

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Tereza Ficková

**Hra jako specifická pomůcka ve speciální mateřské škole
se zaměřením na rozvoj sociálních dovedností**

Olomouc 2023

Vedoucí práce: prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářkou práci na téma „*Hra jako specifická pomůcka ve speciální mateřské škole se zaměřením na rozvoj sociálních dovedností*“ vypracovala sama pod odborným vedením, na základě uvedené literatury a použitých zdrojů. Dále prohlašuji, že všechny užití zdroje jsou zahrnuty v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne

.....

Tereza Ficková

Poděkování

Děkuji panu prof. PhDr. PaedDr. Miloňovi Potměšilovi, Ph.D., za vstřícné jednání, připomínky a cenné rady při zpracovávání této bakalářské práce.

Poděkování také patří všem pedagogům a dětem z oslovených mateřských škol za spolupráci a poskytnutí dat a informací k praktické části.

Velké poděkování bych chtěla věnovat mé rodině a blízkým za oporu a podporu po celou dobu mého studia.

OBSAH

Úvod.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	7
1. Dítě předškolního věku.....	7
1.1. Vývoj dítěte v předškolním věku	7
1.2. Vývoj sociálních vlastností a dovedností.....	10
1.3. Emoční vývoj	12
2. Charakteristika sociálních dovedností.....	14
3. Hra v předškolním věku	17
4. RVP PV, ŠVP a legislativa.....	20
4.1. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	20
4.2. Školní vzdělávací program institucí předškolního vzdělávání.....	24
4.3. Třídní vzdělávací program	25
4.4. Legislativní zakotvení	25
II. PRAKTICKÁ ČÁST	27
5. Výzkumné cíle a předpoklady	27
6. Metodologie výzkumu.....	28
7. Výzkumný vzorek	29
8. Průběh a podmínky šetření	30
9. Výsledky analýzy dat a interpretace zjištění	31
9.1. Pozorování provedené v jednotlivých mateřských školách	31
9.2. Zpracování dotazníků pedagogy působícími v mateřských školách.....	39
9.3. Analýza odkladu školní docházky	41
10. Závěry šetření a doporučení pro praxi.....	43
Závěr	45
Seznam zdrojů.....	46
Seznam tabulek	50

Seznam příloh	51
Příloha 1: Metodika her pro rozvoj sociálních dovedností	52
Příloha 2: Dotazník pro pedagogy – část A (před realizací her).....	58
Příloha 3: Výsledky dotazníkového šetření – část A	60
Příloha 4: Dotazník pro pedagogy – část B (po realizaci her)	63
Příloha 5: Výsledky dotazníkového šetření – část B	64
Příloha 6: Potvrzení pro využití získaných dat (MŠ Mohelnice).....	66
Příloha 7: Potvrzení pro využití získaných dat (MŠ Šumvald)	67
Příloha 8: Potvrzení pro využití získaných dat (MŠ Šumperk)	68
Příloha 9: Potvrzení pro využití získaných dat (MŠ Libina)	69
Anotace	70

Úvod

Dítě se učí sociálním dovednostem už od útlého dětství. Primárním faktorem je v tomto raném období zejména rodina. V rodině si dítě osvojuje sociální role s příslušnými vzorci chování, které se stávají součástí utváření identity dítěte. Dále si dítě upevňuje zásady a styly komunikace, určitý systém, který bude ovlivňovat jeho chování a povede ho k vyhledávání vhodných řešení a zvládnání problémů.

Ačkoliv dítě získává základní sociální dovednosti v rodině zejména od svých rodičů, v současné době tuto funkci zastává také mateřská škola. V mateřské škole má dítě možnost napravovat své nedostatky v citové, emocionální a také sociální oblasti. Jedná se o rozvoj dílčích sociálních dovedností formou prožitků dětí samotných. Důraz je kladen na to, co se během procesu rozvíjení sociálních dovednosti děje mezi dětmi a uvnitř nich samotných.

Cílem dokumentu je poukázání na možnosti a způsoby rozvoje sociálních dovedností u dětí s postižením nebo jiným zdravotním omezením. Také poukazuje na to, aby byl kladen důraz na citlivou komunikaci, poskytnutí podnětného prostředí, a to jak v mateřské škole, tak i v rodině. Dále poskytnutí svobody možnosti získávání různých zkušeností pro dobrý sociální rozvoj dítěte.

Text je rozdělen na dvě části, teoretickou a praktickou. První kapitola teoretické části je zaměřena na popis dítěte předškolního věku zejména v sociálních oblastech. Druhá kapitola se věnuje charakteristice sociálních dovedností a definování jejich složek. V třetí kapitole teoretické části je definována hra, její role, úlohy, důležitost v předškolním věku a také při rozvoji sociálních dovedností. Poslední kapitola teoretické části textu je věnována závazným dokumentům pro předškolní vzdělávání, jimiž jsou RVP, ŠVP, legislativní ukotvení a jejich využití ve vzdělávacím plánu pedagogických pracovníků mateřských škol.

Praktická část je zaměřena na poskytnutí metodiky konkrétních her rozvíjejících sociální dovednosti u dětí předškolního věku jak ve speciálních, tak i v běžných mateřských školách. Cílem je zjistit rozdílnost reakcí na tyto hry u dětí s postižením nebo jiným zdravotním omezením a dětí v běžných mateřských školách. Dílčím cílem je zjistit, zda jsou ve speciálních a běžných mateřských školách zajištěny vhodné podmínky pro dobrý sociální rozvoj dětí a zda pedagogičtí pracovníci zařazují do vzdělávacích plánů hry podporující sociální rozvoj, případně jak často. Analýza těchto cílů proběhne ve dvou speciálních a dvou běžných mateřských školách. Vzorkem výzkumu bude vlastní pozorování a zpětná vazba od pedagogických pracovníků využívajících poskytnutou metodiku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Dítě předškolního věku

1.1. Vývoj dítěte v předškolním věku

Předškolní období trvá od 3 do 6–7 let (Vágnerová, 2012), jeho trvání tak lze dle zvoleného zdroje biologicky specifikovat na přibližně tři až čtyři roky v životě člověka.

Jak se lze dočíst v publikaci autorů Langmeiera s Krejčířovou (2006, s. 87), podobné pojetí nemusí platit u všech autorů. Někteří odborníci označují za předškolní věk celé období života člověka od jeho narození do věku uváděných šesti, případně sedmi let věku, kdy horní hranicí pro skončení předškolního věku dítěte je (jak lze usuzovat již ze samotného označení dané vývojové fáze života) nástup do základní školy.

Podobně jako i v jiných vývojových fázích života lidských jedinců, také pro fázi předškolního věku (předškolního vývoje) je možné hovořit o určitých specifikách, charakteristických znacích toho, jakým způsobem jedinec funguje (projevuje se). Tomuto budeme dále věnovat pozornost v rámci této podkapitoly.

V návaznosti na poznatek o tom, že hlavní změnou (milníkem), díky níž lze u dítěte hovořit o tom, že se toto octlo mimo své předškolní vývojové období, je nástup do základní školy, do povinného systému edukace, je vhodné zmínit tematiku takzvané školní zralosti (případně také školní připravenosti).

Školní zralost lze vymezovat skrze znaky biologické (na základě fyzické zralosti dítěte, k jejímuž posouzení dochází například s ohledem na kvalitu zdraví jedince, výměnu jeho zubů apod.), ovšem zásadními jsou především znaky psychické, tedy kvalita vyjadřování dítěte, jeho sociální a emoční vyspělost a fungování na kognitivní úrovni. (Koťátková, 2014, s. 139)

Školní připravenost dítěte je pak od školní zralosti odlišována jako: „způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání.“ (Koťátková, 2014, s. 139)

Dosažení jak školní zralosti, tak i školní připravenosti by mělo být cílem“ edukace dítěte předškolního věku (byť se nemusí jednat o cíl jediný). Naplnění tohoto cíle lze považovat za důležitý milník psychologického charakteru. Tyto vedle již zmiňovaného milníku sociálního – tedy samotného fyzického vstupu do základní školy – slouží jako

faktory, na jejichž základě lze posuzovat jak efektivitu předškolního vzdělávání, tak i samostatný vývoj jedinců.

Již v rámci vymezení školní zralosti je tak možné sledovat, že nároky na dítě, kterému má být umožněno (doporučeno) přejít ze vzdělávání v mateřské škole do školy základní, tkví v mnoha rovinách. Týkají se jak oblasti psychického, tak i sociálního fungování jednotlivců. Právě zmíněným dvěma oblastem bude věnována bližší pozornost v následujících odstavcích (s přihlédnutím k tomu, že obě oblasti samozřejmě závisejí také na biologickém zrání a na biologických procesech jedince).

Sociálním vlastnostem a dovednostem bude věnován prostor v podkapitole 1.2. textu, na tomto místě bude ovšem nejprve upozorněno na některé další základní charakteristiky předškolního období vývoje člověka, a to v jeho pojetí, kdy dané období navazuje na předcházející vývojovou etapu (nejedná se tedy o první část života lidského jedince). Dle vývojové psychologie je předcházející etapou vývoje dítěte takzvané batolecí období, na něž předškolák navazuje ve všech oblastech svého fungování. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 72 a 87).

Kučera (2013, s. 147) předškolní věk definuje jako „věk mateřské školy“, který je spojený „s diferenciací vztahu ke světu a přípravou na život ve společnosti.“ Konec předškolního období je dle autora doslova podmíněn nástupem dítěte do školy (myšleno do školy základní (Kučera, 2013, s. 147).

Mádlová uvádí, že předškoláci jsou charakterističtí tím, že u nich postupně začíná být uplatňována naprostá závislost na rodičích, dále pak je pro ně typická taktéž obliba herních činností s dalšími dětmi (Mádlová, 2019). Autorka ve svém příspěvku doslova uvádí, že: „Děti milují společenský život.“ (Mádlová, 2019)

V rovině psychického vývoje je vhodné na úvod upozornit, že tento významně souvisí s fungováním sociálním, sociální vlastnosti dítěte (podobně jako dospívajícího či dospělého člověka) jsou jeho psychikou podmíněné. Danou skutečnost vyjadřuje ve svém příspěvku Pauknerová (2012, s. 76), u níž se lze dočíst, že: „Psychika reguluje a řídí prožívání a chování, tj. veškerou činnost.“ Daná podmíněnost se opět promítne také do podkapitoly 1.2. předkládaného textu, v níž bude pozornost soustředěna na sociální vlastnosti a dovednosti předškoláků.

Na tomto místě je možné stručně zmínit například to, že z hlediska psychiky lze u předškolních dětí hovořit o tom, že duševní změny jsou u dítěte relativně méně bouřlivými (ve srovnání s předcházejícími vývojovými stadii), dítě není zatěžováno prvky racionální

logiky (jež by u něj vedly ke schematizaci) a výrazným způsobem u něj dominuje rozmach živé fantazie (Průvodce RVP PV, 2022).

Dalšími charakteristikami psychiky předškoláka jsou také neanalytické (globální/celistvé) vnímání vázané na osobní prožitky, soustředění se na podněty, jež dítě bezprostředně zaujmou, soustředění pozornosti závislé na vnějších podmínkách, bezděčné osvojování si značného množství informací (z hlediska paměťového), předpojmové a následně názorné myšlení s příklonem k magičnosti a výrazné převládání fantazie nekorigované kritickým myšlením (Průvodce RVP PV, 2022).

Od vývoje předškolních dětí, které lze charakterizovat jako intaktní, je pak vhodné odlišovat vývoj těch jedinců předškolního věku, kteří se potýkají s určitým znevýhodněním, popřípadě děti trpící některým zdravotním postižením. I tyto děti mají plné právo na adekvátní a kvalitní předškolní přípravu a vzdělávání.

Žáci se zdravotním postižením (či obecně jakýmkoli znevýhodněním) jsou označováni jako jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami, na něž je nutné při jejich výchově a vzdělávání – zpravidla v institucích mateřských škol běžných i speciálních – reagovat, s ohledem na ně plánovat, naplňovat je a díky tomu podporovat jak vývoj dítěte, tak i jeho úspěšné zapojení do kolektivu vrstevníků, popřípadě sociální skupiny. (Krejčová, Hladíková, Šemberová a Balharová, 2018, s. 66).

Bez včasné diagnostiky a následného naplňování speciálních vzdělávacích potřeb je u předškolních dětí ohrožována jejich úspěšná účast na základním vzdělávání v kolektivu intaktních vrstevníků.

V současnosti na tuto problematiku reaguje české školství (zejm. preprimární stupeň české školské soustavy) nutností uplatňování inkluzivního přístupu v edukaci k žákům (dětem) se speciálními vzdělávacími potřebami. Toto lze také nalézt v samotném kurikulu určeném pro daný stupeň vzdělávání.

Již v mateřských školách je výše zmíněný inkluzivní přístup uplatňován (srov. např. Linhartová a Horáčková In Greger, Simonová a Straková, 2015, s. 46). Inkluze je založena na integrativní myšlence: „začlenění jedinců s postižením do stávající společenské struktury,“ přičemž tuto dále rozvíjí způsobem, kdy snahou je proměna zmíněných struktur způsobem, kdy bude rozličnost mezi jedinci a různými skupinami považována za jev ve společnosti (a tedy i ve vzdělávacím systému) zcela normální (Šturma In Mertin a Gillernová, 2015, s. 174).

Inkluzivní princip edukace dětí předškolního věku je zakotven přímo v kurikulu, jež je pro daný stupeň školské soustavy v České republice vytvořeno. V rámci takzvaného

Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání je jeho kapitola číslo 8 věnována tématu vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami – zde je konkrétně uvedeno, že kurikulum: „vychází ve své základní koncepci z respektování individuálních potřeb a možností dítěte.“ (Smolíková a kol., 2021, s. 35)

Jak ve své publikaci uvádí Knotová (2014, s. 65) v rámci takzvané depistážní činnosti dochází k „vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich zařazení do speciálněpedagogické péče se považuje za stěžejní z hlediska podpory žáků se zdravotním postižením.“

Speciálněpedagogická péče je tedy tím, co lze považovat za vysoce efektivní způsob podpory dítěte, u něž lze z jakéhokoli důvodu hovořit o včasném diagnostikování, vytvoření a naplnění vhodných speciálních vzdělávacích potřeb a podmínek.

Speciální pedagogové jsou schopni efektivně působit na případné deficitní předškolních dětí v nejrůznějších oblastech jejich fungování, a to na základě principů buď reedukačních, nebo terapeutických. (Knotová, 2014, s. 69)

V případě dětí zdravotně postižených je z oboru speciální pedagogiky s těmito pracováno zejména ze strany somatopeda. (Slowík, 2016, s. 101) Děti ovšem mohou vykazovat potřebu intervence také v jiných dílčích oblastech speciální pedagogiky, například odborníka na logopedii v případech, že se jedinec potýká (v důsledku svého zdravotního postižení) s narušenou komunikační schopností apod. (Klenková, 2006, s. 14).

1.2. Vývoj sociálních vlastností a dovedností

Jak již bylo naznačeno v podkapitole 1.1. textu, sociální vývoj je v rámci předškolního věku zásadní oblastí, k níž by měl směřovat zájem odborníků (nejen vývojové psychologie).

Matějček (2005, s. 139) uvádí, že pro předškolní věk platí následující: „V tomto období dítě dále vyspívá po všech stránkách – tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky.“ Opět je tedy možné na základě vyjádření potvrdit skutečnost, že z hlediska sociálního je možné u předškolních dětí hovořit o významnému posunu v jejich vývoji. Tomuto budou věnovány další části podkapitoly.

V návaznosti na poznatky podkapitoly 1.1. textu, v níž bylo upozorněno na možné odlišnosti (projevy, potřeby) těch předškoláků, které nelze označovat za „intaktní“, lze na tomto místě doplnit, že: „dětí s (...) vážnějším postižením, jejichž obzor je omezen pouze

na nemocniční lůžko či na prostor bytu a které si nemohou opatřit dost podnětů z okolí podle svého vlastního výběru, jsou v tomto věku ve větším nebezpečí než kdy dříve, že jejich vývoj (...) sociální může zaostávat.“ (Matějček, 2005, s. 139)

Významným ohrožením pro fungování a vývoj předškoláka v oblasti sociální představuje tedy zejména společenská izolace (srov. Matějček, 2005, s. 139)

Bytešnicková (2012, s. 7) podotýká, že v předškolním věku dochází – či by mělo docházet – k doslova extrémnímu (rozhodujícímu) rozvoji komunikačních kompetencí. V případě, že dítěti není poskytnut dostatek podnětů pramenících ze setkávání s dalšími osobami (vrstevníky), tedy možnost a prostor pro rozvíjení jeho komunikačních kompetencí, může být jeho schopnost komunikace výrazně narušena. Sociální kontakty, interpersonální interakce, hrají pro komunikační schopnosti, jež se právě v tomto vývojovém období rozhodujícím způsobem rozvíjejí, nezastupitelnou roli.

Z hlediska sociálního fungování dítěte předškolního věku lze stanovit (s ohledem na řečové dovednosti) následující cíle, jichž by mělo být u jednotlivců dosaženo před skončením daného vývojového období – jedná se o (Bytešnicková, 2012, s. 90):

- Ovládnutí řeči;
- Vedení smysluplného dialogu;
- Porozumění slyšeným vyjádřením;
- Užívání správně formulovaných vět;
- Verbální reagování na slyšené;
- Samostatné vyjadřování (myšlenek, sdělení, odpovědí a také otázek).

Pro předškolní věk je charakteristické prosociální chování dítěte (srov. např. Vágnerová a Lisá, 2021, s. 246).

Toto bylo již částečně naznačeno ve vyjádření upozorňujícím na nezbytnost sociálních kontaktů dítěte mimo rodinu v daném období jeho života. Zde pak lze doplnit poznatek o tom, že prosociální chování jako takové: „se rozvíjí na bázi nápodoby, (...), ale i s pomocí vysvětlování a podmiňování (tj. trestem a odměnou).“ (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 246) Pro rozvoj prosociálního chování je zásadní, aby dítě mělo vhodný model v rodinném prostředí, aby si mohlo žádané způsoby chování osvojit (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 246).

Jak se lze dočíst u Michalové s Kratochvílovou (2022, s. 38): „Prosociální chování respektuje druhé a vede k poskytnutí podpory a pomoci druhému.“

Předškolní vývojové období v životě člověka představuje právě pro rozvoj prosociálního chování nejvhodnější období, a to z toho důvodu, že dítě v dané fázi svého

života vstupuje do okruhu širší společnosti (již se běžně nenachází pouze v omezeném kruhu rodinném), čímž dostává příležitost se rozvíjet v interakci s dalšími dětmi a také dospělými (Michalová a Kratochvílová, 2022, s. 38). Dítěti se tedy dostává mnohem více možností k osvojování si schopnosti respektovat ostatní jedince a v případě potřeby těmto dopomáhat, podporovat je.

Kromě prosociálního způsobu chování a komunikace je v oblasti sociálního vývoje předškolního dítěte zásadní také skutečnost, že si osvojuje řadu nových sociálních rolí a dochází u něj k rozvoji sociálních kontrol. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 94 a 98)

S ohledem na téma vybrané pro předkládanou práci je nutné upozornit, že sociální role si předškolní dítě osvojuje skrze herní činnosti, jimž věnuje většinu svého času během dne. (srov. Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 99)

Jak uvádějí tito autoři dále: „Významná úloha v socializačním procesu dítěte připadá hře.“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 100)

Gillernová, Krejčová a Horáková Hoskovcová (In Gillernová a Krejčová, 212, s. 186) uvádějí, že: „Děti si rády hrají, rády hry opakují a mají radost z obměn. Hra má pro každé dítě smysl sama o sobě. Mnoho her, které běžně děti společně mezi sebou i s dospělými hrají, obsahuje prvky, jež podporují rozvíjení různých sociálních dovedností.“

Hra je tedy pro předškolní dítě významným (nejen socializačním) činitelem. Zapojení do herních činností je možné považovat za potřebu dítěte. Hra je odborníky považována za významný socializační podnět (Gillernová, Krejčová a Horáková Hoskovcová In Gillernová a Krejčová, 212, s. 186) a také podnět rozvíjení další stránky fungování dítěte.

Dle Opravilové (2016, s. 89) je v současnosti v mateřských školách hra nahlížena coby výsostná činnost dítěte, která má být odlišována od aktivit věnujících se cílenému předškolnímu vzdělávání dětí.

Podrobnější poznatky související právě s hrou předškolních dětí budou v textu prezentovány v rámci kapitoly číslo 3.

1.3. Emoční vývoj

V podkapitole 1.1. bylo vedle zmínky o sociálním vývoji taktéž stručně poukázáno na to, že u předškolních dětí dochází k významnému vývoji v emoční rovině. Podkapitola 1.2. dokumentu pak upozornila na propojení emocí se sociální (komunikační) stránkou

života předškoláka – tento by měl být schopen komunikovat své myšlenky, které jsou úzce spojené právě s prožíváním, tedy emocemi. Například samotné prosociální chování vychází z předpokladu, že je dítě schopno porozumět potřebám a pocitům, jež mají druzí lidé (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 246).

V této podkapitole bude věnována pozornost tomu, jakým způsobem se emoční stránka vývoje lidského jedince během předškolního období jeho života proměňuje.

Emocionalitu předškoláka je možné označit za nevyzrálou – předškolní dítě se jednoduše nechá unést fantazií a svými emocemi (Průvodce RVP PV, 2022).

V návaznosti na poznatky podkapitoly 1.2. předkládaného textu lze upozornit, že ke stimulaci emocionálního vývoje slouží u předškolních dětí hra (srov. Gillernová, Krejčová a Horáková Hoskovcová In Gillernová a Krejčová, 212, s. 186).

Emoční vývoj jedince reálně souvisí s jeho vývojem v oblasti kognitivní. Vedle emocí ovšem psychický rozvoj předškolního dítěte zahrnuje taktéž i formování jeho sebepojetí (vlastní identity dítěte).

Předškolní věk představuje významné období pro rozvoj dětského sebepojetí. (srov. např. Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 96).

Sebepojetí je v období staršího předškolního věku ovlivňováno zkušenostmi nabývanými při interakcích s vrstevníky (cizími dětmi, sourozenci apod.) spadajícími do významné referenční skupiny jedince (předškolák se s těmito má tendenci srovnávat a snaží se být jako ti, kteří jemu samotnému imponují, k nimž vhlíží) (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 259).

Opětovně je tedy možné i v případě sebehodnocení a sebepojetí sledovat významnou závislost daných fenoménů u předškolního dítěte na jeho sociálním okolí, na sociálních vlivech (podnětech), jež na dítě působí, jimž je vystavováno.

Poznatky o tom, jak by se mělo dítě předškolního věku vyvíjet, jsou zcela zásadní pro pedagogy přicházející s danou populací dětí do kontaktu. Pouze na základě znalosti těchto zákonitostí je možné nejen diagnostikovat stav rozvoje dítěte v určité rovině jeho fungování (včetně sociálního), ale taktéž danou oblast odborným, efektivním způsobem podpořit v jejím dalším rozvoji.

2. Charakteristika sociálních dovedností

Dovednosti člověka dle Koláře a jeho kolegů (2012) lze řadit (třídít) do celkem pěti různých kategorií, mezi něž spadají dovednosti senzomotorické, intelektuální, komunikační, pracovní a *sociální*.

Dle Liebermana (In Vybíral a Roubal, 2010, s. 231) lze rozlišovat celkem tři základní složky, z nichž vycházejí sociální dovednosti člověka – mezi tyto patří následující:

- Schopnost vnímání;
- Schopnost správného porozumění tomu, co člověk vnímá;
- Schopnost sdělování vlastních potřeb a pocitů jiným (druhým osobám).

Dle Praška a Možného (In Vybíral a Roubal, 2010, s. 231) pak je vhodnější rozvíjení sociálních dovedností neprovádět na individuální bázi (byť tato varianta představuje také jednu z možností), ale v rámci skupiny, kdy je takové konání efektivnějším. V prostředí třídy mateřské školy, do níž dochází větší množství předškolních dětí, by tedy k podobnému nácviku mohlo docházet s vidinou možného značného pozitivního dopadu na zúčastněné jedince pod vedením zde působícího učitele.

Praško se svými kolegy (1998 In Praško, 2005, s. 328) zmiňuje nikoli tři, ale třináct složek sociálních dovedností, které jsou uplatňovány v rámci nácviku rozvoje dané skupiny dovedností u člověka – podle autora se jedná o dovednost zahájení konverzace, dovednost neverbálního komunikování s okolím, dovednost ukončit konverzaci, stejně jako udržet konverzaci již započatou (zde se jedná o schopnosti naslouchání a podpory plynoucího rozhovoru), dovednost sdělení/poskytnutí zpětné vazby, dovednost požádání o laskavost, dovednost přijmout i udělit pochvalu, dovednost odmítnutí požadavku ze strany druhých, je-li podobný požadavek neoprávněný, dále pak také dovednost vyjádření kritiky, dovednost reagovat na případné odmítnutí, dovednost reakce na kritiku udělovanou ze strany okolí, dovednost asertivního vyjednávání a v neposlední řadě dovednost empatického naslouchání společně s vyjadřováním. Neexistuje důvod, proč by žáci navštěvující předškolní stupeň školského systému nemohli být ze strany pedagogů podporováni v rozvoji uvedených dovedností (samozřejmě s ohledem na jejich aktuální schopnosti a dosaženou fázi přirozeného vývoje jednotlivců.) Všechny uváděné sociální dovednosti je vhodné rozvíjet od útlého věku. Jednou z nejvhodnějších metod rozvoje předškolního dítěte v jakékoli oblasti jeho fungování je hra, tedy i rozvoj sociálních dovedností je možné doporučit na základě využívání herních principů a procesů. Tomuto tématu bude dále věnována pozornost v další kapitole dokumentu.

K rozvoji sociálních dovedností se lze v odborné literatuře dočíst následující vyjádření: „Při nácviu (...) jde o postupný nácviu toho, jak s druhými mluvit, prosadit se, jak vyjádřit druhým náklonnost, zájem apod. pomocí verbálních i neverbálních projevů.“ (Praško, 2005, s. 328)

Za pojem nadřazený sociální dovednostem jsou považovány takzvané sociální kompetence, kdy sociální dovednosti představují řadu různých schopností, jež by měl mít jedinec osvojeny proto, aby byl schopen vzájemného působení se svým okolím – sociální dovednosti v tomto pojetí představují: „konkrétní aktivity, jimiž jsou sociální kompetence realizovány.“ (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 34) Také například Svobodová (2015, s. 63) poukazuje na vztah sociálních dovedností a sociální kompetence, kdy sociální kompetence se projevuje skrze škálu různých sociálních dovedností člověka.

O tom, že sociální kompetence jsou oblast zájmu, která by měla být u předškolních dětí rozvíjena, se lze přesvědčit například v publikaci Vališové, Kasíkové a Bureše (2011, s. 383). Sociální a personální kompetence představují jednu z pěti oblastí kompetencí, na něž má být u žáků předškolního vzdělávání dle aktuálně platného českého státního kurikula (rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání) odborně působeno (srov. Smolíková a kol., 2021, s. 11).

Mezi složky nácviu sociálních dovedností, na něž lze v praxi působit, řadí Praško s Holubovou (2017, s. 166–167) například nácviu očního kontaktu, nácviu postoje, nácviu vstupování do rozhovoru vedeného jinými osobami, nácviu vyjadřování negativních/pozitivních emocí, nácviu udělení komplimentu a řadu dalších.

V souhrnu Krejčová (2011 s. 44 a 45) uvádí celkem tři platformy, na jejichž základě je možné ve školním prostředí rozvíjet sociální dovednosti jednotlivců – tyto se týkají různých sociálních situací a zahrnují bytí a prožívání, dále komunikaci a interakci a v neposlední řadě vztahy. Autorka je graficky znázorňuje formou pyramidy, jejíž základnu tvoří bytí s prožíváním a vrchol pak vztahy a uvádí, že: „Každá z těchto úrovní předpokládá určitou formu interakce mezi individuálními schopnostmi jedince a jeho okolím.“ Pro rozvoj sociálních dovedností lze tedy působit jak na individuální charakteristiky jednotlivců, tak zároveň také pracovat s různými sociálními situacemi, v nichž se daní jedinci ocitají.

Powell (2010, s. 121) řadí mezi sociální dovednosti schopnosti vycházení s druhými jedinci, otevřeného vyjadřování a manifestaci vhodných způsobů a upozorňuje, že nedostatky ve zmíněných oblastech pro člověka znamenají výrazný problém. Proto je zapotřebí sociální dovednosti rozvíjet, působit na ně a podporovat jejich efektivní fungování. Sociální dovednosti bývají považovány za „umění lidských vztahů“ (srov. Malíková, 2020,

s. 242). Můžeme se také setkat s názorem, že sociální dovednosti představují schopnost přirozeného chování jedince v rámci interpersonálních situací (Praško, 2012, s. 44).

Deficity v sociálních dovednostech přitom vznikají dle Kantora, Lipského a Weberové (2009, s. 42) buď na základě určitého postižení jedince, nebo vlivem jeho omezených interakčních možností. Mateřské školy a pedagogové zde působící by tedy měli dětem umožňovat co nejvyšší možnou míru interakcí s okolím, případně by měli svou pozornost zaměřovat na jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, u nichž je rozvoj jejich sociálních dovedností ohrožen na základě jejich objektivního znevýhodnění zapříčiněného například mentálním či fyzickým postižením apod.

Pro rozvoj sociálních dovedností je u dítěte zásadní průběh dané činnosti a jeho prožitky během účasti na daném procesu – jak upozorňují autorky Gillernová a Krejčová (2012, s. 216) zásadní je, co se děje jak s jednotlivcem, tak i se skupinou během jejich zapojení do herních činností.

V rámci poukázání na možnosti sociální hry dítěte je možné se dočíst následující komentář týkající se daného bodu zájmu: „Děti či dospívající nemají končit sociální hru s pocitem, že neuspěli. Uspěli, protože experimentovali se svým chováním, promýšleli důsledky svého chování, odnášejí si prožitky, které jim pomohou rozvíjet další dovednosti.“ (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 216)

O tom, že hra podporuje rozvoj sociálních dovedností, hovoří ve své publikaci také Leiferová (2004, s. 502) tato uvádí, že při hře dítě prospívá jak mentálně, tak fyzicky, a je možné u něj podporovat rozvoj komunikačních schopností. Na zmiňované komunikativní dovednosti pak poukazuje v souvislosti s rozvojem sociálních dovedností předškolních dětí také Gillernová (In Mertin a Gillernová, 2015, s. 136), která propojuje oba body svého zájmu právě s herními činnostmi dětí (hovoří například o interakčních hrách, jež jsou pro předškolní děti přitažlivými a které mohou nabývat jak verbální, tak i nonverbální podoby).

Ve druhé kapitole dokumentu je pozornost zaměřena specificky na sociální dovednosti dětí předškolního věku. Sociální dovednosti dané věkové skupiny byly popsány jak s ohledem na jejich charakteristiku, tak také s přihlédnutím na možnost rozvoje daných dovedností v prostředí předškolního vzdělávání, v institucích mateřských škol ze strany pedagogů.

3. Hra v předškolním věku

V rámci první kapitoly dokumentu byla hra krátce zmíněna v rámci témat vývoje předškolního dítěte po stránce psychické (emocionální) a sociální.

K poznatkům z kapitoly je možné doplnit také skutečnost, že hra u dítěte podporuje jeho psychický rozvoj také v jiných oblastech, a to konkrétně rozvoj jeho kognitivních schopností, tedy poznávacích procesů (srov. Opravilová, 2016, s. 89).

U dětí předškolního věku dochází na základě volné hry k jejich spontánnímu učení, kromě toho mohou být žáci v mateřských školách zapojeni také například do her didaktických – druhá zmiňovaná skupina herních činností nabývá právě v předškolním období života člověka na svém významu (Bednářová a Šmardová, 2022, s. 60). Od třetího roku života dítěte se u něj začíná projevovat také hra tematická, tedy skutečnost, že si jedinec má ve zvyku „hrát na něco“. (Kopecká, 2011, s. 123)

Herní činnosti rozvíjejí jak motoriku, tak i kognitivní struktury, vývojové motivačně-volní faktory a sociální vztahy, které mohou být podobným způsobem naplňovány (Šulová In Mertin a Gillernová, 2015, s. 21).

Stožický se Sýkorou (2015, s. 41) ve své knize představují předškolní období vývoje dítěte jako „období rozkvětu a her“. Vágnerová (2012, s. 177) pak dané období života člověka označuje jako „věk hry a přípravy na školu“.

V socializačním procesu u dítěte hraje významnou roli právě hra, v předškolním věku se stává jeho hlavní činností. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 100). Podle Koláře a jeho kolegů (2012, s. 49) představuje hra aktivitu, v jejímž rámci si dítě osvojuje jednak různá pravidla, jednak normy, stejně jako i vztahy, algoritmy a postupy.

Děti si mohou při herních činnostech vytvářet sociální emoce, mohou do hry pomítat sebe samotné (vlastní přání, potřeby, dovednosti) a dochází u nich jakožto k jednomu z nejdůležitějších cílů k osvojování si různých sociálních rolí (Kolář a kol., 2012, s. 49).

Kromě zmíněné socializace mohou herní aktivity sloužit u předškolních dětí k rozvoji dalších oblastí jejich fungování – například motoriky (hrubé, jemné) aj. (srov. např. Bytešnicková, 2012, s. 145).

Jak se lze dočíst v publikaci autorů Šmelové, Provázkové, Stolinské, Částkové a Prášilové (2021, s. 39), v předškolním věku bývají hry dětí rozmanitými – je možné u nich coby oblíbené sledovat hry „na něco“ (námětové), dále pak také hry konstrukční (stavění z kostek, využívání nejrůznějších skládaček apod.) nebo hry pohybové.

V předškolním věku dítěte dochází k jeho odklonu od takzvané paralelní hry (tedy od tendence provozovat vlastní herní činnosti za přítomnosti dalších dětí v místnosti, kdy ovšem nedochází k jejich vzájemnému kontaktu – každé dítě si hraje samostatně, pouze může „pokukovat“ po tom, co dělají ostatní) ke hře asociativní neboli společné (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 99).

Asociativní hra tkví v práci na společných projektech, k nimž jsou děti schopné sdílet potřebný materiál. Na asociativní hraní pak navazuje hra kooperativní, při níž dochází k organizaci spolupráce zapojených jedinců – tito mají mezi sebou rozděleny role – z nich každý jedinec individuálním způsobem přispívá k celkovému výsledku společného konání (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 99).

Konkrétně se lze ke hře předškolních dětí dočíst u Langmeiera s Krejčířovou (2006, s. 99) následující: „Čtyřleté a pětileté děti si již zřídka hrají paralelně – převaha společné hry a organizované spolupráce při hře je zřetelná. Úroveň hry a rozdělení rolí jsou (...) závislé nejen na věku, ale i na dalších okolnostech. Děti, které chodí do školky, mají (...) více příležitostí k nacvičování pozitivních způsobů spolupráce.“

Kromě kooperativního hraní poukazuje Leiferová (2004, s. 502) také na oblibu vysoce imaginativních her u dětí předškolního věku. Kucharská se Švancarovou (2017, s. 75) poukazují na oblibu námětových her předškoláka.

Kooperativní hra předškolnímu dítěti zprostředkovává možnost využívat nových prvků hrového chování, jako jsou střídání rolí, navazování přátelství, zastávání role soupeře a následně také spolupracovníka apod. (Čapek, 2015, s. 170)

Koťátková (2014, s. 189) o hře v předškolním věku hovoří jako o nezpochybnitelné součásti fungování jedince v daném vývojovém období života.

Dále autorka poukazuje na skutečnost, že zatímco hry u dětí v batolecím věku a mladších předškolních dětí bývají ze strany pedagogů veskrze pozitivně nahlíženy (jsou oceňovány a respektovány), u starších předškolních dětí může být pohled na jejich hrové chování odlišný – zde může docházet ke zpochybňování jeho přínosu, jelikož se mohou pedagogové domnívat, že se jedná o „ztrátu času“, jež by mohlo dítě, které brzy nastoupí do základní školy, využít smysluplněji (Koťátková, 2014, s. 189).

Přesto je nutné vnímat hru u předškolních dětí jako činnost, jež je pro zástupce dané populace osob nepostradatelná a která u dětí podporuje rozvoj jejich zručnosti, nakládání s nejrůznějšími pomůckami, stejně jako i jejich improvizaci aj. – dítě samo se neučí často ničemu konkrétnímu, ale osvojuje si schopnost hrát si (Opravilová, 2016, s. 86).

Pro předškolní věk přitom platí, že v tomto období života dítěte u něj dochází ke značnému rozšiřování repertoáru jeho hrových činností – hra je zcela nejdůležitějším prostředkem učení pro předškolní děti (Kucharská a Švancarová, 2017, s. 75). Kromě toho, že hra je hlavní prostředek učení dítěte, se jedná také o hlavní prostředek jeho edukace, vzdělávání a výchovy (Šikulová a Rytířová, 2006, s. 19). Hra je zásadní do té míry, že proniká jako hlavní zájem u předškolních dětí nejen do jejich fyzicky provozovaných aktivit, ale také do činností, jimž se tyto věnují v případě, že zacházejí s digitálními technologiemi, i v podobných případech představuje herní činnost hlavní náplň volného času předškolního dítěte (Trevlas, Matsoukaa, Zachopouloua, 2003 In Havigerová, 2013, s. 75).

Hra je důležitá nejen pro předškolní děti, ale lidé se jí zabývají v průběhu celého svého života, ovšem s tím rozdílem, že pro předškolní dítě představuje hra vůdčí typ činnosti, lze tedy u ní zjišťovat její specifické postavení; jako taková zahrnuje hra aspekty procvičovací, poznávací, pohybové, emocionální, tvořivostní, motivační, fantazijní a v nepolední řadě i sociální (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011, s. 209).

Helus (2018, s. 277) poukazuje na rozvojetvornou funkci hry v případě předškolních dětí – autor hovoří o hrách motorických, o hrách s pravidly, dále pak o hrách s přesunem sociální perspektivy, nebo o hrách „na sociální role“.

Výše byla věnována pozornost důležitosti herních činností v předškolním věku. Byly zde zmíněny druhy her a jejich základní principy, a také rozdílnost hry v různých věkových obdobích. Rovněž byl popsán vliv herních činností v souvislosti se sociálními dovednostmi.

4. RVP PV, ŠVP a legislativa

Tato kapitola vychází z textu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání vydaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky v jeho poslední úpravě v roce 2021 (Smolíková a kol., 2021).

Samotný rámcový vzdělávací program je dokumentem, který v České republice zastupuje kurikulum pojaté na státní úrovni (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011, s. 94). Pro předškolní stupeň české vzdělávací soustavy tak existuje samostatné státní kurikulum v podobě již zmiňovaného Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání – toto bude v textu dále označováno také zkratkou RVP PV.

Jak uvádí Zormanová (2014, s. 75), rámcové vzdělávací programy představují dokumenty závazné, na které lze nahlížet jako na nejvyšší úroveň zakotvení (vymezení) jednak výsledků edukace žáků, jednak také soubor učiva, u něž platí, že jsou školy povinné jej zařazovat do svých školních vzdělávacích programů, jelikož jsou závaznými z pohledu toho, co si mají žáci během své docházky do určitého stupně vzdělávací soustavy osvojit.

4.1. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

V dokumentu rámcového vzdělávacího programu pro zvolený stupeň české školské soustavy je problematika hry, hraček, popřípadě herních činností zmíněna opakovaně. Následující odstavce danou skutečnost ilustrují a propojují ji s jednotlivými vzdělávacími oblastmi stanovenými kurikulem a některými dalšími body týkajícími se výchovy a vzdělávání předškolních dětí v České republice.

Pro vzdělávací oblast „Dítě a jeho tělo“ je v RVP PV uvedeno, že do takzvané vzdělávací nabídky by měly spadat (kromě jiného) následující činnosti nabízené předškolním dětem ze strany učitele: činnosti preventivně působící proti úrazům hrozícím při herních aktivitách, činnosti „jiné“ zahrnující vedle dalších také míčové hry, nebo hry smyslové a psychomotorické, stejně jako hudební a hudebně-pohybové (Smolíková a kol., 2021, s. 15 a 16).

Pro stejnou vzdělávací oblast pak RVP PV stanovuje v rámci očekávaných výstupů tu skutečnost, že by dítě mělo na konci svého předškolního vývojového období zvládat zacházení s hračkami, hudebními nástroji a dalšími běžnými předměty (Smolíková a kol., 2021, s. 16).

Také v případě vzdělávací oblasti „Dítě a jeho psychika“ je možné v kurikulu nalézt zmínky o hře jakožto nástroji edukace předškolního dítěte.

V rámci podoblasti označované jako „Jazyk a řeč“ jsou stanoveny dílčí cíle vzdělávání předškolních dětí ve formě podpory těchto jedinců ze strany pedagoga při hrách (ať už se týká jejich roviny sluchové, řečové a artikulační, nebo rytmické) – týká se například hádanek, her se slovy, vokálních činností apod.; pedagog má taktéž žáky podporovat v herních činnostech orientovaných na poznávání a rozlišování zvuků, nebo užívání různých gest (Smolíková a kol., 2021, s. 17 a 18).

Druhou podoblastí zaměřenou na dítě a jeho psychiku jsou „Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace“; v jejím rámci RVP PV stanovuje, že pedagog by měl do vzdělávací nabídky zahrnovat spontánní hru dětí, nejrůznější smyslové hry spojené s rozvíjením pozornosti, paměti apod., stejně jako i hry námětové, hry podněcující kreativitu dítěte (společně s jeho fantazií a představivostí); scházet by neměla nabídka her výtvarných, imaginativních, hudebních, konstruktivních, dramatických a tanečních; obsahem nabídky by měly být i herní činnosti podporující procvičování paměti a rozvíjející orientaci dítěte v prostoru (Smolíková a kol., 2021, s. 19).

U podoblasti „Sebepojetí, city, vůle“ je uvedeno, že má vzdělávací nabídka zahrnovat nejen spontánní hru, ale také i hry vedoucí k rozvoji vůle dítěte, jeho sebeovládání a vytrvalosti (může se jednat o hry s tematikou přátelství, rodiny a jiné obdobné) (Smolíková a kol., 2021, s. 21).

U vzdělávací oblasti „Dítě a ten druhý“ zahrnuje vzdělávací nabídka učitele vůči jeho žákům například interaktivní a sociální příležitosti k hraní rolí, nejrůznější hudební/hudebně-pohybové hry, výtvarné hry, společenské hry (obecně společné aktivity), hravé situace, které předškolní děti učí vnímání a respektu vůči druhým (jejich ohleduplnosti k okolí), také ochotě dělit se s ostatními (například zapůjčit hračku apod.), pomoci kamarádovi; zahrnuté mají být také aktivity, v jejichž rámci se děti učí ochraňovat bezpečí a soukromí sebe sama i druhých osob (Smolíková a kol., 2021, s. 23).

K očekávaným výstupům v dané vzdělávací oblasti lze řadit respektování potřeb druhých a schopnost dělit se s nimi (například právě o hračky) (Smolíková a kol., 2021, s. 23 a 24).

RVP PV stanovuje pedagogům povinnost podporovat a posilovat prosociální chování u předškolních dětí (týká se nejen mateřských škol, ale také i například dětských skupin apod.) (Smolíková a kol., 2021, s. 23).

Žáci před vstupem do základní školy mají dle kurikula zvládat dodržování pravidel, která byla s ostatními odmluvena (a jejich chápání) – například v případě vlastního zapojení do různých her, v nichž je zapotřebí řídit se herními pravidly (Smolíková a kol., 2021, s. 23 a 24).

V části RVP PV věnované vzdělávací oblasti „Dítě a společnost“ jsou mezi očekávanými výstupy uvedeny (vedle dalších) dodržování pravidel herních činností, šetrné zacházení s hračkami (knížkami aj.), chápání skutečnosti zastávání určitých rolí ve společnosti ze strany každého jedince, kdy se má člověk na základě těchto rolí určitým způsobem chovat. (Smolíková a kol., 2021, s. 25 a 26).

Do vzdělávací nabídky v dané oblasti spadá například nabídka různých společenských her ze strany učitele (obecně skupinových aktivit – v jejich rámci se může jednat o dramatizaci, námětovou hru, ...) tak, aby bylo předškolním dětem umožněno podílet se jak na průběhu, tak i na výsledcích konkrétní aktivity; přítomny mají být hry orientující se na zjišťování a rozlišování odlišných společenských rolí (jedná se zejména o role dítě × dospělý, učitel × žák, dívka × chlapec, různé role profesní a herní) a jejich osvojování za předpokladu, že jsou pro dítě těmi, do nichž se může během dne dostat; důležité jsou také hry, které předškolní děti uvádějí do světa lidí, do občanského a pracovního života (má být využíváno praktických ukázek z okolí samotných dětí), zajímavé jsou také pro dítě tematické hry týkající se různých povolání nebo řemesel (zde má být umožněno vykonávání pracovní činnosti, nakládání s pracovními předměty, manipulace se zvolenými nástroji apod.) (Smolíková a kol., 2021, s. 25–26).

Vzdělávací oblast „Dítě a svět“ zakotvuje, že vzdělávací nabídka zde má zahrnovat hry s tematikou dopravy (jedná se například o nácvik bezpečného chování v dopravě již se může dítě běžně účastnit, a to včetně nácviku těch situací, které mohou potenciálně nastat – zejména z hlediska bezpečnosti chování a jednání), užívání hraček, s nimiž dítě přichází do styku, nebo různé ekologicky orientované herní aktivity (takzvané „ekohry“) (Smolíková a kol., 2021, s. 27 a 28).

Pro poslední z prezentovaných vzdělávacích oblastí je pak v rámci možných rizik, jež mohou mít negativní dopad na to, zda vzdělávací záměry učitele budou mít úspěch, zmíněno, že rizikem se stává právě například „málo podnětné, málo pestré a málo obměňované prostředí nebo prostředí nepřehledné, neupravené, neuspořádané, s nadbytkem hraček a věcí.“ (Smolíková a kol., 2021, s. 29)

Kromě vzdělávacích oblastí je pak téma hry skloňováno také v souvislosti s dalšími důležitými body RVP PV.

Jedním z takových bodů jsou samotné *podmínky předškolního vzdělávání*, kdy v souvislosti s podmínkami věcného charakteru je možné se dočíst, že mateřskou školu a její prostředí lze považovat za zcela vyhovující, pokud zde jsou hračky (a další pomůcky určené dětem k nakládání s nimi/manipulaci) ve většině případů umístěny tak, aby pro žáky byly dobře viditelnými, byly jim na dosah, děti se orientovaly ve způsobu jejich uložení a byly obeznámeny s pravidly jejich používání (Smolíková a kol., 2021, s. 31).

Hra je taktéž spojena v RVP PV s tématem vzdělávání předškolních dětí ve věku od dvou do tří let – zde je možné si potvrdit, že předškolní děti daného věku se učí především herními činnostmi (vedle možné nápodoby, vlastních prožitků, nebo situačního učení); díky pouze krátkodobému udržení pozornosti dětí v dané fázi jejich života je nutné, aby pedagogové byli schopni ponechat jim co možná největší prostor pro volnou hru (Smolíková a kol., 2021, s. 38).

Mateřská škola by navíc měla být v dostatečné míře vybavena hračkami, které jsou pro dvou až tříleté děti bezpečné a zároveň podnětné. (Smolíková a kol., 2021, s. 38 a 39).

V souvislosti se specifiky preprimárního vzdělávání RVP VP uvádí, že by učební aktivity měly probíhat zejména ve formě nezávazných dětských her volených na základě vlastních zájmů a volby jednotlivců (Smolíková a kol., 2021, s. 6 a 8). Pouze takovýmto způsobem je možné efektivně naplňovat předpoklady vedoucí k optimálnímu rozvoji osobnosti předškolních dětí. Doporučováno je využívání prožitkového a kooperativního učení hrou – toto u předškolních dětí vede k podpoře jejich zvědavosti, k naplňování potřeby objevování, k podněcování pozitivních pocitů spojených s učením a rovněž podněcování zájmu o poznávání nových skutečností, osvojování si nových dovedností a získávání nových zkušeností (Smolíková a kol., 2021, s. 8).

V souvislosti přímo s klíčovými kompetencemi je hra zmíněna u kompetencí činnostních a občanských – zde je uvedeno, že dítě před vstupem do základní školy by mělo být schopno plánovat své hry, organizovat je, řídit a také vyhodnocovat (Smolíková a kol., 2021, s. 13).

S ohledem na skutečnost, že vzdělávání dětí předškolního věku probíhá v mateřských školách speciálních taktéž na základě kurikulárního dokumentu RVP PV, lze výše předložené informace týkající se daného kurikulárního dokumentu vztahovat i na mateřské školy speciální (srov. NPI: Metodický portál RVP.cz, 2005).

4.2. Školní vzdělávací program institucí předškolního vzdělávání

Školní vzdělávací programy v České republice zastupují školní úroveň kurikulárních dokumentů, která vychází z úrovně národní – tedy z rámcových vzdělávacích programů – a pro niž platí, že na jejím základě dochází ke vzdělávání v jednotlivých konkrétních mateřských školách (Smolíková a kol., 2021, s. 4). Školní vzdělávací program bude v textu dále označován také zkratkou ŠVP PV.

Vztah mezi rámcovým a školním vzdělávacím programem je možné charakterizovat následujícím způsobem: „RVP PV určuje společný rámec, který je třeba zachovávat. Je otevřený pro školu, učitele i pro děti, a vytváří tak podmínky k tomu, aby každá škola, resp. pedagogický sbor, jakákoliv odborná pracovní skupina, profesní sdružení či každý jednotlivý učitel mohli – za předpokladu zachování společných pravidel – vytvářet a realizovat svůj vlastní školní vzdělávací program.“ (Smolíková a kol., 2021, s. 5) ŠVP PV tedy musí respektovat to, co je stanoveno programem rámcovým – tento si následně přizpůsobuje svým možnostem a preferencím.

ŠVP PV zpracovává ředitel mateřské školy ve spolupráci s ostatními členy pedagogického sboru, či dokonce i ve spolupráci s rodiči (srov. Smolíková a kol., 2021, s. 33). Následně je pak kompletní dokument ředitelem školy vydán a má být zveřejněn na přístupném místě způsobem, kdy je možné do něj nejen nahlížet, ale také daný dokument opisovat či z něj činit kopie apod. – z uváděných důvodů by do dokumentu školního vzdělávacího programu neměly být uváděny velké podrobnosti, detaily atd. (Smolíková, 2021, s. 41).

Ze své podstaty by se mělo jednat o jasný, stručný dokument s přehledným obsahem, v jehož rámci je čtenáři podán ucelený obraz o konkrétní mateřské škole – zejména má dokument obsahovat informace, z nichž bude patrné, čím se konkrétní vzdělávací instituce mateřské školy odlišuje od jiných (Smolíková a kol., 2021, s. 41).

Dokument jakéhokoli ŠVP PV by měl obsahovat informace z několika okruhů, z nichž hlavními jsou zejména (Smolíková a kol., 2021, s. 41):

- Obecná charakteristika školy;
- Identifikační údaje mateřské školy;
- Organizace vzdělávání v dané mateřské škole;
- Podmínky vzdělávání v mateřské škole;
- Charakteristika vzdělávacího programu, dle nějž mateřská škola děti edukuje;

- Vzdělávací obsah edukace, jež je dětem v mateřské škole poskytována;
- Evaluační systém uplatňovaný v mateřské škole;
- Pedagogická diagnostika.

Ve zkratce je tedy možné školní vzdělávací program definovat jako: „jedinečný dokument, podle něhož se uskutečňuje vzdělávání dětí v konkrétní mateřské škole; každá škola si vypracovává svůj, a to v souladu s RVP PV a konkrétními podmínkami školy“ (Smolíková a kol., 2021, s. 50).

4.3. Třídní vzdělávací program

Ze školního vzdělávacího programu dále ještě vychází třídní vzdělávací program – dále užívána zkratka TVP. Tento dokument je navržen s ohledem na dostatečný respekt vzdělávacích potřeb a možností dětí v konkrétní třídě. (Smolíková, 2005 [i. e. 2006], s. 18).

TVP není ucelený dokument jako ŠVP PV, ale jedná se o otevřený pracovní plán pedagoga, který je vytvářený, popřípadě dotvářený postupně (Smolíková, 2005 [i. e. 2006], s. 18).

Přesný obsah TVP není definován, ale dle Smolíkové (2005 [i. e. 2006]) by měl obsahovat integrované vzdělávací bloky, které obvykle vycházejí z ŠVP PV. K těmto blokům by měla být tvořena konkrétní vzdělávací nabídka s ohledem na plnění konkretizovaných výstupů a dílčích vzdělávacích cílů, vycházejících z RVP PV.

Při tvorbě TVP je také třeba myslet na evaluaci, sebereflexi a průběžné hodnocení. Dle Smolíkové (Smolíková, 2005 [i. e. 2006], s. 20) pedagog sleduje, jak vzdělávání probíhá, postupuje, vyhodnocuje, co se daří a nedaří, zvažuje další možnosti a rizika pro efektivní další plánování.

4.4. Legislativní zakotvení

Pokud bychom se v rámci tématu dokumentu zaměřili na studium platné legislativy našli bychom následující informace.

O hře se zmiňuje školský zákon ((Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2022, Příloha č. 1: Přehled podpůrných opatření, Část A)) v souvislosti s podpůrnými opatřeními třetího

stupně, jež mohou být v rámci edukace dětem (žákům) přiznána – konkrétně zákon stanovuje, že z metod výuky jsou v souvislosti s implementací zmíněných podpůrných opatření využívány didaktické hry.

Školský zákon ve svém obsahu zakotvuje informaci o tom, že takzvaná školská poradenská zařízení jsou institucemi poskytujícími speciálně pedagogické služby ((Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2022, § 116)).

Osoba, jež dosáhla vysokoškolského vzdělání v oboru speciální pedagogiky, může vykonávat povolání sociálního pracovníka – jedná se o jednu z možností, jak lze dosáhnout odborné způsobilosti k výkonu daného povolání (Zákon č. 108/2006 Sb., Zákon o sociálních službách, 2022, § 116 (4b)).

Ke speciální pedagogice se taktéž vyjadřuje zákon o pedagogických pracovnících. V této legislativní normě je možné se dozvědět, že osoby vykonávající přímou speciálněpedagogickou činnost jsou považovány za pedagogické pracovníky – speciální pedagog tedy spadá (dále například s učitelem, asistentem pedagoga a některými dalšími odborníky) mezi pedagogické pracovníky ((Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 2016, § 2(1 a 2)). Speciální pedagogové přitom získávají potřebnou odbornou kvalifikaci na základě absolvování vysokoškolského studia v oboru pedagogických věd (Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 2016, § 18). Speciálně pedagogická péče je pak detailněji rozvedena vyhláškou č. 27/2016 Sb. (Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2021).

Děti v mateřských školách působících v České republice jsou vzdělávány s ohledem na rámcově stanovené podmínky uvedené v příslušném kurikulu, a to jak na státní, tak i školní úrovni. Poslední z teoretických kapitol předkládaného dokumentu tedy byla zaměřena na to, jakým způsobem jsou nejen hra, ale obecně aktivity zaměřené na rozvoj sociálních dovedností dítěte zakotveny právě v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Dále je zde věnována pozornost Školnímu vzdělávacímu programu, ze kterého dále vychází konkrétní plán pedagogů působících v jednotlivých třídách mateřských škol. V neposlední řadě zde nalezneme také několik odstavců k platné legislativě s ohledem na téma celého dokumentu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část je zaměřena na poskytnutí metodiky konkrétních her rozvíjejících sociální dovednosti u dětí předškolního věku jak ve speciálních, tak i v běžných mateřských školách. Cílem je zjistit rozdílnost reakcí na tyto hry u dětí s postižením nebo jiným zdravotním omezením a dětí v běžných mateřských školách. Dílčím cílem je zjistit, zda jsou ve speciálních a běžných mateřských školách zajištěny vhodné podmínky pro dobrý sociální rozvoj dětí a zda pedagogičtí pracovníci zařazují do vzdělávacích plánů hry podporující sociální rozvoj případně jak často. Analýza těchto cílů proběhne ve dvou speciálních a dvou běžných mateřských školách. Vzorek výzkumu bude získán na základě vlastního pozorování a zpětné vazby od pedagogických pracovníků využívajících poskytnutou metodiku.

5. Výzkumné cíle a předpoklady

V plánovaném výzkumném šetření autor předpokládá prokázání vhodně zvolených herních činností coby nástrojů, jež efektivním způsobem rozvíjí sociální dovednosti dětí předškolního věku. Hra je zde tedy nahlížena nikoli pouze jako jakákoli činnost, do níž se může dítě zapojit, ale z hlediska pedagogického jako pomůcka, pomocí jejíhož využití lze působit pozitivním způsobem na rozvoj předškolních dětí v určité oblasti jejich fungování (lze jí dopomáhat k rozvoji určité schopnosti, dovednosti, nebo i znalosti u populace dětí předškolního věku).

Hlavním cílem empirického šetření je zjistit rozdílnost reakcí na konkrétně zvolené hry u dětí s postižením (případně jiným zdravotním omezením) a dětí v běžných mateřských školách – tedy předškoláků intaktních.

Z dílčích cílů je pak možné jmenovat zaprvé snahu detekovat, zda jsou ze strany speciálních i běžných mateřských škol fungujících v České republice zajišťovány vhodné podmínky pro dobrý sociální rozvoj dětí. Zadruhé pak je pozornost zaměřena na snahu o potvrzení (či naopak vyvrácení) skutečnosti, že pedagogičtí pracovníci do vzdělávacích plánů určených pro děti předškolního věku zařazují hry, které podporují sociální rozvoj (a s jakou četností k takovému zařazení dochází).

6. Metodologie výzkumu

V návaznosti na informace uváděné v předchozích kapitolách dokumentu (v nichž bylo popsáno zakotvení hry v současném předškolním kurikulu jak státní, tak školní úrovni) bude šetření autora spočívat v prvotním návrhu konkrétních herních činností orientovaných na rozvoj sociálních dovedností předškoláků.

Vybrané hry budou následně aplikovány jak v běžné, tak i speciální mateřské škole. Základním hlediskem – přístupem k získání potřebných dat – přitom bude pozorování předškolních dětí při realizaci jim předkládaných herních činností.

Na tomto místě je možné doplnit, že zmiňované pozorování bude následně doplněno také o dotazníkové šetření provedené na zvoleném vzorku pedagogů předškolního vzdělávání. Výsledky dotazování pak doplní data získaná pozorováním autora.

7. Výzkumný vzorek

Analýza cílů uvedených v kapitole číslo 5 textu proběhne v celkem čtyřech mateřských školách působících v České republice. Z těchto čtyř institucí se bude jednat o dvě běžné mateřské školy a dvě mateřské školy speciální.

V každé ze zvolených mateřských škol bude šetření provedeno v jedné zde fungující třídě. V konečném důsledku tedy tvoří vzorek čtyři třídy předškolního vzdělávání – dvě s většinou běžnými (intaktními) žáky a dvě se žáky vykazujícími speciální vzdělávací potřeby z důvodu zdravotního postižení či znevýhodnění.

Vzorkem výzkumu bude vlastní pozorování provedené na celkem 67 dětech předškolního věku a zpětná vazba od pedagogických pracovníků využívajících poskytnutou metodiku. Dotazník bude předložen celkem čtyřem pedagogům předškolního vzdělávání.

Na základě vlastní empirické činnosti se autor pokusí zodpovědět následující výzkumné otázky, které si ve vztahu ke zvolené problematice klade:

- Jakým způsobem reagují na navrhované herní činnosti děti plnící docházku ve speciální české mateřské škole?
- Jakým způsobem reagují na navrhované herní činnosti děti plnící docházku v běžné české mateřské škole?
- Jaké je možné detekovat rozdíly mezi reakcemi dětí s postižením či znevýhodněným (předškoláků docházejících do mateřské školy speciální) a dětí intaktních (navštěvujících běžnou mateřskou školu) ve vztahu k navrhovaným herním činnostem?
- Jakým způsobem jsou ve speciálních a běžných českých mateřských školách zajišťovány vhodné podmínky pro sociální rozvoj dětí?
- Jak vypadá konání pedagogických pracovníků působících ve speciálních a běžných českých mateřských školách s ohledem na zařazování her podporujících sociální rozvoj dítěte předškolního věku do vzdělávacích plánů?
- Jaká je četnost podpory sociálního rozvoje dětí předškolního věku docházejících do speciálních a běžných českých mateřských školách skrze herní činnosti zařazované ze strany pedagogických pracovníků působících v daných mateřských školách do vzdělávacích plánů?

8. Průběh a podmínky šetření

V osmé kapitole jsou obsaženy nástroje potřebné pro provedení empirického šetření autora na již dříve v textu definovaném vzorku respondentů z řad dětí docházejících do mateřských škol a pedagogických pracovníků, s nimiž v daných vzdělávacích institucích tyto děti přicházejí do kontaktu.

Jak znění dotazníku administrovaného pedagogickým pracovníkům, který se skládá z celkem dvou částí určených k vyplnění před realizací her a následně po jejich absolvování s dětmi (první část je tvořena 10 položkami s otevřenými i uzavřenými možnostmi odpovědi a druhá pak 7 položkami s možnostmi volných odpovědí pedagoga), tak i popis a metodika navrhovaných herních činností jsou obsahem příloh předkládaného dokumentu (jedná se o přílohy číslo 1, 3 a 5).

9. Výsledky analýzy dat a interpretace zjištění

Kapitola je určena k prezentaci dat, jež autor předkládaného dokumentu získal na základě své vlastní empirické činnosti související s tématem bakalářské práce.

V kapitole budou uvedena zjištění získaná jednak na základě vlastního provedeného pozorování her v jednotlivých třídách dvou různých typů mateřských škol (dětí do tříd docházejících a jejich projevů). Dále pak zde budou předloženy informace o datech získaných provedením dotazníkového šetření mezi pedagogickými pracovníky, kteří přicházejí s pozorovanými žáky pravidelně do kontaktu.

Vedle popisu dat tak, jak byla získána empirickou činností autora, bude v kapitole taktéž obsažena jejich interpretace.

9.1. Pozorování provedené v jednotlivých mateřských školách

Speciální mateřská škola Mohelnice

Ve škole je zapsáno celkem šest dětí. V den pozorování byly přítomny čtyři děti. Jednalo se o jedince ve věku od 4 do 7 let.

Mateřskou školu v Mohelnici navštěvují děti, které se potýkají s diagnózami, jako jsou ADHD, autismus, nebo nejrůznější logopedické vady (narušená komunikační schopnost) – pedagogové zde přicházejí do kontaktu s jedinci s náročnými vadami/postiženími. Jednotlivé děti mají přiznána podpůrná opatření 2. až 3. stupně.

Poskytnutou metodiku a rozvržení her si učitelka zde působící upravila dle vlastního uvážení, s ohledem na diagnostickou znalost kolektivu, s nímž běžně pracuje. Dětem byly herní činnosti před jejich zahájením názorně předvedeny učitelkou, ve spolupráci s asistentkou pedagoga, jež ve třídě působí.

V dalších odstavcích bude popsána zkušenost s pozorováním dětí ve třídě v jednotlivých herních činnostech navržených autorem předkládaného dokumentu.

„Vláček kolejíček“: Dětem byla učitelkou řádně vysvětlena pravidla i pokyny pro jednotlivé hry. Každou z jednotlivých herních činností jim názorně předvedly asistentka pedagoga společně s paní učitelkou. Hru i přesto děti zvládly pouze s pomocí učitelky (tato je vedla za ruku). Jeden z přítomných chlapců se projevoval velmi neklidně, úmyslně narážel do ostatních dětí a měl z daného jednání radost. Všechny děti začaly přirozeně chodit v kruhu – jedná se o jev, který bylo možné ze všech čtyř mateřských škol sledovat pouze

v této jediné. Neklidné děti začaly postupem času pospíchat a narážet do věcí v prostoru (projevovala se u nich neopatrnost vůči sobě i okolí). Další z chlapců, s těžkým stupněm autismu, dobrovolně a samovolně zavřel oči – daná skutečnost byla ze strany učitelky hodnocena jako obrovský úspěch.

„Šneček, malý strašpytlíček“: Děti projevily velkou radost ze hry – smály se, hra je velmi bavila. Paní učitelka je vedla k opatrnosti, aby braly ohled na kamarády a při prolézání je neshodily, případně jiným způsobem neohrozily (tento bod je možné hodnotit jako snahu pedagožky o vedení dětí k sociálním dovednostem). Hra byla dětmi – s ohledem na jejich nízký přítomný počet několikrát zopakována.

„Zdravím tě, kamaráde“: Chlapec, který při první hře samovolně zavřel oči, je pak dále sám zavíral i u této hry (bylo zjevné, že se mu tato činnost zalíbila a byla pro něj zábavná). Některé děti zvládly vzájemné objetí – opět, s ohledem na jejich diagnózy, hodnotí učitelka danou skutečnost jako velký úspěch. Většinou si děti mezi sebou podávaly ruce. Jeden z chlapců ostatním kamarádům pouze mával (je mu nepříjemný přímý fyzický kontakt s druhými), a tím se taktéž aktivně zapojuje do herní činnosti. Další z chlapců pak zdraví ostatní „Dobrý den“ – danou skutečnost lze považovat za projev znalosti pravidel slušného chování. Hra děti příliš dlouho nezaujala, začaly se po krátkém čase projevovat neklidným až rozdivočelým způsobem.

„Přišel ježek do chalupy“: Před hrou bylo nutné děti zklidnit (vzhledem k divokému konci předcházející herní činnosti). Byla jim vysvětlena pravidla hry a taktéž byly upozorněny na její možná rizika. Hra se v daném kolektivu příliš nedařila, děti nezvládly udržet kruh a ležet se zavřenýma očima – docházelo tak k neustálému narušování průběhu aktivity. Děti se snažily básničku opakovat i přes značné logopedické obtíže, s nimiž se potýkají. Chlapec se zjevným autismem nechápal princip (pravidlo), že musí počkat, až si ho jiný kamarád vybere, než vyběhne – projevilo se díky tomu u něj záchvat vzteku a nastalou situaci musela následně řešit asistentka pedagoga. Hra byla v tomto bodu vývoje ukončena ze strany učitelky.

V souhrnu je možné z pozorování provedeného v první ze čtyř mateřských škol (mateřské škole speciální) uvést, že se v kolektivu zdejších dětí nejlépe „ujala“ (byla nejpozitivněji hodnocena) hra „Vláček kolejáček“. Autorka metodiky ke hře z role pozorovatele upozorňuje, že je vhodné držet se metodiky herních činností tak, jak jsou tyto navrhovány, tedy je vhodné, aby děti přecházely z rušných her do těch, které mají klidnější charakter, díky čemuž lze předcházet nežádoucímu průběhu poslední z her (tedy jejímu předčasnému ukončení a negativním projevům v chování dětí). Nutno podotknout, že i přes

nízký počet dětí ve třídě byla realizace her v tomto konkrétním kolektivu všechny zúčastněné velmi náročná.

Mateřská škola Šumvald

V tomto případě se jedná o běžnou mateřskou školu. Do třídy dochází celkem 24 dětí. V den pozorování bylo z tohoto počtu přítomných 18 jedinců, jednalo se o děti ve věku od 5 do 7 let. Kromě intaktních jedinců sem dochází celkem tři děti se speciálními vzdělávacími potřebami – jedná se o dívku s narušenou krátkodobou pamětí a dále pak o dvě dívky s odlišným mateřským jazykem (jedná se o děti ukrajinské národnosti, které jsou zapojené do adaptačního programu).

Obdobně, jako tomu bylo i v případě první ze zvolených mateřských škol, také v Šumvaldu bylo ze strany autora provedeno pozorování navrhovaných herních činností. Toto bude podrobněji popsáno v dalších odstavcích dokumentu.

„Přišel ježek do chalupy“: Dětem byla řádně vysvětlena pravidla, pokyny i bezpečnost a možná rizika. Při této hře se projevil sociální vazby dětí, kdy došlo k situaci, v níž se čtyři děti vybraly mezi sebou navzájem („v kruhu“), tedy dítě A dítě B, to C, to následně D a poté se zase vybíraly nazpátek – dítě D si vybralo dítě C, to dítě B a zase skončily u dítěte A. Bylo tedy možné pozorovat, jak jsou děti na sebe propojené a mají vytvořené sociální vazby (v žádné z pozorovaných mateřských škol se podobná skutečnost neprojevila). Dívka s poruchou krátkodobé paměti měla velký problém s odříkáváním básničky – opakovala ji po jednotlivých slovech po učitelce. Jako překvapivou lze hodnotit skutečnost, že fyzická zdatnost některých dětí (při aktivitách, jako jsou běh a chytání kamaráda) se projevovala na velmi slabé úrovni.

„Šneček, malý strašpytlíček“: Děti se při hře projevovaly neukázněně a rozpustile (z pozice pozorovatele je daná skutečnost prisuzována slabé autoritě ze strany paní učitelky). Po chvíli se začal projevovat nezáměr ze strany dětí – větší počet jedinců než ve speciální mateřské škole. Celkově se děti zdály líné s negativním vztahem ke cvičebním aktivitám (paní učitelka následně daný předpoklad pozorovatele verbálně potvrdila a uvedla, že daná třída preferuje spíše tvořivé a kreativní činnosti, než aktivity tělovýchovného charakteru). Celkem tři z dětí ze hry zcela odešly a posadily se namísto aktivních pozorovatelů (paní učitelka na tuto skutečnost nereagovala).

„Zdravím tě, kamaráde“: Děti hru zpočátku příliš nechápaly. Následně jim paní učitelka pozdravy sama názorně předvedla (nutno podotknout, že podobná situace vznikla

také ve druhé z běžných mateřských škol, ve speciálních mateřských školách stejný problém nenastal). Děti se poté zdravily také cizími jazyky – což se líbilo zejména začleněným ukrajinským dívkám (děti pozdravy znaly z nedávno probíraného tématu multikultury). Jedna dívka zcela odmítla zapojení do hry – byl jí nepříjemný kontakt s ostatními dětmi, nechtěla jim ani zamávat (zde bylo tedy možné pozorovat značnou sociální nevyzrálou dítěte). Jeden z chlapců pak v kruhu zdravil pouze své kamarády, ostatní děti ve skupině nikoli (došlo se zde projevíly existující sociální vazby dítěte).

„Vláček kolejíček“: Dětem byla vysvětlena pravidla, pokyny i bezpečnost a rizika. Děti se rozdělily do trojic – jeden z dané trojice měl zavřené oči a vedl ostatní – projevila se tak velká důvěra v kamaráda stojícího vpředu. Taktéž se při hře projevovala skutečnost, že děti, které byly druhé v řadě vedly ty první, které měly zavřené oči, některé dokonce popisovaly cestu slovně (s daným jevem bylo možné se setkat ve všech mateřských školách, v nichž pozorování proběhlo). Z pozice pozorovatele je poslední uváděná skutečnost připisována nikoli nedůvěře, ale ochotě pomoci kamarádovi a dbát na jeho bezpečí. Tato hra se dětem líbila nejvíce, chtěly ji opakovat.

V souhrnu je možné z pozorování provedeného ve druhé ze čtyř mateřských škol (běžné mateřské škole) uvést, že ukrajinské dívky měly problém se slovními pokyny her, vždy vše pochopily teprve až v průběhu aktivity. Paní učitelka byla celkově málo důrazná, nedocházelo z její strany k výrazné motivaci dětí (jedná se o pedagožku působící v praxi 32 let a lze z jejich projevů usuzovat náznak lehkého syndromu vyhoření).

Speciální mateřská škola Šumperk

V této mateřské škole docházejí děti každý čtvrtek do tělocvičny patřící přilehlé základní škole, kdy v rámci tělovýchovného projektu „Se Sokolem do života“ se věnují pohybovým aktivitám. Právě v těchto prostorách proběhlo – po dohodě s paní učitelkou působící ve třídě – pozorování navrhovaných herních činností pro děti.

Do třídy je zapsáno celkem deset dětí, přičemž v den konání her bylo z tohoto počtu přítomno osm jedinců. Jednalo se o jedince ve věku od 5 do 7 let věku.

Mateřská škola se specializuje zejména na práci s dětmi s diagnózami těžkých logopedických vad, dále jsou zde umístěni jedinci s různě těžkými vadami či postiženími. Většina dětí zde přítomných netrpí sníženou úrovní intelektu (nejsou omezené v rovině svého mentálního fungování), proto může být kapacita třídy větší, než tomu bylo například u již dříve zmiňované – Mateřské školy Mohelnice.

S dětmi bylo před zahájením her provedeno rozehrání a následná rozcvička. Na pohybové činnosti dětí dohlíží dvě paní učitelky společně s jednou asistentkou. Jeden z chlapců hned na začátku hodiny odmítl cvičit, další dívka (diagnóza ADHD) nebyla schopná chápat žádná z předkládaných herních pravidel (zapojovala se na základě toho, jaké dění viděla kolem sebe). I přes narušování zmíněných jedinců zbývající děti zvládly udržet pozornost i u rozcvičky, která pro ně představuje málo atraktivní činnost. Jeden z přítomných chlapců byl schopen se účastnit veškerých her pouze s dopomocí asistentky pedagoga (mentální retardace s přidruženými potížemi). Všechny do školy zapsané děti mají přiznána podpůrná opatření 3. stupně, chlapec se sluchovým handicapem má pak přiznána opatření stupně 4.

Také u třetí ze zvolených mateřských škol budou doplněny informace získané autorovým pozorováním dění ve třídě při navrhovaných herních činnostech.

„Přišel ježek do chalupy“: Dětem byla řádně vysvětlena pravidla i bezpečnost. Hra se zúčastněným žákům líbila, hodně se u ní nasmáli. Děti zvládaly hru pěkně, poměrně rychle si osvojily básničku, kterou opakovaly i přesto, že se potýkají se značnými logopedickými obtížemi. Hry se účastnily i obě paní učitelky. Děti se navzájem vybíraly spíše náhodně (dle vyjádření jedné z učitelek mezi sebou nemají výrazné sociální vazby).

„Šneček, malý strašpytlíček“: Do hry se aktivně zapojila i dívka s diagnózou ADHD. Některé děti se plazily velmi opatrně, projevovaly strach a obavy. Paní učitelka na ně velmi pěkně mluvila a snažila se je motivovat. Hra byla následně dětmi také zhodnocena – paní učitelka se ptala na jejich pocity, ty byly blíže rozebrány.

„Vláček kolejíček“: Zde hru paní učitelka obměnila do podoby, kdy první dítě vidělo a ostatní za ním měly oči zavřené. Děti byly ve směr opatrné, dbaly na bezpečí svých kamarádů, pohledem sledovaly, zda jsou v pořádku. S postupem času se ovšem začaly předvádět a úmyslně zrychlovat, proto paní učitelka hru zastavila a vysvětlila dětem, proč musí chodit pomalu a dávat pozor na sebe i kamarády (zde bylo tedy možné sledovat vedení dětí k sociálním dovednostem ze strany pedagožky). Děti chtěly hru následně opakovat, z čehož lze usuzovat, že se jim velmi líbila.

„Zdravím tě, kamaráde“: U této herní činnosti měly děti největší problém s pochopením pravidel. (Je možné podotknout, že v dané mateřské škole k podobné situaci docházelo u všech sledovaných herních aktivit, a to z důvodu velmi omezené slovní zásoby dětí.) Bylo možné sledovat, že se jednotlivci stydí zdravit, neznají navzájem svá jména. Díky tomu, že přítomné paní učitelky předváděly, jak mají děti hru hrát, docházelo u nich k lepšímu zvládnutí aktivity.

V souhrnu je možné z pozorování provedeného ve třetí ze čtyř mateřských škol (mateřské škole speciální) uvést, že zde byly navrženy hry nejlépe zvládnuty z hlediska metodického. Paní učitelka působila energicky, děti vhodným způsobem vedla, motivovala je ke cvičení – tyto tak dokázaly spolupracovat a ze všech pozorovaných mateřských škol projevovaly nejlepší fyzickou zdatnost. Cvičení je očividně bavilo. Po hrách pak dále pokračovaly ve cvičení v rámci metodiky projektu.

Mateřská škola Libina

Jedná se o poslední z mateřských škol, v nichž proběhlo pozorování navrhovaných herních činností ze strany autora.

Do třídy je zapsáno celkem 27 dětí, v den pozorování jich bylo přítomno 20. Jednalo se o jedince ve věku od 5 do 7 let.

Do třídy dochází jeden žák se speciálními vzdělávacími potřebami – jedná se o dítě s odlišným mateřským jazykem, chlapce vietnamské národnosti, který má k dispozici asistentku pedagoga. Fyzickou zdatnost dětí ve třídě je možné charakterizovat jako velmi nevyrovnanou, kdy některé z dětí aktivně sportují, zatímco fyzickou úroveň jiných lze hodnotit jako velmi slabou. Učitelka působící ve třídě zde funguje jako aktivní motivátor pro zapojení dětí do cvičení stejně jako i faktor, který děti v případě potřeby zklidňuje.

Další odstavce zahrnují informace získané pozorováním dění ve třídě ve vztahu k navrhovaným herním činnostem ze strany autora.

„Přišel ježek do chalupy“: Děti si ve hře vybíraly pouze své kamarády (tak, jak tomu bylo i v předchozí běžné mateřské škole). Aktivita je po třech zopakováních již příliš nezaujala. Oproti zjištěním získaným pozorováním v předcházejících třech kolektivech mateřských škol v tomto probíhala velmi klidně. Vzhledem k velkému počtu dětí byla herní činnost v souhrnu příliš dlouhou aktivitou, během níž se navíc projevovala jak dobrá, tak i slabá fyzická zdatnost (u některých jedinců).

„Šneček, malý strašpytlíček“: Děti si připomněly téma emocí, které nedávno probíraly. Byly motivované k aktivní účasti ze strany paní učitelky, měly o hru velký zájem, všechny projevíly zájem se vystřídat.

„Zdravím tě, kamaráde“: Většina dětí ve třídě navštěvuje kroužek fotbalu – první, co je tedy při hře napadlo, byl hromadný fotbalový pokřik, který společně realizovaly. Když se měly mezi sebou zdravít, všechny se velice styděly. Někteří si na pozdravení vybíraly pouze mezi svými kamarády, jiní nechtěly hru hrát vůbec (bylo na nich patrné, že je jim aktivita

nepříjemná). Vietnamský chlapec měl s pochopením a realizací hry velký problém (pomoci mohla v dané chvíli asistentka pedagoga, k čemuž ovšem nedošlo).

„Vláček kolejíček“: Děti se samy rozřadily do trojic. Nejprve si hru vyzkoušely s otevřenýma očima, až poté paní učitelka dala prvním v řadě šátky na oči. Děti si příliš nevěřily, nespolupracovaly, když se jim něco nelíbilo, projevovaly se křikem (jejich způsob řešení nastalé situace). U dvou trojic se projevilo to, co i v jiných mateřských školách, tedy že druhý v řadě vedl prvního, který neviděl. Jeden z chlapců se při hře rozbrečel (bál se, že kamarád před ním nevidí a měl z toho strach). Děti se v rolích nevidících vystřídaly. Při aktivitě bylo možné pozorovat viditelnou dominanci některých jedinců. Na konci si děti následně hru zhodnotily a povídaly si o slepotě a problémech nevidomých osob (což pozorovatel považuje za velmi dobrý přístup ze strany paní učitelky).

V souhrnu je možné z pozorování provedeného ve čtvrté ze čtyř mateřských škol (běžné mateřské škole) uvést, že většina her probíhala v poklidném prostředí. Některé děti ve třídě se projevovaly dominantně a měly tendenci řešit vzniklé situace razantním způsobem. V těchto případech zde působící učitelka vždy vhodně reagovala. Třída působila emočně nestabilně, některé děti byly (oproti již zmíněným dominantním vrstevníkům) výrazně přecitlivělé.

Celkové shrnutí provedeného pozorování

Všem mateřským školám – pedagogům zde působícím – byla s předstihem poskytnuta metodika her, kterou si mohli zde působící učitelé prostudovat. Ve všech mateřských školách zvládly splnit metodiku v časovém rozmezí cca 25–30 minut (danou skutečnost lze z pozice pozorovatele hodnotit jako překvapující, podobná časová shoda nebyla předpokládána). Zatímco v běžných mateřských školách došlo k několikerému opakování herních činností v rámci zmíněné časové dotace, v mateřských školách speciálních k takovému opakování nedošlo.

Z hlediska dalšího porovnání sledovaných jevů v běžných mateřských školách oproti mateřským školám speciálním lze uvést, že v běžných školách bylo možné pozorovat ve vyšší míře zřetelné sociální vztahy mezi dětmi (tyto navazují častěji a lépe, než je tomu v případě dětí ve školách speciálních); děti ve speciálních školách si nevybírají své kamarády na základě sympatií, ale interagují se s tím, „kdo se aktuálně namane“, případně volí prvního jedince, kterého uvidí (naopak v běžných školách docházelo ke „skupinkování“ mezi kamarády, kteří spolu měli utvořené vazby); paní učitelky působící ve speciálních školách

ve vyšší míře upozorňují a vedou děti k rozvoji sociálních dovedností, které mají být rozvíjené, než je tomu v případě škol běžných; v běžných školách byly mezi dětmi oblíbenější hry dynamické, rychlé (z čehož plyne i větší nutnost upozorňování učitelek na bezpečnost při realizaci aktivit), zatímco děti ve speciálních školách si oblíbily spíše hry klidnějšího charakteru (daná skutečnost byla ovlivněna také nízkými počty dětí přítomných ve třídě v porovnání s běžnou mateřskou školou).

V každé ze škol byla realizace her ovlivněna aktuálně přítomnými dětmi – jejich rozpořením a náladou – stejně jako i motivací ze strany učitelek (jejich chutí do realizace a vedení dětí).

V obou běžných mateřských školách byly zařazeny děti s odlišným mateřským jazykem, tedy jedinci, na něž lez pohlížet jakožto na děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejčastějšími diagnózami u dětí v mateřských školách speciálních byly mentální retardace, poruchy autistického spektra, ADHD a těžké logopedické vady. V žádné pozorované mateřské škole nebylo integrováno dítě s výrazným tělesným postižením (pouze u dětí s poruchou autistického spektra a mentální retardací byla narušena hrubá koordinace těla, tyto jedince ovšem jejich stav neomezoval v realizaci her, a to zejména díky působení – pomoci – přítomných asistentek pedagoga). Ve všech pozorovaných mateřských školách byla znatelná velmi slabá fyzická úroveň některých jedinců.

U dětí v mateřských školách speciálních je možné poukázat na jejich slabou úroveň sociálních dovedností, jak bylo doloženo v jednotlivých vzdělávacích institucích v souvislosti s popisem průběhu pozorování zde provedeného (v oddílu dokumentu věnovaném pozorování průběhu her v každé ze dvou zvolených speciálních mateřských škol). Na základě reakcí učitelek v těchto školách působících bylo zjištěno, že děti jsou ke vzájemné spolupráci vedeny pouze sporadicky a krátce (viz MŠ Mohelnice), zatímco učitelka z MŠ Šumperk uvádí, že ze strany pedagogů jsou děti ke spolupráci aktivně vedeny a že dle jejího názoru se jim podobné konání daří. Z dotazníkového šetření taktéž vyplynulo, že v obou speciálních mateřských školách se nacházejí děti potýkající se problematikou v oblasti řečových (komunikačních) dovedností – tyto diagnózy mohou ztěžovat osvojování si a projevování sociálních dovedností předškolních dětí. V MŠ Mohelnice navíc uvádí dotazovaná pedagožka, že se děti kromě poruch řeči potýkají také s poruchami pozornosti.

Ve všech mateřských školách v dotazování provedeném u zde působících učitelek poté, co proběhla v praxi realizace her navrhovaných ze strany autora, bylo zjištěno, že se dětem tyto hry líbily a děti při nich byly spokojené. Daná tvrzení je možné dát do spojitosti

s poznatky z pozorování autora a není možné je tedy považovat za platná pro všechny herní činnosti (při některých, jak bylo v textu již dříve zmíněno, děti projevovaly stud, v některých se odmítly osobně zapojit, některé děti projevovaly vztek či se rozbřečely apod.). Taktéž se děti v řadě případů musely potýkat s nepochopením zadání herní činnosti.

Ve speciálních mateřských školách se dětem dle vyjádření jejich učitelek nejvíce líbily hry „na ježka“ a „prolézání tunelem“ (tedy hra na šnečka). V běžných mateřských školách se dětem dle učitelek líbily zejména hry „na ježka“ a „na vlaky“. Naopak nejméně oblíbenými herními činnostmi u dětí ve speciálních mateřských školách byly „pešek“, tj. „Přišel ježek do chalupy“ (jelikož děti byly nuceny čekat na signál) a „hra na pozdravy“ (hra nebyla dostatečně pochopena), tuto skutečnost potvrzuje i vlastní pozorování autora.

Učitelky ze všech čtyř školek uvádějí, že během her se neobjevily žádné zásadní problémy. Dětem se hry v souhrnu líbily, jen u některých nepochopily pravidla, u jiných byly nervózní, protože musely čekat.

Veškeré reakce učitelek z mateřských škol jsou součástí předkládaného dokumentu, v němž jsou tabulky s jejich reakcemi na jednotlivé položky uvedeny formou příloh (jedná se o přílohy číslo 2 a 4).

9.2. Zpracování dotazníků pedagogy působícími v mateřských školách

Podkapitola obsahuje shrnutí informací získaných dotazováním učitelů působících ve zvolených mateřských školách – přicházejících do kontaktu s dětmi, s nimiž byly absolvovány autorem navrhované činnosti – týkající se jejich hodnocení sociálních kompetencí předškolních dětí. Toto shrnutí je znázorněno formou tabulky (tabulka č. 1 níže).

Tabulka byla vypracována dle dokumentu Průvodce RVP PV, 2022, v němž jsou vymezeny sociální kompetence, jež by si mělo dítě být schopné osvojit předtím, než nastoupí do základní školy, tedy právě během svého pobytu v instituci školy mateřské.

Tabulka 1: Úroveň sociálních dovedností žáků dle pedagogů působících ve zvolených mateřských školách

Sociální kompetence	Moh	Lib	Špk	Šum
<i>Děti se zvládají samostatně rozhodovat o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej.</i>	1	4	3	5
<i>Děti si uvědomují, že za sebe i své jednání odpovídají a nesou důsledky.</i>	1	4	3	4
<i>Děti se dokážou ve skupině prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvají a spolupracují; v běžných situacích uplatňují základní společenské návyky a pravidla společenského styku; jsou schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy.</i>	3	4	3	4
<i>Děti napodobují modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí.</i>	2	4	3	5
<i>Děti se spolupodílí na společných rozhodnutích; přijímají vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržují dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobují se jim.</i>	2	3	2	4
<i>Děti se chovají při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je jim nepříjemná, umí odmítnout.</i>	1	4	3	5
<i>Děti chápou, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokážou se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování.</i>	2	4	4	5

Zdroj: Vlastní empirická činnost autora

Mateřské školy uváděné v tabulce pod zkratkou Moh a Špk jsou těmi, které fungují jako mateřské školy speciální. Při pohledu na informace uváděné k jednotlivým sociálním kompetencím žáků, s nimiž učitelé v těchto školách působící přicházejí do kontaktu, je možné uvést, že součet hodnocení napříč všemi uváděnými sociálními kompetencemi je 12 (v případě Mohelnice) a 21 (v případě Šumperku). Obdobné součty v případě vyjádření pedagogů působících v běžných mateřských školách činí 27 (v případě Libiny) a 32 (v případě Šumvaldu). Pro hodnocení přitom platí, že čím vyšší skóre na škále od 1 do 5 pedagog uvádí, tím lépe je daná sociální kompetence rozvinuta.

U speciálních mateřských škol tedy děti dosahují v průměru 16,5 bodu, zatímco v běžných školách se jedná o průměr 29,5 bodu. Mezi mírou rozvoje sociálních kompetencí žáků mateřských škol speciálních a mateřských škol běžných tedy existují výrazné rozdíly, kdy jedinci zařazení do mateřských škol speciálních v rozvoji daných kompetencí výrazně zaostávají.

Reakce pedagogů na další položky dotazníku – jeho části A i B – jsou detailněji uvedeny v přílohách číslo 2 a 4 předkládaného dokumentu.

9.3. Analýza odkladu školní docházky

Na základě dotazníkového šetření provedeného mezi pedagogy přicházejícími do kontaktu s předškolními dětmi v rámci čtyř zvolených mateřských škol bylo zjištěno, že z celkem zapsaných 67 dětí sem docházejících má celkem 17 žáků odložený nástup povinné školní docházky. Jedná se tedy o 25% podíl na celkovém počtu pozorovaných dětí.

Nejvyšší počet zapsaných dětí s odloženou školní docházkou přitom připadá na běžné mateřské školy (celkem 9 jedinců ve dvou školách). Ovšem z hlediska podílového (procentuálního) nejvíce odkladů na počet zapsaných dětí připadá právě na speciální mateřské školy, a to zejména z důvodu nízkého počtu celkově zapsaných dětí a také vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám. Zde se jedná o 8 jedinců ve dvou školách, které ovšem dohromady vzdělávají pouze 16 jedinců. Ve speciálních mateřských školách, na něž byla soustředěna pozornost, je tedy odklad školní docházky jevem spojeným s polovinou dětí (50 %). Pro běžné mateřské školy, jimž byla věnována pozornost pak platí poměr 8:51 jedincům, tedy 16 % zastoupení dětí, jimž byla odložena povinná školní docházka.

V případě celorepublikového srovnání je možné uvést údaje Českého statistického úřadu, kdy v roce 2022 byl odklad školní docházky udělen 25 609 jedincům z celkového počtu 157 258 předškolních dětí, kterých se týkal zápis do základních škol; u dětí nastupujících do běžných základních škol se jednalo o 24 928 jedinců z celkového počtu 154 473 dětí a u škol speciálních pak o 681 jedinců z celkového počtu 2 812 dětí (MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022).

Je tedy možné hovořit o tom, že u dětí v běžných mateřských školách je jev OŠD zastoupen v celorepublikovém měřítku dle nejnovějších statistických údajů v 16 % všech případů, zatímco u dětí v mateřských školách speciálních fungujících v České republice pak ve 24 % všech případů.

Zatímco tedy v případě dětí docházejících do běžných mateřských škol dochází ke shodě v procentuálním zastoupení jedinců s OŠD ve zkoumaném vzorku i v celorepublikovém měřítku, u dětí z mateřských škol speciálních dosahuje podíl jedinců s OŠD ve zkoumaném vzorku více než dvojnásobkem celorepublikového průměru.

10. Závěry šetření a doporučení pro praxi

Na základě interpretací dat uváděných v kapitole číslo 9 předkládaného dokumentu budou v dalších odstavcích desátého hlavního oddílu textu shrnuty závěry, k nimž bylo možné na základě provedeného empirického šetření autora dospět. Kromě toho budou dále následovat doporučení z daných závěrů vyplývající – ta budou zformulována za účelem možného využití v dokumentu prezentované metodiky práce s hrou v praxi, stejně jako budou zaměřena na možné slabé stránky fungování mateřských škol ve vztahu k nástroji hry (budou zmíněny možnosti, jak podobná slabá místa do budoucna ošetřit, aby u předškolních dětí docházelo s pomocí hrových činností k efektivnímu rozvoji jejich sociálních dovedností).

K výzkumné otázce číslo 1 (*Jakým způsobem reagují na navrhované herní činnosti děti plnící docházku ve speciální české mateřské škole?*) lze na základě absolvovaného pozorování a dotazníkového vyjádření pedagogů uvést, že ve speciálních mateřských školách děti lépe reagují na pomalejší a klidnější hry než na hry rychlého charakteru, které bývají dynamičtější. Klidné hry jsou pro ně lépe pochopitelné díky pomalejšímu tempu jejich realizace. Obtíže jim činí chápání některých herních pravidel a nutnost čekání, až na ně přijde v rámci aktivity řada.

Ke druhé z formulovaných výzkumných otázek (*Jakým způsobem reagují na navrhované herní činnosti děti plnící docházku ve běžné české mateřské škole?*) lze na základě zjištění získaných empirickou činností autora říci, že v běžných školách děti lépe reagují naopak na hry dynamické, rychlé. Lépe zvládají hru zaměřenou na vzájemné pozdravy, bez větších problémů zvládají kontakt s druhými, s ostatními dětmi.

S ohledem na třetí ze stanovených výzkumných otázek (*Jaké je možné detekovat rozdíly mezi reakcemi dětí s postižením či znevýhodněným (předškoláků docházejících do mateřské školy speciální) a dětí intaktních (navštěvujících běžnou mateřskou školu) ve vztahu k navrhovaným herním činnostem?*) je možné reagovat tak, že děti ve speciálních školách projevují – vzhledem k jejich diagnózám – větší problémy v rovině osobního kontaktu s druhými. Zatímco jedinci v běžných mateřských školách mají tendence vybírat si své kamarády, s nimiž mají navázané sociální vztahy, ve školách speciálních k takovému procesu dochází pouze ojediněle, u dětí se zde projevuje tendence „hraní si vedle sebe“ namísto společných herních činností. Ve speciálních školách bývá zapotřebí herní činnost nabízenou dětem názorně předvést, zatímco v běžných školách zpravidla stačí vysvětlení a popis pravidel hry.

Pro čtvrtou ze šesti stanovených výzkumných otázek (*Jakým způsobem jsou ve speciálních a běžných českých mateřských školách zajišťovány vhodné podmínky pro sociální rozvoj dětí?*) pak platí, že učitelky působící ve třídách mateřských škol provádějí pravidelnou diagnostiku dětí, jejich všeobecných i konkrétně sociálních dovedností, na jejímž základu zařazují do vzdělávací nabídky činnosti zaměřené na rozvoj sociálních dovedností dětí. Diagnostika probíhá na individuální úrovni, ale i s ohledem na celkové klima třídy. S dětmi je následně pracováno individuálním způsobem i formou kooperativní, popř. skupinovou. Důležité je zařazení dítěte (do běžné/speciální školy) a zajištění odpovídající pomoci (například formou asistenta pedagoga). Prostředí tříd je vybaveno a upravováno na základě potřeb dětí a složení třídy.

Na pátou výzkumnou otázku (*Jak vypadá konání pedagogických pracovníků působících ve speciálních a běžných českých mateřských školách s ohledem na zařazování her podporujících sociální rozvoj dítěte předškolního věku do vzdělávacích plánů?*) lze na základě empiricky zjištěných údajů reagovat tak, že všichni pedagogové byli plně kvalifikováni pro své pracovní zařazení (předškolní pedagogika/speciální pedagogika), z čehož vyplývá, že pedagogové by měli být schopni plánovat vzdělávací nabídku vzhledem k aktuální úrovni dětí a podporovat je tak, co nejefektivněji v jejich rozvoji. Pedagogové ve speciálních školách prokázali schopnost adekvátním způsobem motivovat děti pro aktivní účast na herních činnostech, u některých pedagogických pracovníků ve školách běžných bohužel podobná motivace neprobíhala v potřebném rozsahu.

V případě šesté a zároveň poslední ze stanovených výzkumných otázek (*Jaká je četnost podpory sociálního rozvoje dětí předškolního věku docházejících do speciálních a běžných českých mateřských školách skrze herní činnosti zařazované ze strany pedagogických pracovníků působících v daných mateřských školách do vzdělávacích plánů?*) bylo empirickým šetřením autora zjištěno, že ve všech mateřských školách jsou na každodenní bázi zařazované skupinové hry (pohybové, stolní, komunikační apod.), které svým způsobem rozvíjejí sociální dovednosti u dětí. Pedagogové každý týden plánují vzdělávací nabídku vzhledem k aktuálně probíranému tématu – tato se opírá o naplňování dílčích vzdělávacích cílů a konkretizovaných očekávaných výstupů vycházejících z kurikula (RVP PV).

Závěr

Jak bylo detailněji popsáno v předcházejících oddílech praktické části předkládaného textu, v reakcích na konkrétně zvolené hry lze v případě dětí se speciálními vzdělávacími potřebami docházejících do českých speciálních mateřských škol a dětí umístěných v běžných mateřských školách (jedinců intaktních) pozorovat rozdíly.

Základní rozdíl tkví v preferenci herních činností rozvíjejících sociální dovednosti dítěte, kdy jedinci ze speciálních mateřských škol ve většině projevují pozitivní reakce při hrách s pomalejším tempem (upřednostňují klidnější aktivity), zatímco děti v běžných mateřských školách inklinují spíše ke hrám vyznačujícím se dynamikou, majícím tedy rychlejší „spád“ (tempo). Pozitivním jevem v této rozdílnosti je fakt, že v obou případech (běžné i speciální mateřské školy) mají předškolní děti zájem o rozvoj sociálních dovedností, i když k jejich naplňování a dosahování dochází individuálně dle jejich možností.

Dále pak bylo možné na základě pozorování herních činností, jež pro empirickou část dokumentu navrhl sám autor, zjistit, že předškolní děti ve speciálních mateřských školách vykazují více problémů v případě nutnosti navozování kontaktů s dalšími dětmi v porovnání s tím, jak podobná interakce probíhá v kolektivu dětí v běžných mateřských školách.

Děti ve speciálních mateřských školách mívají také problémy pochopit pokyny ke hře – tyto jim musejí být nejen sděleny, ale zároveň bývá nutné dětem reálně předvést (ze strany pedagoga, speciálního pedagoga či obou), co se od nich očekává.

S ohledem na skutečnost, že byla během pozorování potvrzena značná snaha o podporu a pozitivní motivaci k aktivní účasti jedinců v mateřských školách speciálních ze strany zde působících pedagogů, lze hovořit o tom, že se tito snaží svým svěřencům zajišťovat podmínky, které jsou vhodné k jejich sociálnímu vývoji. Bohužel v případě pedagogů působících v běžných mateřských školách se takto vždy neděje.

Na základě rozhovoru se samotnými učitelkami pak bylo potvrzeno, že do vzdělávacích plánů běžně a pravidelně zařazují hry podporující sociální rozvoj předškolních dětí s tím, že tyto bývají čteněji přítomné v běžných mateřských školách. Ve školách speciálních bývá v některých případech orientace na zapojování dětí do skupinových her méně četná, a to s přihlédnutím ke skutečnosti, že děti samotné preferují spíše samostatné, individuální, aktivity a jejich účast na kooperativních činnostech vyžaduje zařazování kratších časových úseků.

Seznam zdrojů

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Computer Press, 2022. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
- GREGER, David, Jaroslava SIMONOVÁ a Jana STRAKOVÁ, ed. *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-861-5.
- HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Projevy dětské zvědavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5200-6.
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie. 2.*, přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4675-3.
- KANTOR, Jiří, LIPSKÝ, Matěj, WEBER, Jana. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2846-9. s. 42
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.
- KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.
- KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-2473-875-8.

- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
- KREJČOVÁ, Lenka, HLADÍKOVÁ, Zuzana, ŠEMBEROVÁ, Kamila, BALHAROVÁ, Kamila. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2., aktualiz. vyd. Brno: Edika, 2018. ISBN 978-80-266-1219-3.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3474-3.
- KUČERA, Dalibor. *Moderní psychologie: hlavní obory a témata současné psychologické vědy*. Praha: Grada, 2013. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4621-0.
- KUCHARSKÁ, Anna, ŠVANCAROVÁ, Daniela. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. Ilustroval Edita PLICKOVÁ. Brno: Edika, 2017. ISBN 978-80-266-1105-9.
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LEIFER, Gloria. *Úvod do porodnického a pediatrického ošetřovatelství*. Vyd. 1. české. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0668-7.
- MÁDLOVÁ, Martina. *Jak probíhá sociální vývoj u předškolních dětí a jak jim ho usnadnit?* Předškolní věk, 2019 [online]. Dostupné z: <https://www.predskolnivek.cz/jak-probiha-socialni-vyvoj-u-predskolnich-deti-a-jak-jim-ho-usnadnit/>.
- MALÍKOVÁ, Eva. *Péče o seniory v pobytových zařízeních sociálních služeb*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2020. ISBN 978-80-271-2030-7.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.
- MICHALOVÁ, Zdeňka a Alžběta KRATOCHVÍLOVÁ. *Pravidla chování dětí v mateřské škole*. Ilustroval Martina FOJTŮ-PESCHKOVÁ. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3360-4.

MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Zápisy do 1. ročníků základního vzdělávání: Rok 2022/23, 2022* [online]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/file/58214/download/>.

NPI: Metodický portál RVP.cz. *Poznámky k tvorbě školního vzdělávacího programu ve speciální mateřské škole*, 2005 [online]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/396/poznamky-k-tvorbe-skolniho-vzdelavaciho-programu-ve-specialni-materske-skole..html>

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PAUKNEROVÁ, Daniela. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2012. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3809-3.

POWELL, Trevor J. *Poškození mozku: praktický průvodce pro terapeuty, rodinné příslušníky a pacienty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-667-4.

PRAŠKO, Ján a Michaela HOLUBOVÁ. *Sociální fobie a její léčba*. Praha: Grada Publishing, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5841-1.

PRAŠKO, Ján. *Sociální fobie: jak překonat nadměrný stud*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0204-2.

PRAŠKO, Ján. *Úzkostné poruchy: klasifikace, diagnostika a léčba*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-997-6.

Průvodce RVP PV. Charakteristika psychiky dítěte předškolního věku. NPI: Metodický portál RVP.CZ, 2022 [online]. Dostupné z:

<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12939>.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2021 [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. 2. vyd. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2005 [i. e. 2006]. ISBN 80-87000-01-3.

- STOŽICKÝ, František, SÝKORA, Josef. *Základy dětského lékařství*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2997-1.
- SVOBODOVÁ, Dagmar. *Profesní poradenství: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5092-7.
- ŠIKULOVÁ, Renata, RYTÍŘOVÁ, Vlasta. *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. Praha: Grada, 2006. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-1361-6.
- ŠMELOVÁ, Eva, PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika, ČÁSTKOVÁ, Pavlína, PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Online aplikace jako nástroj pedagogické diagnostiky a intervence v práci učitele mateřské školy s akcentem na školní připravenost*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2021. ISBN 978-80-244-5962-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie, LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VALÍŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana, BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VYBÍRAL, Zbyněk, ROUBAL, Jan ed. *Současná psychoterapie*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-682-7.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, 2021 [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.
- Zákon č. 108/2006 Sb., Zákon o sociálních službách*, 2022 [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>.
- Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, 2022 [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.
- Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, 2016 [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Úroveň sociálních dovedností žáků dle pedagogů působících ve zvolených mateřských školách.....	40
Tabulka 2: Výsledky dotazníkového šetření u pedagogů českých mateřských škol – část A	60
Tabulka 3: Výsledky dotazníkového šetření u pedagogů českých mateřských škol – část B	64

Seznam příloh

Příloha 1: Metodika her pro rozvoj sociálních dovedností.....	52
Příloha 2: Dotazník pro pedagogy – část A (před realizací her).....	58
Příloha 3: Výsledky dotazníkového šetření – část A	60
Příloha 4: Dotazník pro pedagogy – část B (po realizaci her).....	63
Příloha 5: Výsledky dotazníkového šetření – část B	64
Příloha 6: Potvrzení pro využití získaných dat (MŠ Mohelnice).....	66
Příloha 7: Potvrzení pro využití získaných dat (MŠ Šumvald)	67
Příloha 8: Potvrzení pro využití získaných dat (MŠ Šumperk)	68
Příloha 9: Potvrzení pro využití získaných dat (MŠ Libina)	69

Příloha 1: Metodika her pro rozvoj sociálních dovedností

METODIKA HER PRO ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Úvod

V rámci praktické části své bakalářské práce byl vytvořen krátký metodický soubor čtyř her, které se zaměřují na rozvoj sociálních dovedností a prosociálního chování u dětí předškolního věku. Na základě převážně vlastních praktických zkušeností autora, byly vytvořeny hry pestré, zábavné a pro děti zajímavé. Povětšinou se jedná o běžně známé hry, které ale byly kreativně obměněny. U každé hry je uvedeno, jaké dovednosti či vlastnosti může u dětí rozvíjet a jaké zkušenosti jim může pomoci získat. Metodika obsahuje jednoduché hry bez potřeby využití pomůcek.

Seznam her

1. Přišel ježek do chalupy
2. Šneček malý strašpytlíček
3. Zdravím tě, kamaráde
4. Vláček kolejíček

Popis her

1) *Přišel ježek do chalupy*

Jedná se o obměnu hry „Chodí pešek okolo“.

Cíl: Cílem hry je poznat, jaké jsou vztahové vazby mezi dětmi. Kdo si koho vybere, kdo koho vyhledává při hře.

Poznámka: Jestliže máme ve třídě stydlivé dítě, popřípadě méně aktivní a začleněné, můžeme s výsledkem pozorování dále pracovat. Pokud vím, ke komu má dítě důvěru a je ochotno si ho vybrat do hry, mohu tuto skutečnost do budoucna dále využít například při skupinových činnostech.

Délka trvání: doporučení 5 – 10 minut (odvíjí se od velikosti skupiny a zájmu o tuto hru)

Velikost skupiny: není omezena, avšak doporučuji do 20 dětí (čím větší skupina, tím delší doba trvání)

Věk: 3–6 let

Popis: Děti vytvoří kruh a každé v něm zaujme pozici klek sedmo s ohnutým předklonem, čelo na zemi, ruce na obličejí. Děti motivujeme, že představují spící ježky.

Pokyny: Vybereme jedno dítě, které bude představovat hlavního ježka, který se právě vrací do chalupy. Dítě bude chodit po kruhu a odříkávat krátkou básničku (pozn.: z počátku s dopomocí):

*„ Přišel ježek do chalupy,
cupy, dupy, cupy, dupy.
Ať ho nikdo neprobudí.
Koho ježek probudí,
ten ho rychle dohoní. “*

Po odříkání si dítě drobným plácnutím nebo pohlazením vybírá spoluhráče, který vybíhá z kruhu a snaží se dítě dohonit. Pokud ho dohoní a chytí, zůstává dítě ve vedoucí pozici a říká básničku znovu. Pokud si dítě stihne sednout na místo svého spoluhráče, dostává se do vedoucí pozice spoluhráč. Hru opakujeme dle velikosti skupiny, časových možností a zájmu dětí.

2) Šneček malý strašpytlíček

Cíl: Cílem hry je rozvíjet vzájemnou důvěru mezi dětmi.

Poznámka: Hra také pomáhá dětem lépe pochopit, že strach je běžnou emocí, se kterou je třeba pracovat a nějakým způsobem ji zvládnout.

Délka trvání: cca 10 minut (odvíjí se od velikosti skupiny)

Velikost skupiny: doporučení do 20 dětí (čím větší skupina, tím delší doba trvání)

Věk: 3–6 let

Popis: Děti vytvoří těsný zástup a rozkročí nohy tak, aby vznikl průchod. Děti motivujeme, že představují například tunel.

Poznámka: Na úvod doporučuji děti vhodně motivovat. Je dobré popovídat si o tom, že si každý vyzkouší roli šnečka, který je ale strašpytel a bojí se prolézt tunelem, a třeba se zeptat dětí, jestli to dokážou a budou šnečci stateční, a i kdyby se náhodou trošku bály, tak kamarádi stojí pevně na nohou a šnečka ochrání.

Pokyny: Vybereme jedno dítě, které stojí na konci zástupu, a to se proplazí průchodem mezi rozkročenýma nohama (je dobré se na druhé straně zástupu dívat, jak dítě prolézá a třeba na něj mávat, bude se pak cítit bezpečněji). Po prolezení na druhou stranu se dítě postaví na začátek zástupu. Hru opakujeme, než se vymění v roli šnečka všechny děti.

Obměna: Děti mohou stát ve dvojicích naproti sobě a dotýkat se vzájemně vzpaženýma rukama, můžeme je motivovat, že představují například bránu.

Poznámka: Tato obměna je vhodná, pokud máme heterogenní složení třídy, kdy vhodné využít zástup vzhledem k výškovým rozdílům dětí.

Doporučení: Po konci hry je dobré s dětmi probrat, jak se cítily v roli šnečka. Jestli mají z něčeho strach a jak se s touto emocí běžně vypořádávají. Téma emocí je pro předškolní děti náročné, ale je dobré o něm mluvit a děti v této oblasti rozvíjet a vzdělávat.

3) *Zdravím tě, kamaráde*

Cíl: Cílem hry je rozvíjet sociální dovednosti a prosociální chování dětí.

Délka trvání: 5– 10 minut

Velikost skupiny: není omezeno

Věk: 3–6 let

Popis: Děti společně vytvoří velký kruh. Vybereme 2 až 4 děti (záleží na celkovém počtu dětí ve skupině), které se postaví doprostřed kruhu.

Pokyny: Děti, které stojí uprostřed, budou mít za úkol pozdravit se s kamarády, kteří stojí v kruhu. Může se jednat o pozdravy jako potřesení ruky, plácnutí, úklon, pohlazení nebo obejmutí a podobně. Pozdrav můžeme předem určit nebo si jej mohou vybrat děti samy. Poté, co se všechny děti uprostřed pozdraví s těmi v kruhu, zatleskají si, což umocní emoci radosti z vydařeného společného cíle. Pokračujeme výměnou dětí uprostřed kruhu.

Poznámka: U volby pozdravení se pohlazením nebo objetím je riziko, že to bude některým dětem nepříjemné (hlavně u PAS diagnóz a podobně), proto buď můžeme nechat děti se s touto situací samostatně vypořádat nebo tuto možnost vůbec nevolit. Vždy záleží na charakteru a složení skupiny.

Doporučení: Tuto hru můžeme volit například na začátku dne nebo při ranním komunitním kruhu.

4) Vlášek kolejáček

Cíl: Cílem hry je rozvíjet vzájemnou důvěru mezi dětmi. Pochopení vlivu handicapu na běžný život.

Délka trvání: cca 5 minut

Velikost skupiny: vhodné pro menší skupinu dětí

Věk: 5–6 let

Popis: Děti se rozdělí do malých skupinek. Ideální jsou dvojice až trojice. Každá skupina si stoupne do zástupu a chytí se za trup. Děti za prvním v zástupu budou mít zavřené oči, popřípadě jim je můžeme zavázat šátkem (záleží na velikosti a charakteru skupiny).

Poznámka: Šátky využíváme pouze se souhlasem dítěte, někomu nemusí být příjemné mít oči zavázané.

Pokyny: Motivujeme děti, že představují vlášky kolejáčky. První dítě v zástupu bude představovat strojvedoucího, který bude mít za úkol vést své vagónky, které se ale částečně porouchaly. Děti za strojvedoucím mají oči zavřené. Úkolem prvního v zástupu je pohybovat se tak, aby se děti za ním mohly bezpečně pohybovat po prostoru. Na závěr děti v roli strojvedoucích vyměníme.

Poznámka: Záleží na velikosti prostoru a skupiny, pokud máme malé prostory a větší skupinu dětí, můžeme zvolit například tři trojice a poté děti vyměnit.

Doporučení: Po konci hry je dobré si s dětmi popovídat o handicapech, které mohou děti mít, jejich charakteru a vlivu na běžný život. Děti si tak prohloubí povědomí o tom, že každý máme život jiný, a ne vždy snadný. Pokud se jedná o skupinu, kde je některé dítě s handicapem, můžeme tak být nápomocni pro jeho lepší pochopení a následné dobré začlenění do kolektivu.

Závěr

Cílem her je přímý nenásilný kontakt mezi skupinou dětí, rozvoj jejich sociálních, emočních a do jisté míry osobnostních dovedností. Hry by měly dětem pomoci při zvýšení sebevědomí, převzetí zodpovědnosti, schopnosti prosadit se a upevnění začlenění do kolektivu. Provedení je časově i prostorově nenáročné. Závěrem praktické části bakalářské práce bude porovnání zvládnutí her v běžných a speciálních mateřských školách.

Příloha 2: Dotazník pro pedagogy – část A (před realizací her)

DOTAZNÍK PRO PEDAGOGA

- *Jaké je Vaše nevyšší dosažené vzdělání, a v jakém oboru?*
- *Kolik let působíte v pedagogické praxi?*
- *Kolik je zapsaných dětí ve třídě, a jaké je jejich věkové složení? Popřípadě uveďte, zda je ve třídě integrované dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a o jaké potřeby se jedná.*
- *Vyberte prosím jednu z následujících možností (hodnoťte skupinu dětí jako celek).*
(Pozn.: Sociálně nepodnětným prostředím se myslí takové prostředí, které je pro dítě nedostatečně motivující a nepodporující jeho všestranný rozvoj.)
 - a) *Většina dětí ve třídě pochází z nepodnětného nebo znevýhodněného sociálního prostředí*
 - b) *Většina dětí ve třídě pochází z průměrného sociálního prostředí*
 - c) *Většina dětí pochází z velmi podnětného sociálního prostředí*
- *Máte ve třídě děti s odkladem školní docházky? Popřípadě o kolik dětí se konkrétně jedná.*
- *Jaké jsou nejčastější důvody udělených odkladů?*
- *Daří se Vám vést děti ke vzájemné spolupráci?*
- *Je podle Vás prostředí třídy pro děti podnětné a příjemné? Ovlivňuje dle Vás prostředí, ve kterém se děti pohybují, jejich chování a projevy?*
- *Je něco, co byste chtěla změnit, popřípadě přidat nebo pořídit do Vaší třídy, aby se prostředí zlepšilo nebo bylo pro děti podnětnější a příjemnější? (Např.: relaxační koutek, dětská knihovnička, obrázky na stěně, jiná výmalba apod.)*

- Na jaké úrovni jsou sociální kompetence dětí v kolektivu? (Vyznačte prosím jejich zvládnání dle stupnice od 1–5, kdy úroveň 1 znamená, že děti mají s jejím zvládnáním velké obtíže a úroveň 5 značí, že děti tuto kompetenci zvládají zcela bez obtíží).

Sociální kompetence	1	2	3	4	5
<i>Děti se zvládají samostatně rozhodovat o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej.</i>					
<i>Děti si uvědomují, že za sebe i své jednání odpovídají a nesou důsledky.</i>					
<i>Děti se dokážou ve skupině prosadit, ale i podřít, při společných činnostech se domlouvají a spolupracují; v běžných situacích uplatňují základní společenské návyky a pravidla společenského styku; jsou schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy.</i>					
<i>Děti napodobují modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí.</i>					
<i>Děti se spolupodílí na společných rozhodnutích; přijímají vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržují dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobují se jim.</i>					
<i>Děti se chovají při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je jim nepřijemná, umí odmítnout.</i>					
<i>Děti chápou, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokážou se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování.</i>					

Tato tabulka je vypracována dle (Průvodce RVP PV, 2022), kde jsou vymezeny sociální kompetence, které by mělo dítě zvládnout před nástupem do ZŠ.

Příloha 3: Výsledky dotazníkového šetření – část A

Tabulka 2: Výsledky dotazníkového šetření u pedagogů českých mateřských škol – část A

	MŠ Mohelnice	MŠ Libina	MŠ Šumperk	MŠ Šumvald
1.	Sociální pedagog, Bc. Speciální pedagog, CŽV	Předškolní pedagogika, Bc.	Speciální pedagogika, vychovatelství, Bc.	Učitelství pro MŠ, Bc.
2.	10 let	11 let	2 roky	32 let
3.	6 dětí se SVP, 4-7 let	27 dětí, 5-7 let	10 dětí, 5-7 let Všechny děti mají 3. st. PO, chlapec se sluchovým handicapem 4. st.	24 dětí
4.	a	b	b	c
5.	2 děti	Ano, 5 dětí	Ano, většina (6 dětí)	Ano, 4 děti
6.	Problémy v oblasti řeči a pozornosti	Opožděný vývoj řeči	Těžké vady řeči	Nesoustředěnost, nepozornost, hravost; grafomotorika; logopedická vada
7.	Občas, jen krátce.	Ano, děti vedeme k vzájemné spolupráci a jsou schopny se domlouvat, kooperovat. Ve velkém kolektivu se snažíme spolupracovat v menších skupinkách, kdy je také důležité	Ano, myslím si, že daří.	Ano

		dělení dětí podle jejich osobnostních vlastností.		
8.	Prostředí třídy se dětem od září změnilo, ale zdá se, že je pro ně dostatečně příjemné a podnětné. Ano prostředí ve kterém se děti pohybují značně ovlivňuje jejich chování a projevy.	Ano, naše prostředí je podnětné a příjemné. Ano, určitě na děti působí prostředí, které je upravené, na kterém se podílí samy děti (nástěnky, výzdoba oken, výzdoba třídy i šatny). Dětem nabízíme aktivity v hracích koutcích, vždy jsou motivované daným tématem, dle tématu je pro děti připravené prostředí k dalšímu vzdělávání např. motivačními obrázky, knihami, námětovými hrami, převleky, didakt. pomůckami.	Ano prostředí ve třídě je velmi příjemné, pouze by třída mohla být větší. Určitě ano.	Myslím, že ano. Prostředí určitě ovlivňuje chování dětí.

9.	Jednu obrovskou místnost uzpůsobenou na běhání a cvičení.	Ano, určitě bychom chtěli zrenovovat umývárny, wc, také bychom uvítali jednodušší uspořádání regálků, polic v herně a pojezdové zatahovací dveře, které nefungují.	Více místa, ale to bohužel změnit já nemohu.	Byly by dobré hrací koutky, jako např. obchod, lékař atd., ale není na to prostor.
----	---	--	--	--

Zdroj: *Vlastní empirické šetření autora*

Příloha 4: Dotazník pro pedagogy – část B (po realizaci her)

DOTAZNÍK PO REALIZACI HER

- *Byla pro Vás metodika srozumitelná?*
- *Jak se Vám s dětmi pracovalo?*
- *Jak děti na hry reagovaly?*
- *Která hra děti nejvíce zaujala? A proč?*
- *Která hra děti zaujala nejméně? A proč?*
- *Objevily se během her u některých přítomných dětí výrazné problémy? Popřípadě o jaké problémy se jednalo?*

Prostor pro další poznámky a postřehy:

Příloha 5: Výsledky dotazníkového šetření – část B

Tabulka 3: Výsledky dotazníkového šetření u pedagogů českých mateřských škol – část B

	MŠ Mohelnice	MŠ Libina	MŠ Šumperk	MŠ Šumvald
1.	Ano	Ano	Ano, pěkně vysvětleno.	Ano
2.	Dobře	Dobře, dětí bylo méně.	Dobře. Zajímavé hry, pouze bychom to potřebovaly s dětmi opakovat (říkanku).	Dobře, bez problémů
3.	Aktivně, s nadšením	Hry se jim líbily, některé tyto hry znaly s jinou motivací.	Děti byly spokojené. Pouze u jedné z her nepochopily pravidla.	Reagovaly dobře, bez problémů pochopily pravidla; hru „Zdravím tě“ trochu pletly (lépe vybrat jen 2 děti namísto 4) a napoprvé určit konkrétní pozdrav a až při opakování ztížit, jak je popsáno v metodice her.
4.	Podlézání tunelem – nešlo o soutěž, hodně zábavy	Hra Na ježka. Děti baví honičky a také si prostřednictvím hry dávají najevo své kamarádské sympatie.	Nejvíce je zaujala hra Ježek. Obměna hry chodí pešek okolo.	Nejvíce děti zaujala hra „na vlaky“, protože byla ztížená – 1. vedoucí dítě mělo zavřené oči škraboškou a děti bavilo, že nic nevidí.
5.	Pešek – musely čekat na signál.	Na Porouchané vláčky, hra dětí	Myslím, že se dětem líbily všechny hry,	Nejméně zaujala hra „Na ježka“, zřejmě

		bavila, ale zpětná vazba byla v podobě povídání a děti byly netrpělivé.	ale nejméně možná hra, jak se měly různě pozdravit. Děti hru nepochopily.	by bavilo více, kdyby se říkala nějaká říkanka. Vcelku ovšem bavily všechny hry.
6.	Ne, žádné výrazné problémy.	Ne, neobjevily.	Ne, nemyslím si, pouze možná nepochopení, některé z her.	Výrazné problémy se nevyskytly.
7.	-	Hry si určitě ještě zopakujeme.	-	-

Zdroj: Vlastní empirické šetření autora

Příloha 6: Potvrzení pro využití získaných dat (MŠ Mohelnice)

POTVRZENÍ PRO VYUŽITÍ ZÍSKANÝCH DAT

Potvrzují, že studentka Univerzity Palackého v Olomouci oboru Speciální pedagogika – raný věk Tereza Ficková, může použít název zařízení a v něm nasbíraná a poskytnutá data pro vypracování bakalářské práce na téma „Hra jako specifická pomůcka ve speciální mateřské škole se zaměřením na rozvoj sociálních dovedností“.

V Mohelnici dne 30.11.2018

**Střední škola, Základní škola
a Mateřská škola
Mohelnice, Masarykova 4
IČO: 60341777
tel./fax: 583 430 046**  

Příloha 7: Potvrzení pro využití získaných dat (MŠ Šumvald)

POTVRZENÍ PRO VYUŽITÍ ZÍSKANÝCH DAT

Potvrzuji, že studentka Univerzity Palackého v Olomouci oboru Speciální pedagogika – raný věk Tereza Ficková, může použít název zařízení a v něm nasbíraná a poskytnutá data pro vypracování bakalářské práce na téma „Hra jako specifická pomůcka ve speciální mateřské škole se zaměřením na rozvoj sociálních dovedností“.

16. 12. 2022

MATERSKÁ ŠKOLA ŠUMVALD
okres Olomouc
příspěvková organizace
783 85 ŠUMVALD 100
IČ: 750 26 62

Příloha 8: Potvrzení pro využití získaných dat (MŠ Šumperk)

POTVRZENÍ PRO VYUŽITÍ ZÍSKANÝCH DAT

Potvrzují, že studentka Univerzity Palackého v Olomouci oboru Speciální pedagogika – raný věk Tereza Ficková, může použít název zařízení a v něm nasbíraná a poskytnutá data pro vypracování bakalářské práce na téma „Hra jako specifická pomůcka ve speciální mateřské škole se zaměřením na rozvoj sociálních dovedností“.

15.12.2022

Mgr. B. Olum

Základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení
a mateřská škola logopedická Schola Viva, o.p.s.
ERBENOVA 16, 787 01 ŠUMPERK
tel.: 583 214 153, tel./fax: 583 217 488

-4-

Příloha 9: Potvrzení pro využití získaných dat (MŠ Libina)

POTVRZENÍ PRO VYUŽITÍ ZÍSKANÝCH DAT

Potvrzuji, že studentka Univerzity Palackého v Olomouci oboru Speciální pedagogika – raný věk Tereza Ficková, může použít název zařízení a v něm nasbíraná a poskytnutá data pro vypracování bakalářské práce na téma „Hra jako specifická pomůcka ve speciální mateřské škole se zaměřením na rozvoj sociálních dovedností“.

16.12.2022

Mateřská škola Libina, okres Šumperk
příspěvková organizace, IČO: 70991120
Libina 211, 788 05 Libina, D.S. yxmkt44
skolka@mslibina.cz, www.mslibina.cz
telefon: +420 583 233 281, 731 555 382



Anotace

Jméno a příjmení	Tereza Ficková
Katedra	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce	prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.
Rok obhajoby	2023
Název práce	Hra jako specifická pomůcka ve speciální mateřské škole se zaměřením na rozvoj sociálních dovedností
Název práce v angličtině	Game as a specific aid in a special kindergarten school with a focus on the development of social skills
Anotace	<p>Předkládaný text se zaměřuje na téma možností využití hry v kolektivu předškolních dětí za účelem rozvoje jejich sociálních dovedností. Hra je zde nahlížena coby specifická pomůcka sloužící právě pro rozvoj dané oblasti dovedností dítěte. Zájem autora tkví ve snaze o detekci případných rozdílů úrovně sociálních dovedností dětí navštěvujících běžnou či naopak speciální mateřskou školu. Cílem dokumentu je představit skupinovou hru jako účinný nástroj rozvoje sociálních dovedností předškoláků. V teoretická části textu je tak pozornost soustředěna na pojmy předškolního vývojového období, sociálních dovedností, kurikula určeného pro edukaci předškolních dětí v České republice a na hru jako specifickou činnost rozvíjející dítě intaktní i takové, které vykazuje speciální vzdělávací potřeby (trpí postižením, nebo určitou vadou). V praktické části je představeno empirické šetření autora sestávající z pozorování průběhu jím osobně navržených čtyř herních činností v kolektivu dětí běžných i speciálních českých mateřských škol. Toto je doplněno dotazováním provedeným u učitelů, s nimiž</p>

	<p>tyto děti přicházejí do kontaktu. Autor dochází k závěru, že herní činnosti skupinového charakteru jsou pro předškolní děti zábavné a mohou působit na rozvoj jejich sociálních dovedností – tyto jsou zejména v případě dětí umístěných do mateřských škol speciálních na nízké úrovni.</p>
<p>Klíčová slova</p>	<p>hra, mateřská škola, mateřská škola speciální, sociální dovednosti, dítě</p>
<p>Anotace v angličtině</p>	<p>The presented text focuses on the topic of possibilities of using games in the collective of preschool children in order to develop their social skills. The game is viewed as a specific aid that is supposed to serve for better development of a specific set of the child's skills. The author's interest lies in an attempt to detect possible differences in levels of social skills of children attending a regular or a special kindergarten. The point of the document is to present group games as an effective tool for the development of social skills of preschoolers. The theoretical part of the text focuses on the concepts of pre-school development period, social skills, curriculum intended for the education of preschool children in the Czech Republic and game as a specific activity to develop intact children as well as those who have special educational needs. (Those who suffer from a disability or a certain defect). The practical part presents an empirical investigation by the author consisting of observation of four game activities invented by the author in the collective of children of ordinary and special Czech kindergartens. This is confirmed by questioning teachers who come in contact with such children. The author concludes that group game activities are fun for preschool children and can affect the development of their social</p>

	skills – which are especially in the case of children attending special kindergartens on a very low level.
Klíčová slova v angličtině	Game, kindergarten, special kindergarten, social skills, child
Přílohy vázané v práci	<p>Příloha 1: Metodika her pro rozvoj sociálních dovedností</p> <p>Příloha 2: Dotazník pro pedagogy – část A (před realizací her)</p> <p>Příloha 3: Výsledky dotazníkového šetření – část A</p> <p>Příloha 4: Dotazník pro pedagogy – část B (po realizaci her)</p> <p>Příloha 5: Výsledky dotazníkového šetření – část B</p> <p>Příloha 6: Potvrzení pro využití získaných dat (MŠ Mohelnice)</p> <p>Příloha 7: Potvrzení pro využití získaných dat (MŠ Šumvald)</p> <p>Příloha 8: Potvrzení pro využití získaných dat (MŠ Šumperk)</p> <p>Příloha 9: Potvrzení pro využití získaných dat (MŠ Libina)</p>
Rozsah práce	51 stran + přílohy
Jazyk	Český jazyk