádka.

T: A koho bys určitě nepozvala?

R: FE.

Příloha č. 2 – Přepisy rozhovorů s dětmi – 2. kolo rozhovorů

T: A proč FE?

R: Protože ona hodně brečí.

T: Kdo by mohl být ve školce paní učitelka nebo pan učitel?

R: CS.

T: A proč CS?

R: Protože oni si hráli na školu a ona byla paní učitelka.

13. Rozhovor MK2

T: Kdybys měla oslavu narozenin, koho bys na tu oslavu určitě pozvala?

R: Ukazuje na fotografii CS.

T: A proč CS?

R: Protože by si se mnou chtěla hrát s barbínkami.

T: A koho bys na tu oslavu určitě nepozvala?

R: Ukazuje na fotografii JS.

T: A proč JS?

R: Dlouhé přemýšlení. Já jí nerozumím, co říká.

T: MK, kdo by mohl být ve školce pan učitel nebo paní učitelka?

R: Ukazuje na fotografii VK.

14. Rozhovor NG2

T: Představ si, že máš velkou oslavu narozenin, koho bys tam pozvala?

R: Ukazuje na fotografii VK.

T: Koho bys na té oslavě nechtěla?

R: Dlouhé mlčení.

T: Kdo by mohl být ve školce paní učitelka nebo pan učitel?

R: NJ.

15. Rozhovor NJ2

T: Představ si, že bys měl oslavu narozenin, koho bys na ni určitě pozval?

R: CS.

T: A proč CS?

R: Protože je moje kamarádka.

T: Koho bys nepozval?

R: FE.

T: Proč FE?

R: Protože s ní moc nekamarádím.

T: Kdo by mohl být pan učitel nebo paní učitelka?

Příloha č. 2 – Přepisy rozhovorů s dětmi – 2. kolo rozhovorů

R: CS.

16. Rozhovor VK2

T: VK, kdybys měla narozeniny, koho bys určitě pozvala na oslavu?

R: DvE.

T: Proč DvE?

R: Protože je to moje nejlepší kamarádka.

T: Koho bys nepozvala?

R: DA.

T: A proč DA?

R: Protože to není moje dobrá kamarádka.

T: Kdo by mohl být pan učitel nebo paní učitelka?

R: NJ.

Třetí kolo rozhovorů

T: Tazatel

R: Respondent

1. Rozhovor BB3

T: BB, kdybys měla oslavu narozenin, koho bys tam určitě pozvala?

R: *Ukazuje na fotografii KV.*

T: A koho bys na oslavu určitě nepozvala?

R: *Ukazuje na fotografii FE.*

T: A proč FE?

R: Protože by mě bouchla.

T: Kdo by mohl být ve školce pan učitel nebo paní učitelka?

R: *Ukazuje na fotografii BH.*

2. Rozhovor BH3

T: BH, kdybys měla oslavu narozenin, koho bys na ni určitě pozvala?

R: *Ukazuje na fotografii JS.*

T: A proč bys pozvala J?

R: Mám ráda.

T: A koho bys na tu oslavu určitě nepozvala?

R: *Ukazuje na fotografii FE.*

T: A proč FE?

R: Nemám ráda.

T: A kdo by mohl být ve školce pan učitel nebo paní učitelka?

R: *Ukazuje na fotografii LH.*

3. Rozhovor CS3

T: CS, kdybys měla oslavu narozenin, koho bys na ni určitě pozvala?

R: *Ukazuje na fotografii DoE.*

T: A proč DoE?

R: Protože je to moje nejlepší kamarádka.

T: A koho bys tam nepozvala?

R: *Ukazuje na fotografii BH.*

T: A proč BH?

R: Protože je moc malá.

T: Kdo by mohl být ve školce pan učitel nebo paní učitelka?

R: *Ukazuje na fotografii DvE.*

T: A proč DvE?

R: Protože na to vypadá.

4. Rozhovor DA3

T: DA, kdybys měla oslavu narozenin, koho bys na tu oslavu určitě pozvala?

R: NG.

T: A proč bys pozvala NG?

R: Protože s ní kamarádím.

T: A koho bys na oslavu nepozvala?

R: Ukazuje na fotografii BH.

T: A proč BH?

R: Protože s ní nekamarádím.

T: Kdo by mohl být ve školce pan učitel nebo paní učitelka?

R: DvE.

T: A proč DvE?

R: Protože je velká.

5. Rozhovor DoE3

T: DoE, kdybys měla oslavu narozenin, koho bys na ni určitě pozvala?

R: NJ.

T: A proč NJ?

R: Protože ho mám ráda.

T: A koho bys nepozvala?

R: DvE, protože ta tady dneska není.

T: DoE, kdo myslíš, že by ve školce mohl být pan učitel nebo paní učitelka?

R: CS.

T: A proč CS?

R: Protože je hodná.

6. Rozhovor DvE3

T: DvE, kdybys měla velkou oslavu narozenin, koho bys na ni pozvala?

R: CS, protože je moje nejlepší kamarádka.

T: A koho bys nepozvala?

R: JS.

T: A proč JS?

R: Protože nás bije.

T: A kdo by mohl být ve školce paní učitelka nebo pan učitel?

R: NJ.

T: A proč NJ?

R: Protože je nejstarší.

7. Rozhovor FE3

T: Kdybys měla oslavu narozenin, koho bys tam určitě pozvala?

R: CS.

T: A proč CS?

R: Protože já ji mám ráda.

T: A koho bys na tu oslavu určitě nepozvala?

R: NJ.

T: A proč NJ?

R: Protože ho nemám ráda.

T: A kdo by mohl být ve školce paní učitelka nebo pan učitel, kdybych tady nebyla já a ani druhá paní učitelka?

R: DvE.

T: A proč DvE?

R: Protože já ji mám ráda.

8. Rozhovor HV3

T: HV, kdybys měla oslavu narozenin, koho bys na tu oslavu určitě pozvala?

R: NG.

T: A proč?

R: Protože ta je moje kamarádka.

T: A koho bys tam nepozvala?

R: JS.

T: A proč?

R: Protože ona mě bouchla.

T: Kdo by mohl být ve školce pan učitel nebo paní učitelka?

R: KA.

T: A proč KA?

R: Protože ta je hodná.

9. Rozhovor JS3

T: Kdybys měla oslavu narozenin, koho bys na tu oslavu určitě pozvala?

R: BH.

T: A koho bys na tu oslavu určitě nepozvala? Koho bys tam nechtěla?

R: *Ukazuje na fotografii NJ.*

T: Kdo by mohl být ve školce paní učitelka nebo pan učitel?

R: *Ukazuje na fotografii CS.*

10. Rozhovor KA3

T: KA, kdybys měla oslavu narozenin, koho bys na tu oslavu určitě pozvala?

R: NG.

T: A proč NG?

R: Protože si s ní hraju.

T: A koho bys na tu oslavu nepozvala?

R: HV.

T: A proč HV?

R: Protože mě bouchla.

T: Kdo by mohl být ve školce paní učitelka nebo pan učitel?

R: NJ.

11. Rozhovor KV3

T: Kdybys měla oslavu narozenin, KV, koho bys na tu oslavu určitě pozvala?

R: *Ukazuje na fotografii LH.*

T: LH a proč?

R: Je to moje nejlepší kamarádka. Chodí se mnou na hřiště.

T: A koho bys na tu oslavu nepozvala?

R: *Ukazuje na fotografii HV.*

T: A proč HV?

R: Protože ona mě vyhodila. (*Pozn. Dívka HV dívku KV chvíli před tím odmítla pustit do společné hry.*)

T: Kdo by mohl být ve škole paní učitelka nebo pan učitel?

R: LH.

12. Rozhovor LH3

T: LH, kdybys měla oslavu narozenin, koho bys na tu oslavu určitě pozvala?

R: KV.

T: A proč KV?

R: Protože je moje kamarádka, my vždycky jdeme na hřiště.

T: Koho bys tam nechtěla na té oslavě?

R: FE.

T: A proč FE?

Příloha č. 3 – Přepisy rozhovorů s dětmi – 3. kolo rozhovorů

R: Protože ona brečí.

T: Kdo by mohl být ve školce paní učitelka nebo pan učitel?

R: NJ.

13. Rozhovor MK3

T: MK, kdybys měla oslavu narozenin, koho bys na ni určitě pozvala?

R: VK.

T: A proč?

R: Protože je to moje kamarádka.

T: A koho bys tam nepozvala?

R: FE.

T: Proč FE?

R: Protože se uráží a moc brečí.

T: Kdo by mohl být ve školce pan učitel nebo paní učitelka?

R: NJ.

T: A proč?

R: Protože je nejstarší.

14. Rozhovor NG3

T: NG, kdybys měla oslavu narozenin, koho bys na tu oslavu pozvala?

R: KA.

T: A koho bys na tu oslavu nepozvala?

R: JA.

T: Kdo by mohl být ve školce paní učitelka nebo pan učitel?

R: NJ.

15. Rozhovor NJ3

T: NJ, kdybys měl oslavu narozenin, koho bys tam pozval a proč?

R: CS, protože je to moje nejoblíbenější kamarádka.

T: A koho bys tam nechtěl?

R: FE.

T: A proč?

R: Protože s ní moc nekomarádím.

T: Kdo by mohl být ve školce pan učitel nebo paní učitelka?

R: VK.

16. Rozhovor VK3

T: Kdybys měla oslavu narozenin, koho bys na ni určitě pozvala a proč?

Příloha č. 3 – Přepisy rozhovorů s dětmi – 3. kolo rozhovorů

R: CS, protože je to moje nejlepší kamarádka.

T: A koho bys na ni určitě nepozvala?

R: FE.

T: A proč FE?

R: Protože ona někdy štípe děti.

T: Kdo by mohl být ve školce pan učitel nebo paní učitelka?

R: CS.