

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Disertační práce

**SOCIÁLNÍ PŘIPRAVENOST DĚTÍ K ZAHÁJENÍ  
POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY**

Autor: Mgr. et Mgr. Kateřina Valchářová

Školitel: prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

Olomouc 2022

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem předloženou disertační práci na téma Sociální připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky vypracovala samostatně pod odborným dohledem školitele, na základě použití odborné literatury a pramenů a uvedla je v seznamu použitých zdrojů. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Olomouci dne 27. 6. 2022

.....

Mgr. et Mgr. Kateřina Valchářová

## **Poděkování**

Děkuji školitelce prof. PhDr. Evě Šmelové, PhD. za její cenné rady a připomínky, které mi napomohly k vypracování disertační práce, a za čas, který věnovala odborným konzultacím. Velké díky patří mateřské škole, kde mi umožnili výzkumné šetření realizovat. Děkuji také své nejbližší rodině za trpělivost, pomoc a podporu.

# OBSAH

ÚVOD .....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Současné pojetí dětství.....	11
1.1 Dětství z pohledu vědních oborů.....	11
1.1.1 Dětství v pojetí předškolní pedagogiky.....	11
1.1.2 Dětství v pojetí vývojové psychologie.....	12
1.1.3 Dětství v pojetí sociologie dětství.....	14
1.2 Dominující znaky současného dětství.....	15
1.2.1 Mediální a konzumní svět dítěte.....	15
1.2.2 Zanedbané a prvoplánové dětství.....	18
1.2.3 Emocionálně přetížené dětství.....	20
1.2.4 Agresivní dětství.....	23
2 Sociální svět dítěte.....	26
2.1 Socializace dítěte předškolního věku.....	26
2.2 Sociální učení.....	28
2.3 Sociální kompetence.....	30
2.4 Sociální dovednosti.....	34
3 Faktory ovlivňující sociální rozvoj dítěte.....	38
3.1 Vnitřní faktory.....	38
3.2 Vnější faktory.....	39
3.2.1 Širší sociální prostředí.....	40
3.2.2 Rodina jako významný faktor pro zdravý vývoj dítěte.....	41
3.2.3 Vrstevníci.....	45
3.2.4 Mateřská škola.....	47
3.2.5 Spolupráce rodiny a mateřské školy.....	50

4	Sociální dovednosti jako ukazatel připravenosti dítěte k zhájení povinné školní docházky	52
4.1	Školní zralost a školní připravenost.....	52
4.2	Školní nezralost a odklad školní docházky.....	54
4.3	Sociální zralost v souladu s RVP PV.....	58
4.4	Rozvoj sociálních dovedností u dětí předškolního věk .....	61
	EMPIRICKÁ ČÁST.....	65
5	Empirická část.....	66
5.1	Základní východiska výzkumu.....	66
5.2	Výběr výzkumného vzorku .....	70
5.3	Charakteristika metod.....	71
5.3.1	POZOROVÁNÍ.....	71
5.3.2	ROZHOVOR.....	78
5.3.3	ANAMNÉZA dítěte .....	79
6	Analýza a intepretace dat konkrétních případů .....	81
6.1	Případ č. 1 .....	81
6.2	Případ č. 2 .....	98
6.3	Případ č. 3 .....	113
6.4	Případ č. 4.....	128
6.5	Případ č. 5.....	142
7	Shrnutí výsledků.....	157
7.1	Shrnutí pozorovaných faktorů .....	157
7.1.1	Rodina .....	157
7.1.2	Učitel .....	159
7.1.3	Vrstevníci .....	161
7.2	Shrnutí pozorovaných sociálních dovedností .....	163
7.2.1	Komunikace .....	163

7.2.2	Adaptace.....	164
7.2.3	Schopnost přiměřeně reagovat na situace .....	165
7.2.4	Sebepojetí.....	166
7.2.5	Spolupráce.....	167
7.2.6	Vnímání emocí vzhledem k vlastní osobě.....	168
7.2.7	Vnímání emocí vzhledem k druhým lidem .....	169
	DISKUZE.....	171
	ZÁVĚR.....	181
	REFERENČNÍ SEZNAM.....	183
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	195
	SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK.....	196
	SEZNAM PŘÍLOH.....	199

# ÚVOD

*„Na dobrém začátku všechno záleží“*

Jan Amos Komenský

Již J. A. Komenský poukazoval ve své práci Informatorium školy mateřské (1992) na význam předškolního období pro další život jedince. V posledním čtvrtstoletí je věnovaná předškolnímu věku a s ním souvisejícímu předškolnímu vzdělávání v rámci Evropy významná pozornost. V roce 2019 vydala Rada EU Doporučení rady o vysoce kvalitních systémech předškolního vzdělávání a péče (Úřední věstník EU 2019/C189/02, s. 4 - 14). V dokumentu poukazuje na potřebu zabezpečení předškolního vzdělávání a přístup ke kvalitním službám. Předškolní vzdělávání má pomoci zmenšovat sociální nerovnosti a snižovat rozdíly v kompetencích mezi dětmi z různých socioekonomických prostředí.

ČR na danou skutečnost reaguje vytvořením podmínek pro přijímání dětí do mateřských škol od tří let věku, v případě kapacitní možnosti jsou přijímány i děti dvouleté. Mateřské školy mají moderně zpracované kurikulum, které v současné době prochází revizí a je aktualizováno. V roce 2017 byla legislativně zakotvena povinná předškolní docházka, a to jeden rok před nástupem do povinného základního vzdělávání. Daná povinnost vychází z potřeby snížit přetrvávající vysoké procento odkladů povinné školní docházky (cca 18 %) a tím usnadnit přechod z předškolního vzdělávání do vzdělávání základního. Snahou je eliminovat zejména problémy dětí ze sociálně nepodnětného prostředí, zajistit včasnou intervenci u dětí s různými handicapem a plynulý přechod do základní školy.

Cílem předškolního vzdělávání je harmonický rozvoj celé osobnosti dítěte, a to na základech individualizace ve vzdělávání. V tomto kontextu existuje řada výzkumů, které na tuto etapu nahlížení z hlediska dílčích problémů např. z hlediska osobnosti učitele (Burkovičová, Syslová), dvouletými dětmi v mateřské škole se zabývá (Kropáčková, Splavcová, Petrová), kurikulem mateřské školy (Šmelová, Prášilová, Syslová, Srbená, Chvál). Problematice školní připravenosti se věnuje např. (Šmelová, Plevová, Petrová, Stolinská, Částková, Wildová).

Součástí školní připravenosti je mimo jiné oblasti sociálních kompetencí. K této problematice v českých podmínkách nemáme mnoho výzkumů, ty většinou sledují oblast kognitivní např. (Petrová, Plevová, Šmelová, Srbená) nebo oblast motoriky a psychomotoriky

(Miklánková, Wildová, Fasnerová). Výzkumy zaměřené na sociální kompetence se objevují spíše sporadicky např. (Šmelová, Srbená, Hornáčková).

V zahraničí se tato problematika začala výrazněji zkoumat pod vlivem coronavirové pandemie, což je zcela logické, vezmeme-li v úvahu změnu sociálního prostředí a život v něm. Zajímavé výzkumy mají například autoři skandinávských zemí, kteří se zabývají vlivem covidové pandemie na sociální rozvoj dětí předškolního věku. Kindler (2021) Dánsko, Rembrburgert (2021), Finsko. Problematika COVID pandemie se odrazila i do našeho výzkumu.

Nástup dítěte do povinného základního vzdělávání je významným mezníkem v životě dítěte, kde hraje důležitou roli nejenom jeho zralost a připravenost fyzická a psychická, ale i sociální. Dítě je tak připraveno lépe zvládnout novou roli, tj., roli školáka, vyrovnat se s nároky i se změnami, které sebou nástup do první třídy přináší.

Rozvoj sociálních dovedností a připravenost dítěte v této oblasti si zaslouží pozornost nejenom ze strany učitelů mateřských škol, vzdělavatelů budoucích učitelů, ale i samotných výzkumníků.

Aktuálnost této problematiky nás motivovala přispět dílčím poznáním do výzkumů sociální připravenosti dětí k zahájení povinné docházky.

Hlavním cílem práce je v teoretické rovině popsat problematiku sociální připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky a vytvořit teoretická východiska pro část empirickou. V empirické části realizovat výzkum zaměřený na sociální připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu faktorů významně ovlivňujících rozvoj sociálních dovedností.

Disertační práce má charakter práce empirické. Je členěna na část teoretickou a část empirickou. Část teoretická má čtyři kapitoly, které jsou dále členěny na podkapitoly.

V první kapitole práce se zabýváme pojetím dětství a dítě z pohledu vybraných vědních oborů jako je předškolní pedagogika, vývojová psychologie a sociologie dětství. Výstupem této části je specifikace pojmů dítěte a dětství v užším pojetí, tzn., jak chápeme dítě předškolního věku před zahájením povinné školní docházky.

V této kapitole se dále zaměřujeme na znaky současného dětství z pohledu teorie i výzkumu. Specifikujeme, co vše do života dnešního dítěte vstupuje, a to negativně i pozitivně.

Prostřednictvím druhé kapitoly se dostáváme do sociálního světa dítěte, a to opět z pohledu teorie a výzkumu. Popisujeme mechanismy formování osobnosti dítěte předškolního



věku. Podstatnou část tvoří problematika socializace dítěte a s ní související sociální interakce, sociální prostředí a sociální učení. Zabýváme se i dalšími neméně důležitými pojmy jako jsou sociální kompetence a sociální dovednosti. Uvedené pojmy dáváme do vzájemných souvislostí, což je pro hlubší porozumění námi řešené oblasti důležité.

Ve třetí kapitole se věnujeme faktorům, které významně ovlivňují sociální rozvoj dítěte předškolního věku. Vycházíme ze základního členění faktorů na vnější a vnitřní. Vnitřní faktory popisujeme z hlediska genetiky, fyziologie ale i intelektu a temperamentu. Stěžejní část kapitoly věnujeme faktorům vnějším, které tvoří důležitou část empirického zkoumání. V poslední kapitole teoretické části popisujeme sociální dovednosti ve vztahu k Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání (2021). Teoretickou část uzavíráme stručným shrnutím a plynule přecházíme do části empirické.

Druhou část práce tvoří výzkumné šetření, jehož cílem je získat potřebná data zaměřena na sociální dovednosti v kontextu připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky. Data následně třídíme a analyzujeme. Na základě analýzy je vyhodnotit a interpretovat v kontextu klíčových faktorů ovlivňujících rozvoj sociálních dovedností. Výzkum má charakter kvalitativního designu postaveného na základě systematického popisu a vyhodnocení jednotlivých případů. Výsledky jsou popisovány v logických souvislostech a jsou reflektovány s teoretickými východisky.

Disertační práce uzavírá Závěrem, v němž vyhodnocujeme naplnění cílů a přínos práce pro pedagogickou praxi a pro pedagogiku jako vědu, dále poukazujeme na oblasti dalšího výzkumného šetření. Součástí práce je seznam použitých odborných zdrojů, dokumentů a příloh.

## **TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 SOUČASNÉ POJETÍ DĚTSTVÍ

Dítě a dětství jsou široké pojmy, které je těžké od sebe oddělit, jednotlivé vědecké disciplíny na ně nazírají odlišně a vymezují je na základě předmětu zkoumání, souvislostí a determinantů, ke kterým se váží specifické otázky a problémy, které dítě v jednotlivých disciplínách charakterizují. Pro potřeby disertační práce si pojem dítě vymezíme z hlediska sociálních věd, a to z pohledu vývojové psychologie, sociologie dětství a pedagogiky předškolního věku. V návaznosti popíšeme dominující znaky současného dětství z pohledu teorie a výzkumů.

## 1.1 Dětství z pohledu vědních oborů

V otázce chápání konceptů dítě a dětství můžeme za významnou a průlomovou považovat práci Arièse (1962). Ten přišel s tvrzením, že děti a dětství jsou spíše sociální konstrukty než skutečnost daná biologickými vlastnostmi (Ariès 1962, s. 124). Ariès ve své práci *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life* píše, že dětství nelze vnímat pouze jako jasný a ohraničený pojem, ale že na něj v různých historických etapách nahlížíme odlišně. Je to pojem, který je ovlivněn různými a autoři i vědní disciplíny a obory si ho vysvětlují v těchto souvislostech dle vlastního předmětu zkoumání.

### 1.1.1 Dětství v pojetí předškolní pedagogiky

*„Pedagogika je věda o dlouhodobé výchově, o celoživotním vzdělávání dětí, mládeže i dospělých.“* (Jůva, 1999, s. 11).

Předmětem zkoumání pedagogiky jako vědy je výchova a vzdělávání, a to v celoživotním kontextu. Zcela logicky se dotýká námi sledovaného období, tj. dětství.

Pedagogika se člení na základní, aplikované a další vědní disciplíny. Mezi aplikované vědní disciplíny, které propojují teoretické poznatky s praxí, patří mimo jiné předškolní pedagogika. Jedná se o vědní obor, který se zabývá teorií a praxí výchovy a vzdělávání dítěte předškolního věku.

Předškolní pedagogika z hlediska svého zaměření pojímá dětství jako období, které je ohraničeno jednak věkem a jednak mezníkem nástupu dítěte do základního vzdělávání. V této souvislosti se často setkáváme s pojmem „předškolní věk“, který není v literatuře zcela jednotný. Pro označení tohoto období jsme zvolili pojetí, které je stále aktuální, u něhož se

setkáváme s označením „předškolní dětství“, „předškolní věk“ nebo „předškolní období“ (Příhoda, 1977, s. 188–190).

Kořátková (2014, s. 53), toto období vymezuje od narození do nástup do školy tzv období „*před – školou*“, které připravuje dítě na významné věci budoucí, tedy nástup do základní školy.

Podle Šmelové (2014, s. 60) je toto období považováno za nejdůležitější etapu v životě člověka, proto je nesprávné považovat ho jen za pouhou „předehru“ k zahájení povinné školní docházky.

Matějček (2013, s. 48) má podobné tvrzení a říká, že předškolní období také můžeme vymezit dvěma mezníky, a to nástupem dítěte do mateřské školy a nástupem dítěte do základní školy, kdy předškolní období začíná u dětí ukončeným třetím rokem života. Jeho druhá hranice je v našich podmínkách obvykle okolo 6.–7. roku dítěte, kdy nastupuje do základní školy. Někteří autoři při vymezování tohoto pojmu uvádějí ještě nejužší pojetí ve vztahu k praxi, kdy učitelky mateřských škol označují děti jako „*předškoláky*“, tedy povinné období posledního roku dítěte v mateřské škole (Kropáčková, Splavcová, 2017, s. 30).

Máme-li se zabývat dětstvím jako specifickým obdobím, je zcela na místě se opírat i o poznání vývojové psychologie, které si přiblížíme v následující kapitole.

### **1.1.2 Dětství v pojetí vývojové psychologie**

Vývojová psychologie patří mezi základní disciplíny psychologie. Zabývá se faktory, zákonitostmi a průběhem vývoje člověka od jeho narození po smrt. Shromažďuje a popisuje poznatky o duševním životě člověka od počátku až do konce jeho vývoje. Sleduje proměny, vznikání a zanikání, které probíhají u člověka od počátku jeho života. Studium změn chování a prožívání v určitém časovém průběhu je nejobecnějším předmětem vývojové psychologie (Kohoutek, 2006, s. 77).

Existují různé teorie popisující vývoj člověka od narození až po smrt. Pro potřeby naší práce jsme zvolili psychologickou vývojovou periodizaci dle Vágnerové (2000, s. 112), která člení lidský život do následujících období:

- Prenatální; (začíná početím a vznikem embrya, a trvá až do samotného zrození, někdy také nazýváno obdobím perinatálním (porod).
- Období novorozenecké; (první týdny v životě dítěte. Někdy se také uvádí první měsíc).

- Kojenecký věk; (první rok v životě dítěte)
- Batolecí věk; (někdy se uvádí do 3 let).
- Předškolní období; které můžeme vymezit od 3 let do 6 (7) let, nebo do nástupu dítěte do základní školy.
- Období nástupu dítěte do školy; Zde je zdůrazňován zlomový milník v životě dítěte, kdy dochází k mnoha významným změnám jednak z pohledu vývoje dítěte, jednak z pohledu změny sociálních rolí. I když je to období časově krátké, tak je velmi významné.
- Období školního věku, které se ještě podrobněji dělí na mladší a starší školní věk.
- Období pubescence, tedy období předělu mezi mladším a starším školním věkem, které je charakteristického bouřlivostí a pohlavním zráním.
- Období adolescence. I tuto pozdní fázi Vágnerová (2000) zahrnuje do období dětství, konkrétně pak do jeho pozdní fáze.

V kontextu vývojové psychologie můžeme období dětství ohraničit zrozením, tedy vznikem lidského embrya v těle matky, často také nazýváno období prenatální, které je ukončeno pubertou, která probíhá ve věkovém rozmezí 12–14 let (Průcha, 2016, s. 20).

Z daného vyplývá, že z pohledu vývojové psychologie je počátek období dětství jasně stanoven na dobu zrození. Naopak ukončení tohoto období už tak přesně ohraničen není. Jako klíčový mezník se udává věk 15 let. V tomto věku se završuje tělesná proměna, a to včetně dosažení sexuální zralosti. V této době je také ukončeno období povinné školní docházky.

Samotné věkové rozmezí říká o specifikách dětství málo. Je zapotřebí podívat se na toto období nejen z pohledu věku, ale také z pohledu zvláštností charakteristik, které jsou pro toto období typické. Tyto charakteristiky nejsou statické, ale proměňují se a přetvářejí v charakteristiky jiné. Jedná se o dynamický proces, kdy se z dítěte stává dospívající.

Konkrétně se jedná o charakteristiky:

- „*biologické*;
- *potřeby a zájmy*;
- *zvláštnosti chování a prožívání*;
- *začlenění do mezilidských vztahů a institucí*;
- *vytváření mínění a názorů, stanovisek a pojetí světa*;
- *náhled na sebe sama.*“ (Helus, 2009, s. 101).

Lze konstatovat, že dětství představuje jednu z důležitých životních etap, kdy dochází k významným vývojovým změnám, ty jsou determinovány vnějšími a vnitřními vlivy působící na jedince.

### 1.1.3 Dětství v pojetí sociologie dětství

V rámci sociologie, která je díky šíři svého zájmu stejně jako psychologie rozdělena do mnoha oblastí zabývající se nejrůznějšími etapami lidského života, má své významné postavení **sociologie dětství**. Je oborem, který se o dítě a dětství zajímá především z hlediska přístupu k dětem v různých společnostech, historických etapách a kulturách, ale také sleduje budování emoční stability, jistoty a identifikace vlastního místa v rodině a další skutečnosti, které působí na vytváření prvních sociálních reakcí a osobnostních struktur dítěte majících vliv na pozdější průběh socializace a na správné a bezproblémové začlenění jedince do společnosti. Dětství není časově přesně vymezeno a z pohledu sociologů je poměrně nesnadné přesně ho ohraničit.

Havlík a Kořa (2002, s. 125) upozorňují na některé rozpory, které v problematice sociálního vymezení a chápání dětství panují. Jedná se především o dvojí pohled, který všeobecně panuje v dnešní moderní společnosti. První pohled vidí děti jako bytosti bezstarostné, hravé, důvěřivé, nekompetentní, a dospělé chápe jako průvodce, kteří jsou racionální ve svých rozhodnutích a přejímají za dítě zodpovědnost. Druhý pohled chápe i dětství jako období instrumentálnosti, funkcionálnosti, starostí, povinností a odpovědnosti, ovšem ve formě přizpůsobené dětskému světu, který také zahrnuje fantazii, hry, představy, vrstevníky.

Z pohledu sociologie musí být děti chápány jako aktivní bytosti v konstrukci svých životů, životů lidí blízkých kolem nich a jejich života ve společnosti, ve které žijí. Musí mít vzor v dospělé osobě, ale zároveň musí být vedeny k tomu, že za svá rozhodnutí a činy nesou odpovědnost (James, Prout, 2015, s. 6–15).

Pokud si shrneme sociologické pojetí dětství, tak můžeme říci, že dětství je: *„první určující etapa ontogeneze člověka, která má biologické, psychické a sociální kvality. Děti tvoří specifickou společenskou skupinu, která je charakteristická pro všechny společnosti. Postavení ve společnosti a interakce se skupinou dospělých se odvíjí od kulturně historického kontextu konkrétní společnosti. Dětství je považováno pouze za přechodnou fázi, jejímž výsledkem je integrace dítěte do společnosti.“* (Linhart, 1996, s. 41)

Z hlediska sociologie dětství je klíčové sociální fungování jedince. To znamená především to, do jakých sociálních vztahů se jedinec dostává a do jakých interakcí je začleněn. Významné je také, v jakém sociálním prostředí dítě vyrůstá, kde a s kým tráví nejvíce času

(rodiče, vrstevníci, prarodiče, chůva). Významnou roli má probíhající interakce v prostředí, v němž dítě žije a pod jehož vlivem dochází k utváření hodnot, norem, postojů a přebírání vzorů chování (James, Prout, 2015, s. 37–42).

### **Shrnutí:**

Pro potřeby disertační práce dítě a dětství chápeme v užším pojetí, tzn. jako období nástupu dítěte do předškolního vzdělávání, které je ukončeno nástupem dítěte do povinného základního vzdělávání. Jedná se o období významných změn po stránce fyzické, psychické i sociální ovlivněné vnějšími i vnitřními faktory. Oba tyto mezníky jsou významné nejen pro dítě samotné, ale tak pro celou jeho rodinu. Dítě se dostává do sociálního prostředí nových lidí, vrstevníků a učí se přijímat nové sociální role. Např: Šmelová, Syslová, Hornáčková, Akhtan a Bilal (2018) uvádějí, že důležitou roli zde hraje zejména rodina, ale i samotná kvalita předškolního vzdělávání. Předškolní vzdělávání a toto zmiňované období ovlivňuje ve velké míře další vzdělávání a vývoj dítěte, ale také to, jak je dítě v budoucnu schopno fungovat ve společnosti a naplňovat společenské role.

Rozvoj osobnosti dítěte je podmíněn mnoha faktory, které na něj během života působí, tyto faktory mnohdy dítě samo nedokáže ovlivnit. Z těchto zmíněných faktorů vycházejí znaky, které současné dětství charakterizují a na které se zaměříme v následující kapitole.

## **1.2 Dominující znaky současného dětství**

Současné dětství a pohled na něj můžeme charakterizovat na základě několika znaků, které plynule vyplývají z poměrů, do kterých se rodí, ve kterých děti vyrůstají a každodenně se pohybují. Tyto znaky taktéž plynule navazují a vyplývají z pojetí dítěte psychologického, pedagogického a sociologického, které jsme si vymezili v první kapitole. Jak píše Helus (2009, s.77), těchto znaků je mnoho a pro potřeby naší práce jsme vybrali ty, které nejvíce vystihují předmět našeho zkoumání a naší práce.

### **1.2.1 Mediální a konzumní svět dítěte**

Současná společnost si už nedokáže představit své fungování bez médií. Děti, často už od narození, jsou s médii v každodenním kontaktu, a to buď přímo, nebo nepřímo při využívání médií lidmi v jejich nejbližším okolí. Média (a rovněž právě ta digitální) tvoří významnou součást našeho životního prostoru a hrají také důležitou roli v rámci socializačního a výchovného procesu. U zahraničních autorů se můžeme v současné době setkat s pojmy, jako je „*mediálním dětstvím*“ nebo „*tabletové generace*“ (Schubert, 2018, s. 16).

Tyto názvy mohou charakterizovat děti, které až příliš mnoho času tráví u tabletů, telefonů, televize. Nejen, že tyto technologie vidí u svých rodičů, ale často se stává, že právě rodiče je dobrovolně dětem dávají, aby je například zabavili, uklidnili, ba dokonce uspali (Kocourková, Janiš, 2020, s. 88).

Média, do kterých v současném světě patří nejen rozhlas a tiskoviny, ale také televize, počítač a internet, znamenají obohacení současného života člověka ve všech jeho životních etapách. Ať chceme, nebo nechceme, tak se jen velmi těžko v současné době těmto technologiím vyhneme a dítě s nimi přichází do styku od nejtútlejšího dětství, a to nejen doma, ale také u lékaře, v dopravních prostředcích nebo na hřišti mezi vrstevníky. Má to své výhody i nevýhody. Díky současným médiím můžeme informace vnímat a získávat v širším kontextu, navazovat kontakty po celém světě, kooperovat bez omezení vzdálenosti. Otevírá se více možností vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami na základě nejruznějších programů a aplikací (Sak, Mareš a kol., 2007, s. 14–17).

Media a technologie mohou mít ale i nežádoucí účinky, které posilují nežádoucí sklony a postoje. Často se setkáváme s nevhodným navazováním kontaktů na sociálních sítích, které mohou vést až k dětskému zneužívání. Na tento problém poukázali ve svém výzkumu například Kopecký a Szotkowski (2019, s. 90–120). Z výsledků tohoto výzkumu můžeme například zmínit, že 41,29 % dětí ve věku 7–17 let ( $n = 27\ 177$ ) zažilo některou z forem kybernetické agrese v posledním roce. Autoři v této souvislosti dodávají, že je nutné, věnovat pozornost oblasti mediální výchovy mnohem více, než tomu bylo doposud. Nestací začít až s nástupem dítěte do základní školy a argumentovat, že dokud neumí dítě číst a psát, tak se ho problém netýká. Princip včasnosti je jedním ze základních ve vztahu k efektivitě prevence. Na tento výzkum navázali Kocourková a Janiš (2020, s. 12), kteří se zaměřili primárně na období předškolního vzdělávání. Na základě výzkumného šetření zjistili, že většina učitelů mateřských škol nemá snahu o mediální prevenci u dětí mateřských škol a tvrdí, že tohle je primárně záležitost rodiny. Dále také poukazují ve výzkumném šetření na to, že neexistuje dostatek metodických materiálů zaměřených na tuto problematiku, kde by byly odborné výsledky výzkumných šetření, ze kterých by mohli učitelé čerpat. Dalším negativním faktorem je vznik závislostí na moderních technologiích, jako je telefon, počítač, tablet. Děti zapomínají navazovat sociální kontakty tváří v tvář a raději preferují kontakt pomocí sociálních sítí (Helus, 2009, s. 39).

To může mít za následek, že neumí komunikovat v situacích, když například v mateřské škole řeší nějaký problém, chtějí někoho požádat o pomoc, ale neví, jakým způsobem. Místo



toho reagují agresí, pláčem nebo mlčením. Právě média a jejich používání mají vliv na rozvoj sociálních dovedností a je důležité, jakým způsobem je učitelé a rodina uchopí, zda tento vliv bude pozitivní (Zimmerman, 2007, s. 120).

Ve vztahu k médiím nemůžeme opomenout konzumní svět, v naší souvislosti se bude jednat o konzumní dětství, které je vystavováno nejrůznějšími reklamám a nabídkám trhu. V současné době je nabídka trhu tak pestrá, a to především z důvodu velké konkurence značek. Dítě je těmto reklamám vystavováno téměř na každém rohu. Reklamy cílené na dětské diváky předškolního věku se zaměřují především na tyto oblasti: hračky, jídlo a oblečení. Podrobněji se těmto oblastem věnoval Raising (2019, s. 2013).

Zaměřili se ve vztahu k dítěti na tyto strategické body reklamy:

- Úplatek – dostanete hračku zdarma, pokud si zakoupíte náš výrobek (hračky zabalené s jídlem).
- Hra – pokud si koupíte produkt, můžete si zatočit kolem štěstí a vyhrát zajímavé ceny.
- Reklama – propagace produktu slavnými osobnostmi v televizní reklamě a sociálních sítích
- Známa postavička – dítě ji zná z pohádek, postava věrohodně láká k zakoupení nové hračky nebo produktu. Tím se zvyšuje její atraktivita.
- Vizualní efekty – jejich úkolem je, aby hračka vypadala větší, barevnější, aby zasáhla všechny smysly dítěte, aby vydávala zvuky, melodie, barevné efekty.
- Pravidelnost – ukazovat stejnou věc znovu a znovu, aby divák rozpoznal produkt.
- Čas – propagovat produkt ve chvíli, kdy děti nejčastěji sledují televizi př. (sobota ráno, když v televizi běží pohádka).
- Hudba – chytlavé melodie nebo dětem známé písničky (Raising Children, 2019, s. 301).

Děti často kvůli reklamám ztrácejí orientaci v sobě samých. Často jsou ovlivňovány až do takové míry, že neví, co je skutečné, co je realita, co se smí, co se nesmí, co je správné a co už je mimo realitu. Často kvůli reklamám dochází ke konfliktům nejen mezi dětmi navzájem z toho důvodu, že si mohou věci závidět, ale také mezi rodičem a dítětem, a to například ve chvíli, kdy rodič nechce dítěti danou věc pořídit, protože pro něj není vhodná nebo protože na ni nemají finance (Perrin, 2020, s. 433).

Při přesycení dětí medií a reklamou dochází k tomu, že je opomíjeno to, že toto období, aby se dítě mohlo přirozeně rozvíjet ve všech jeho oblastech nejen té sociální, potřebuje mít svou vážnost, hloubku a důstojnost (Helus, 2009, s. 58).

### **1.2.2 Zanedbané a prvoplánové dětství**

Jedná se o dva velmi specifické a protichůdné póly, které mají významný vliv na sociální rozvoj dítěte. Na to, jaké může mít v budoucnu postavení ve společnosti, jak se bude chovat k ostatním lidem nebo jak bude schopné hodnotit samo sebe a druhé lidi.

Prvoplánové dětství, jak už vychází z názvu, je založeno na plánování ze strany rodiny. První etapa plánování nastává v momentu, kdy se rodiče rozhodnou pořídit si dítě. V současné době je plánování dítěte a vhodné doby jeho pořízení velmi častou záležitostí. Pořízení dítěte je ovlivněno mnoho kritérii nebo cíli, které si rodiče chtějí před pořízením potomka splnit, vyřešit, zajistit. Vy výzkumech těchto autorů: Schmidt, 2010; Mills et al 2011; Lampic et al. (2015) se objevují například tato kritéria: dokončení vzdělání, kariéra, dobrá práce, rozumný výdělek, zajištění bydlení, hypotéka, cestování, okolí (které také vyčkává s pořízením potomka). Díky těmto kritériím páry často odsouvají pořízení potomka na pozdější věk. To můžeme doložit výzkumným šetřením Šťastné, Slabé a Kocourkové (2017, s. 2007–2020), které zjistily, že ve vývoji plodnosti v České republice v posledních 25 letech je odklad pořízení dítěte na základně stanovení cílů jasně patrný. To, že si páry pořizují děti v pozdějším věku, lze ilustrovat prudkým vzestupem průměrného věku matek při narození prvního dítěte. Česká populace měla v 70. a 80. letech 20. století vysokou úroveň plodnosti, která byla koncentrovaná do mladého věku žen, konkrétně (20–24 let). V roce 1992 byl průměrný věk matek při narození prvního dítěte 22,5 roku. V současné době dosáhl již 28,2 roku (2017), což je nárůst o 5,7 roku v průběhu méně než čtvrt století. Tyto autorky ale zároveň uvádějí další důvody, proč lidé odkládají na pozdější věk pořízení potomka, např: nevhodný partner, zdravotní obtíže, strach ze zadlužení, nevyřešené bydlení atd.

Odchylky početí dítěte od předpokládané stanovené dráhy mnoho rodičů těžce snáší a mnohdy se s nimi nedokáží sami vyrovnat. Vyhýbají se sblížení s dítětem v jeho vývojových krizích, v situacích, kdy dítě nejvíce potřebuje podporu, lásku a pochopení ze strany rodiče. Sblížení rodiče a dítěte by vedlo k lepšímu porozumění jeho problémům a potřebám a zároveň seberealizačním touhám. V budoucnu by to dítěti ulehčilo navazování sociálních kontaktů, lepší vyrovnání se se sociálními rolemi, posílilo by to sociální komunikaci atd. Pro rodiče by to ale

znamenal časově náročné období, které by nemuselo být zasazeno do jejich plánů (Helus, 2009, s. 86–89).

Tato plánovací tendence většinu rodin provází v mnoha etapách vývoje dítěte. Plánují přesně a jasně dítěti jeho životní dráhu, kroky. Pokud dojde k mírnému vybočení z předem určené linie, dochází ke kolizím, konfliktům a narušením vztahů v celé rodině. V etapě předškolního věku může například dojít k období vzdoru, dítě bude špatně snášet odloučení od rodičů, nebude pohodovým dítětem na všechny cesty, bude plačtivé nebo naopak v mateřské škole agresivní. Nebude to takové ideální dítě, které si rodiče vysnili, nebo které vídají v útržcích situací na sociálních sítích. Jednoduše nebude zapadat do jejich životního plánu (Roode, 2017, s. 96).

Aby rodiče překlenuli toto náročné období, které nejde úplně podle jejich plánu, může dojít ke snaze urychlit vývoj dítěte tak, aby bylo co nejdříve jako dospělý. Tento fakt má opět významný vliv na rozvoj dítěte v sociální oblasti. Dítě není připraveno na to, aby s ním bylo zacházeno jako s malým dospělým. Nerozumí ještě tak dokonale světu, který je kolem něj, nedokáže zpracovávat informace a dávat je do souvislostí. Je tak často stavěno do situací, ve kterých se ztrácí, kterým nerozumí a které ho stresují (Helus, 2009, s. 60).

Poslední specifický problém, který se vztahuje k prvoplánovému dětství, je tzv. „ostrůvkovitě dětství“. Pokud se opět konkrétněji zaměříme na etapu předškolního věku, jedná se o to, že se dítě vždy vyskytuje na pomyslném ostrůvku, kde koná to, co je v daný moment funkční. Nemá prostor na experimentování, volný pohyb, vlastní názory a jejich prosazování. Opět dochází k utlačování sociálních dovedností a jejich rozvoje. Rodiče tak konají především z důvodu toho, aby zajistili dítěti bezpečnost před vnějšími vlivy. Jako konkrétní případ můžeme uvést to, že dítě se ráno probudí, na stole má připravenou snídani. Po snídani ho rodiče dovezou do mateřské školy, v přesný čas vyzvednou a odvezou na zájmový kroužek a následně odvezou domů, kde se navečeří a jde spát. Není zde prostor na volnou zábavu, hraní s kamarády na hřišti nebo pobíhání po kopcích. Vše má svůj řád a načasování (Zeihner, Zeihnerová, 1994; Helus, 2009 s. 86–87).

Opačným pólem je dětství zanedbané, ve kterém chybí i ty nejzákladnější jistoty, řád, pravidla, režim, který je konkrétně pro předškolní věk a rozvoj sociálních dovedností velmi důležitý. Dítěti často chybí i vzor toho, jak by se mělo v určitých situacích chovat, co je ještě správné a co už je za hranicí normality. V rodině často nejsou nastavena pravidla a hranice. Komunikační kanály a přenos důležitých informací také není nastaven. Dítě v určitých chvílích neví, na koho se má v případě problému obrátit, neví, jak požádat o pomoc, nemá důvěru

v rodiče, nechce se svěřit se svým trápením a problémem. Tyto problémy si s sebou dítěte nese dále do mateřské školy, mezi vrstevníky a následně do dalších etap života Garci, Graciová (2009, s. 101–102).

Typy rodičů, kteří směřují k zanedbávání svých dětí:

- Na prvním místě mají své záliby, koníčky a nevyvinuli v sobě čínorodou způsobilost smysluplně trávit čas se svým dítětem a rozvíjet ho.
- Mají ty nejlepší úmysly, ale na své dítě nemají čas a úkoly s dítětem spojené delegují na jiné osoby.
- Nemají dostatek financí, aby zabezpečili chod domácnosti, proto musí pracovat, netráví tak potřebný čas se svým dítětem.
- Nezvládají určité vývojové mezníky svého dítěte.
- Jsou psychicky, fyzicky nebo sociálně indisponovaní.
- Závislé osoby na alkoholu nebo jiných návykových látkách.

Znovu se vracíme ke kritériím a cílům, které jsme si vymezili na začátku. Proč rodiče odkládají početí prvního dítěte. Oba tyto typy mají, jak bylo vysvětleno, velký vliv na rozvoj dítěte nejen v oblasti sociální.

### **1.2.3 Emocionálně přetížené dětství**

Podle Heluse (2009, s. 88) tímto spojením rozumíme, že dítě je vystaveno citovým zážitkům, které je pro něj velmi obtížné zpracovat a vstřebat jako něco smysluplného. Tyto nevhodně nebo nedostatečně zpracované zážitky, které mají silný emoční podtext, se neintegrují do celku prožitkového bohatství jedince, z něhož může čerpat, ale stává se z něj zátěžový traumatický obsah.

Emocionalita dětí je širokým tématem, jeho zkoumání je poněkud složitější. Vzhledem k tomu, že děti nedisponují dostatečně rozvinutou schopností introspekce, není jednoduché získávat informace o jejich vnitřních stavech a procesech. Hranice mezi vědomím a nevědomím je u dětí snadněji propustná, než u dospělých osob. Emocionální obsahy snadněji podléhají obrannému mechanismu popření, potlačení a vytěsnění. Emocionalita dětí se typicky manifestuje zejména v jejich chování, hře nebo v somatickém zdraví (Kaufman, 1958).

Nepříjemné nebo silné emoční zážitky, se kterými se děti neumějí vypořádat, můžeme přirovnat k nestravitelné potravě, která nám leží v žaludku, tíží nás, je nám nevolno a často

nemůžeme myslet na nic jiného, nic jiného dělat. Dochází k přetvoření těchto emočních zážitků do již zmiňovaných her nebo somatických problémů.

Mezi takové emoční zážitky můžeme zařadit:

- Psychická traumata (otřesy);
- Stres (zátěž);
- Frustrace (strádání);
- Konflikty (u kterých neznáme způsob řešení). (Helus, 2009, s. 88)

V současnosti se zabývá emočně přetíženými dětmi ve vztahu k rodině celá řada výzkumů (např. Katz, Hessler & Anest 2007; Dehon & Weems, 2010; Cohen, Ziv, Chituy, Castro, Halberstadt, Lozanda & Craig, 2015). Tyto výzkumy se zaměřují nejen na to, jaké faktory jsou nejčastějším spouštěčem emočního přetížení u dětí, ale také na to, jak rodiče reagují a řeší tuto skutečnost ve chvíli, kdy na ni upozorní například učitelé předškolních zařízení. Častým tématem těchto výzkumů jsou také zdroje emočního zatížení. Tyto zdroje vymezil například i Helus (2009, s. 89).

### **1. Kolize mezi rodiči**

Jedná se o situace, kdy jsou děti svědky scén, kterým nerozumí, a vyvozují z nich, že se stane něco strašného. Obávají se, že některého z rodičů mohou ztratit, že se některý z nich nevrátí a přemýšlí, co se bude dít dál. Pro dítě je tato situace bezvýchodná. Tyto kolize mohou probíhat i bez zjevných střetů mezi rodiči, ale dítě je schopné vycítit napjatou atmosféru v rodině, která vyvolává jeho citové zatížení. Právě tyto tiché, neverbalizované situace jsou pro dítě někdy mnohem náročnější po emocionální stránce, protože dlouhodobě žije v napjatém prostředí, ve kterém nikdo není ochotný řešit problémy. Tyto situace, které dítě doma vidí a cítí, často přenáší i do prostředí mateřské školy, kde je promítá různými způsoby, například během spontánní hry. Učitelka si nejčastěji v těchto situacích může na základě chování a komunikování dítěte všimnout, že je něco v nepořádku. Můžeme tvrdit, že se tyto problémy výrazně projevují v sociální oblasti dítěte.

### **2. Nedostatek citového pouta**

Dítě se v rodině cítí nejistě. Nemá vytvořeno dostatečné pouto nebo teplo k blízké osobě. V těchto situacích má dítě problém vyrovnávat se se sebou samým, se svými pocity ve chvílích, kdy zažívá nějaký problém, trápení, kolizi, se kterou si neví rady, nemá se na koho

obrátit, koho obejmout a s kým se cítit v bezpečí. V takových situacích se děti cítí opuštěné a ztracené. Často neví, jak má blízkou osobu oslovit s prosbou o pomoc. Neví, komu se svěřit.

### **3. Problémy ve škole**

Pokud tento problém vztáhneme k dětem předškolního věku, tak se může jednat o narušený nebo nevybudovaný vztah mezi učitelkou a dítětem, nezačleněnost dítěte mezi ostatní děti, dítě je stavěno do role, že je outsider třídy. Nikdo s dítětem nechce komunikovat, často je posměškem pro ostatní a nemá zastání ani v učitelce, je permanentně ignorováno, podceňováno. Často v těchto situacích dochází k naučené bezmocnosti.

### **4. Výchovné styly**

Jedná se především o ty, které jsou založeny na trestání dítěte způsobem, že mu odpíráme lásku. Neustále dítěti opakujeme, že ho nemáme rádi, že nás zklamalo, posíláme ho pryč, nechceme ho vidět ani slyšet. Záměrně mu nevěnují rodiče svou pozornost a ignorují ho. Stejný dopad mohou mít na dítě i situace, kdy ho zavrhuje nebo když zdůrazňujeme jeho špatnosti a podceňujeme ho.

Všechny tyto zdroje emočního zatížení lze vztáhnout i na zkoumané období předškolního věku. Důležité je ale podotknout, že hlavní roli zde sehrává rodina a její působení na dítě, což vyplývá i z předchozího textu, v období předškolního věku je rodina mimořádně důležitým faktorem. Děti pozorují své rodiče, jak se svou emocionalitou zachází a jak reagují na náročné situace. Pokud děti vycítí, že rodiče se se svými emocemi umí vyrovnat, tak ví, že jim rodiče v jejich těžkých chvílích budou oporou (Katz & Windecker-Nelson, 2006).

Pro rozvoj sociálních dovedností je významné, když rodiče pozitivní, ale i negativní emoční zážitky vnímají pro jejich dítě jako přínosné. Dítě se během svého života neseťkává jen s pozitivními emocemi. Čím dříve se umí s negativními emocemi vyrovnat, tím je to pro něj lehčí v dospělosti. Také rodiče jsou ve výchově svých dětí charakterističtí svou empatií, trpělivostí a vytrvalostí. Jsou často citliví i k jemnějším projevům emocí, dokáží je zachytit, správně je pojmenovat. Zhodnocení emočního stavu dítěte rodičem přináší jednak dítěti značnou úlevu, ale zároveň ho tak učí rozpoznávat své vlastní emoce, později i emoce druhých osob (Katz & Windecker-Nelson, 2006; Castro, Halberstadt, Lozada & Craig 2015).

V souladu s tímto předpokladem je i teorie, kterou prezentují autoři Katz, Gottman & Hooven (1995) na základě svého výzkumného šetření. Autoři rozdělují rodiče na dvě skupiny. První jsou rodiče, kteří mají koučovací styl. Ten je charakteristický tím, že rodič je pozorný k projevům emocí svého dítěte a věří, že emoce by neměly být potlačovány. Takový rodič často

své dítě ve stresové situaci více podporuje a vede ho k jejímu zvládnutí, je pro něj oporou a rádcem.

Druzí jsou rodiče, kteří považují především negativní emocionální prožitky za nežádoucí, nebo ohrožující jejich dítě. Snaží se, aby se jejich děti takovým situacím vyvarovaly. Nedokáží emoce svých dětí tak dobře vnímat, nevědí, jak s nimi zacházet a své dítě tak staví do nejistoty, protože si nevědí rady, jak je v těžkých chvílích podpořit. Takoví rodiče pravděpodobně zachází stejným způsobem i s vlastní emocionalitou. Negativní prožitky před dětmi maskují a dělají, jako by se nic nedělo a vše bylo v pořádku. Jak už jsme ale výše zmínili, tak děti mají na tyto situace „skrytý radar“ a dokážou vycítit, že se něco děje. Tato situace může vést k tomu, dítě se snaží negativní emoce potlačovat, rodičům je odmítá sdělit. Také může nastat situace, kdy dítě, jehož rodič se snaží své negativní emoce skrývat, pravidelně vynakládá značné úsilí k tomu, aby zjistilo, co si jeho rodič myslí a jak se cítí. To vede k tomu, že dítě se naučí velmi dobře vnímat i nepatrné projevy emocí a v rozpoznávání u druhých osob se stává velmi úspěšným. Takové dítě je velmi empatické, citlivé a někdy dokáže vytušit věci, o kterých nemají ostatní ani ponětí. Všimá si nejzákladnějších náznaků smutku, strachu, stresu. Poznává, když má někdo špatnou náladu, nebo naopak když se mu daří (Katz & Windecker-Nelson, 2006; Benešová, 2017, s. 41 - 46).

#### **1.2.4 Agresivní dětství**

Agresivní můžeme v dětském věku definovat jako „*chování dítěte, které je zaměřeno proti vrstevníkům (někdy také rodičům nebo vychovatelům, např. v mateřské škole), projevuje se útočností – útočným jednáním vůči druhému jedinci. V tomto věku se projevuje nejčastěji při hrách s jinými dětmi*“ (Špaňhelová, 2007, s. 5).

V současné době jsou pozorovatelné agresivní projevy u dětí v předškolním věku vnímány jako významný ukazatel například při rozvoji psychopatologických projevů v průběhu dalšího ontologického vývoje (Ogelman et al., 2019, s. 19). Wakschlag (2019, s. 27–32) ve svém výzkumu zaměřeném na agresivní chování dětí předškolního věku v tomto kontextu upozorňuje zejména na riziko agresivního chování předškoláků v situacích, které jsou pro dítě nové, zatěžující. Může se jednat o období, kdy dítě nastoupí do mateřské školy, nebo když do mateřské školy nastoupí mladší sourozenec a dítě je stavěno do role pečovatele a ochránce, případně když je dítě připravováno na nástup do základní školy. Nových a neznámých situací je v předškolním věku mnoho a je na dítěti, jak se s nimi zvládne vyrovnat za pomoci rodičů. S tímto tvrzením souhlasí i Dirks (2019, s. 43–45), který ale doplňuje, že jistá míra agrese

předškolních dětí je normou. Dítě v tomto věku obvykle nastupuje do mateřské školy. Toto prostředí přináší mnoho nových výzev, se kterými se je třeba vyrovnat. Za tímto účelem dítě zkouší různé strategie, mezi které patří právě agresivní chování.

Jak si ale můžeme takové agresivní chování u dětí předškolního věku představit? V publikaci Pudneyho a Whitehouseové (2012, s. 11–14) je popsáno, že se odborníci, kteří pracují s dětmi, se stále častěji setkávají s případy projevů zlosti a agrese u dětí už v mateřských školách. Nejedná se o pouhý jednorázový problém, které lze vyřešit domluvou a omluvou na úrovni třídy. Většinou jsou to takové situace, které musí být následně řešeny s rodiči, školním psychologem a někdy i s policií. V posledních letech přibývá těchto situací, které sebou nesou agresivní chování

Míchalová (2012, s. 66) jako agresivitu, projevující se často jako výbuchy vzteku, člení u dětí předškolního věku takto:

- kousání a škrábání;
- bití, kopání a strkání;
- plivání;
- ničení osobních věcí;
- ničení majetku školy;
- řvaní a vyhrožování.

Vágnerová (2004, s. 56) popisuje, že během předškolního období se dítě učí rozlišovat žádoucí a nežádoucí chování ve společnosti a také vhodné jednání ve vztahu k situaci, ve které se ocitlo. Důležitou roli zde hraje dospělá osoba, která by pro dítě měla být poradcem, vzorem a podporou, když si neví rady, jak v takových situacích reagovat. V první fázi je dítě závislé především na tom, jak jeho chování usměrňují rodiče. To vychází především z výchovného stylu v rodině a z pravidel, která jsou zde nastavena. Rodiče pojmá jako důležitý faktor rozvoje sociálních dovedností, který významně ovlivňuje nejen přítomnost, ale hlavně budoucnost dítěte v rovině sociální. V pozdější fázi si již pravidla chování zvnitřňuje a dokáže ho usměrňovat samo.

Agresivní chování u dítěte může mít mnoho příčin. McQuaila (2009, s. 14–18) ve svém výzkumu, který byl uskutečněný v USA na konci 60. let, přináší tři hlavní závěry.

1. Obsah televizního vysílání je plný násilí.
2. Děti jsou tomuto působení násilného obsahu stále více vystavovány.
3. Sledování násilných pořadů zvyšuje pravděpodobnost agresivního jednání.



V současné době je bohužel velmi náročné se těmto faktorům vyhnout, protože rodiče používají televizi a internet jako prostředek, kterým zabaví své děti ve chvíli, když jsou vytíženi prací, nebo jinými povinnostmi a často ani nevědí, co jejich děti v televizi sledují (Janíčková, 2021, s. 60).

Martínek (2009, s. 86) v souvislosti s agresí zdůrazňuje vliv matky (nebo blízké osoby), na dítě. Uvádí, že od narození je pro dítě nejdůležitější blízký vztah s matkou. Tento blízký vztah, který je založený na důvěře a vytváření bezpečného a klidného prostředí je důležitý především proto, aby dítěti byla poskytnuta bazální jistota. Autor také dodává, že děti, které v prvních měsících navázaly pevnou vazbu s matkou nebo blízkou osobou, jsou ve školním prostředí radostnější a lépe si dokážou poradit s překážkami. Zároveň tyto děti pomáhají i ostatním vrstevníkům ve školním prostředí se lépe začlenit do skupiny a jsou jim oporou. Tyto děti, jsou často ostatními dětmi vyhledávány. Děti, které tuto jistou vazbu s matkou neměly, mají v budoucnu problémy v sociální oblasti. Tyto problémy se mohou projevovat nejen v agresivním chování, ale také v dalších dílčích složkách sociálního rozvoje jako je (spolupráce, sebepečení, komunikace, vnímání emocí atd.).

Z uvedeného vyplývá, že v současné době je dětství charakteristické určitými znaky, které ho mohou determinovat. Je na rodině, jak se s těmito vlivy vypořádá. V kapitole jsme se zaměřili dětství z pohledu různých vědních oborů. Vytvořili jsme si vlastní definici, ze které budeme vycházet v naší práci a která říká, že dětství není ohraničeno jen věkem, biologickými znaky, ale je také limitováno sociálním prostředím, interakcemi a učením, se kterými se dostává do kontaktu. Proto je na dětství důležité nahlížet komplexně a brát v úvahu i dominující znaky současného dětství, které jsme popsali ve druhé části kapitoly. V následující kapitole se již podrobněji zaměříme na mechanismy formování osobnosti dítěte předškolního věku.

## 2 SOCIÁLNÍ SVĚT DÍTĚTE

V této kapitole se zaměříme na některé mechanismy formování a osobnosti jedince ve vztahu k sociálnímu rozvoji. Konkrétně se budeme věnovat období předškolního věku ve vztahu k socializaci, sociální interakci, sociálnímu učení, sociálním kompetencím a dovednostem a v neposlední řadě vymežíme, jak s těmito pojmy budeme pracovat a jak je budeme používat v naší práci.

### 2.1 Socializace dítěte předškolního věku

Pojem socializace je odvozený z latinského „socialis“ což znamená být družný. V nejobecnější rovině chápeme socializaci jako proces začleňování se jedince do společnosti. Probíhá jednak formou záměrného působení (výchovou), tak i nezáměrného působení (filmy, knihy, rozhlas, internet, vrstevníci) (Rymešová, Chamoutová, 2014, s. 143).

Dítě se rodí jako biologický tvor a teprve v procesu socializace se stává společenskou bytostí se specifickou a charakteristickou lidskou psychikou. Objevuje řeč i svoji schopnost se vyjadřovat a komunikovat. Objevuje sebe, druhé lidi, učí se s nimi, ale i vedle nich žít a být. Postupně se adaptuje do role svého pohlaví, orientuje se ve světě hodnot a postupně je přejímá, stejně tak přejímá i pravidla života ve společnosti. Tento proces začíná osvojováním základních kulturních návyků, které se mohou v různých kulturách i značně lišit. Člověk je sice společenskou bytostí, ale pravidla lidského soužití mu nejsou vrozena, musí se jim teprve učit v integraci s ostatními (Nakonečný, 2009, s. 67).

O socializaci se často hovoří v tom smyslu, že je to celoživotní proces. Proměnlivost moderní společnosti můžeme vysvětlit na metafoře Baumana (2019, s. 19 – 23) který mluví o naší době jako o čase „*tekuté modernity*“, kdy se naše doba podobá velké ploše písku, tzn. že vše je v pohybu a nic nejde jen tak lehce zastavit. Lidské vztahy nejsou stabilní, jsou proměnlivé a pomíjivé. V pohybu jsou i lidé v prostoru stejně jako informace, které se šíří, my s nimi musíme umět pracovat. Tento fakt můžeme vztáhnout i k období předškolního věku. Dítě nesetrvává na stejném místě. Je v neustálém pohybu, dostává se do nových sociálních rolí, do nového sociálního prostředí, které nezná, dochází k interakcím, které pro něm mohly být dříve cizí. Vytváří se základy pro sociální oblast dítěte a také normy chování. V tomto věku ještě dítě není schopné tyto normy samo stanovit a posoudit. Nekriticky přejímá normy a postoje dospělých, kteří jsou pro něho autoritou a se kterými se ztotožňuje. Správné nastavení pravidel a norem pomáhá dítěti orientovat se v sociálním prostředí. Právě oceňování žádoucího chování lidmi, kteří jsou pro dítě významní v něm vytváří vědomí vlastní hodnoty.

Ve vztahu k socializaci se užívají také pojmy primární a sekundární. Vysvětlit se je pokusili například autoři jako: (Kraus, Nakonečný, Kohoutek a další). Primární socializace popsal např. Nakonečný (1997. s. 56–57), který pro vysvětlení tohoto pojmu vydává výčet základních jevů, které tvoří proces primární socializace odehrávající se převážně prostřednictvím rodinné výchovy:

- Osvojení základních kulturních návyků (stolování, udržování tělesné čistoty, oblékání a dalších druhů sebeobsluhy, slušného chování – zdravení, děkování, prosba atd.).
- Osvojení pravidel a norem slušného chování
- Užívání předmětů běžné denní potřeby přiměřeně jejich funkci.
- Osvojení sociálních rolí přiměřených věku a pohlaví.
- Osvojení mateřského jazyka a dalších forem sociální komunikace a interakce.
- Osvojení základních poznatků o přírodě, společnosti a světě.

Rodina tvoří základ, aby si děti tyto prvotní základní jevy dobře osvojily. V předškolním období má v socializaci dominantní roli rodina. Dítě ale zpravidla v tomto věku projevuje velký zájem o kontakt také s osobami mimo rodinu, vyhledává společnost vrstevníků, dokáže s nimi určitým způsobem kooperovat, rádo s nimi navazuje kontakt a je v jejich blízkosti. Dovednosti v komunikaci postupně přicházejí s věkem. Vhodným prostředkem pro tento typ socializace je mateřská škola, která umožňuje kontakt s vrstevníky (Hoskovcová, 2006, s. 16)

V tuto chvíli můžeme mluvit o druhé etapě socializace. Je to doba nástupu dítěte do mateřské školy. Postupně se uvolňuje vázanost na rodiče a dítě začíná navazovat kontakt s vrstevníky a s novými autoritami. Právě vrstevníci a nová sociální skupina hrají z hlediska emoční a sociální zralosti v životě dítěte významnou roli (Vágnerová, 2008, s. 202).

Vztahy mezi vrstevníky jsou oproti vztahům v rámci rodiny proměnlivé a často krátkodobé. Dítě si ještě nenavazuje tak lehce velmi blízké a důvěrné vztahy, ve kterých by se cítilo v bezpečí. Stačí jen drobná hádka s vrstevníkem a vztahy mezi nimi mohou být na nějakou dobu narušeny. Další změnou je, že prostřednictvím mateřské školy jsou děti vedeny k většímu osamostatnění se v rámci sociální skupiny. Jsou zde více samy za sebe oproti vztahům rodinným. „*Musí se učit známosti navazovat, utvářet, udržovat a dále prohlubovat, aby si tak našlo své místo ve skupině.*“ (Niesel, Wilfried, 2005, s. 31).

Pokud jsou vztahy mezi vrstevníky pozitivní a dítě se do mateřské školy těší, dávají dětem vhodný start do budoucích sociálních interakcí (Čačka, 1994, s. 56). Interakce v rámci

sociálního rozvoje hraje nezastupitelnou roli, i když má například i inhibující charakter. Prostřednictvím interakcí ve skupině dítě začíná hodnotit nejen ostatní lidi kolem sebe (zda mu jsou sympatičtí), ale i samo sebe, své kladné i záporné stránky. Vytváří si obraz o určité sociální skupině a o svém postavení v ní, od toho se také odvíjí, jestli se do mateřské školy nebo na odpolední kroužek těší. Učí se, jak se vyrovnat s přátelstvím, ale také například s nepřijetím ze strany druhého. Současně se učí přijímat komunikaci a umět ji odmítnout v situacích, které se mu nějakým způsobem příčí (Kern, 1999, s. 28).

Socializace je proces začleňování dítěte do společnosti, který probíhá ve specifickém sociálním kontextu prostřednictvím sociálního učení a sociálních interakcí a během kterého dochází k osvojování sociálních dovedností. O formách sociálního učení pojednává následující kapitola.

## 2.2 Sociální učení

Tento pojem můžeme vymezit jako soubor procesů, jejichž prostřednictvím si dítě osvojuje sociální dovednosti, znalosti a návyky nezbytné pro život ve společnosti, osvojuje si její normy a role, rozvíjí své komunikační dovednosti nejen v rodině, ale také v širším sociálním prostředí. Mezi principy sociálního učení podle Hoskovcové (2004, s. 14) můžeme zařadit:

- sociální posilování;
- napodobování;
- identifikace;
- sociální anticipace;
- observační učení.

Pro lepší orientaci ve zkoumané problematice si tyto pojmy vysvětlíme. **Učení se sociálním posilováním** je založeno na principu odměny a trestu. Sociální odměnou bývají projevy uznání, pochvaly, pohlazení, úsměv nebo pozornost, kterou dítěti věnujeme. Mnohdy úplně stačí, když učitelka v mateřské škole dítě během dne osloví, pochválí nebo se ho na něco zeptá. Jako trest může být vnímána pohružka, když dáme dítěti najevo, že s jeho chováním jednáním nesouhlasíme, odejmutí odměny, nebo jeho přehlížení (odepření projevů sympatie a lásky nebo sociální izolace). Dítě preferuje takové způsoby chování, po kterém následuje sociální odměna, vyhýbá se chování, za které je trestáno. Tento druh učení bývá spojen s verbální instrukcí dospělého, kterou vymezuje žádoucí a nežádoucí chování dítěte (Straková)

**Princip nápodoby** je založen na imitaci pozorovaného chování dospělého. Dítě se často snaží napodobovat chování, nebo jednání dospělé osoby, problémem je ale to, že tato nápodoba není dětmi pochopena a dělají ji jen z toho důvodu, že to viděly v televizi (reklamě), u maminky, nebo spolužáka. Během sledování modelu si dítě vytváří představu o tom, jak se dané chování provádí, tuto představu si kóduje ve formě symbolické reprezentace, kterou se při napodobování chování řídí. Podle Bandury (1977, s. 77–79) probíhá učení nápodobou prostřednictvím čtyř procesů:

1. Zaměření pozornosti – určuje, zda bude chování pozorováno. Získání pozornosti souvisí s výrazností, atraktivitou a mocí modelu, který dítě napodobuje.
2. Uložení informace (zapamatování) – uložení pozorovaného chování v symbolické formě.
3. Motorická reprodukce – vlastní napodobení pozorovaného chování.
4. Motivace – určuje, zda bude chování napodobováno i v budoucnu. To souvisí s tím, zda je chování dospělými oceňováno, ať už u dítěte samotného, případně u jiných dětí.

Vyšší formou napodobování je učení identifikací. V tomto případě dítě vyvíjí záměrné úsilí o převzetí způsobů chování modelu, přičemž nerozlišuje účelnost pozorovaného chování. Modelem je v případě identifikace osoba, ke které má dítě hluboký a intenzivní emoční vztah. Nemusí se jednat o reálnou osobu, s níž je jedinec v přímé interakci. Může to být osoba, kterou jedinec zná skrze média, z historie nebo z literatury. I k takové osobě může mít emočně nabitý vztah. Na jedince působí i modely negativní, vůči kterým se vyhraňuje a snaží se „*nebýt jako on*“. (Hoskovcová, 2006, s. 57)

Další z principů je **sociální anticipace**, která je založena na očekávaném chování, které blízká osoba nebo skupina od jedince požaduje, toto očekávání dává najevo. Jedinec se pak snaží toto očekávání naplnit, i když v cestě k cíli stojí mnoho překážek. Důležité je, aby dospělá osoba velmi dobře znala dítě, v tuto chvíli má tento princip největší význam. Znalost očekávání a zkušenosti souvisí s tím, že jedinec předvídá, zda bude určité chování bude odměněno, nebo potrestáno, často na základě tohoto principu jedná. Vodítkem může být znalost obecných společenských hodnot a norem, a to už u dětí předškolního věku, protože formování v tomto věku má nejrychlejší a nejlepší efekt.

**Observační učení** popsal Bandura (1961, s. 46–48), kdy tvrdil, že je založeno na principu, kterému jsme se již v předchozím textu věnovali. V určité míře také na principu operacionálního podmiňování. Zde se jedná o učení zástupné. K naučení se určitému chování

není třeba, aby dítě bylo odměňováno, nebo trestáno. Stačí pozorování výsledků jednání zástupné osoby, která nemusí být dítěti blízká, může se jednat například i o pohádkovou postavu nebo filmového hrdinu. Chování bude napodobeno tím pravděpodobněji, čím větší podobnost dítě nachází mezi sebou a pozorovanou osobou. Nápodobu vyvolává zejména takové jednání pozorované osoby, které vede ke zvládnutí problému a které osoba v průběhu řešení komentuje.

Sociální učení je důležitým a nenahraditelným prostředkem pro rozvoj sociálních kompetencí, kterým se budeme nyní podrobněji věnovat.

## 2.3 Sociální kompetence

Pojem kompetence pochází z latinského slova „*competere*“, což můžeme volně přeložit jako příslušnost nebo být příslušný (Havlíčková, Žárská, 2012, s. 22). Jedná se o pojem, který se ve spojitosti se vzděláváním vyskytuje od 80. let 20 století, ale hojně se začíná používat počátkem 21. století v důsledku kurikulární reformy a vzniku rámcových vzdělávacích programů (Belz, Siegriest, 2015, s. 14).

Existuje celá řada definic tohoto pojmu, které se navzájem překrývají. Petráčková a Kraus (1995, s. 404) sociální kompetenci definují jako: „*rozsah působnosti nebo činnosti, souhrn oprávnění a povinností svěřených právní normou určitého orgánu nebo organizaci, příslušnost po odborné nebo věcné stránce, funkční nebo služební pravomoc*“.

Ve spojitosti s kompetencemi se také používá pojem klíčové kompetence. Ve světě se tento pojem používá pod označením „*core competencies*“ neboli jádrové kompetence nebo „*core skills*“, což můžeme přeložit jako jádrové dovednosti (Weinert, 2001, s. 11).

K rozlišení pojmu klíčové kompetence od obecné kategorie kompetencí použijeme definici od Vetešky a Tureckiové (2008, s. 63), dle kterých jsou kompetence: „*kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu. Klíčovými kompetencemi jsou ty, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život.*“

Zúžíme-li svůj pohled na kompetence čistě na kontakt se společností, interakci se světem či blízkým sociálním okolím, dostanou se do popředí tzv. **kompetence sociální**.

Podle sociologa Saxonberga (2010, s. 66) je jednou z nejdůležitějších kompetencí právě kompetence sociální. Ta pozitivně ovlivňuje nejen interpersonální vztahy, ale i pocity subjektivní pohody, velkou roli hraje také v předcházení sociálně patologických jevů.

Jako první použil pojem sociální kompetence E. A. Doll ve svém díle *The Measurement of Social Competence* (Doll, 1953, s. 18), popisuje ji jako: „*obecný předpoklad úrovně pozorovatelných aktivit jedince, jež mají sociální význam*“. Patří mezi ně podle Dolla schopnost jedince se o sebe v sociálním prostředí postarat, převzít zodpovědnost za sebe, svůj život, ale i za život druhých. Zdůrazňuje i schopnost navázat a udržet sociální kontakt. Domnívá se, že sociální kompetence jako taková je určitým stupněm sociální zralosti. Právě ve starších publikacích a zdrojích můžeme místo označení sociální kompetence najít pojem sociální zralost (Kožený, 1973, s. 76).

Vymezení sociálních kompetencí není jednotné. Tato nejednotnost může být zapříčiněna i tím, že s tímto pojmem pracují obory jak pedagogika, tak psychologie. Psychologie pojímá sociální kompetence jako přirozenou výbavu každého jedince, zatímco pedagogika pohled zužuje a sociální kompetence chápe jako cíl, kterého je potřeba postupným rozvíjením dosáhnout (Smékal, 1995, s. 89). Dalším rozdílem je to, že v psychologicky pojaté literatuře se objevuje termín „*kompetence*“ v jednotném čísle, v pedagogicky orientovaných textech často v čísle množném.

Pro potřeby naší práce chápeme sociální kompetence z pohledu pedagogiky a zároveň jako nadřazený pojem k sociálním dovednostem. Toto tvrzení si přiblížíme a vysvětlíme níže.

Nyní se podíváme, jak na sociální kompetence nahlíží odborníci z oblasti pedagogiky, psychologie a sociologie.

Argyle (1967, s. 55) chápe sociální kompetenci jako sociální obratnost a přirovnává ji k obratnosti motorické. Zavedl pojem „*social skills*“ – sociální dovednosti, které jsou analogické dovednostem pohybovým. Sociálně kompetentní chování je podle něj naučené stejně jako chování motorické, jako příklad uvádí hru na hudební nástroj. Sociální kompetence místo definování lépe vystihneme tvrzením, že se jedná o kroky, které na sebe navazují a vedou ke zpracování sociálních informací.

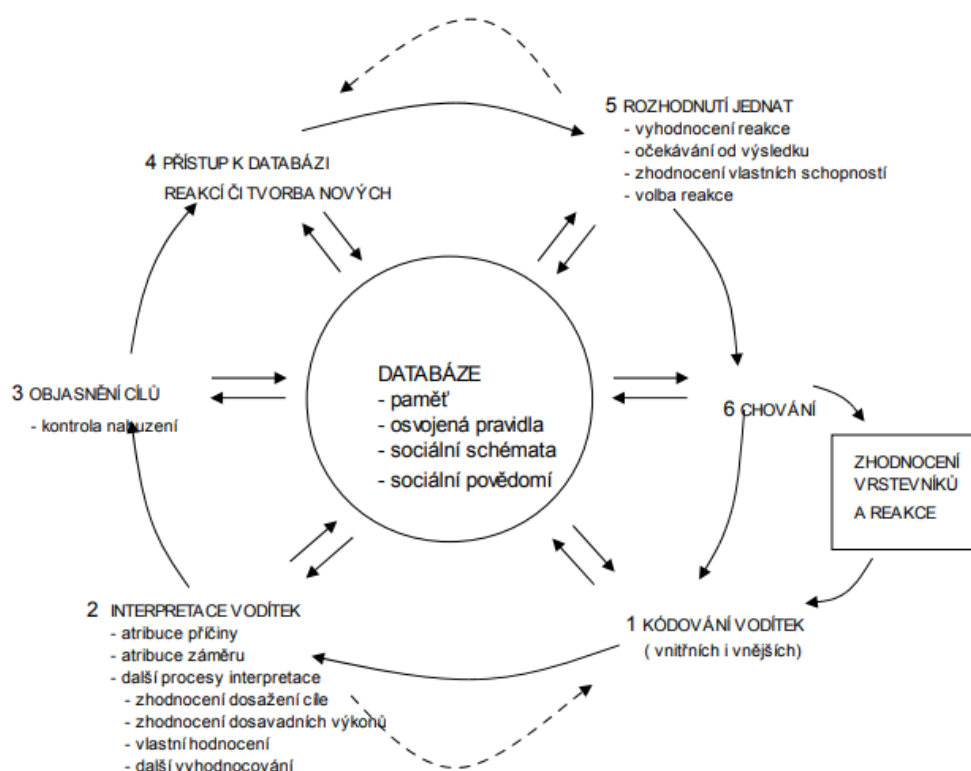
Podrobněji toto pojetí rozebral Dodge (1986, s. 89–95), podle kterého zahrnuje proces zpracování sociálních informací šest kroků, které na sebe navazují a nelze ani jeden opomenout:

1. Zakódování sociálních podnětů (věnování pozornosti sociálním podnětům, uvědomění si klíčových informací).
2. Mentální představa a interpretace klíčů.
3. Objasnění cílů (hledání žádaného výsledku).
4. Hledání možné sociální odpovědi uložené v paměti nebo tvorba nové odpovědi.

5. Rozhodnutí o odpovědi (zhodnocení možných výsledků různých odpovědí a výběr vhodné odpovědi).
6. Uskutečnění vybrané odpovědi a monitorování jejího efektu.

V každém ze šesti kroků může dojít k chybám, které ovlivňují kroky následující a souvisí se sociálně nekompetentním chováním. Sociálně kompetentní chování předpokládá, že bude správně fungovat všech šest složek, které na sebe navazují. Na základě této teorie byla vyvinuta metoda detekce deficitu sociální kompetence a programy pro rozvíjení chybějících dovedností. Model je pro lepší pochopení zobrazen v následujícím obrázku.

**Obrázek č. 1:** Diagram zpracování sociálních informací



Zdroj: Dodge (1986, s. 69)

K definování kompetencí pomocí takovýchto diagramů se přiklání více autorů. Jeden z důvodů je ten, že nemusí pojímat kompetence jako ohraničený pojem, ale mohou jej vymezit na základě nejrůznějších souvislostí.

Smékal (1995, s. 11) přináší komplexnější definici, která sociální kompetenci chápe jako: „*obratnost a efektivitu v jednání s lidmi v sociálním styku, založenou na respektu k lidské důstojnosti a vyspělé kultuře vlastní osobnosti.*“ (Smékal, 1995, s. 11).

Novější pojetí sociálních kompetencí nabízí Výrost a Slaměník (2005, s. 34), kteří sociální kompetenci vnímají jako kapacitu jedince ke kognitivně-afektivně-behaviorálnímu



řízení chování za účelem dosažení osobních i sociálních cílů vedoucích k naplnění sociálních úloh a očekávaných výsledků. Z pohledu těchto autorů sociální kompetence tvoří komplex, který zahrnuje adaptivním chováním, sociální způsobilostí a akceptaci vrstevníky, je směrodatným kritériem efektivního sociálního chování.

Velmi obecnou a jednoznačnou definici oproti předchozí přinášejí autoři Dodge a Feldman (1990, s. 167), kteří ji definují jako: „*schopnost být efektivní v realizaci sociálních cílů, které jsme si stanovili, nebo které plynou ze společnosti*“.

Výše popsané definice nahlíží na sociální kompetence ve vztahu k člověku a nejsou nijak zaměřeny na vývojová období, kterými si člověk prochází. Jak jsme ale v úvodu práce zmínili, náš výzkum sahá do období předškolního vzdělávání, tak je potřeba zaměřit se na definice nebo pojetí sociálních kompetencí v tomto období.

Mnozí autoři se ale shodují, že jestliže chceme popsat sociální kompetenci u dětí, musíme za hlavní doménu vzít vrstevníky, kteří jsou v předškolním věku důležitým faktorem v rozvoji sociálních dovedností. Zahraniční autoři vymezili sociální kompetenci jako schopnost rozvíjet vztahy s vrstevníky, získat si sociální oporu a cítit se dobře v sociálních situacích, ve kterých se denně vyskytuje (Gaffney, Mcfall, 1981, s. 22).

Mezi výzkumy, které se touto problematikou zabývají, patří například Dodge a Feldman (1990), kteří porovnávali děti s vysokým přijímáním vrstevníky a děti s nízkým přijímáním vrstevníky. Dále Ladd (1999) ve svém výzkumném šetření, které trvalo několik let zkoumal, proč některé děti mají mimořádně dobré vztahy se svými vrstevníky. Výsledkem bylo zjištění, že sociální dovednosti (které jsou podporovány a smysluplně rozvíjeny) zvyšují schopnost být přijímán vrstevníky.

Denham (2003) provedl výzkum sociálních kompetencí u dětí předškolního věku a prokázal, že v tomto období se vyjadřování emocí a regulace emocí vyvíjí s věkem, a to zejména po stránce kvalitativní. Z výsledků výzkumu vyplývá, že největší možnost ovlivnit sociální kompetenci dětí mají rodiče a učitelé před čtvrtým rokem života dítěte. V pozdějším věku už je to obtížnější, protože do procesu velmi významně vstupují vrstevníci.

Jedním z možných způsobů, jak vymezit sociální kompetence u dětí předškolního věku, je pouze výčet komponent, kterými by děti měly na konci období disponovat. Belz a Siegrist (2008, s. 14) mezi komponenty sociální kompetencí řadí: schopnost týmové práce, kooperativnost, schopnost čelit konfliktním situacím a komunikativnost. K tomuto způsobu definice sociálních kompetencí se v naší práci přikláníme i my podle autora Johnsona (2002, s.

112-150), který dělí sociální kompetence do těchto sedmi na sebe navazujících kategorií (adaptace, komunikace, schopnost přiměřeně reagovat na dané situace, sebepojetí, spolupráce, vnímání emocí vzhledem k vlastní osobě, vnímání emocí vzhledem k druhým lidem), se kterými budeme ještě později podrobněji pracovat.

Autoři jsou v definování sociálních kompetencí jednotní v tom, že sociální kompetence bývá často vymezována ve vztahu k sociálním dovednostem, které lze chápat jako nástroje k dosažení kompetentního chování. Zatímco dovednosti vznikají skrze proces učení (opakování, procvičování) na základě jistého předpokladu (schopnosti), kompetence vyjadřuje míru využití dané dovednosti v konkrétní situaci. Mezi tyto autory patří u nás například: (Helus, 2004; Nakonečný, 2009; Smékal, 1995; Ambrozová, 1999; ze zahraničních autorů: (Cornish, Ross 2003, s. 15).

My se v naší práci přikláníme k názoru, že sociální kompetence jsou v úzké souvislosti se sociálními dovednostmi. Někteří autoři je občas používají jako ekvivalentní pojem. V následující kapitole se zaměříme na vymezení a definování pojmu sociální dovednosti.

## 2.4 Sociální dovednosti

Sociální dovednosti můžeme v obecném měřítku chápat jako učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci. Jsou vázány na mezilidské vztahy, ve kterých se na základě dispozic rozvíjejí a jejichž fungování umožňují. Bez mezilidských vztahů a adekvátního sociálního prostředí by se nemohly rozvíjet. Zahrnují schopnost jako:

- komunikovat s lidmi;
- adekvátně reagovat;
- rozumět vlastním pocitům a ovládat jejich vyjadřování;
- chápat emoce a chování druhých lidí;
- adaptovat se na nové prostředí (Straková, 2010).

Stejně jako u sociálních kompetencí ani zde neexistuje jednotná definice sociální dovedností. Například Spence (1978, s. 77) definuje sociální dovednosti jako: „*komponenty sociálního chování, které jsou důležité pro to, aby jedinec dosáhl v sociální interakci očekávané výsledky*“.

Matula (2008, s. 14) při pokusech definování tohoto pojmu podotýká, že má u sociálních dovedností nezastupitelné místo proces sebepoznání a následný seberozvoj dítěte. Když dítě ví, jaké jsou jeho silné a slabé stránky, tak mnohem lépe zvládá další situace, kterým je během

života vystavováno. Důležité je podle tohoto autora poznat také druhé lidi, kteří se vyskytují v jeho blízkosti. Naučit se je hodnotit, přijímat, vědět kde jsou hranice tzn. Co si k tomuto člověku mohu dovolit.

Obvykle se u vymezování pojmu sociální dovednosti rozlišují prvky vztahující se k sobě samému, mezi které patří: sebepoznání, sebereflexe, rozpoznání a přiměřené projevení emocí, autenticita, a prvky týkající se mezilidských vztahů (empatie, akceptace druhých, otevřené vyjadřování za sebe sama, pochopení stanoviska druhého člověka, tolerování odlišných pohledů, poznávání druhých, mezilidská komunikace a zvládání konfliktů). U dětí zahrnují sociální dovednosti nejen schopnost určitého chování, ale také vědomosti o přiměřenosti různého chování, což znamená, že by měly vědět, jak je v určitých situacích slušné se chovat. V tomto případě mezi sociální dovednosti patří schopnost tlumit negativní sociální chování.

Pokud chceme rozvoj sociálních dovedností podpořit, tak je důležité, abychom se je naučili i hodnotit, a znali jejich výčet (tedy to, na co se máme při jejich hodnocení zaměřit). Sociálních dovedností je velké množství a jednoznačný výčet neexistuje. Vycházet můžeme ale z mnoha autorů. Jeden z nejkomplexnějších a nejrozsáhlejších výčtů indikátorů sociálně kompetentního chování uvádí Výrost uvádí indikátory sociální kompetentního chování. (2008, 48–51). Patří mezi ně:

- efektivní komunikace v různých sociálních vztazích a různých situacích, kterým je jedinec vědomě i nevědomě vystaven;
- schopnost vytvářet a udržovat vztahy, které mají prospívající a obohacující charakter;
- úspěšné řešení sociálních problémů;
- schopnost dokončit zadaný úkol;
- schopnost rozhodování, které řešení je pro danou situaci nejefektivnější;
- konstruktivní řešení konfliktů;
- identifikace pravidel platných v daném segmentu sociálního prostředí;
- sebekontrola vlastního chování a toho, jaký má toto chování dopad na druhé lidi;
- schopnost poskytovat, ale i získávat sociální oporu, umět ji přijmout a využít, ale také nabídnout a odmítnout;
- schopnost spolupráce;
- smysluplná sociální síť vazeb a vztahů na kterých můžeme stavět;

- schopnost stanovit si cíle a snažit se o jejich dosažení;
- schopnost diferencovat mezi sociálně pozitivními a negativními vlivy vrstevnických skupin.

Autoři, kteří pojem sociální kompetence využívají v souvislosti s předškolním věkem, při vymezení pojmu užívají způsob, kdy jsou sociální kompetence převedeny do podoby konkrétních sociálních dovedností. Předškolní kurikulum má sociální kompetence rozpracované do znalostí, dovedností a postojů, které tvoří soubor ukazatelů připravenosti dítěte k zahájení povinné školní docházky, ukazují tak na úroveň vyspělosti dítěte. Sociální kompetence budou nadřazeným pojmem k pojmu sociální dovednosti.

Pokud se budeme držet výše vymezených definic, tak se oblasti rozvoje sociální dovednosti dětí předškolního věku vyskytují ve všech pěti oblastech klíčových kompetencí. Na základě podrobné analýzy klíčových kompetencí, které jsou vymezeny Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), jsme konkrétní kompetence z oblasti učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální a činnostní a občanském přiřadili k oblastem, které se vztahují k sociálním kompetencím. Na základě této analýzy vznikla tabulka, viz Příloha č. 1. Pro tuto tabulku se stal inspirací Johson (2002, s. 56–59) a jeho pojetí sociálních kompetencí ve vztahu k sociálním dovednostem. Rozdělil je do sedmi kategorií, ze kterých jsme vytvořili tabulku (pozorovací arch) a dále jsme s ní pracovali v rámci výzkumného šetření.

1. Adaptace;
2. Komunikace;
3. Schopnost přiměřeně reagovat na dané situace;
4. Sebepojetí;
5. Spolupráce;
6. Vnímání emocí vzhledem k vlastní osobě;
7. Vnímání emocí vzhledem k druhým lidem.

Těchto sedm pojmů můžeme z našeho pohledu vnímat jako sociální dovednosti, jako celek pak jako sociální kompetence, ke kterým směřujeme v rámci předškolního vzdělávání a snažíme se je co nejefektivněji rozvíjet. V tomto rozvoji hraje významnou roli mateřská škola a faktory s ní spojené.

V této kapitole jsme si popsali mechanismy formování osobnosti dítěte předškolního věku. Vymezili jsme si vztahy mezi nimi i to, jak s nimi budeme dále pracovat v naší práci.

Z textu je patrné, že aby byl rozvoj sociálních dovedností efektivní, je důležité uvědomit si, že na dítě v tomto rozvoji působí mnoho faktorů jak vnějších, tak vnitřních. My si je podrobněji popíšeme v následující kapitole práce.

### 3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SOCIÁLNÍ ROZVOJ DÍTĚTE

V následující kapitole se budeme věnovat faktorům, které mají vliv na výchovně vzdělávací proces u dětí předškolního věku s akcentem na sociální rozvoj. Jedná se o faktory, jež záměrně i nezáměrně ovlivňují přirozený vývoj dítěte předškolního věku a následně i vstup dítěte do základní školy. V souvislosti se zaměřením naší práce budeme klást v této kapitole důraz na faktory, které mají vliv na sociální oblast dítěte. Faktory jsme rozdělili na vnější a vnitřní; tedy na ty, které do jisté míry lze, ale ve většině případů nelze ovlivnit.

#### 3.1 Vnitřní faktory

Mezi vnitřní faktory můžeme zařadit:

- Dědičnost
- Mozek a nervová soustava
- Endokrinní systém
- Biologické potřeby
- Zdravotní stav organismu
- Růst a vývoj organismu, zrání

(Petrová, Plevová, 2008, s. 15 – 18)

Dítě je bytost biologická, ale zároveň i sociokulturní, jak už je patrné z předchozích kapitol. Nyní se podrobněji zaměříme na biologickou stránku dítěte. Hned na začátku této kapitoly je důležité zdůraznit vrozené dispozice dítěte nebo také dědičnost. Každý jedinec je vybaven určitými vrozenými dispozicemi, které zajišťují přežití. Genetika má významný vliv zejména na vrozený temperament a intelektuální schopnosti. Jinak bude navazovat kontakty a přijímat novou sociální roli dítě s temperamentem sangvinika a jinak dítě, které je spíše cholericke nebo melancholické (Nakonečný, 1993, s. 80).

Durkin (1995, s. 17–21) potvrzuje, že sociální dovednosti a jejich rozvoj velmi úzce souvisí s temperamentem dítěte. Pro zdravý rozvoj sociálních dovedností je důležité, aby rodič znal svůj temperament a uměl s ním do jisté míry pracovat, ale také aby znal temperament svého dítěte. Aby věděl, jak se v určitých situacích zachová, jak reaguje na trest a že je to z velké míry zapříčiněno jeho temperamentem. I ve vrstevnických vztazích hraje temperament důležitou roli. Síla a rychlost emoční odpovědi a kvalita převažující nálady jsou charakteristiky, které ovlivňují vztah s vrstevníky. Podle toho, jaký mají vrstevníci **temperament**, často vypadá to, jaké mají mezi sebou vztahy, jak řeší konflikty a jakou si jsou navzájem oporou.

Jak bylo zmíněno, vrozeny jsou také intelektuální schopnosti. Ve vztahu k sociálnímu rozvoji může nastat problém v omezení intelektového vývoje, ať je způsobeno nižším nadáním, výchovným zanedbáním či výchovnou nepodnětností. Děti z nepodnětného prostředí mají horší úroveň verbálních schopností, malou slovní zásobu, špatně rozvinutou řeč, omezené všeobecné znalosti, narušené vztahy, neovládají sebeobslužné činnosti. Tyto děti mají ztížené podmínky pro zařazení se do vrstevnického kolektivu i do širší společnosti. V mateřské škole se často stávají posměchem pro ostatní děti a je důležité, aby učitel tuto situaci korigoval. Není ale pravidlem, že by děti s nižším intelektem měly vždy horší sociální kompetenci jako příklad můžeme uvést děti s Downovým syndromem (Hoy, 2015, s. 34).

**Vrozené jsou také reflexy a instinkty.** Instinkty v terminologii genetiky zahrnují vrozené složité činnosti, které zajišťují základní biologické funkce, jako je udržování života jedince. Nelze tedy říct, že osobnost člověka je tvořena jen zkušeností, jeho chování je také silně určováno genetickými predispozicemi, například výskyt a projevy agresivity jsou determinované právě dědičnými předpoklady. Mohou být zodpovědné například za sníženou kontrolu pozornosti či hyperaktivitu. Mezi vrozené osobnostní dispozice lze dále řadit i psychopatii, sníženou úroveň rozumových schopností i syndrom hyperaktivity. Všechny tyto zmíněné faktory mají vliv na připravenost dítěte na školní docházku nejen v rovině sociální. (Zoubková, Nikl, Černíková, 2001, s. 22).

**Fyziologické předpoklady** hrají také významnou roli při utváření osobnosti dítěte předškolního věku. Jedním z hlavních předpokladů je fyzická vyspělost. Mezi další faktory patří například pohlaví dítěte nebo také aktuální zdravotní stav a nálada (Snow, 2006, s. 116).

Dítě, které přichází do předškolního vzdělávání s nějakým zdravotním problémem nebo je jen unavené, se mnohem hůře soustředí na požadavky, které jsou na jeho roli kladeny. Hůře navazuje sociální kontakty, nemá chuť spolupracovat, komunikovat. Stejný vliv může mít i aktuální nálada dítěte. Jako příklad můžeme uvést, že než dítě ráno přišlo do mateřské školy, tak mohlo mít konflikt se sourozencem nebo rodičem a tento konflikt mohl ovlivnit jeho aktuální náladu, která se odrazila v jeho chování (Hoy, 2015, s. 133).

Jedná se o determinanty, které dítě jen velmi těžce může ovlivnit, dá se říct, že spíše vůbec. Tyto determinanty mají velký vliv na období přípravy a vstup dítěte do základního vzdělávání. Tuto problematiku si blíže přiblížíme v následující kapitole.

## 3.2 Vnější faktory

Jedná se o živelné vlivy vnějšího prostředí. Řadíme sem:

- Širší sociální prostředí;
- rodinu;
- mateřskou školu;
- vrstevníky (Kolář, 2012, s. 8).

Tyto vlivy vnímáme také jako klíčové v našem výzkumném šetření, proto si je nyní podrobně charakterizujeme.

### 3.2.1 Širší sociální prostředí

O důležitosti sociálního prostředí v rozvoji dítěte v oblasti sociální jsme psali již ve druhé kapitole v souvislosti se sociálním učením a sociální interakcí. Nyní se na širší sociální prostředí zaměříme podrobněji jako na faktor, který má vliv na sociální připravenost dítěte na školní docházku

Základní sociální skupinou, do které se dítě rodí, která je typická svým prostředím a ve které tráví dítě nejvíce času a zcela logicky na něj má největší vliv, je **rodina**. Rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, je velmi specifické a individuální. Každé dítě se rodí nejen do jiné rodiny, ale velký vliv na rozvoj sociálních dovedností má také to, v jakém státu se dítě narodí. Hodnoty, náboženství a zvyklosti daného státu mají (ač možná nevědomky) na tento rozvoj velký vliv. Příkladem může být stát, kde jsou válečné nepokoje, nebo kde není dostatečně rozvinutá zdravotní péče (Hart, 2010, s. 14).

Z hlediska geografického má také vliv oblast sociální, v jakém regionu dítě se svou rodinou žije. Je rozdíl, jestli rodina bydlí na horách, kde má dítě minimální možnost setkávat se se svými vrstevníky, nebo jestli vyrůstá na sídlišti, kde má před domem na písku každodenní možnost vytvářet nové sociální kontakty a navazovat vztahy (Matoušek, 1997, s. 88).

Hugles (2015, s. 18) a Snow (2006, s. 12) se shodují v názoru, že to, kde se dítě narodí a kde vyrůstá, má velký vliv i na jeho budoucí život. Pokud dítě do svých šesti let vyrůstá v zemi, kde probíhají nepokoje, válka, je omezována svoboda a nejsou dostatečné příležitosti vzdělávat se, tak i potom, co se dítě s rodinou přestěhuje do jiné země, v něm vše zůstává hluboko zakořeněno.

Hodnotová orientace rodiny je ovlivněna původem, náboženstvím, socioekonomickým statutem, materiálními prostředky, kterými rodina disponuje. Rodinné prostředí, které nemá rozvinutou sociokulturní úroveň, je považováno za sociokulturně znevýhodňující. Tyto rozdíly se nejčastěji projevují při nástupu do mateřské školy, kde děti mají z rodiny rozdílné základní



společenské návyky, různou jazykovou úroveň a způsob vyjadřování. To, z jakého kulturního prostředí dítě do mateřské školy přichází, může mít také velké vliv na komunikaci mezi rodičem a učitelem. Odstraňování sociálních nerovností u dětí předškolního věku lze v současné době podpořit různými mechanismy. Především je to povinný poslední rok předškolního vzdělávání, přičemž pedagog musí úzce spolupracovat s rodinou, sociálními pracovníky a s poradenskými pracovišti.

Předškolní dítě má nárok na respektování individuálních zvláštností a v zájmu jeho sociálního rozvoje by měl pedagog poznat konkrétní životní situaci a citlivě rozvíjet jeho dovednosti a schopnosti pro lepší začlenění do společnosti. Základem toho všeho je i přesto rodina, zda je fungující, zda se v ní objevují nějaké problémy (Burkovičová, 2016, s. 26).

### **3.2.2 Rodina jako významný faktor pro zdravý vývoj dítěte**

Rodina je jeden z nejdůležitějších faktorů při rozvoji sociálních dovedností dítěte. Rodina je elementární jednotkou lidského společenství. Uvnitř rodiny vznikají pevné vazby, důvěrné kontakty, vzájemná pomoc, spolupráce, plánování budoucnosti, seberepektování, láska a úcta k druhým a k sobě samému. Rodina, jak stojí v mnoha publikacích, je základem lidského bytí, základem člověčenstva. Představuje systém, jehož podoba se odvíjí od času, místa, kultury, náboženství, tradice a jiných demografických či socio-ekonomických ukazatelů společnosti. Výchova v rodině bývá označována jako rodinná výchova. Z pedagogické perspektivy je nejprimárnější výchovnou složkou působící na psychosociální vývoj člověka. Právě ona vytváří předpoklady dalším výchovným faktorům, které intencionálně či funkcionálně působí na globální růst, rozvoj, dynamiku člověka a jeho všeobecnou humanizaci (Mišíková, 2003, s. 11).

Fungující rodina je nezastupitelným faktorem při přechodu dítěte z rodinného prostředí do prostředí mateřské školy, kde se potkává nejen s novou autoritou, ale mění prostředí, ve kterém bylo dosud zvyklé fungovat. Pokud dítě vyrůstá v rodině, která je funkční, má to velký vliv na pozitivní rozvoj sociálních dovedností (Vágnerová, 2005, s. 277).

Na důležitost fungující rodiny ve vztahu k roli školáka upozorňuje také Matějček, Langmajer (2011, s. 68), kteří píšou, že proto, aby se dítě co nejlépe vyrovnalo s povinnostmi, které sebou toto období přináší je důležité mít v rodině vytvořeno zázemí, které je charakteristické například laskavými vztahy nejen rodičů k dítěti, ale mezi všemi členy rodiny navzájem. Pokud některý člen v rodině chybí (z jakéhokoli důvodu), snadno může dojít k ohrožení dítěte deprivací, protože není vždy snadné ani možné zastoupit roli v rodině, která

chybí. Dítěti může chybět přirozený vzor. Významný je v této souvislosti také vztah mezi matkou a otcem, jejich komunikace, spolupráce na výchově a stejné výchovné postupy. Vše zmíněné se následně ukáže v rámci předškolního vzdělávání, kdy dítě promítá to, co vidí u rodičů, do her a aktivit během dne v mateřské škole.

Zároveň je důležitým předpokladem správného sociálního vývoje dítěte podnětné rodinné prostředí. Nezáleží na tom, kolik podnětů bude dítě mít, ale jak budou tyto podněty kvalitní. Dítě v období předškolního věku potřebuje bezpečné, laskavé a stabilní prostředí, protože nároky spojené s nástupem do mateřské školy a následně s povinnou školní docházkou působí jak na osobnost celého jedince, tak ve značné míře i na ostatní členy rodiny. Nezbytně nutné je, aby sami rodiče pochopili a poznali individualitu svého dítěte (Vaňková, 2017, s. 36)

Jako nejvhodnější typ rodinného soužití, které pozitivně podporuje dětskou individualitu a sociální rozvoj, Matoušek (1997, s. 97–100) uvádí rodinu funkční, která bývá někdy označována jako harmonická, zdravá nebo normální. Z empirických výzkumů bylo vymezeno několik vlastností, kterými by se tato rodina měla vyznačovat, aby se dalo říci, že se jedná o rodinu, která je schopna naplňovat individuální potřeby dítěte:

- Podobná, nebo stejná očekávání ze strany rodiny na dítě
- Pokud dítě řeší nějaký problém, rodiče ho povzbuzují k tomu, aby úkol zvládlo a nevzdalo ho. (*Př. Dítě nechce jít první den do mateřské školy. Rodiče budou důslední a vysvětlí dítěti, že je potřeba, aby do mateřské školy chodilo. Zároveň se snaží, aby byl vstup do mateřské školy pro dítě co nejpříjemnější.*)
- Nastavena jsou jasná pravidla nejen ve vztahu k dítěti, ale mezi všemi členy rodiny i mezi generacemi navzájem.
- Výchova v harmonickém prostředí i v případě, že mezi rodiči, nebo ostatními členy rodiny, kteří žijí v jedné domácnosti panují neshody.
- Používání odměn a trestů v přiměřené míře.
- Děti jsou postupně připravovány na to, co je čeká, aby byla jejich adaptace na mateřskou školu nebo školu základní co nejpřirozenější. (Matoušek, 1997, s. 134).

Novější autoři, např. Jungwirthová (2009, s. 112–120), popisují harmonickou rodinu, která podporuje zdravý sociální rozvoj i ve vztahu ke školnímu prostředí. My jsme provedli pouhý výčet z klasifikace, který nejlépe odpovídá zaměření naší práce.

Harmonická a fungující rodina se vyznačuje těmito znaky:

- Při příchodu a odchodu z mateřské školy pozdraví učitele.
- Je aktivní v rozhovoru s učiteli (zajímá se, co jeho dítě během dne dělalo, jak se mu dařilo, na čem by mohli doma zapracovat).
- Je aktivní v komunikaci s dítětem (klade otázky a na položené otázky dítěti odpovídá).
- Vede dítě k samostatnosti (během oblékání, úklidu věcí do skříňky atd.).
- Při adaptaci dítěti vysvětluje uklidňuje, ale zároveň umí včas odejít a odhadnout situaci.
- Dodržuje to, co dítěti slíbí (např. že ho vyzvedne včas z mateřské školy).
- Komunikuje klidně a bez zábran.
- Informuje se i jiným způsobem než jen komunikací s učitelem (čte nástěnky, zjišťuje si informace na webu školy).
- Jsou nastavená pravidla.
- Rodič dítě povzbuzuje a podporuje.
- Demokratický, popřípadě autoritativní přístup k dítěti.
- Dítě v mateřské škole hovoří o své rodině a jejích členech.
- Rodič se s dítětem přivítá/rozloučí.

Prokešová (2013, s. 47) v této souvislosti dodává, že učitel by měl poznat, zda se jedná o rodinu funkční, nebo o rodinu, kde dlouhodobě přetrvávají problémy. V úvahu by měl brát ale také to, v jaké situaci se rodina nachází, jaké faktory ji aktuálně ohrožují a zda se jedná o dlouhodobý problém.

Faktory, které ovlivňují to, zda je rodina harmonická a přispívá k pozitivnímu sociálnímu rozvoji, vymezila Hlásna (2006, s. 48), která uvádí následující základní vlivy na výchovnou situaci v rodině:

- složení a úplnost rodiny;
- počet dětí, pohlaví, věk;
- jejich pořadí a věkový rozdíl;
- věk rodičů (při narození dětí), jejich vzdělání, zaměstnání, pracovní pozice a pracovní doba;
- zdravotní stav členů rodiny;
- materiální zabezpečení, bytové podmínky, kulturní úroveň rodiny;

- způsob komunikace v rodině, vztah členů rodiny k příbuzným a k okolí;
- rodinné vzory, způsob řešení konfliktů a problémů, výchovné metody rodičů;
- společně strávený čas.

Nyní jsme psali převážně o rodině harmonické, v souvislosti s naší prací je ale důležité uvést i typy a problémy současných rodin, které taktéž významně ovlivňují sociální rozvoj dětí. Mlčák (1996, s. 77) se věnoval rozdělení rodin do určitých typů. Je si však třeba uvědomit, že se následující rysy běžně objevují i ve funkční rodině, záleží na intenzitě a dlouhodobosti problémů, abychom mohli mluvit o rodině jako o dysfunkční. Jako příklad uvádíme některé typy dysfunkčních rodin:

- nezralé;
- neodseparované;
- generačně smíšené;
- přetížené;
- materialistické;
- perfekcionistické;
- autoritářské;
- protekcionistické;
- liberální;
- rozvodové;
- odkládající.

Podle Šmelové (2016, s. 91) by mateřská škola měla doplňovat výchovu v rodině, ať je jakákoli, a v návaznosti na ni připravovat pro dítě prostředí s dostatečným množstvím podnětů.

Než se ale začneme věnovat mateřské škole jako dalšímu významnému faktoru, je zde před vstupem do mateřské školy ještě jeden významný faktor, který může ovlivňovat sociální rozvoj, a tím je skupina vrstevníků.

I když stále pokračuje období silné vazby na rodinu, dítě je schopno postupně navazovat kontakt i s dalšími lidmi, a to zejména s vrstevníky, se kterými se setkává na hřišti, během rodinných návštěv, během procházek atd. Osobnostní zralost předškolního dítěte se projevuje ve chvíli, kdy má dítě potřebu sociálního kontaktu ne s dospělým, ale s vrstevníky (Vaňková, 2017, s. 21).

### 3.2.3 Vrstevníci

Dalším faktorem, který má významný vliv na sociální rozvoj dítěte, jsou vrstevníci. Vrstevnícké skupiny představují přirozenou formu života dětí. Jsou to skupiny, které charakterizuje blízkost věková, ale také názorová. Jsou to typické primární a zpravidla neformální skupiny. Vyznačují se kontakty a silným pocitem příslušnosti ke skupině.

Pro předškolní věk je ve vztahu k vrstevníkům typické, že aby mezi vrstevníky panovaly dobré vztahy, tak kamarád by měl mít podobné zájmy, potřeby, důležitá je společná aktivita a činnosti, která je oba zaujme. Děti si v tomto věku často vybírají kamarády podle toho, zda mají atraktivní hračku, podle pohlaví, podle stejných zájmů, nebo zda se s nimi kamarádí většina dětí v mateřské škole, nebo také děti, které jsou jim blízké věkem (Vaňková, 2017, s. 26).

Další význam vrstevnícké skupiny:

- Je zdrojem informací. Děti se stávají navzájem samy sobě rádci a pomocníky. Navzájem se od sebe učí. U tohoto učení nemusí ani mluvit, většina učení probíhá pouhým pozorováním.
- Nabízí rozdílné pohledy na to, co je správné. Utvářejí si vzájemně společenské normy a pravidla.
- Rozvoj motivačních a volných vlastností.
- Umět si prosadit svůj názor.
- Spolupracovat i zdravě soutěžit, řešit vzniklé konflikty a dohodnout se na nejlepším řešení, které vyhovuje oběma stranám.
- Respekt novým sociálním rolím, být vůdcem i podřízeným a pomáhat slabším či jinak znevýhodněným.
- Vrstevníci mohou být nástrojem k sebepoznání jedince.
- Učí se vnímat své silné a slabé stránky a zároveň s nimi pracovat.
- Ve vztahu k vrstevníkům je vedeno k tomu, aby bylo schopno zhodnotit chování ostatních členů skupiny.
- Vrstevníci se mohou stát nápomocni ve chvíli, kdy se dítě těžce adaptuje na nové prostředí a vztah mezi učitelem a žákem má inhibující charakter Coplana (2011, s. 67–72)

Podobný pohled na problematiku má autor Johson (2002, s. 57), který píše o tom, jak by děti měly mezi sebou fungovat ve vrstevnícké skupině, aby se dalo tvrdit, že jejich fungování

je zdravé, funkční a podporuje přiměřený sociální rozvoj. Toto vymezení bylo v upravené podobě opět použito v rámci empirického šetření.

- Přátelský vztah se sourozenci (pomáhají si, komunikují spolu, rádi spolu tráví čas, vyhledávají společný kontakt).
- Ve volném čase se dítě pohybuje mezi vrstevníky (na hřišti, u sousedů). Mluví o nich.
- Hraje si ve skupině dětí, vyhledává kontakt druhých, zapojuje se do společných činností.
- Spolupracuje na zadaném úkolu, dokáže poradit, poskytnout pomoc.
- Během her se domlouvá. Podřídí se názoru většiny.
- Vyhledává společnost opačného pohlaví.
- Dokáže hodnotit druhé (vyzdvihne co se jim povedlo, co by ono samo udělalo jinak).
- Vyhledává společnost jiných dětí, navazuje s nimi kontakt.
- Poznává, když je někdo z kamarádů smutný (nabídne mu pomoc).

Důležité je také zmínit sourozence, významný faktor v oblasti sociálního rozvoje. Požadavky rodičů na dítě se různí podle jeho postavení mezi sourozenci. Od mladšího dítěte se očekává obdobný výkon jako od sourozence staršího, který má dobré výsledky, je zdvořilý, empatický a má úctu k autoritám. Každý rodič však nedokáže zvážit možnosti dítěte a také mnohdy nepřemýšlí na tím, že každé dítě je jiné a má jiné dispozice zvládat na něj kladené nároky. Nepřiměřenost požadavků kladených na dítě může způsobit školní neúspěšnost a z ní vyplývající negativní hodnocení dítěte. To snižuje jeho motivaci a zhoršuje sourozenecké vztahy (Vágnerová, 2002, 60).

Obecně platí, že prvorozené dítě bývá cílevědomější v učení i v práci, může to mít i ten důvod, že na prvorozené dítě vyvíjejí rodiče větší tlak a uplatňují na něj větší autoritu (Train, 2001, s. 51). Negativně může působit také favorizování některého ze sourozenců nebo tlak prarodičů, kteří kritizují výkony dítěte ve škole (Hadjmousová, 2005, s. 85).

Charakter sourozeneckého vztahu se značnou měrou odvozuje od přístupu rodičů k dětem. Rodiče ovšem formují vztahy mezi svými dětmi vědomě pouze z malé části. Větší část jejich vlivu vychází z oblasti jejich nevědomí. Mluvíme o nezáměrném působení. Děti tyto signály přirozeně vnímají a zpracovávají. Jejich poznatky o rodičích se postupně vpisují do jejich osobnosti a ovlivňují celý jejich další vývoj, včetně vztahu k sourozencům. Děti, ač si to dospělí často neuvědomují, sledují a prožívají chování rodičů k sobě navzájem, zajímá je,

jakým budou například hodnotit sourozence. Někdy se také stávají příjemci nevědomě vyslaných odmítání ze strany rodičů, kvůli potřebě sourozence (Čapek, Čapková, 2010, s. 36–38).

Sourozenci si mohou vzájemně pomáhat a podporovat se v různých životních situacích. Mezi nejčastější patří například, když se jeden z rodičů ze života dětí vytratí v důsledku nemoci nebo rozvodu. V takových situacích se ukazuje síla sourozeneckých vazeb jako jedna z klíčových skutečností, která rozhoduje, nakolik budou děti neblahou rodinnou událostí zasaženy. Další situace, kdy si mohou být děti nápomocny, je vstup mladšího sourozence do mateřské nebo základní školy. Starší sourozenec se tak může stát průvodcem a může pomoci mladšímu sourozenci lépe se adaptovat a vyrovnat se s novou sociální rolí (Faber, Mazlish, 2009, s. 136).

V prostředí vrstevnických skupin probíhá základní proces socializace. Děje se to vštěpováním různých životních cílů, zásad, norem, pravidel jednání a vzorů chování. Vrstevnické skupiny mohou také nabídnout společné zážitky, možnost sebeuplatnění a pocit nezávislosti na dospělých, což je našim případě důležité při nástupu dítěte do mateřské školy. To, jak se dítě těší do mateřské nebo základní školy, a to, jak zvládá požadavky s těmito institucemi spojené, je velmi ovlivněno tím, jak rodina funguje. Zapracovat na tom mohou už zmínění sourozenci. Mateřské škole, faktoru, který ovlivňuje sociální rozvoj dítěte, se budeme věnovat v další kapitole.

### **3.2.4 Mateřská škola**

Předškolní věk je obdobím dítěte, kdy začíná navštěvovat mateřskou školu a je na rodičích, kdy své dítě do mateřské školy přihlásí. V září 2017 vstoupila v platnost povinná školní docházka pro děti v posledním roce před vstupem do základní školy. Povinnost předškolního vzdělávání se týká dětí, které na konci předcházejícího školního roku dosáhly pěti let věku. Tato změna vnesla do předškolního vzdělávání mnoho nových otázek, situací i oblastí, v nichž učitelé spolu s rodiči a dalšími odborníky hledají optimální způsoby, jak co nejlépe působit na děti. Mateřská škola se stala zásadním a významným faktorem, který má vliv na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku, žádné z dětí se tomuto působení nevyhne (Šmelová, 2018, s. 30).

Sebrechts (2014, s. 43) v této souvislosti uvádí, že dítě, které nemá možnost navštěvovat mateřskou školu, je určitým způsobem ochuzeno a mnoho podnětů, které ho dále rozvíjejí nejen v oblasti sociální. Autor dále zmiňuje, že dítě okolo čtvrtého roku mateřskou školu potřebuje i

z hlediska kontaktu s vrstevníky. Z hlediska mateřské školy jako faktoru, který má vliv na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku, musíme vzít v úvahu řadu proměnných, které do procesu vzdělávání v mateřské škole vstupují a přímo i nepřímo ho ovlivňují. Velmi významným faktorem je osobnost učitele.

### **Osobnost učitele mateřské školy**

Než se začneme zabývat podrobněji osobností učitele, je potřeba si tento pojem definovat. Pokud se zaměříme konkrétně na osobnost předškolního pedagoga, můžeme zmínit autorku Šmelovou (2009, s. 12), která popisuje učitele mateřské školy jako: *„kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na jeho individuální zvláštnosti.“*

Jak vyplývá z definice, na učitele mateřské školy jsou kladeny vysoké nároky, jež nevycházejí pouze ze zákonů a kurikula, ale také z osobnostních charakteristik. Dobrým učitelem není jen ten, který dosáhl určitého stupně odborné kvalifikace. Aby byl učitel kvalitní a poskytoval dítěti vše pro jeho přirozený rozvoj, je zapotřebí, aby disponoval určitými charakterovými vlastnostmi (Vaňková, 2017, s. 26 - 28)

Mezi tyto charakterové vlastnosti patří například: (trpělivost, ochota spolupracovat, nápaditost, flexibilita atd.). Pokud učitel těmito vlastnostmi disponuje, má velmi dobré předpoklady k tomu, aby mohl pozitivně působit na dítě a jeho rozvoj v sociální oblasti Vašutová (2004, s. 80).

Kvalitním učitelem je ten, kdo: *„dokáže poskytnout žákům své znalosti, kdo je povede do života otevřeně a statečně, kdo nepřestane sám být člověkem, kdo se nestane pouhým reproduktorem učebního obsahu, ale ten, kdo je schopen samostatně myslet, samostatně tvořit, kdo stále hledá nové cesty, nové metody, nové prostředky své interakce se svým protipólem – žákem“* (Kárníková, 1969, s. 37).

Kyriacou (2012, s. 77) píše, že učitel je stavěn do pozice, kdy ve své profesi musí naplňovat očekávání mnoha lidí. Mezi tyto osoby patří děti, rodiče, vedení mateřské školy a kolegové. Ve vztahu k sociálnímu rozvoji se například jedno o očekávání, že: Bude vytvářet příjemné prostředí, bude umět poradit, najde si čas na konzultaci, bude oporou v těžkých chvílích, bude empatický atd.

Podle Šmelové (2014, s. 8), by kromě očekávání ze stran různých aktérů učitel mateřské školy měl plnit také tři základní role.



1. Učitel jako **inspirátor**, který má za úkol vytvářet prostředí, kde budou naplňovány individuální potřeby všech dětí.
2. Učitel jako **facilitátor**, kdy jeho úkolem je připravit prostředí, kde je dítě schopno samostatně fungovat a které podporuje jeho přirozenou zvědavost. Toto prostředí by mělo děti motivovat k různým činnostem.
3. Učitel jako **konzultant**, který vytváří prostředí otevřené komunikace.

Podrobněji role učitele mateřské školy rozdělila autorka Tomanová (2004, s. 18):

1. Role pečovatelky;
2. role komunikátora;
3. role učitelky;
4. role vůdce;
5. role manažera;
6. role obhájce;
7. role poradce.

I v těch sedmi vymezených rolích se objevuje sociální vazba na dítě a jeho rozvoj v této oblasti. Pokud bychom ale chtěli být konkrétnější, tak se podíváme na autora Laurvitche (2003, s. 29), který popsal vztah dítěte směrem k učiteli ve vztahu k psychosociálním podmínkám. Vymezil je následovně:

- Dítě důvěřuje učiteli, nebojí se mu svěřit, oslovit ho, požádat o pomoc.
- Ve třídě a v prostředí, které učitel připravil, se dítě cítí dobře (je aktivní, navazuje vztahy s vrstevníky, je komunikativní).
- Když je dítě podporováno, pochváleno projevuje se to v jeho mimice, je na něm vidět radost.
- Dítě rozumí pokynům, které mu učitel zadává.
- Dítě respektuje pravidla, která si s učitelem nastavili.
- Úkoly, které učitel dítěti zadal, jsou přiměřené jeho věku i možnostem. Dítě podporuje v dalším jeho snažení.

Ve vztahu k naší práci je ale nezbytně nutné, abychom zmínili RVP PV (2021, s. 32), který stanovuje plně vyhovující psychosociální podmínky ve vztahu k dítěti:

- *„Učitelé respektují potřeby dětí (obecně lidské, vývojové a individuální), reagují na ně a napomáhají v jejich uspokojování (jednají nenásilně, přirozeně a citlivě, navozují situace pohody, klidu, relaxace apod.).*

- *Děti nejsou neúměrně zatěžovány či neurotizovány spěchem a chvatem ani nadměrnou náročností prováděných činností.*
- *Všechny děti mají rovnocenné postavení a žádné z nich není zvýhodňováno ani znevýhodňováno.*
- *Dětem se dostává jasných a srozumitelných pokynů. Třída je pro děti kamarádkým společenstvím, v němž jsou zpravidla rády.*
- *Pedagogický styl, resp. způsob, jakým jsou děti vedeny, je podporující, sympatizující, projevuje se přímou, vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací učitele s dětmi.*
- *Vzdělávací nabídka odpovídá mentalitě předškolního dítěte a potřebám jeho života (je dítěti tematicky blízká, jemu pochopitelná, přiměřeně náročná, dítěti užitečná a prakticky využitelná).*
- *Učitel se vyhýbá negativním slovním komentářům a podporuje děti v samostatných pokusech.*
- *Ve vztazích mezi dospělými i mezi dětmi se projevuje vzájemná důvěra, tolerance, ohleduplnost a zdvořilost, solidarita, vzájemná pomoc a podpora. Dospělí se chovají důvěryhodně a spolehlivě (autenticky).*
- *Učitel se programově věnuje neformálním vztahům dětí ve třídě a nenásilně je ovlivňuje prosociálním směrem (prevence šikany a jiných sociálně patologických jevů u dětí).“*

Učitel je faktorem, na který jsou v rámci sociálního rozvoje kladeny nároky jednak ze strany rodiny, vedení školy, ale také ze strany plnění určitých rolí. Aby sociální rozvoj dítěte probíhal co nejefektivněji, je důležité, aby vztah mezi dítětem a učitelem byl kladný. Aby učitel vytvářel takové podmínky pro vzdělávání, ve kterých bude dítě aktivní, nebude se bát komunikovat a spolupracovat. Když bude mít nějaký problém, bude mít důvěru v učitele. Budou podporovány jak jeho silné, tak slabé stránky. Kladný vztah mezi dítětem je také dobrým výchozím bodem ke kladnému vztahu mezi učitelem a rodiče. Na tento vztah a vzájemnou spolupráci se podíváme v následující kapitole.

### **3.2.5 Spolupráce rodiny a mateřské školy**

Vybudovat dobré a efektivní vztahy mezi rodinou, potažmo rodiči a školou je náročný proces. Tento proces je ovlivněn mnoha faktory, mezi které patří například: rodinná situace, hlava rodiny, počet dětí v rodině, vytíženost rodičů ale také charakter školy, osobnost učitele,

jeho vzdělání atd. Je důležité nahlížet na tuto problematiku komplexně ve všech souvislostech. Pokud se nám ale dobré vztahy mezi rodinou a školou podaří vytvořit, tak to má velké vliv na sociální oblast dítěte (Majerčíková, 2012, s. 40).

Dobry vztah však není vždy samozřejmostí a jak jsme již psali výše, je důležité brát v úvahu všechny faktory, ale také se snažit tyto dobré vztahy vytvářet. Pomoci nám k tomu může: otevřená a vřelá komunikace, empatie, jasné zadávání požadavků, otevřenost pomoci. Bez důvěry, respektu, aktivity a odpovědnosti obou stran nelze najít ten správný a odpovídající dialog. Stále ale panují rozdílné názory na to, jak by měla spolupráce, komunikace a pomoc mezi školou, učitelem a rodičem vypadat. Často se setkáváme v praxi i s rozdílným očekáváním, jak intenzivní by měl být kontakt a předávání důležitých informací mezi rodinou a školou (Pecháčková, 2014, s. 10 - 24).

V této souvislosti přináší zajímavé výsledky sedm let trvající výzkum autora Colemana (1998), který zkoumal oblast vztahů, spolupráce a komunikace mezi učiteli, rodiči a žáky. Z výsledků vyplynulo, že rodiče by přivítali více osobních kontaktů s učitelem. Učitelé na tento fakt ale reagují postojem, že na bližší setkávání a konzultace s rodinami nemají ve své pracovní náplni prostor. Podle rodičů, by kontakt měl mít více neoficiální charakter, kdy by si navzájem sdíleli postřehy, rady a postupy, jak s dítětem pracovat, aby jeho rozvoj byl co nejvíce efektivní. Z výzkumu také vyplývá, že rodiče, kteří mají dobré vztahy s učitelem a navzájem se informují o důležitých věcech si vytváří lepší podmínky na rozvoj sociálních dovedností u vlastních dětí. Také děti jsou více komunikativní, mají lepší adaptaci a rády spolupracují s ostatními dětmi. Coleman dále uvádí, že školní výkonnost dítěte a jeho chuť se učit je přímo ovlivňována vzájemnou interakcí všech aktérů (žáků, učitelů a rodičů) (Coleman, 1998).

Z výzkumu vyplývá, že na to, jak efektivně bude dítě připraveno na školu v rámci sociální oblasti, má vliv mnoho faktorů, které se navzájem ovlivňují a jsou propojeny. I když bude dítě v interakci s učitelem, který si tento rozvoj staví na první místo, ale nebude mít vyhovující podmínky doma nebo mezi svými vrstevníky, nikdy nedosáhne vytouženého efektu. Tento efekt ale může významně podpořit spolupráce mezi školou a rodinou, která bude na osobní úrovni. Tato spolupráce pomůže také v přípravě dítěte na školní docházku a může eliminovat přibývajících počty odkladů školní docházky. Této problematice se zaměřením na sociální připravenost se budeme věnovat v následující kapitole práce.

## 4 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI JAKO UKAZATEL PŘIPRAVENOSTI DÍTĚ K ZHÁJENÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Konec předškolního období, příprava na školní docházku a následný vstup do povinného základního vzdělávání školy bývají označovány za zlomový mezník v životě dítěte i celé rodiny. Helus (2009, s.78) vymezuje pět důležitých změn v tomto období, které tzv. „zlomový mezník“ potvrzují.

1. Dítě je vystaveno soustavnému a systematickému vzdělávání, na které nebylo doposud zvyklé.
2. V procesu vyučování je uváděno do nových rytmů strukturovaného času, kde je kladen mnohem větší nárok na pozornost dítěte.
3. Kromě nové sociální role získává také nový sociální status.
4. Je uvedeno do prostřední nových a neznámých aktivit, na jejichž základě objevuje nové skutečnosti, kterým se musí často přizpůsobit nebo které se musí naučit.
5. Získává nové zážitky a osvojuje si nové zkušenosti a kompetence.

Aby dítě tyto zlomové mezníky co nejlépe zvládalo a na nástup do základního vzdělávání byl co nejvíce bezproblémový, je důležité, aby dítě bylo na školu dostatečně zralé a připravené. Období nástupu dítěte do základní školy je v našem školství přesně vymezeno do doby od 5–7 let a je prvním rozhodujícím kritériem školní zralosti (Vágnerová, 2004).

V následující kapitole si vymezíme pojmy školní zralost a školní připravenost, aby co nejlépe korespondovaly se zaměřením naší práce.

### 4.1 Školní zralost a školní připravenost

Nejen v pedagogické praxi, ale také v odborných publikacích bývají pojmy školní zralost a školní připravenost často zaměňovány nebo bývají vymezovány jako zcela ekvivalentní termíny. Školní zralost i školní připravenost udává určitý stav v kvalitě vývoje dítěte, který je předpokladem pro úspěšné zvládnutí povinností, které se vztahují k povinné školní docházce. Školní zralost bývá často stavěna na první příčku před školní připraveností. V následujícím textu si oba pojmy vydefinujeme a vymezíme mezi nimi základní vztah (Koťátková, 2014, s. 177).

**Školní zralost.** Obecně lze chápat školní zralost jako takový stupeň vývoje tělesných i duševních schopností a dovedností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků.

Pokud se na některé autory, kteří se zabývali školní zralostí, podíváme chronologicky, můžeme tvrdit, že ustálený pojem školní zralost řadíme do období 20. století, kdy Matějček tvrdí, že pochází z vídeňské psychologické školy. U nás je problematika školní zralosti a jejího zkoumání spojována se jmény autorů, jako je Jirásek, Langmeier, Matějček, Kořínek, a to v 60. letech 20. století.

Dittrich (1993, s. 56) definuje školní zralost jako fyzickou a psychickou připravenost dítěte na školní docházku. Tato připravenost mu umožňuje zapojit se do vyučovacího procesu bez nebezpečí ohrožení fyzického a duševního zdraví. Touto zátěží se může rozumět: adaptace na nové sociální prostředí, vyrovnání se s novou sociální rolí, nové požadavky na roli školáka.

Podobně charakterizují školní zralost také autorky Novotná a Kremličková (1997, s. 44), které ji vysvětlují jako komplex dovedností a schopností, kterými by mělo být dítě vybaveno před vstupem do základní školy, aby bylo schopno zvládat zátěž, která se pojí s povinnostmi školní docházky. Tyto dovednosti může dítě v rámci rodiny rozvíjet od nejtělejšího dětství.

Mezi další autory, kteří se pokusili vymezit tento pojem, patří Svoboda, 2001; Čížková, 2004; Langmeier 2006; Říčan 2006; Beníšková, 2007; Bednářová, Šmardová 2010; Jucovičová, Žáčková, 2014.

Zaměření naší disertační práce nejvíce odpovídá definice Valentové (2002), se kterou budeme dále pracovat a budeme z ní vycházet.

*„Školní zralost považujeme za komplexní charakteristiku, která implikuje jak stupeň biologického a psychického vývoje dítěte, tak sociální a výchovné vlivy i budoucí požadavky školy. Závisí na řadě dispozic, které se diagnosticky sledují, jako složky školní zralosti.“* (Valentová, 2002, s. 104)

**Školní připravenost.** V 70. letech minulého století se začala objevovat tvrzení, že pojem školní zralost je poměrně nedostačující. Psalo se o tom, že pojem byl převzatý z oblasti biologie. Stejně jako na školní zralost, tak i na školní připravenost se z hlediska pojetí podíváme chronologicky a následně vymezíme nejvhodnější pojetí pro naši práci.

V současnosti se v literatuře neseťkáváme pouze s pojmem školní zralost, ale také s pojmem školní připravenost. Jak již bylo výše zmíněno, tyto dva odlišné pojmy bývají často zaměňovány nebo používány ekvivalentně.

Podle Zelinkové (2001, s. 111) pojem školní připravenost zahrnuje úroveň předškolní výchovy z hlediska vlivu prostředí, ve kterém se dítě pohybuje (rodina, mateřská škola, vrstevníci), z hlediska výchovy (rodinné, sebevýchovy, ale i institucionální) a v neposlední řadě i z hlediska schopností dítěte. To znamená, že školní připravenost postihuje oproti biologickému zrání spíše oblast a úroveň předškolní přípravy.

Podle Čížkové (2004, s. 13) školní připravenost souvisí s rodinným prostředím, kde dítě vyrůstá, některé děti mají v této oblasti značný handicap. Záleží také na rodině, jaký hodnotový systém, který se týká vzdělání a školy jako takové, svému dítěti předkládá.

Kohoutek (2006, s. 189) připravenost charakterizuje jako dosažení takového tělesného i duševního stupně ve vývoji dítěte, který je zárukou toho, že dítě bez problému zvládne nároky, jež jsou na něj kladeny v souvislosti s jeho novou rolí školáka.

Z výše uvedených definic školní zralosti a školní připravenosti je patrné, že tyto dva pojmy spolu úzce souvisí, ale navzájem se překrývají. Pro účely naší práce můžeme souhrnně říct, že školní zralost je výsledkem procesu biologického zrání nervového systému. Zahrnuje psychickou emočně sociální a tělesnou způsobilost dítěte započít školní vzdělávání a zároveň zvládnout všechny požadavky, které jsou na něj kladeny. Do značné míry je určena genetickou výbavou jedince. Školní připravenost naopak vnímáme jako soubor kompetencí, které se dítě může naučit a může si je osvojit za pomoci působení rodičů a jiných dospělých, se kterými přichází do styku. Můžeme říct, že připravenost dítěte pro vstup do základní školy je podmíněna školní zralostí, bezesporu od sebe tyto dva pojmy nelze oddělit (Vaňková, 2017, s.52).

## **4.2 Školní nezralost a odklad školní docházky**

Pokud nastane situace, že dítě není ještě přiměřeně tělesně a duševně zralé, může jeho zákonný zástupce písemně požádat ředitele školy o odklad školní docházky. Nutnou součástí této žádosti je písemné vyjádření školského poradenského zařízení (PPP – pedagogicko-psychologické poradny nebo SPC – speciálně pedagogického centra) a vyjádření odborného lékaře či klinického psychologa. Odklady se většinou týkají dětí, které jsou nezralé ve více než jedné rovině nebo při závažnější nezralosti.

Ve školském zákoně je odklad školní docházky definován následně: „*Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.*“ (§ 37 ods. 1 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona, a jeho novela č. 472/2011 Sb., § 37).

Pokud se podíváme o deset let zpět, Kropáčková (2012, s. 201) píše, že ničím neobvyklým nejsou v dnešní době odklady školní docházky. Ze školských statistik je patrné, že odklady školní docházky přesahují úroveň 22 %. Příčin může být mnoho. Jako nejčastější důvod se udává právě nedostatečná připravenost na plnění povinností školní docházky anebo také zvyšující se nároky na děti v tomto věku.

Česká školní inspekce ve své výroční zprávě (2015/2016) informovalo o tom, že v tomto školním roce mělo odklad 19,5 % dětí. Ve srovnání se Slovenskem je to téměř o 11 % více. V některých zemích Evropy dokonce odklady povinné školní docházky vůbec povoleny nejsou, například v Anglii, Irsku, Španělsku nebo Francii. Česká republika je jedním z 15 vzdělávacích systémů v rámci 29 systémů EU, ve kterých je povolen odklad povinné školní docházky EACEA/Eurydice (2020).

Počty odkladů v posledních letech mírně klesají. Situaci nasvědčuje i tvrzení Kropáčkové z roku (2012, s. 90). Ještě ve školním roce 2005/ 2006 nastupovala do prvních tříd jedna třetina sedmiletých žáků. Dlouhodobou snahou je snížit počty dětí s odkladem školní docházky, je to součástí vládní strategie.

Důležitá změna nastala v roce 2017. Předškolní vzdělávání se stalo povinným v posledním roce před vstupem dítěte do základní školy. Cílem je zkvalitnit připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky a eliminovat počet odkladů povinné školní docházky, které se dlouhodobě pohybují za hranicí 15 % (Šmelová, 2018).

Toto tvrzení můžeme doložit výsledky sledování a statistik České školní inspekce, dále jen ČŠI. Ve školách, které ČŠI navštívila ve školním roce 2016/2017 (tedy před zavedením povinného předškolního vzdělávání), mělo 16,4 % dětí v posledním ročníku mateřské školy odklad povinné školní docházky. Oproti předchozímu školnímu roku došlo k nárůstu o 1,4 %. Struktura příčin odkladu se rovněž již několik let nemění. Mezi důvody převládá celková

nezralost (36 %) a logopedické vady (27,9 %), dále potíže v grafomotorické oblasti (14,5 %), sociální nezralost (11,6 %) a nedostatečná adaptace a potíže se soustředěním (10,8 %).

**Obrázek č. 2:** Nárůsty odkladů školní docházky v letech 2014–2017

Výkaz MŠMT	2014/2015		2015/2016		2016/2017	
	Počet	Podíl	Počet	Podíl	Počet	Podíl
Počet dětí, které se dostavily k zápisu	148 296	–	150 100	–	152 335	–
Převedení na jinou školu	5 273	3,6	6 259	4,2	7 673	5,0
S žádostí o odklad povinné školní docházky	16 672	11,2	17 013	11,3	16 629	10,9

Z tabulky je patrné, že nárůst odkladů povinné školní dlouhodobě přetrvává (Výroční zpráva ČŠI, 2016–2017).

Žádná změna nenastala ani po zavedení povinného předškolního vzdělávání. Počet dětí, kterým byla povinná školní docházka o jeden rok odložena, se dlouhodobě v ČR nedaří snížit. Podíl šestiletých dětí, které se vzdělávají v MŠ, činil v uplynulém školním roce 18,6 %. Děti s odkladem školní docházky se vzdělávají rovněž v přípravných třídách ZŠ a v přípravném stupni ZŠ speciální, podíl těchto dětí činil 3,2 %. Podíly dětí s odkladem školní docházky v povinném předškolním vzdělávání jsou v jednotlivých regionech velmi nerovnoměrné a pohybují se v jednotlivých okresech od 13,4 % po 30,4 %. Nejčastěji uváděné příčiny odkladů školní docházky se zásadněji nemění. Nemění se ani míra jejich zastoupení. Stejně jako v předcházejících letech převažuje celková nezralost dítěte a logopedické vady a poruchy řeči. Podrobnější členění viz tabulka.

**Obrázek č. 3:** Hlavní příčiny odkladů školní docházky ve školním roce 2020/2021

Hlavní příčina OŠD	Podíl dětí s OŠD v %
Celkový opožděný vývoj řeči	5,7
Logopedické vady a poruchy řeči	21,4
Psychika – adaptace, soustředění	5,4
ADHD	1,1
Pracovní návyky	1,5
Grafomotorika	4,8
Somatické problémy	0,4
Celková nezralost	40,7
Zdravotní postižení/znevýhodnění	4,2
Sociální nezralost	9,3
Nezralost z důvodu sociokulturního zázemí	3,4
Škola příčinu nezná	2,0
Jiná příčina	3,1



Příčin vysokého počtu odkladů školní docházky je více. ČŠI (2020/2021) uvádí pozdní a málo efektivní práci s pedagogickou diagnostikou a pozdní pedagogickou intervencí při případné potřebě napomáhat vyrovnávat nerovnoměrnosti ve vývoji dítěte. Z výše uvedené tabulky vyplývá, že mezi hlavní příčiny odkladů patří: celková nezralost, logopedické vady a poruchy řeči, sociální nezralost atd. Je však nutné poznamenat, že dle RVP PV jsou osobnostní rozdíly mezi dětmi, a stejně tak i rozdíly v jejich individuálních výkonech pokládány za přirozené a samozřejmé, že předškolní vzdělávání o jejich vyrovnání neusiluje; úkolem předškolního vzdělávání není vyrovnat výkony dětí, ale vyrovnat jejich vzdělávací šance.

Trendem odborníků v posledních letech je omezit odklady školní docházky jen pro minimum dětí s jasnou zdravotní nebo psychologickou indikací. Odhaduje se, že by podíl odkladů školní docházky neměl překročit 2 % populačního ročníku (Pugnerová, Dušková, 2019).

Odklad školní docházky je, technicky vzato, administrativní proces vycházející z platné legislativy, z již zmíněného příslušného paragrafu školského zákona, ve kterém se hovoří o přiměřené tělesné a duševní vyspělosti. Pokud je dítě předškolního věku nedostatečně tělesně vyspělé, drobné, snadno unavitelné, nemá přiměřený zájem o činnosti v rámci předškolního vzdělávání, nedisponuje patřičnou dávkou práceschopnosti, psychické odolnosti, nemá sociální a hygienické návyky, není samoobslužné, není schopno komunikovat, spolupracovat, přijímat pochvalu i kritiku, potom jsou signály směřující k žádosti o odklad dítěte od školní docházky jasné (Dandová et al., 2018, s. 140).

Druhým problémem mohou být nadměrné obavy a úvahy ze strany rodiny. Časté bývá, že se rodiče domnívají, že odkladem školní docházky dítěti prodlouží dětství. Tyto nesprávné přístupy mohou vyvolat u dítěte regresivní způsoby chování, ztrátu touhy po škole, ztrátu motivace a ideálů. Největší problém z toho důvodu může nastat právě v oblasti sociální připravenosti, která je ústředním tématem našeho zkoumání (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 7).

Abychom k tomuto tvrzení mohli uvést názorný příklad, v roce 2013/2014 vzešlo 38 % odkladů školní docházky z vlastního rozhodnutí rodičů. Tento krok zvažuje 43 % rodičů dětí narozených v srpnu a 29 % rodičů narozených v červenci. Rodiče těchto dětí často udávají, že děti nejsou dostatečně sociálně zralé na roli školáka a plnění školních povinností (Pugnerová, Dušková, 2019, s. 20).

Stejná zjištění vzešla z výzkumného šetření v zahraničí, konkrétně v Norsku (Clark, 2019), kdy byli rodiče dotazováni, v jaké oblasti mají děti před vstupem do základní školy

největší obtíže. 48 % dotazovaných rodičů uvedlo, že se jedná právě o oblast sociální. Zajímavým zjištěním podle ČŠI (2020/2021) je v této souvislosti také to, že právě v oblasti sociálního rozvoje a pedagogické diagnostiky mají učitelé mateřských škol dlouhodobě největší mezery.

To, jak je dítě v jednotlivých oblastech připravené na školu, je ovlivněno mnoha faktory, které jsme si popsali v kapitole č. 3. V této kapitole jsme poukázali na problematiku školní zralosti, připravenosti a odkladů školní docházky. V souvislosti s naší prací jsme vymezili, k jaké definici školní zralosti a připravenosti se přikláníme my.

### **4.3 Sociální zralost v souladu s RVP PV**

Pugnerová (2019, s. 16) pod pojmem sociální zralost udává přiměřenou kontrolu citů a impulzů, schopnost pohybovat se bez úzkosti a pocitů strachu mimo svou rodinu a známé prostředí. Vaňková (2017, s. 34) v této souvislosti ještě zmiňuje vrstevníky, se kterými by dítě mělo umět komunikovat, přijmout roli spolužáka a podřídit se autoritě.

Podrobnější definici udává Vágnerová (1999, s. 182). Podle této autorky můžeme emoční a sociální zralost chápat jako: „přiměřenou kontrolu citů a impulzů, schopnost pobývat bez úzkosti mimo svou rodinu v kolektivu vrstevníků, umět s nimi komunikovat, přijmout novou roli žáka a spolužáka, podřídit se autoritě učitele.“

Thorova (2015, s. 402) v této souvislosti doplňuje že pokud je dítě v této oblasti dostatečně zralé, je schopno odložit svá momentální přání a podřídit se danému režimu. Častým problémem bývá, že je dítě vystavováno hodnocení a následně srovnávání se svými spolužáky.

Na dítě jsou v této oblasti kladeny vysoké nároky především z toho důvodu, že nástup dítěte do základní školy vyžaduje vyzrálou osobnost dítěte a očekává emoční stabilitu, sebeovládání a odolnost vůči neúspěchu (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 114).

Dítě ve škole čeká plno povinností a je žádoucí, aby mělo kladný postoj nejen ke škole, ale i k úkolům, které ho zde čekají. Dítě, které je po této stránce zralé, je schopno odložit svá přání a podřídit se režimu. Mělo by postupně odbourávat dětské egocentrismus (Pugnerová, Dušková, 2019).

Ani posuzování zralosti v této oblasti není pro učitele jednoduchou záležitostí, protože si musí všimnout mnoha jevů. Jeden seznam sledovaných jevů přináší Pugnerová a Dušková (2019, s. 33), mezi znaky, které obvykle posuzujeme v rámci sociální a emoční zralosti a připravenosti, patří:

- Umět se odpoutat od rodiny, podřídit se autoritě;
- Bezproblémová adaptace na novou roli žáka a spolužáka;
- Samostatnost v hygieně a sebeobslužných činnostech;
- Umět říct svůj názor;
- Udržovat pořádek;
- Kontrola nápadů a impulzů;
- Částečně zvládat emoce (nereagovat pláčem, křikem, agresí);
- Vyrovnat se s neúspěchem;
- Přizpůsobit se dané situaci;
- Kladný přístup k učení a odpovídající tempo plnění úkolů;
- Ohleduplnost;
- Emocionální stabilita;
- Kladný postoj k sobě.

Jedná se o velmi podobné členění, ve kterém jde do popředí žák ve vztahu k sobě samému, ve vztahu k autoritě a ve vztahu k vrstevníkům.

Posuzování v této oblasti patří k těm nejobtížnějším. Nejen z toho důvodu, že je za potřebí sledovat mnoho jevů, ale také z toho důvodu, že tyto jevy je obtížné hodnotit a může docházet ke zkreslení z důvodu působení mnoha faktorů (Johnson, 2001, s. 44).

Zda korespondují sledované jevy v této oblasti u výše vymezených autorů s požadavky RVP PV (2021, s. 19–27) můžeme vymežit na základě očekávaných výstupů.

Sociální dovedností prostupují celým RVP PV. Největší zastoupení najdeme ve vzdělávacích oblastech a klíčových kompetencích. Hned na začátku je důležité zmínit, že sociální rozvoj prostupuje všemi výše zmíněnými vzdělávacími oblastmi. Vzdělávací obsah v RVP PV je rozdělen do pěti oblastí: (RVP PV, 2021, s.14).

- Dítě a jeho tělo;
- Dítě a jeho psychika;
- Dítě a ten druhý;
- Dítě a společnost;
- Dítě a svět.

Sociální dovednosti obecně a, jak z názvu napovídá, prvotně zařazujeme do oblasti sociálně-kulturní nazývané jako Dítě a společnost. Při rozvoji v oblasti sociální se dále

zaměřujeme na oblast interpersonální, tedy oblast Dítě a ten druhý. Zde je důraz kladen na utváření vztahů k jiným osobám (vrstevníkům, učitel, veřejnosti, autoritám). Důležité je, aby zde probíhal rozvoj komunikace. Během celého dne v mateřské škole se učitel snaží vytvářet takové situace, aby si děti osvojily důležité sociální dovednosti potřebné pro další životní situace. Sociální rozvoj můžeme rovněž zařadit do oblasti Dítě a jeho psychika. Dítě by mělo zvládnout odloučení na určitou dobu od rodičů, uvědomovat si svou samostatnost, zaujímat vlastní názory, postoje a vyjádřit nesouhlas v situacích, které to vyžadují, umět se vyrovnat s neúspěchem (Šebelová, 2020, s. 68).

Tyto dovednosti, které by mělo dítě již zvládnout před nástupem do základní školy, najdeme v RVP PV v podobě očekávaných výstupů. Na základě těchto očekávaných výstupů dochází k postupnému naplňování klíčových kompetencí v RVP PV.

Dítě by na konci předškolního období:

- *„Uvědomovat si svou samostatnost, orientovat se ve skupině;*
- *Přijímat pozitivní ocenění i svůj případný neúspěch a vyrovnat se s ním, učit se hodnotit svoje osobní pokroky (sebehodnocení);*
- *Uvědomovat si příjemné a nepříjemné citové prožitky;*
- *Orientovat se bezpečně ve známém prostředí i v životě tohoto prostředí (doma, v budově mateřské školy, v blízkém okolí;*
- *Rozlišovat aktivity, které mohou zdraví okolního prostředí podporovat a které je mohou poškozovat, všimnout si nepořádků a škod, upozornit na ně – pomáhat pečovat o okolní životní prostředí (dbát o pořádek a čistotu, nakládat vhodným způsobem s odpady, starat se o rostliny, spoluvytvářet pohodu prostředí, chránit přírodu v okolí, živé tvory apod.);*
- *Pochopit, že každý má ve společenství (v rodině, ve třídě, v herní skupině) svou roli, podle které je třeba se chovat.“ (RVP PV, 2021).*

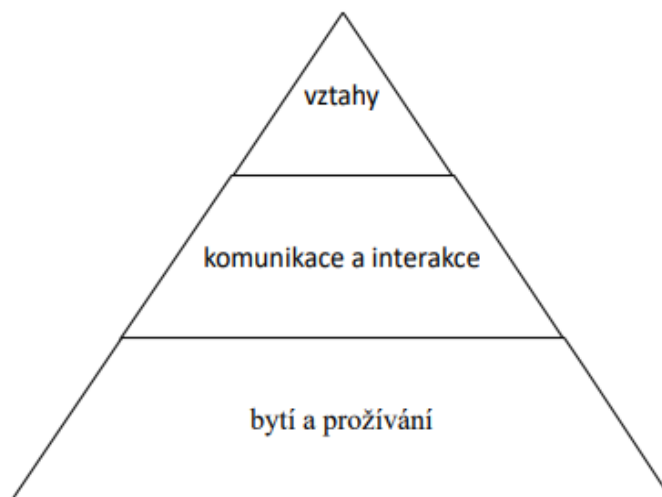
Zde jsme uvedli pouhý výčet očekávaných výstupů, které slouží jako doporučení toho, co by dítě na konci předškolního vzdělávání mělo zvládnout. Důležité je, aby se učitel mateřské školy orientoval v RVP PV, aby věděl, o jaké výstupy se jedná a aby jejich rozvoj podpořil. Pokud víme, čeho chceme u dětí v sociálním rozvoji dosáhnout a kam směřujeme, měli bychom také vědět, jak tento rozvoj podpořit.

## 4.4 Rozvoj sociálních dovedností u dětí předškolního věk

Aby si dítě mohlo v této oblasti efektivně rozvíjet, musíme mu pro to vytvořit dostatek příležitosti, jako je setkávat se s jinými dětmi, podporovat kamarádské vztahy, vytvářet prostor a podmínky proto, aby děti rády tyto sociální kontakty navazovaly a aby se jim dobře spolupracovalo (Kropáčková, Chval, 2018)

Gillernová (2012, s. 87) píše o tom, že z hlediska sociálního rozvoje je důležité, aby se děti předškolního věku zapojovaly do kolektivu dětí při různých činnostech. Nemusí si spolu hrát, stačí pouze když je mezi těmito dětmi interakce. Tuto důležitost prezentuje na základě pyramidy, která představuje jejich charakteristiky a roviny. Tyto sociální situace jsou ve škole základem pro rozvoj v oblasti sociální.

**Obrázek č. 4:** Úroveň předpokladů sociálních dovedností z hlediska obecnosti



(Gillernová a kol. 2012, s. 114)

K rozvoji dítěte v sociální oblasti je nutno bytí a prožívání, které tvoří základ celé pyramidy. Dítě by mělo prožívat nové situace, zážitky, získávat nové zkušenosti, potkávat nové lidi, navštěvovat nová místa. Obecněji řečeno dostávat se do situací, které jsou pro něj nové. Další etapou na pyramidě je interakce a komunikace, na základě, které si děti budují jednotlivé složky svého sociálního života. Navazovat nové vztahy, řešit konflikty, umět říci svůj názor, ale také naučit se naslouchat druhým lidem. Vrchol pyramidy je tvořen vztahy, kterou jsou založeny na zmíněné komunikaci a interakci. Tyto vztahy by si měl jedinec udržet a dále je rozvíjet a budovat (Gillernová a kol. 2012, s. 114).

Dítě mělo být připravováno na školu ještě dříve, než do ní nastoupí, protože postupné připravování na tuto změnu může mnohým dětem ulehčit vyrovnání se s novou sociální rolí. Důležitá je pozitivní motivace ze strany rodiny nebo straších sourozenců, mluvit s dětmi otevřeně, detailně popisovat, co je ve škole čeká, s kým se tam mohou potkat a jaké situace tam mohou nastat. V rámci přípravy by mělo dítě vnímat existenci jiných lidí, přijímat je ve svém světě, postupně se učit si s nimi hrát a respektovat je. Prvními osobami, které vstupují do okruhu dítěte, jsou kromě rodičů nejčastěji členové širší rodiny (prarodiče, tety, strýcové, nebo kamarádi a kamarádky rodiny).

Jak jsme podrobněji vymezili v předchozí kapitole, pod vlivem sociokulturního nebo rodinného prostředí, ze kterého děti pocházejí, nejsou všechny schopné adaptovat se ve stejné míře na výchovu a vzdělávání a mít z něj prospěch. Dětem z nedostatečně stimulujícího prostředí, které mají problémy s vyjadřováním a včleněním se do kolektivu, může mateřská škola v mnohém pomoci. Mateřská škola je prospěšná všem dětem, pro děti se sociálním nebo kulturním znevýhodněním je nepostradatelná (Bacus, 2009, s. 13).

Mezi dětmi jsou v tomto věku již zmiňované velké rozdíly. Některé dítě je emocionálně vyrovnané, radostné, zvědavé, beze strachu. Jiné je ostýchavé, bojácné, úzkostné, snadno se rozpláče, neúspěch ho zraní a trvá mu dlouhou dobu, než se s ním dokáže vyrovnat. Jiné dítě zase neumí ovládnout zklamání, zlost, projevuje se agresivně. Není to nic neobvyklého jen je důležité si tento fakt při práci s dětmi uvědomovat a nezapomínat na něj.

V této souvislosti je důležité zmínit **vyzrálost sociální**. Té se obecně věnovala např. Kasíková (2005), Bednářová (2010) nebo Gordon (2010), Šebelová (2020) shodně uvádějí:

- dovednost na určitou dobu se odpoutat od rodiny;
- schopnost být v jiném prostředí, s jinými lidmi, v jiných situacích;
- schopnost respektovat novou autoritu;
- schopnost začlenit se do skupiny vrstevníků, umět s nimi komunikovat, spolupracovat;
- porozumění pravidlům společného soužití a jejich respektování, zařazení do vlastního hodnotového systému;
- schopnost dát najevo své potřeby, přání, touhy;
- schopnost pracovat s ostatními na věcech, které mi nejsou blízké.

Podle výše zmíněné autorky je důležité tuto oblast **podporovat následovně**:

- poskytovat dítěti dostatek příležitosti pro setkávání, komunikaci a spolupráci s jinými dětmi;
- podporovat kamarádké vztahy (pohrát si spolu, rozdělit se, něco pro druhého udělat, vyslechnout ho, být vedle něj, když je smutný);
- prožívat radost z radosti jiných a ze společné činnosti (vyrobit dárek, pomáhat);
- vedeme dítě k tomu, aby se na svět dokázalo podívat i očima toho druhého;
- aby si uvědomilo, že ne vždy musí být všechno tak, jak si ono samo přeje;
- podporujeme základy pravidel slušného chování.

Mateřská škola pomáhá dítěti, které ji navštěvuje, v rozvoji některých dovedností, ke kterým dle Špaňhelové (2004, s. 70) patří:

- žít podle určitých pravidel;
- žít v kolektivu dětí;
- odpoutat se od rodiny a žít s jinou autoritou, než jsou rodiče.

Učitelům v předškolních zařízeních pomáhá v orientaci v této oblasti a rozvoji dítěte v oblasti sociální a emoční kurikulární dokumenty, a to jak RVP PV, tak na něj navazující školní vzdělávací program dále jen (ŠVP). Především ale také znalost v oblasti pedagogické diagnostiky.

Rozvoj sociálních dovedností a jejich následná diagnostika není jednoduchý proces. Vstupuje do něj mnoho faktorů (determinantů), které mají na tento proces vliv a které jsme si postupně v jednotlivých kapitolách vymezili. V empirické části budeme na tyto faktory navazovat.

### **Shrnutí teoretické části**

Teoretická část je koncipovaná do čtyř kapitol, které na sebe navazují a tvoří základ pro druhou část práce (empirickou). Za nezbytně nutné považujeme vymezení pojmu dětství z pohledu vědních oborů a charakterizování současných znaků dětství, kterým jsme se věnovali v první kapitole práce. Vytvořili jsme pevnou základnu, na základě které jsme v druhé kapitole popsali sociální svět dítěte, do kterého jsme zařadili socializaci, sociální učení a interakci. Dále jsme popsali vztah mezi sociálními kompetencemi a sociálními dovednostmi tak, jak je budeme používat v dalších částech práce. Důležitou částí teoretické části byla charakteristika faktorů, které mají vliv na rozvoj sociálních dovedností dítěte, ty jsme si podrobně charakterizovali.

Poslední kapitolu jsme věnovali oblasti školní zralosti a připravenosti v kontextu sociální připravenosti na školní docházku. V následující části práce se již budeme věnovat samotnému výzkumnému šetření.



## **EMPIRICKÁ ČÁST**

## 5 EMPIRICKÁ ČÁST

V empirické části práce se budeme zabývat sociální připraveností dětí na zahájení povinné školní docházky v kontextu vybraných faktorů, které do tohoto procesu rozvoje sociálních dovedností vstupují a ovlivňují je.

V úvodu empirické části popisujeme východiska výzkumu a zvolenou metodologii. Prezentovány budou výsledky, které jsme výzkumným šetřením získali a na základě kterých vyvozujeme závěry. Z těchto výsledků vyvodíme přínos jak pro vědu, tak pro pedagogickou praxi. Jako autora, ze kterého budeme při zpracování a prezentaci výzkumu vycházet, jsme si zvolili Yina (2003) a Hendla (2008)

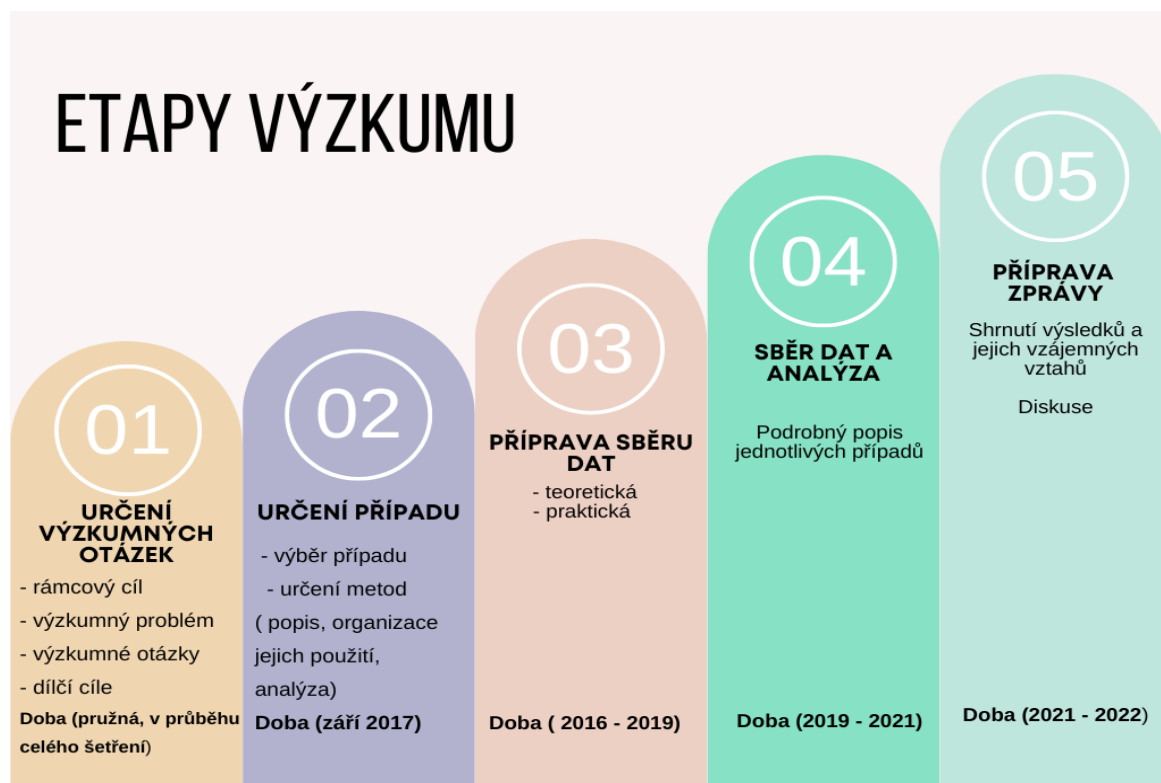
### 5.1 Základní východiska výzkumu

Záměrem výzkumu je na základě získaných dat, jejich analýzy a vyhodnocení interpretovat zjištěnou úroveň sociálních dovedností dětí předškolního věku, a to v kontextu předškolního kurikula a vnějších faktorů, které do procesu rozvoje sociálních dovedností vstupují.

Pro naše výzkumné šetření jsme jako vhodný design zvolili deskriptivní mnohočetnou případovou studii. Daný design je zvolený za účelem postihnouti specifických znaků umožňující posouzení sociálních dovedností se záměrem porozumění případům a jejich vzájemným souvislostem, tzn. s možností jednotlivé případy porovnávat mezi sebou. Výzkumům zaměřeným na mnohočetné případové studie se věnuje mnoho autorů. Jako příklad můžeme uvést: Stake (2006), Kembl (2016), Rosenberg (2001), Hendl (2008), Jeřábek (2001). My vycházíme z mnohočetné případové studie podle Yina (2003). Jedná se o podrobné studie dětí předškolního věku a faktory, které s nimi souvisejí a mají významný podíl na sociální připravenosti k zahájení povinné školní docházky.

Podle Yina (2003) a Hendla (2008) jsme si vytvořili plán, který jsme rozpracovali do jednotlivých etap výzkumného šetření.

Obrázek č. 5: Etapy výzkumného šetření



## 1. Určení výzkumných otázek

### Rámcový cíl

*Popsat a zhodnotit sociální dovednosti u dětí předškolního věku, které navštěvují mateřskou školu běžného typu v souvislosti s klíčovými faktory, které do tohoto procesu vstupují.*

Z rámcového cíle jsme formulovali výzkumný problém a z něj celkový záměr práce.

### Výzkumný problém

Dosahují děti na konci předškolní docházky stanovených sociálních dovedností v souladu s kritérii kurikula pro předškolní vzdělávání. V souladu s výzkumným problémem jsme si stanovili výzkumné otázky.

### Výzkumné otázky:

**Výzkumná otázka č. 1:** Dosahují děti sociálních dovedností na úrovni stanovenou předškolní kurikulem jako ukazatelem připravenosti k zahájení povinné školní docházky v sociální oblast?

**Výzkumná otázka č. 2:** Existuje vztah mezi sociálními dovednostmi a faktory, jako je (rodina, vrstevníci, mateřská škola)?

**Výzkumná otázka č. 3:** Ovlivnila pandemie covid sociální dovednosti u sledovaných dětí?

## 2. Určení případu

**Výběr případu** (*viz kapitola 5.2 Výběr výzkumného vzorku*)

V centru pozornosti je dítě, sociální dovednosti a faktory, které rozvoj sociálních dovedností ovlivňují.

**Určení metod** (*viz kapitola 5.3 Charakteristika metod*)

Na základě charakteru našeho výzkumného šetření se nabízelo hned několik možností sběru dat. Pro jejich volbu jsme vzali v úvahu:

- časové možnosti;
- charakteristiku výzkumného vzorku;
- cíle, ke kterým směřujeme.

Pro účely našeho výzkumného šetření jsme použili **metodologickou triangulaci** s cílem porozumění a vzhledu do případových studií.

U metod převládá deduktivní logika, která je založená na strukturovaném sběru dat, který i z hlediska rozsahu našeho výzkumu byl nutný. Vytváří se kategoriální systém dat, která pak dávají větší logiku. Pro logické uspořádání byl vytvořený kategoriální systém (Yin, 2003).

Pro potřeby výzkumu jsme zvolili metodu pozorování, pro niž jsme vytvořili výzkumný nástroj v podobě záznamových archů, dalšími metodami byly rozhovory a anamnéza. Každou metodu podrobně charakterizujeme ze tří pohledů v kapitole 5.3:

- z hlediska typu zvolené metody;
- z hlediska procesu organizace (jakým způsobem byla využívána);
- z hlediska analýzy.

Pro zajištění požadavků na výzkum jsme se zaměřili na:

**Konstruktová validita** – tento aspekt jsme v rámci našeho výzkumného šetření zajistili tak, že jsme pro získávání dat využili více metod sběru dat, mohli jsme tak porovnat s mnoha důkazy. Tyto důkazy jsme prezentovali formou shrnujícího řetězce tzv. řetězcové dokládání. Pracovní verze mnohočetné případové studie byla konzultovaná s odborníky.

**Reliabilita** – všechna data byla zaznamenávána do výzkumného deníku a podléhala kontrole, aby nedošlo ke zkreslení jevů (Yin, 2003; Kembl, 2018).

Jedinečnost výzkumného šetření je daná těmito charakteristikami:

**Longitudiálnost** neboli také dlouhodobost je v našem výzkumném šetření jednou z důležitých dominant. Samotné výzkumné šetření probíhalo v prostředí mateřské školy několik let a bylo podpořeno několika výzkumnými metodami, které popisujeme v následujícím textu. Výjimečnost výzkumného šetření je dále podpořena faktem, že výzkumník byl po celou dobu výzkumného šetření v terénu a mohl na sledované jevy pružně reagovat. Sám si vedl podrobné zápisy. Zároveň jeho sběr dat měl dvojí kontrolu ze strany učitelek mateřské školy, aby byly co nejvíce eliminovány faktory zkreslení výsledků. Poslední významnou charakteristikou, která potvrzuje všechny předešlé, je hloubka zkoumaných jevů.

### 3. Příprava sběru dat

#### *Teoretická příprava*

- studium zahraniční a tuzemské literatury;
- orientace ve výzkumech zaměřených na podobné téma;
- studium literatury, kterou učitelé využívají v praxi;
- analýza diagnostických nástrojů zaměřené na sociální oblast.

#### *Praktická příprava*

Byla založená na:

- konzultacích s odborníky z různého pedagogického prostředí, a to jak z odborného, tak prostředí pedagogické praxe;
- přípravě výzkumného nástroje (záznamové pozorovací archy, portfolia, pomůcky k výzkumnému šetření);
- technickém zajištění výzkumu;
- dokumentaci k GDPR.

### 4. Sběr dat a jejich analýza (viz kapitola 6 Sběr, analýza a interpretace dat konkrétních případů)

Sběr dat a analýza dat není pevně hraničeny proces. U mnohočetné případové studie, tedy i v našem případě, se obě fáze vzájemně prolínají a doplňují. Jedná se o kapitolu, kde jsou podrobně popsány všechny případy.

### 5. Příprava zprávy (viz kapitola 7 Shrnutí výsledků výzkumného šetření)

Shrnutí všech případů, jejich porozumění a prezentování ve vzájemných souvislostech.

## 5.2 Výběr výzkumného vzorku

Pro zapojení účastníků do výzkumného šetření byla zvolena metoda příležitostného výběru s tím, že výběr byl záměrný a vycházel z několika předem daných kritérií.

Dítě:

- návštěva mateřské školy minimálně rok před zahájením výzkumného šetření;
- z jedné mateřské školy, z níž jsou i ostatní děti zapojené do výzkumu;
- věk od 4–6 let.

Kritéria výběru mateřské školy:

- dostupnost (abychom mohli do prostředí mateřské školy co nejčastěji vstupovat);
- dlouhodobost (jedná o mateřskou školu, která nám umožní provádět výzkum v dostatečně dlouhé době);
- heterogenita třídy;
- mateřská škola zapsaná v rejstříku škol.

Učitel:

- kvalifikovaný učitel.

Bylo osloveno několik mateřských škol, učitelů a ředitelů vybraných mateřských škol, ti byli předem podrobně seznámeni s průběhem a realizací výzkumného šetření a byly předány informace pro rodiče, kteří by byli ochotni své dítě do výzkumu zařadit. Následně byla zorganizována schůzka, kde byli rodiče osloveni s žádostí o zapojení do výzkumu. Všichni spolupracující aktéři (rodiče, ředitelky, učitelky) podepsali informované souhlasy, které jsou za účelem anonymity uloženy u autorky práce a v případě potřeby dokladování slouží k nahlédnutí. Dále byli všichni aktéři obeznámeni s tím, že všechna identifikační data, která se vztahují k jejich osobě, dítěti nebo instituci, ve které výzkum probíhal, budou pozměněna tak, aby byla maximálně zachována anonymita a ochrana osobních údajů. Pro přehlednost a lepší orientaci nejen ve výzkumu jsou děti označovány velkými písmeny abecedy A–E, tady: (Dítě A, Dítě B atd.) a přidělili jsme jim jména podle počátečního prvního písmene. Př. A – Anička, B – Bob, C – Cecilka atd. Dále bychom chtěli upřesnit, že v našem výzkumu pracovaly dvě učitelky mateřské školy, proto budeme v dalších částech práce pro pojem učitel používat ženský rod. Učitelky jsou označeny U1 a U2.

Mateřská škola, ve které náš výzkum probíhal, si zvolila učitelku, která se stala členem výzkumného týmu. Byla podrobně seznámena s celým průběhem a záměrem výzkumného

šetření. Byla nápomocna při koordinaci výzkumu v rámci mateřské školy, ve které pracuje. Výběr konkrétních dětí v mateřské škole byl v kompetenci této učitelky a vedení školy. Z přihlášených dětí vybírali ty, které nejlépe odpovídaly předem stanoveným kritériím.

S ohledem na vyřazení některých dětí z výzkumu bylo na počátku zařazeno do výzkumu 10 dětí. V průběhu došlo ke snížení na 5 a tento počet tvořil stabilní výzkumný vzorek. Se skutečností, že by výzkum nemuseli dokončit všichni účastníci, jsme počítali, proto byl na začátku stanoven větší počet. V této práci budeme vycházet pouze z kompletních získaných dat od 5 účastníků, kteří se výzkumu účastnili komplexně.

V průběhu realizace ale musely některé rodiny z výzkumu odstoupit z důvodu:

- Dlouhodobé nemoci dítěte (nemožnost sledovat pokroky);
- úmrtí člena rodiny (Covid);
- odstěhování rodiny;
- v průběhu výzkumu se rodina rozvedla a jeden z rodičů si nepřál, aby dítě ve výzkumném šetření zůstávalo.

### **5.3 Charakteristika metod**

V následující kapitole si podrobněji charakterizujeme zvolené metody, a to ze tří pohledů, jak už bylo zmíněno v předchozí kapitole. Popíšeme, o jaký konkrétní typ metody se jedná, jak byla tato metoda využita z organizačního hlediska, tzn.:

- jaký nástroj jsme používali;
- jaký byl průběh;
- etapy.

V neposlední řadě popíšeme analýzu, jakým způsobem jsme získaná data vyhodnocovali.

#### **5.3.1 POZOROVÁNÍ**

##### **1. Typ pozorování**

Hlavní výzkumná metoda – pozorování (typu reduktivní deskripce) znamená, že nezaznamenáváme vše, co v danou chvíli vidíme, ale zaměřujeme se pouze na dílčí oblasti. Jedná se o tzv. strukturované pozorování, v tomto případě se bude jednat o klíčové oblasti sociální připravenosti. Podstatnou část bude tvořit schéma členěné do několika kategorií doplněné o poznámky.

Pozorování musí probíhat v dostatečně dlouhém časovém úseku a při široké škále řízených i volných činností. V našem případě se jednalo o pozorování, které trvalo 22 měsíců. Charakteristická je intenzivní interakce výzkumníka se zkoumanými jedinci. Tuto podmínku jsme v rámci našeho výzkumu splnili, po většinu času byl výzkumník v mateřské škole. V případě že nebyl, jeho přítomnost byla nahrazena video záznamy.

Ve shodě s Hendlem (2008) se domníváme, že je tento aspekt důležitý, protože významy jsou situované v kontextu a není jim možné bez něj porozumět. Rovněž zahraniční zkušenosti potvrzují, že dlouhodobá „spolupráce“ s případem má jednoznačně pozitivní dopady na výsledky celé práce (Hendl, 2008). Podmínkou tohoto přístupu je získání důvěry respondentů, seznámení se s jednotlivými aktéry před samotným započítím systematického pozorování, dostatečný časový prostor pro navázání spolupráce a pochopitelně nezaújatost. Tuto podmínku jsme splnili hned ze dvou hledisek. S dětmi jsme se seznámili na adaptační škole v přírodě na začátku školního roku 2019, kdy nám vedení školy zúčastnit se tohoto pobytu. S rodiči jsme byli v kontaktu na základě informativních schůzek a zároveň na nás měli kontakt, takže jsme se kdykoli podle potřeby mohli spojit.

Metodou pozorování reduktivní deskripce jsou posuzovány především tzv. habituální aktivity dítěte, tedy spíše to, co typicky každodenně dělá, než to, co by mohlo dělat, kdyby o to bylo požádáno. Při hodnocení se je nutno vyhýbat otázce, zda je dítě schopno chovat se určitým způsobem, ale naopak zjistit, chová-li se tak obvykle či běžně. Situace, které se v průběhu pozorování nevyskytnou spontánně, budou záměrně iniciovány.

Pro maximální spolehlivost dat (s ohledem na široké množství faktorů zkreslující chování dítěte) se jeví vhodné pozorování opakovat s časovým odstupem (max. 1 týden), přičemž pozorování úvodní mají více deskriptivní charakter, pozorování následná se ubírají více selektivně a doplňují, popřípadě upřesňují, jednotlivé jevy (se zaměřením na klíčové aspekty). Rozhodli jsme, že během prvních dvou měsíců budeme navštěvovat mateřskou školu 4x týdně a následující měsíce vždy jednou týdně. Švaříček v souladu se Spraedlym nazývá takové pozorování trychtýřovitě děleným (Švaříček, Šedřová a kol., 2007; Spraedly, 1980).

## **2. Proces pozorování**

Pozorování jsme v rámci výzkumného šetření využili ve dvou fázích. Pokaždé se ale jednalo o již zmiňované pozorování typu reduktivní deskripce, každé byl využit jiný záznamový arch.



První etapu výzkumného šetření jsme započali na začátku školního roku 2019/2020. Jednalo se o záměrné pozorování, kdy sledovaným aspektem byla sociální připravenost a faktory, které do tohoto procesu vstupují. Zároveň se jednalo o dlouhodobé zúčastněné pozorování v podmínkách mateřské školy, kdy byl pozorovatel přímo přítomný. Pozorované jevy byly zaznamenávány do záznamových archů, které jsme před začátkem výzkumného šetření připravili. V průběhu předvýzkumu byly tyto záznamové archy testovány a předělávány do takové podoby, aby co nejlépe vystihly, na co je výzkumné šetření zaměřeno.

Abychom splnili podmínku dlouhodobosti pozorování, tak jsme si předem připravili časový plán. Podle Švaříčka (2007) jsme zvolili trychtýřovité pozorování. To znamená, že na začátku jsme pozorování realizovali častěji, cca. 4x do týdne po dobu jednoho měsíce. Následně další měsíc 2x týdně a ve chvíli, kdy jsme byli lépe seznámeni s prostředím a lépe se orientovali ve sledovaných jevech, probíhalo pozorování 1x do týdne. Pokud byla plná kapacita třídy v mateřské škole, tak jsme k pozorování použili i video záznam, aby nám neunikl žádný ze sledovaných jevů. Video záznam jsme použili také několikrát, když jsme nemohli být přímo přítomní například ze zdravotních důvodů. Nejevilo se nám to ale jako efektivní, protože jedna kamera na tak velký prostor a zachycení byla málo a dvě a více kamer pro nás znamenaly velké množství materiálu, který se obtížně analyzoval vzhledem k délce doby, kterou jsme sledovali během jednoho dne v mateřské škole.

Jelikož už jsme si v prvotních plánech ujasnili, že chceme sledovat habituální aktivity, bylo nutné setrvat v terénu nejen během řízených činností. Pozorování probíhalo od 6:30, kdy děti začaly přicházet do mateřské školy, až do 12:30, kdy děti buď z mateřské školy odcházely, nebo se chystaly ke spánku. Tento způsob se nám od začátku ihned osvědčil, jelikož jsme ráno zachytili příchod dítěte do mateřské školy až po sebeobslužné činnosti, které jsme měli možnost vidět při obědě, nebo uléhání dětí ke spánku. Pro podrobnější orientaci v jednotlivých částech dne v příloze přikládáme režim dne mateřské školy viz Příloha č. 2

Jednalo se o nejdéle probíhající pozorování, který probíhalo po celou dobu výzkumného šetření. Jeho přerušení následovalo jen vlivem pandemie Covid, kdy byly mateřské školy dočasně uzavřeny. Po třech měsících pozorování a průběžné analýze dat jsme si uvědomili, že pouhé sledování faktorů není dostačující a že je zapotřebí vnímat osobnost dítěte z komplexního hlediska. Proto jsme začali připravovat další etapy výzkumu.

Následně detailněji popíšeme, jak vypadal výzkumný nástroj (záznamový arch).

### **Popis výzkumného nástroje – Denní faktorový záznamový arch (viz Příloha č. 3)**

Záznamový arch byl vytvořen podle diagnostického záznamového archu, který je využíván v mateřských školách na Floridě a je centrálně daný. Tento záznamový arch byl zaměřen na faktory, kteří ovlivňují vzdělávací proces. My jsme se tímto dokumentem inspirovali a přizpůsobili jsme ho našim podmínkám. Na základě odborné literatury, která se věnuje faktorům ovlivňující sociální připravenost (které jsme popisovali v kapitole č. 3), jsme tento záznamový arch upravili tak, aby byl zaměřen přímo na faktory sociálních dovedností.

Druhá úprava tohoto záznamového archu nastala měsíc po jeho používání a po provedeném předvýzkumu v mateřské škole. Po konzultaci s vedením školy jsme ho ještě drobně upravili, aby co nejlépe odpovídal podmínkám mateřské školy, tuto podobu jsme používali až do konce výzkumného šetření. Poslední fakt, který jsme při tvorbě brali v úvahu, bylo metodologické hledisko zaměřené na pozorování typu reduktivní deskripce. Jak bylo výše zmíněno, je důležité, aby první část byla více deskriptivní (popisná) a druhá část rozdělena do kategorií, kde už není potřebný detailní popis, Kožený (1973).

První část záznamového archu, která je více popisná, má čtyři části rozděleny na: rodina, škola, vrstevníci a dítě. Každá část je ještě podrobně charakterizována, čeho si má pozorovatel v dané oblasti všimnout:

*Např.: Rodina: kdo dítě přivedl do mateřské školy, jaká panovala nálada po příchodu, jak rodič komunikoval po příchodu s učitelem, jak dítě komunikovalo s učitelem atd.*

Druhá část byla poznámková, kde už byly podle odborné literatury vymezeny faktory do jednotlivých částí a k těmto faktorům jsme si dělali znaky (poznámky), pokud se faktor jevil jako významný.

Jak název záznamového archu napovídá, jedná se o Denní faktorový záznamový arch, tzn., že se při popisu musíme řídit aktuální situací, která je ve třídě, a při každém pozorování vyplnit záznamový arch znovu a aktuálně. Pro přehlednost je v záhlaví archu ještě umístěna hlavička, kde je místo pro vyplnění (jméno dítěte, datumu, jméno učitele, který má aktuální směnu a třída). Pro lepší orientaci a přehlednost jsme data po pozorování ihned sumarizovali, abychom je měli ještě v paměti a mohli vzít v potaz důležitost situací, které se během dne v mateřské škole staly. Důležité poznámky jsme zapisovali do výzkumného deníku.

Pozorování jsme použili v rámci výzkumného šetření ještě v průběhu výzkumu, jen jsme k němu použili jiný výzkumný nástroj. Jednalo se o zavedení pozorovacího záznamového

archu, který byl taktéž postaven na předchozím typu pozorování reduktivní deskripce, je detailněji zaměřen na sociální dovednosti dětí předškolního věku.

Při jeho tvorbě jsme vycházeli z členění sociálních kompetencí podle Johnsona (2002), které podrobně popisujeme v teoretické části práce v kapitole č. 3. Dle něj jsme arch rozčlenili do sedmi oblastí, které jsme označili jako kritéria. K těmto kritériím jsme z RVP PV připojili klíčové kompetence, které představovaly indikátory. Záznamový arch byl opět ověřován v rámci předvýzkumu.

- Adaptace;
- Komunikace;
- Schopnost přiměřeně reagovat na dané situace;
- Sebepojetí;
- Spolupráce;
- Vnímání emocí vzhledem k vlastní osobě;
- Vnímání emocí vzhledem k druhým lidem.

Organizace práce s tímto záznamovým archem je totožná jako u záznamového archu předchozího. Jeho zavedení jsme ale plánovali na pozdější dobu z toho důvodu, abychom nebyli na začátku výzkumu zahlceni jevy, které je potřeba sledovat. Nejprve jsme se zaměřili na faktory a ve chvíli, kdy jsme se v této oblasti začali orientovat a měli jsme hotový předvýzkum, jsme zařadili do výzkumu další část, aby naše zkoumání bylo ještě detailnější. Zároveň jsme již na první výsledky zkoumání mohli reagovat.

### **3. Analýza dat pozorování**

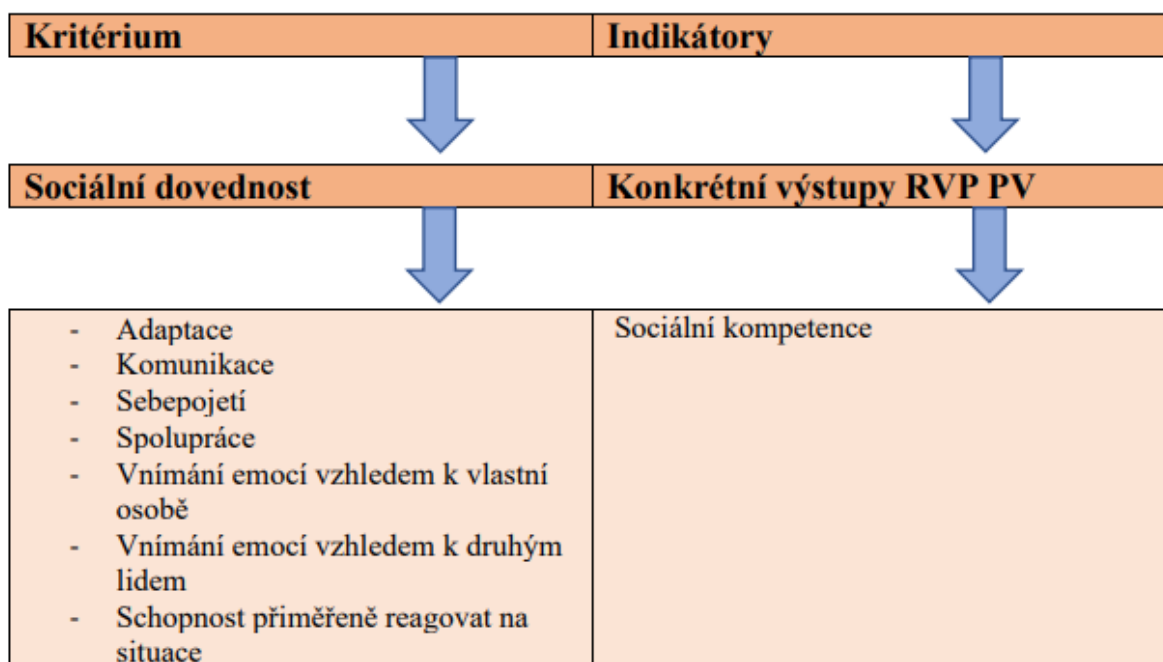
V této etapě jsme pro sběr dat použili metodu pozorování reduktivní deskripce. Tento typ pozorování, jak už bylo výše popsáno, redukuje pozorování bohatosti chování tak, že jednotlivé specifické projevy zařazuje do společných větších významových jednotek – do kategorií.

V našem případě jsou tyto kategorie reprezentovány faktory nebo také sociálními dovednostmi. Pozorovatel vyznačuje jevy a události do předem připravených formulářů, schémat s připravenými kategoriemi chování. Můžeme říci, že tento způsob sběru dat ulehčuje následně analýzu. Vycházeli jsme z Yina (2003, 2010), který doporučuje třídit a zaznamenávat důležitá témata a myšlenky již během realizace samotného výzkumu.

Analýzu jsme začali uspořádáváním dat do kategoriálního systému. Cílem tvorby kategorií bylo redukovat data na menší jednotky. Předběžný kategoriální systém byl navržen již před začátkem sběru dat, ale při samotné analýze byl následně ještě upraven. Jelikož se díky pozorování (reukovánemu) jednalo o jednoduchý kategoriální systém, tak jsme využili tzv. metodu „tužka papír“, kdy jsme barevně odlišovali jednotlivé pasáže v textu. V dalším kroku jsme jednotlivé barevně označené pasáže přiřazovali k příslušné kategorii. Hendl (2008) podotýká, že někdy je vhodné vytvořit i podkategorie. V našem případě podkategorie reprezentovaly tzv. indikátory. Tímto způsobem analýzy dat jsme se inspirovali u Shabana (2017), který tento typ analýzy popisuje jako vhodný při případové studii. Indikátory byly pro nás vodítkem ke správné kategorizaci dat.

U každé kategorie bylo vytvořeno několik indikátorů, my budeme v následujícím textu prezentovat indikátory, které byly v rámci získaných dat významné. Jednotlivé kategorie (kritéria) byly reprezentovány zkoumanými faktory např: Rodina, mateřská škola, osobnost učitele atd. Indikátory se vztahovaly vždy k dané kategorii. Pro prezentaci jsme zvolili selektivní protokol, který jsme selektivně rozdělili do kategorií. Dle Yina (2003) a Hendla (2008) jsme si stanovili sledovaná kritéria a indikátory, tedy proto, co budeme dále protokolovat. Kritéria jsme si pro přehlednost přesně definovali tak, abychom během sběru a analýzy dat mohli přesně poukazovat na sledované aspekty. Postupovali jsme konzistentně. Pro přehlednost uvádíme v grafické znázornění na jednom konkrétním případě.

Grafické znázornění: Oblast Kritéria a Indikátory



Podle Yina (2003) byla konkretizována v rámci dílčích podoblastí.

Kritérium	Indikátory	
<i>Komunikace</i>	1	Komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými.
	2	Umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej.
	3	Při běžných denních činnostech se domlouvá a aktivně komunikuje.
	4	Slovně reaguje a vede smysluplný dialog.
	5	Domlouvá se gesty i slovy



V rámci selektivního kódování jsme definovali další kategorie pro lepší orientaci a přesnost výsledků.

<b>Očekávané výstupy (vodítka)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- navazovat kontakty s dospělým (např. s novým učitelem)</li> <li>- spolupracovat s dospělým</li> <li>- respektovat dospělého, komunikovat s ním vhodným způsobem (s ohledem na situaci a podmínky)</li> <li>- obracet se na dospělého o pomoc, radu atd.</li> <li>- rozlišovat vhodnost oslovení i tykání a vykání</li> <li>- aktivně komunikovat s druhými dětmi bez vážnějších problémů (vyprávět, povídat, poslouchat, naslouchat druhému)</li> <li>- chápat a respektovat názory jiného dítěte, domlouvat se, vyjednávat</li> <li>- vyhledávat partnera pro hru, domlouvat se, rozdělovat a měnit herní role, hru rozvíjet a obohacovat</li> <li>- spolupracovat při hrách a aktivitách nejrůznějšího zaměření, být ostatním partnerem</li> <li>- vyjednávat s dětmi i dospělými ve svém okolí, domluvit se na společném řešení /4.7.</li> <li>- využívat neverbální komunikaci (úsměv, gesta, řeč těla, apod.)</li> </ul>
------------------------------------	--

Data budou interpretována pomocí tabulek s psaným komentářem. Vycházeli jsme publikace Yina (2003), podle kterého se nám prezentace kategorizovaných dat jeví jako nepřehlednější. Každá tabulka je věnována jedné sledované kategorii (faktoru). Na základě indikátorů je v tabulce popsáno, jak tento faktor souvisí s každým zkoumaným jedincem. V posledním sloupci tabulky je prostor pro poznámky, které se vztahují k tématu.

## 5.3.2 ROZHOVOR

### 1. Typ rozhovoru

V našem případě se konkrétně jednalo o polostrukturovaný rozhovor, který bývá také označován jako hloubkový rozhovor, u kterého se zvyšuje aktivita interviewujícího. Základ tvoří seznam předem připravených otázek a témat, ale způsob, forma odpovědí na tyto otázky zůstává volný.

### 2. Proces rozhovoru

Rozhovor probíhal jako poslední využitá metoda v rámci výzkumného šetření s oběma učitelkami mateřské školy. Stejně jako u pozorování, tak i v rámci rozhovoru jsme měli dvě fáze:

1. Obecný rozhovor o diagnostice dětí v mateřské škole, vedení portfolia a diagnostiky sociálních dovedností. (Tuto část výzkumu vnímáme jako doplňkovou vzhledem k získaným datům, abychom se lépe orientovali ve zkoumané problematice). Tato část je tedy vložena v přílohové části, viz Příloha č. 4
2. Rozhovor zaměřený na konkrétní dítě. Rozhovor byl rozdělen pro lepší orientaci na tři oblasti, které odpovídaly předchozím metodám a navazovaly na ně.

#### Jednalo se o:

- anamnéza dítěte;
- faktory ovlivňující sociální rozvoj dítěte;
- sociální rozvoj dítěte.

Ke každé oblasti byla vytvořena sada otázek, viz Příloha č. 5. Tím, že se jedná o polostrukturovaný rozhovor, který nám dává relativní volnost v dotazování, tak jsme se u každého případu (dítěte) dotazovali pouze na to, co nám nebylo jasné, co jsme potřebovali doplnit, abychom lépe vystihli danou situaci. Vzhledem k tomuto faktu byla velmi důležitá příprava před samotným rozhovorem. Důležité bylo již získaná data kategorizovat do smysluplných celků a u každého případu (dítěte) zdůraznit podstatné znaky, které je potřeba doplnit. Ukázkou konkrétní přípravy k rozhovoru pro konkrétní dítě udáváme v Příloze č. 6. Kladeny byly otevřené i uzavřené otázky.

Dotazník v rámci efektivity splňoval všechna pravidla pro použití této výzkumné metody, a to jak validitu (kdy byl testován v rámci předvýzkumu), tak všechny etapy samotného procesu. To znamená např: přibarvené prostředí, předem připravené otázky, pomůcky atd. Při přípravě rozhovoru jsme opět vycházeli z Hendla (2008). Pro eliminaci zkreslení faktů jsme se dotazovali obou učitelek mateřské školy. Pokud se jejich odpovědi shodovaly, tak jsme pro prezentaci výsledků použily pouze odpověď jedné z nich. Pro přehlednost jsme učitelky označili zkratkou U1 a U2.

### **3. Analýza dat**

Pro analýzu dat v této etapě byla využita transkripce. Jak bylo výše zmíněno, existuje několik druhů transkripce. Jako nejvhodnější pro tento výzkum byl zvolen shrnující protokol. Tento zvolený způsob nezanechává celý text práce. Dochází tak k redukci získaných dat, kdy je redukována tzv. „slovní vata“ neboli nepodstatné informace či sdělení a parazitní slova. Na základě této metody jsme data rozdělili do tří kategorií neboli oblastí:

Celková analýza přepsaných dat probíhala na základě otevřeného kódování, klasifikování a kategorizování v rámci třech hlavních oblastí do několika dílčích bodů. K této analýze rozhovoru nebyl použit žádný softwarový program, vše probíhalo vlastním písemným tříděním. Text, který jsme získali, byl rozčleněn na několik významových celků, které někdy čítaly pouze pár slov nebo několik vět. Výzkumné celky byly pomocí kódů následně označeny takovým slovním spojením nebo jen jednoduchým pojmem na základě obsahu, který ho charakterizoval. Na základě vypovídající hodnoty jsme kódy rozčlenili do tří kategorií. Vzhledem k tomu, že se jedná pouze o doplňkovou metodu, rozhodli jsme se vytvořit tři kategorie, které korespondují se zkoumanou problematikou. Pro přehlednost byly tyto kódy a kategorie nejprve prezentovány v tabulce a v následujícím textu podrobně popsány a dány do souvislosti. Vzhledem k rozsahu práce byly tabulky z rozhovorů zařazeny do přílohové části, viz Příloha č. 7. Celý tento proces byl realizován v co nejkratší době po provedení metody rozhovoru, aby nedošlo ke zkreslení informací.

#### **5.3.3 ANAMNÉZA dítěte**

Anamnéza je považována za výzkumnou metodu, pomocí které můžeme získat důležité informace a data, o kterých se domníváme, že mají hlubší význam z hlediska detailního pochopení jedince. To, že je pro náš výzkum anamnéza nutná, jsme zjistili ve druhé fázi výzkumného šetření, kterou popíšeme v následujících podkapitolách. Tvorba anamnézy je ve většině případů podmíněna metodou rozhovoru, v našem případě se jednalo o

polostrukturovaný rozhovor, kdy jsme odpovědi respondentů ihned zaznamenávali a doplňovali i neverbálními projevy, které pomohly dokreslit průběh situace. V odborné literatuře se anamnéza člení do několika oblastí. Prvním členěním je podle oblasti zjišťování skutečností, jedná se o anamnézu rodinou, osobní a školní. Toto členění jsme využili i v rámci našeho výzkumného šetření.

Jelikož se jedná o děti předškolního věku, potřebovali jsme získat objektivní data ze strany rodičů a od učitelů, proto jsme zvolili heteroanamnézu (Jandová, 2011, s. 17).

V mateřské škole, kde probíhalo naše výzkumné šetření, je anamnéza dítěte (rodinná, školní i osobní) součástí portfolia dítěte a je tvořena ve spolupráci tří činitelů. Uvědomujeme si, že ne každá mateřská škola má možnost nechat si vytvořit anamnézu dítěte školním psychologem. My jsme tuto možnost v rámci našeho výzkumného šetření uvítali, protože psycholog v rámci sběru dat používal validní postupy techniky.



## 6 ANALÝZA A INTEPRETACE DAT KONKRÉTNÍCH PŘÍPADŮ

V následující kapitole se zaměříme na konkrétní případy (děti), které si charakterizuje podle všech výše zmíněných metod.

Začneme metodou pozorování, která byla do výzkumu zavedena jako první, následně doplníme rozhovorem s učitelkami mateřských škol. Pro lepší orientaci v daném případě jako první přikládáme anamnézu každého dítěte. Každý případ bude popsán v tomto pořadí.

Pro analýzu a interpretaci dat jsme u mnohočetné případové studie zvolili netříděné metatabulky, které nám pomohou v lepší orientaci u jednotlivých případů. Využijeme holistický, ale také strukturovaný popis jednotlivých případů. Po podrobné charakteristice všech pěti případů vše shrneme do jednoho celku.

### 6.1 Případ č. 1

#### Anamnéza

**Jméno:** Anička

**Věk:** 4,6 let (v době kdy započal výzkum)

**Nástup do MŠ:** ve 2 letech a 6 měsících

**Bydliště:** Město

#### Rodina

- **Matka:** 28 let (vysokoškolské vzdělání)
- **Otec:** 34 let (vysokoškolské vzdělání)
- **Sourozenci:** jedináček
- **Rodinný stav:** úplná rodina

#### Rodinní anamnéza:

Anička žije v úplné rodině, ve které do výchovy velkou měrou zasahuje i babička a děda, kteří s rodinou bydlí v jednom domě. Rodiče jsou velmi časově vytížení, takže většinu času s Aničkou tráví právě prarodiče, kteří ji i vyzvedávají v mateřské škole.

Dům, ve kterém rodina bydlí, se nachází v klidné lokalitě na okraji města, kde se Anička setkává s malou skupinkou dětí, které zná i z mateřské školy.

**Matka: (28 let)** je vysokoškolsky vzdělaná v oboru ekonomie a v současné době pracuje jako marketingová ředitelka. Jeví se jako hlava rodiny. Je velmi pracovně vytížená a domů se vrací pozdě večer, zároveň má víkendy také pracovně nabitě.

**Otec: (34 let)** vysokoškolsky vzdělaný v oboru ekonomiky, v současné době pracuje jako asistent v bance. Času v práci tráví mnohem méně než jeho manželka, ale má spoustu volnočasových aktivit (trenér fotbalu), takže se domů vrací ještě později než jeho manželka

**Volný čas v rodině:** Anička tráví čas mimo školku především se svými prarodiči. Ráda si maluje nebo chodí na hřiště za svými kamarády.

#### **Osobní anamnéza:**

Těhotenství i porod proběhl bez komplikací a v termínu.

**Zdravotní stav: laktační intolerance** – zjištěna na začátku druhého roku (návštěvy lékaře 2x do roka).

Psychologické vyšetření: neproběhlo

#### **Školní anamnéza:**

**Scholarita:** Mateřskou školu navštěvuje od 2 let a 6 měsíců, tedy od doby, kdy matka nastoupila zpět do práce po mateřské dovolené. Adaptovala se bez problémů, první tři měsíce ji babička vyzvedávala po obědě a následně se přešlo k tomu, že trávila čas v mateřské škole do tří hodin odpoledne. Do mateřské školy chodí ráda a těší se, nejvíce na kamarády.

**Ze školního dotazníku (vyplněno učitelkami mateřské školy):** Anička je klidná holčička, která vyhledává společnost dětí a nikdy si moc nehraje sama. Bezkonfliktní a ve třídě patří k těm, kteří pomáhají ochotně mladším dětem.

### **POZOROVÁNÍ**

#### **I. Zaměřené na faktory (rodina, učitel, vrstevníci)**

U konkrétních faktorů vycházíme z indikátorů, které jsme se vymezili podle autorů v teoretické části práce.

**Tabulka č. 1:** Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Rodina (případ č. 1)

Kritérium	Indikátor
Rodina	<p><b>Indikátory:</b> Rodič ve vztahu k: (dítěti, učiteli)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Při příchodu a odchodu z mateřské školy pozdraví učitele;</li> <li>• Je aktivní v rozhovoru s učitelem (zajímá se, co jeho dítě během dne dělalo, jak se mu dařilo, na čem by mohli doma zapracovat);</li> <li>• Je aktivní v komunikaci s dítětem (klade otázky a na položené otázky dítěti odpovídá);</li> <li>• Vede dítě k samostatnosti (během oblékání, úklidu věcí do skříňky atd.);</li> <li>• Při adaptaci dítěti vysvětluje uklidňuje, ale zároveň umí včas odejít a odhadnout situaci;</li> <li>• Dodržuje to, co dítěti slíbil (např. že ho vyzvedne včas z mateřské školy);</li> <li>• Komunikuje klidně, bez zábran;</li> <li>• Informuje se i jiným způsobem než jen komunikací s učitelem (čte nástěnky, zjišťuje si informace na webu školy);</li> <li>• Jsou nastavená v rodině pravidla;</li> <li>• Rodič dítě povzbuzuje a podporuje;</li> <li>• Demokratický, popřípadě autoritativní přístup k dítěti;</li> <li>• Dítě v mateřské škole hovoří o své rodině a jejích členech;</li> <li>• Rodič se s dítětem přivítá/rozloučí.</li> </ul>

**Přicházela do mateřské školy většinou vždy dobře naladěná a spokojená.** Loučení s rodiči probíhalo vždy v poklidném duchu před učitelkou. Anička vždy reaguje na příchod svých rodičů radostně (usmívá se, zvedne se od rozdělané činnosti a běží je pozdravit). Jakmile je pozdraví, tak se vrací k rozdělané činnosti a jde si uklidit věci, které má vytaženy (Rodiče ji nikdy nemuseli k této činnosti vybízet, vždy ji to napadlo samo). Anička si ráno po odchodu rodičů šla sednout za učitelkou nebo se zapojila do hry ostatních dětí. **Rodiče jsou aktivní v rozhovorech s učitelkami.** Rodiče pozdravili učitelku, byli komunikativní a zajímali se. **Komunikace je klidná bez zábran.** Aničce při komunikaci naslouchali a vždy ji před odchodem ujistili, kdy si pro ni přijdou a kdo ji bude vyzvedávat. Jelikož byli vždy pracovně vytížení, tak předávání bylo hodně rychlé, takže téměř vždy pomáhali Aničce se sebeobslužnými činnostmi. Na druhou stranu i při jejich velké pracovní vytíženosti **vždy dodrželi to, co dceři slíbili**, např. Že si ji vyzvednou z mateřské školy ve tři hodiny. Anička si tyto informace dobře pamatovala a hned, když se probudila, tak se učitelky ptala, kdy vlastně tři hodiny budou. Citlivě až plačtivě reagovala na to, když rodiče svůj slib nedodrželi, což se stávalo málokdy. **Anička ráda a často mluví o své rodině**, například během komunitního kruhu živě popisuje, co rodina o víkendu dělala a zažila. Z vyprávění jde poznat, že v rodině vládne **demokratický styl výchovy** a jsou zde nastavena jasná pravidla, ale je zde prostor i pro diskusi, projevení svého vlastního názoru. Často jsme si těchto hovorů všimli při odchodu dítěte z mateřské školy, kdy spolu s rodiči vedli v šatně rozhovory. „*Tatínku, prosím, mohli*

bychom dneska po cestě ze školky zajít na hřiště? Tatínek: Ano, pokud si pospíšíš s tím oblékáním, tak klidně můžeme”. Anička několikrát podotkla, že porušila domluvu, kterou měla s rodiči a byla za to potrestána. **Rodiče se zajímají o to, jak se dceři daří** i přes svou vytíženost. Ptají se nejen učitelek a Aničky, ale pokud potkají paní kuchařku, tak se i jí nezapomenou zeptat: „Jedla ta naše Anča dneska něco, nenechává moc zbytků?” **Informují se i jiným způsobem než jen komunikací s učitelem (čtou nástěnky, zjišťují si informace na webu školy)**. Z komunikace s Aničkou je poznat, že to, co je psáno na webových stránkách školy, to doma s rodiči probírá, protože často tento fakt komentuje slovy. „Maminka četla na internetu, že pojedeme příští týden do divadla. Tatínek četl na nástěnce, že nám od příštího týdne začíná plavání.” **Rodič dítě povzbuzuje a podporuje**. Ani jeden z rodičů nešetří pochvalami. Vždy si všimnou, co nového je na nástěnce, co děti malovaly nebo vyráběly. Chválí Aničku za konkrétní věci. „Teda, ten domeček jsi namalovala do největších detailů, to bych tak nenamaloval ani já.” Během pochval používají i tělesný kontakt (pohlazení nebo poklepání po zádech).

**Tabulka č. 2:** Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Učitel (případ č. 1)

Kritérium	Indikátor
Učitel mateřské školy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dítě důvěřuje učiteli, nebojí se mu svěřit, oslovit ho, požádat o pomoc;</li> <li>• Ve třídě a prostředí, které učitel připravil, se dítě cítí dobře (je aktivní, navazuje vztahy s vrstevníky, je komunikativní);</li> <li>• Když je dítě podporováno, pochváleno, projevuje se to v jeho mimice, je na něm vidět radost;</li> <li>• Dítě rozumí pokynům, které mu učitel zadává;</li> <li>• Dítě respektuje pravidla, které si s učitelem nastavili;</li> <li>• Úkoly, které učitel dítěti zadal, jsou přiměřené jeho věku i možnostem. Dítě podporují v dalším jeho snažení;</li> <li>• Komunikují spolu bez zábran a otevřeně.</li> </ul>

Anička je velmi citlivá na nálady učitelek a velmi ji to ovlivňuje. Když se učitelka na někoho zlobí, tak se Anička stáhne do kouta a hraje si sama (nechce se zapojovat). Anička také špatně snášela příkazy ze strany učitelek (u oběda, na procházce, během spontánních činností). Tento problém se ještě více prohloubil po distančním vzdělávání a karanténě, kterou Anička z velké části trávil doma s rodinou. **Ve třídě a prostředí, které učitel připravil, se dítě cítí dobře (je aktivní, navazuje vztahy s vrstevníky, je komunikativní)**. Aničku baví aktivity, které učitelky připravují a umí je ocenit. Ráda používá pochvalu „Paní učitelko, dneska mě ta hra moc bavila”. Během řízených činností bývá aktivní, ráda je vidět i slyšet. Komunikuje s ostatními dětmi, motivuje je a vybízí ke kooperaci. **Dítě důvěřuje učiteli, nebojí se mu svěřit, oslovit ho, požádat o pomoc**. Bližší vztah má Anička k mladší učitelce. Nebojí se jí svěřit,

často si k ní chodí pro radu nebo se jen pomazlit na klín. Má ráda, když jí učitelka škrábe na zádech. Když zrovna není tato paní učitelka v mateřské škole, tak vyhledává spíše vrstevníky, když něco potřebuje. Když ji nezvládnou pomoci, jde i za druhou učitelkou. **Dítě rozumí pokynům, které mu učitel zadává.** Když kterákoli z učitelek něco vysvětluje, tak Anička dobře poslouchá a jakýkoli přeřek nebo špatně vysvětlená pravidla komentuje nebo doplňuje např. „*Paní učitelko, ale minule jsme to hráli s jinou paní učitelkou takto a bylo to lepší*”. Pokynům rozumím a vždy přitakává a usmívá se. **Úkoly, které učitel dítěti zadal, jsou přiměřené jeho věku i možnostem.** Anička má ráda nové úkoly, které nejsou příliš jednoduché. Také má radost, když si některá z učitelek všimne, že se jí náročný úkol podařilo splnit a pochválí ji před celou třídou. V tu chvíli se červená a po nějaké době začne obcházet ostatní děti, jestli nechtějí se zadaným úkolem pomoci, že ona mu rozumí. Jelikož je Anička klidná holčička, která pomáhá kamarádům, tak často slýchává ze strany učitelek pochvaly, na které reaguje a chlubí se s nimi všem okolo i rodičům. S oběma učitelkami má dobrý vztah, ale tíhne spíše k mladší paní učitelce. **Naprostu respektuje dohodnutá pravidla ve třídě** a často se stává, že upozorňuje i ostatní děti ve třídě, že je důležité tato pravidla dodržovat. „*Matěji, právě jsi porušil pravidlo číslo osm. To znamená neběhám po třídě.*” **Komunikují spolu bez zábran a otevřeně.** Ráda s učitelkami debatuje a diskutuje a ráda poslouchá, když učitelka mluví o sobě a svém životě. Anička se ráda doptává na různé souvislosti.

**Tabulka č. 3:** Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Vrstevníci (případ č. 1)

Kritérium	Indikátor
Vrstevníci	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Přátelský vztah se sourozenci (pomáhají si, komunikují spolu, rádi spolu tráví čas, vyhledávají společný kontakt);</li> <li>• Ve volném čase se dítě pohybuje mezi vrstevníky (na hřišti, u sousedů). Mluví o nich;</li> <li>• Hraje si ve skupině dětí, vyhledává kontakt druhých, zapojuje se do společných činností;</li> <li>• Spolupracuje na zadaném úkolu, dokáže poradit, poskytnout pomoc;</li> <li>• Během her se domlouvá. Podřídí se názoru většiny;</li> <li>• Vyhledává společnost opačného pohlaví;</li> <li>• Dokáže hodnotit druhé (vyzdvihne, co se jim povedlo, co by ono samo udělalo jinak);</li> <li>• Vyhledává společnost jiných dětí, navazuje s nimi kontakt;</li> <li>• Poznává, když je někdo z kamarádů smutný (nabídne mu pomoc).</li> </ul>

**Hraje si ve skupině dětí, vyhledává kontakt druhých, zapojuje se do společných činností.** Anička, ač je to velmi klidné a nenápadné dítě, je v kolektivu oblíbená (děti často vyhledávají její přítomnost, když se objeví ve dveřích mateřské školy, tak je na mnoha tvářích ostatních dětí vidět radost). Většinou ji vždy běží někdo ke dveřím přivítat. Ona sama se jde ale

každé ráno první ke stolu přivítat se s učitelkou. Někdy ji jen pozdraví, někdy si sedne na klín a povídají si. Nedělá jí problém hrát si s kýmkoli. Během ranní činnosti s dětmi diskutuje, rozvíjí hovor, ptá se na otázky i na ně aktivně odpovídá. Když je přiřazena do družstva dětí, dokáže spolupracovat a komunikovat s kýmkoli. Zastává se slabších. Například když se jim někdo posmívá za to, že si z domu přinesli plyšáka, aby jim nebylo smutno. Anička tyto situace komentuje slovy: „*Taky se ti neposmívám, že...*”. **Sama od sebe nevyhledává opačné pohlaví.** Má v mateřské škole skupinku děvčat, která je jí blízká, ale když někdo nemá do dvojice kamaráda na procházku, tak jí nedělá problém se k němu připojit. Se svými blízkými kamarádkami si během spontánních činností rády hrají, smějí se, šuškájí si. Když je některá z nich smutná, tak se zajímají, ptají se. Spíše vyhledává klidnější skupinky dětí. Neznamená to ale, že se nezapojuje do skupinových činností, právě naopak. Než, aby si měla hrát sama, tak si jde klidně hrát s hochy. **Spolupracuje na zadaném úkolu, dokáže poradit, poskytnout pomoc.** Dokáže při řízené činnosti spolupracovat s kýmkoli ze třídy na zadaném úkolu (domlouvá se, diskutuje, vymýšlí nové cesty). Nikdy se nestalo, že by s někým odmítla pracovat nebo že by někoho odstrkovala. Právě naopak se zastává slabších a ptá se, jestli nepotřebují pomoc. Poznává, když je někdo smutný nebo když si někdo s něčím neví rady. Často to komentuje slovy např. „*Ty nemáš dneska svůj den že? Pomohla bych ti, kdybys měl zájem.*” Nabídne ráda pomoc, ale nevnucuje se. Děti ji často ve třídě o pomoc žádají a obracejí se na ni, když něco potřebují. Často se na i spoléhají. Např.: „*Počkáme na Aničku, ona to bude vědět/umět.*” **Ve volném čase se dítě pohybuje mezi vrstevníky (na hřišti, u sousedů). Mluví o nich.** Z vyprávění Aničky je zřejmé, že se i ve volném čase ráda a často pohybuje mezi vrstevníky. Při odchodu z mateřské školy často prosí rodiče, jestli by se mohli zastavit ještě na hřišti. Když rodiče souhlasí, tak často běhá a skáče po šatně (radostí). Má stejně staré sestřenice, se kterými tráví za domem na hřišti spoustu času. Ráda o nich a společných zážitcích mluví s kamarády ve třídě. Mluví o tom, co ji sestřenice naučily nebo s čím si hrály a koho venku potkaly. **Nemá sourozence.** Anička vyrůstá jako jedináček, možná proto těžce snáší kritiku ze strany kamarádů, nerada se dělí a půjčuje hračky, pomůcky, se kterými si právě hraje. Je ráda středem pozornosti i jako vůdce skupinky dětí. Ze spontánních aktivit je vidět, že by si sourozence moc přála a i během komunitního kruhu několikrát zmínila, že je to její velké přání.

## II. Pozorování sociálních dovedností

Tabulka č. 4: Kritéria a indikátory – Komunikace (případ č. 1)

Kritérium	Indikátory	
Komunikace	1	Komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými.
	2	Umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej.
	3	Při běžných denních činnostech se domlouvá a aktivně komunikuje.
	4	Slovně reaguje a vede smysluplný dialog.
	5	Domlouvá se gesty i slovy

### Při nástupu do mateřské školy

Do mateřské školy nastoupila jako komunikačně schopná (podle záznamů z anamnézy dítěte). Nikdy jí nedělalo problém se domluvit s ostatními dětmi, požádat o pomoc nebo o radu. Už ve třech letech bylo schopná vyjádřit svůj názor (nejprve kresbou), kterou následně popsala potom i slovně. Bezpochyby měla vzor ve svých rodičích, kteří jsou na první pohled komunikačně velmi schopní (popsáno výše). Jediný problém, kdy se objevují bariéry v komunikaci, je, když je dlouhodobě nemocná a je mimo kolektiv dětí. Několik dní jí trvá, než si opět najde cestu ke kolektivu. Drží se pár dní stranou, nevyhledává ke hře větší skupinky dětí. Raději si sama maluje u stolečku.

### Hodnocení pozorování

#### Podzim 2019/ 2020

**Komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými.** Na ulici během pobytu venku zdraví kolemjdoucí, když jí po cestě autobusem do plavání někdo cizí osloví, tak na otázku odpoví. K dospělým osobám, co se týká komunikace, má prozatím blíže. S dětmi ráda rozvíjí diskusi u stolečku např. během ranních činností, kde sedí Anička nebývá ticho. Její projev je smysluplný, v hlase nejsou znát obavy. Smysluplnost spočívá především v tom, že nemusí dlouho o něčem mluvit. Dokáže svůj postoj, radu, nápad vystihnout v několika smysluplných větách, kterým rozumí nejen dospělí, ale i děti. **Svoje názory a postoje prezentuje bez obav** a vždy s rozvahou, které předchází delší mlčení. Přesně a někdy až velmi detailně popíše, co si myslí a co cítí. Například když se jí učitelka zeptá, proč dneska přišla do mateřské školy se smutnou náladou, tak to dokáže velice barvitě vylíčit a velmi dobře do toho zapojuje i mimiku. **Slovně reaguje a vede smysluplný dialog.** Umí reagovat na komunikaci druhých a používá k tomu aktivně i mimiku. Např. když vidí, že má někdo smutnou náladu, sedne si k němu a tváří se také velmi smutně, jako by se do něj chtěla vcítit. Reaguje na

otázky a komunikaci ostatních dětí, především během volné hry, pobytu venku. **Domlouvá se gesty i slovy.** Při komunikaci během běžných činností, ale i řízených ráda používá gesta (mávnutí rukou, chytnutí se za hlavu, zatleskání, zakryje si oči atd.). Z její mimiky jdou snadno vyčíst její emoce a nálady. Učitelka to často komentuje slovy: „*Anička má dneska ale špatnou náladu nebo Anička se dneska ale hezky vyspala, rozdává samé úsměvy.*”

### Jaro a podzim 2020

Při komunikaci s dětmi i dospělými v běžných činnostech je více ostýchavá. Když potřebuje pomoci, např. během činností u stolečku, tak se raději první obrací na vrstevníky a následně až na učitele. Což je změna oproti předchozímu školnímu roku. Už není středem komunikačního dění, jako to bylo dříve. Drží se spíše stranou. Když pracuje u stolu s ostatními dětmi, tak poslouchá, ale sama diskusi nerozvíjí. Ve vyjadřování svých názorů je opatrnější. Když se snaží vyjádřit, jak ona například nahlíží na to, když děti porušují pravidla, tak mluví velmi pomalu a pozoruje ostatní, jak na její slova reagují. Slovně reaguje na otázky od učitelky, v komunikaci je ale střídmější. Během komunitního kruhu se často nechce vyjadřovat (pošle kamínek dál nebo odpoví jen jedním slovem, popřípadě jednoduchou větou). Svůj názor a pocity častěji vyjadřuje pomocí kresby. Na druhou stranu umí vyslechnout kamarády v mateřské škole. Často se jich ptá na jejich pocity: „*Taky máš dneska smutnou náladu?*”

**Tabulka č. 5:** Kritéria a indikátory – Adaptace (případ č. 1)

Kritéria	Indikátory	
<i>Adaptace</i>	<b>1</b>	Dodržuje dohodnutá pravidla a přizpůsobuje se jim.
	<b>2</b>	Dokáže se ve skupině prosadit, ale i podřídít.
	<b>3</b>	Nebojí se požádat o radu a pomoc.
	<b>4</b>	Orientuje se v prostředí, kde žije a dokáže v něm pracovat
	<b>5</b>	Samostatně bez dospělé osoby se orientuje v prostorách mateřské školy.

**Při nástupu do mateřské školy:** U Aničky jsme v oblasti adaptace od prvního dne nezaznamenali žádný výrazný problém. I když patří mezi klidnější děti, tak orientace v mateřské škole, hračkách, ale i pravidlech byla bezproblémová. Je velmi vnímavá a chápavá, možná i proto si velmi rychle zvykla na režim mateřské školy. Chápe, že musí počkat, že se musí rozdělit nebo že některé hračky jsou dnes již obsazeny. Vnímá, když má někdo smutnou náladu, když má paní učitelka nazlobenou náladu nebo když se učitelka zlobí. Všimá si toho, ptá se, snaží se porozumět a nabízí pomoc.



## **Podzim 2019/ 2020**

**Orientuje se v prostředí, kde žije a dokáže v něm pracovat.** Samostatně bez dospělé osoby se orientuje v prostorách mateřské školy a pomáhá i méně průbojným dětem se v mateřské škole vyznat. Poznává a pojmenuje jednotlivé části budovy. Ví, kam hračka patří, pojmenuje i pomůcky a předměty denní potřeby, vysvětlí, k čemu se používají. Ráda pomáhá s úklidem stolů po jídle, ráda se ujímá role kontrolorky hraček (zda jsou všechny uklizeny tam, kde mají být). Dokáže v tomto prostředí bez problému pracovat a navazovat sociální kontakty. **Pravidla, která jsou v mateřské škole vytvořena, dodržuje a respektuje** a zároveň hlídá a dbá na to, aby to tak dělali i ostatní. Při vytváření společných pravidel třídy byla aktivní, napadaly ji zajímavé myšlenky a poznatky. Doplnovala pravidla komentářem, proč by se zrovna tohle pravidlo mělo dodržovat. Své potřeby vyjadřuje aktivně. Dokáže vystihnout okamžik, kdy má vzít aktivitu ve skupině do svých rukou a kdy se má naopak stáhnout na pozadí. Je ráda středem pozornosti a ráda přijímá pochvaly. Nebojí se požádat o radu a pomoc. Když se jí nedaří splnit úkol, který jí byl zadán, tak chvíli zkouší a následně požádá někoho, zda by jí mohl poradit. Vždy tomuto člověku naslouchá, a pokud stále nerozumí, tak se doptává. Nemá ráda, když za ni činnost někdo dokončí (vzteká se). **Dokáže se ve skupině prosadit, ale i podřídít.** Tím, že je Anička velmi empatická, dokáže hezky vystihnout situaci, kdy si svůj názor nechá pro sebe, popřípadě ho pošeptá jen nejbližším kamarádkám. Naopak dokáže hezky vystihnout situaci, kdy skupina, ve které je, během řízené činnosti tápe a ona se snaží všem předat svůj nápad nebo návrh na vyřešení situace. Její podání nápadů je tak smysluplné a zajímavé, že jsou mu děti většinou nakloněny a využijí ho. Často se stává, že děti si chodí za Aničkou pro radu a pomoc. Nikdy jsme nezaznamenali, že by je odmítla.

## **Jaro a podzim 2020**

V této oblasti jsme zaregistrovali několik změn. Anička už není tolik aktivní, hlavně ve vztahu pomoci kamarádům lépe se orientovat v mateřské škole. Hodně času tráví po boku učitelky, raději v ústraní. Své potřeby vyjadřuje podle nálady. Někdy pláčem, kdy nedokáže vyjádřit slovy, co jí trápí nebo bolí. Někdy je dokáže vyjádřit slovně nebo kresbou. Během skupinových činností se raději drží stranou. Když ji někdo požádá, aby aktivitu vzala do svých rukou, tak to udělá, ale sama do aktivit nespěchá. Nadále přetrvává, že přesně ví, kam hračka patří a kam se má uklidit. Už ale neupozorňuje ostatní na to, když hračky například nevracejí na svá místa.

**Tabulka č. 6:** Kritéria a indikátory – Schopnost dítěte přiměřeně reagovat na dané situace (případ č. 1)

Kritéria	Indikátory	
Schopnost dítěte přiměřeně reagovat na dané situace	1	Dokáže odhadnout své síly a popřípadě změnit cestu ke svému cíli.
	2	Rozlišuje řešení, která jsou funkční a která ne.
	3	Řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti
	4	Vymýšlí nová řešení problémů.
	5	Experimentuje, postupuje cestou pokus, omyl.

### Při nástupu do mateřské školy:

Anička je přizpůsobivé dítě, kterému nedělá problém změnit směr své cesty a najít nové řešení. Když vidí, že úkol, do kterého se pustila, se jí nedaří splnit podle představ (*př. hrad z kostek padá, protože nemá pevnou základnu, bez jakýchkoli problémů, zuření a naštvání hrad shodí a začne stavět nové a pevnější základy*). Od nástupu do mateřské školy je velmi oporná a nevrhá se do žádných akcí „po hlavě“. Je rozvážná a přemýšlivá, radí se, až poté začne konat. Například když učitelka dětem zadá úkol, tak si ho nejprve celý vyslechne, následně se ujistí, že ho dobře pochopila, probere s ostatními dětmi taktiku a teprve poté začne konat.

### Podzim 2019/ 2020

**Dokáže odhadnout své síly a popřípadě změnit cestu ke svému cíli.** Poznává, na jaké úkoly jí síly stačí, které jí jdou (do těch se vrhá, je v nich aktivní, motivuje ostatní), v úkolech, ve kterých si nevěří, se drží spíše stranou, přihlíží a čeká až na ni přijde řada. Silné stránky umí vyzdvihnout i na kamarádech v mateřské škole. Umí je pochválit za konkrétní věc a podpořit v další činnosti. „*Matěji, ty jsi prostě nejlepší malíř, až bude mít taťka narozeniny, tak si od tebe pro něj nechám namalovat obrázek*“. Často u situací vymýšlí nová řešení (při řízených činnostech a úkolech, které zadá učitelka), je kreativní a když se jí nějaká věc zrovna nedaří, tak ji to neodradí a postupuje cestou **pokus omyl**. „*Zkusíme to a uvidíme, jak to dopadne*“. Nerada chybuje, nerada prožívá prohru nebo zklamání. Trvá jí relativně dlouho, než se z neúspěchu vzpamatuje. Často se ptá slovy: „*Paní učitelko, a jak moc velká chyba to byla.*“ Je vytrvalá. **Problémy řeší na základě vlastních zkušeností a svá řešení si umí i obhájit.** Když ví, že se jí na hřišti několikrát nepovedlo vylézt na dřevěnou prolézačku, buď spadla, nebo si něco odřela, tak už na ni nikdy více nelezla a vyhýbá se jí.

### Jaro a podzim 2020

U Aničky se objevil problém, že si přestala důvěřovat. Začala být hodně nejistá, a to se projevovalo tím, že se u učitelek často ujistovala, jestli nedělá něco špatně. Ve skupině přestala

být tolik produktivní. Pokud se jí něco nepodařilo, tak čekala, že s novým řešením či nápadem přijde někdo další. Bojí se chybovat (sleduje a pozoruje se zatajeným dechem, jak na její pochybení reagují ostatní děti). Nerada u problémů hledá nové cesty (spadne věž z kostek, protože měla špatnou základnu), raději vyčkává, co se bude dále dít (až učitelka odstartuje novou hru).

**Tabulka č. 7:** Kritéria a indikátory – Sebepojetí (případ č. 1)

Kritéria	Indikátory	
<i>Sebepojetí</i>	<b>1</b>	Chápe, že se může o tom, co dělá rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá.
	<b>2</b>	Uvědomuje si svá práva a práva druhých.
	<b>3</b>	Ví, že není jedno v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že svým se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit
	<b>4</b>	Uvědomuje si rizika svých nápadů a jde si za svým cílem.
	<b>5</b>	Dokáže rozpoznávat a využívat své silní stránky, poznávat své slabé stránky.

### Podzim 2019/ 2020

**Ví, že není jedno v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že svým se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit.** Zajímá se o třídění odpadu, všímá si, když jsou někde venku pohozené odpadky. S rodiči se pokaždé účastní úklidu obce a v komunitním kruhu vysvětluje ostatním dětem, proč je důležité dbát na pořádek a na třídění odpadu. Často na toto téma debatuje s učitelkami a snaží se ho vysvětlit i ostatním dětem např: „*Víš o tom, že by se to ale takto dělat mělo?*“ Vadí jí, když se plýtvá jídlem. Téměř nikdy nemá u oběda zbytky. Pokud jí nějaké jídlo nechutná, tak dopředu hlásí kuchařce, že chce jen málo na ochutnání, ať nejsou zbytky. **Dbá na dodržování dohodnutých pravidel** a vyžaduje to i u vrstevníků ve třídě. Když někdo během her pravidla porušuje, tak je vidět v její mimice, že je našťvaná a občas také prohlásí větu: „*Hele, ale máme nastavená nějaká pravidla.*”

Ovládá své emoce a chování v nepříjemných situacích. Těžce vnímá nespravedlnost a buď se snaží s dětmi domluvit a vysvětlit jim, že takto se nesmí chovat, anebo začne plakat. První varianta je ale pravděpodobnější.

Moc dobře si uvědomuje, že **za svá rozhodnutí nese odpovědnost** a často se stalo, že když se stal nějaký problém, tak vystoupila ze skupiny a zodpovědnost vzala na sebe. „*To byl můj nápad, to bylo z mojí hlavy.*” Také ví, že ji nikdo nemůže do žádných her a úkolů přinutit. Když ji některé dítě uráží nebo ji nutí dělat něco, do čeho se jí nechce, tak ráda používá větu, nebo slovní spojení: „*Ty nemáš právo.... nebo Já nemusím*”.

## Jaro a podzim 2020

Mnohem více si uvědomuje, že není jedno, v jakém prostředí žije a mnohem více se zajímá o to, co se kolem ní děje. Často navazuje témata rozhovoru, jako je: smrt, nemoc, vojna. Když se náhodou ocitne u rozhovoru s dospělou osobou, tak se ptá na to, čemu během hovoru nerozuměla, když jí to dospělý člověk odmítá vysvětlit, tak je velmi nejistá a smutná. Je vidět, že přemýšlí nad tím, co se kolem ní aktuálně děje. Ráda se zdržuje u debat dospělých lidí (školnice x učitelka), poslouchá je a po jejich rozhovoru si zaleze do kouta a přemýšlí. Své emoce pouští mnohem častěji ven (pláčem).

**Tabulka č. 8:** Kritéria a indikátory – Spolupráce (případ č. 2)

Kritéria	Indikátory	
Spolupráci	1	Vyjednává, přijímá a uzavírá kompromisy při práci s druhými lidmi.
	2	Spolupodílí se na společných rozhodnutích.
	3	Když jej někdo poprosí je ochotné pomoci nebo poradit.
	4	Aktivně se zapojuje do činností v kolektivu dětí.

### Při nástupu do mateřské školy:

Anička se od prvních dní v mateřské škole zapojuje do práce v kolektivu dětí, a to jak během řízených činností, tak během volné hry. Upřednostňuje menší skupiny dětí, kde se členové dobře znají, ale zvládá pracovat i ve skupinách, které jsou například náhodně vytvořeny učitelkou.

### Podzim 2019/ 2020

**Aktivně se zapojuje do činností v kolektivu dětí.** Více jí vyhovují menší skupinky dětí, kde se nebojí prosadit svůj názor, často některé děti ani nechce pustit ke slovu. Nevadí jí pracovat ani v náhodně vytvořených skupinách učitelkou, například během her, které má učitelka připraveny, během řízené činnosti. Ráda přijímá roli vůdce skupiny. nedělá jí problém prosadit svůj názor, většina dětí Aničku a její názory a nápady uznává. **Když ho někdo poprosí je ochotné pomoci nebo poradit.** Ráda pomáhá, aniž by ji o pomoc někdo musel říkat, ale je ráda, když ji někdo pochválí. V tu chvíli ji to ještě více namotivuje. Aktivně se podílí na skupinových rozhodnutích. Vznese svůj názor, ale silou vůle ho neprosazuje. Ráda a často používá slovní spojení: „*Tohle je můj názor, ale nikomu ho nenutím*“. Umí pochválit, povzbudit, podpořit, ale očekává to i od druhých. Má radost, když se během řízené činnosti daří týmu, ve kterém je zrovna ona. Vyjednává, přijímá a uzavírá kompromisy při práci s druhými lidmi. Je to rozený vyjednávač a většinou ji to ani nestojí moc úsilí. Vyjednává jak během her,

ale také například během jídla: „*Když za mě sníš tento chleba s pomazánkou, tak já ti pomůžu před spaním poskládat oblečení.*” Často také vyjednává v situacích, když si chce od někoho půjčit nebo s někým vyměnit hračku. Většinou po nikom nechce nic zadarmo, vždy má v rukávu nějaký kompromis nebo řešení, které bude vyhovovat oběma stranám. Nepoužívá žádné donucovací prostředky (vyhrožování).

### Jaro a podzim 2020

Do kolektivních aktivit se zapojuje méně. Je zdrženlivější v prosazování názorů a rad. Raději se drží bokem a čeká, než situaci rozhodne někdo jiný. Stále se drží svých nejbližších kamarádů, ale stále je schopna pracovat ve skupině náhodně vytvořených dětí. Jen už ji není tolik slyšet a vidět.

Je opatrná, bojí se kritiky. Když ji někdo kritizuje nebo jí například vytýká, že jí to u oběda dlouho trvá a čeká se na ni, tak ji to snadno rozlítostní a pláče. Dříve by v také situaci reagovala, že by si pospíšila. Stále ráda podporuje ostatní, ale je cítit, že tuto podporu potřebuje i ona sama. Ráda pochválí, motivuje: „*Super, krásně ty puzzle stavíš*”. Rozlítostní ji, když vidí, že někdo jiný je smutný nebo má špatnou náladu. Drží se takovýchto dětí a pomocí komunikace se snaží zjistit, co konkrétně se děje.

Když ji kdokoli o něco ve třídě poprosí, vždy je ochotná, ale v jejím projevu chybí dřívější elán, když se do všeho vrhala po hlavě a často ji o pomoc nemusel ani nikdo prosit (prostě si toho všimla).

**Tabulka č. 9:** Kritéria a indikátory – Vnímání emocí směrem k vlastní osobě (případ č. 1)

Kritéria	Indikátory	
Vnímání emocí směrem k vlastní osobě	1	Nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu.
	2	Dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky.
	3	Při setkání s novými lidmi nebo v neznámém prostředí se chová obezřetně.
	4	Dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování.
	5	Raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo.

### Při nástupu do mateřské školy:

Anička dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky. Ráda maluje a pracuje s různým výtvarným materiálem, takže její pocity a přání se často promítají do těchto výtvarných prací. Na základě obrázků umí mnohem výstižněji vysvětlit

například, proč je dneska smutná nebo že je někdo z členů rodiny nemocný nebo proč je maminka nemocná atd.

### **Podzim 2019/ 2020**

**Při setkání s novými lidmi nebo v neznámém prostředí se chová obezřetně,** ale s úctou a uznáním k lidem. Když do mateřské školy například zavítá někdo cizí, koho dříve neviděla, tak vždy hlasitě pozdraví a následně jde jeho příchod ohlásit učitelce. V její tváři je znát nejistota. Člověka si prohlíží a poslouchá, o čem se s učitelkou baví a co říká. **Svá přání, touhy a strachy projevuje různými způsoby,** záleží, v jaké je zrovna situaci a kdo se kolem ní vyskytuje. Když je v kolektivu dětí, které má ráda, vyhledává dobrovolně jejich přítomnost, umí být více sdílná, co se týká toho, proč je například smutná. Svá přání si často maluje na papír a dává si je do skřínky. V komunitním kruhu bývá otevřená u různých témat, ale nikdy nesděljuje, co ji například trápí, jen podotkne: „*Dneska jsem smutná, ale nechce se mi o tom více bavit*“. Nemá problém být v popisu jejích pocitů i dosti konkrétní a přímá ve chvíli, kdy se jí zeptá její oblíbená učitelka, nesmí být ale nikdo jiný z dětí poblíž a poslouchat jejich rozhovor. V takových situacích mluví hodně tiše a kouká všude kolem sebe, jestli někdo neposlouchá.

**Dokáže odložit splnění přání na později,** ale na mimice jde vidět, že jí to nedělá dobře. Tváří se zklamaně, slzám se ale v takových to případech brání. Nerada chybuje a nerada přijímá kritiku na svou osobu. Na tuto kritiku reaguje buď pláčem, nebo tím, že se na delší dobu (cca i hodinu) stáhne do úplného ústraní a jen si sama např. maluje. Přírozeně projevuje radost, když se jí nějaká činnost podaří dokončit. Směje se, umí si zatleskat nebo si zvesela poskakuje. **Dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování.** Dokáže bránit sebe, ale především ostatní děti. Používá k obraně především slovní komentáře. Nikdy jsme nezaznamenali, že by někoho úmyslně bouchla.

### **Jaro a podzim 2020**

Své emoce dává mnohem více najevo, než tomu bylo dříve. Jde na ní poznat na první pohled, když jí něco trápí nebo bolí. Pozitivní emoce, radost ze splněného úkolu nebo radost z výhry ve hře projevuje mnohem méně, než tomu bylo dříve. Usměje se a ostatním zatleská.

Chová se ještě mnohem více obezřetněji při setkání s novými lidmi např: „*Co tady ta paní dělala, či to byla maminka, proč neměla respirátor?*“ Hodně se ptá a ujišťuje. K dané situaci se během dne i několikrát vrací a do detailu ji řeší.

**Tabulka č. 10:** Kritéria a indikátory – Vnímání emocí směrem k druhým lidem (případ č. 1)

Kritéria	Indikátory	
Vnímání emocí vzhledem k druhým lidem	1	Dokáže ocenit výkony druhých.
	2	Projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým a pomoc slabším.
	3	Je schopno chápat, že lidé se různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečnostem.
	4	Zajímá se o druhé.
	5	Je schopno respektovat druhé.

### Při nástupu do mateřské školy:

Anička, i když byla v mateřské škole nová a neznala všechny děti a prostředí mateřské školy, tak vždy ráda pomáhala. Pomoc se týkala jako chodu mateřské školy, tak ráda pomáhala i slabším dětem. Je ohleduplná a citlivá. V kolektivu dětí je za tuto vlastnost velmi ceněná a když ostatní něco trápí, tak se na ni často obracejí.

### Podzim 2019/ 2020

**Projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým a pomoc slabším.** Nikdo ji k tomu nemusí nabádat. Když vidí někoho, že smutně sedí na lavičce nebo stojí u dveří, tak se za ním vydá, chytne ho za ruku a zkouší mu zlepšit náladu. Je ohleduplná, citlivá a umí naslouchat. Když někomu omylem v zápalu hry ublíží a on kvůli ní pláče, tak ihned za ním běží, omlouvá se a chce pomoci. Během dne se dítěte i několikrát zeptá, jestli už ho to nebolí. Uvědomuje si vážnost situace a když ví, že dítě trápí něco, co by měla učitelka vědět, tak se učitelce dále svěří. Je přátelská. Dokáže vystihnout situaci, kdy má na kamarády mluvit a kdy má naopak mlčet a jen poslouchat. **Zajímá se o druhé.** Když například některé dítě dlouho v mateřské škole chybí, tak se Anička zajímá a učitelky se ptá, kde dítě je, jak se má a kdy se do školky vrátí. Nezajímá se jen o děti, ale i o jiné pracovníky školy (kuchařka, paní provozní, ...). **Je schopno respektovat druhé.** Když nějaké dítě dlouho přemlouvá, ať si s ním jde hrát například na obchod a ono nechce jít, tak toho Anička nechá a jde přemlouvát někoho jiného. Respektuje také rasově odlišné spolužáky. Nikdy k nim neměla žádnou jízlivou poznámku, nebo posměšek. Snaží se je naopak zapojovat do her, povídá si s nimi venku na procházkách. Během komunitního kruhu je chválí a často vyzdvihuje jejich silné stránka: „*Charlotka krásně zpívá*“. **Dokáže ocenit výkony druhých.** Když se někomu něco podaří, tak Anička je ta, která si toho všimne a upozorní učitelku. Např: „*Paní učitelko, Martínkovi se podařily zavázat boty.*“ Když je v řízené činnosti v týmu, který zrovna hru nevyhrál, tak dokáže pochválit a zatleskat soupeři.

## Jaro a podzim 2020

V době pandemie se její vlastnost empatie ještě mnohem více prohloubila. Zastává se slabších a zranitelnějších dětí. Umí je obhájit před ostatními a podpořit. Ráda se zdržuje v jejich blízkosti. Je ráda jejich oporou a ještě raději je, když ji za to učitelka pochválí. Usmívá se.

Často se zajímá o to, proč konkrétní dítě není dnes v mateřské škole např.: „*Proč dneska Martin nepřišel do školky? Není nemocný? Mají Covid? Jak moc je to vážné? Tak když říkáte, že to není vážné, tak proč přijde až příští týden?*”

Velmi naslouchá dospělým, co aktuálně mezi sebou probírají a řeší a po nějaké době se jich na tyto věci více detailněji a dětským způsobem ptá.

## ROZHOVOR

### I. Oblast faktorů ovlivňujících sociální připravenost

Z dlouhodobého pozorování je patrné, že Anička vyrůstá ve funkční rodině, která ji podporuje, zajímá se o ni a vede ji k tomu, aby si uměla vytvořit svůj názor, dodržovala pravidla a byla empatická k ostatním lidem, souhlasíte semnou? U2: „*Určitě souhlasím, tato rodina, i přesto, že je velmi pracovně vytížená, tak na první místo staví rodinu a dceru*”. Je něco, co vy v rámci rozvoje sociálních dovedností vnímáte u této rodiny jako hendikep? U1: *Jediné, a tím myslím, že tady se shodnu i s kolegyní je to, že Anička je jedináček a potřebuje být ve středu dění, ve středu informací, někdy je to takový malý dospělý, které je až moc citlivý a všechno si těžce bere, což se projevilo například i v době pandemie. Z pozorování jasně vyplývá, že Anička je velmi obětavá, ráda pomáhá a podporuje ostatní, ale kritiku velmi těžce nese. Je vidět, že učitelky s tímto problémem pracují, ale hodnotí to slovy: U2: „Myslím si, že jsme byly na dobré cestě, že pomocí aktivit a spolupráce s ostatními se nám podařilo Aničce vysvětlit, že když se něco nedaří, tak je to normální, bohužel distanční výuka nás opět vrátila tam, kde jsme před půl rokem byli, můžeme začít od znovu.*“ Když se ještě vrátíme k rodičům a rodině, je něco co byste jim doporučili vy z vašeho pohledu, co by v rámci sociální připravenosti mohli oni udělat jinak/ lépe? U1: „*Nestavět Aničku do pozice malý dospělý. Dospělécká a těžká témata by si rodiče měli řešit jen sami mezi sebou, Mám na mysli témata jako je nemoc, smrt atd.*”. V pozorování jsme to také v rámci rodiny zaznamenali. Všimli jsme si v rámci pozorování, že do mateřské školy často vodí Aničku i prarodiče, se kterými žije rodina v jedné domácnosti, myslíte si, že to může mít nějaký vliv na rozvoj sociálních dovedností, všimli jste si něčeho? U1 i U2: „*Babička je extrémně citlivý a empatický člověk, a to se Anička rozhodně naučila od ní.*“ Vnímáte ještě něco v rámci rodiny jako významný činitel rozvoje sociálních dovedností?



U1: *“Já osobně sama za sebe možná to, že rodina bydlí na okraji města a Anička se často potkává s vrstevníky (malou a stálou skupinou), o které často mluví, vytváří si s nimi blízké vztahy, než když by bydlela v centru města a na pískovišti by se potkávala pokaždé s někým jiným.”*

Plynule od rodiny přecházíme ke kategorii vrstevníků. Všimli jsme si v rámci pozorování, že Anička upřednostňuje malou skupinku kamarádů, ale nedělá jí problém pracovat téměř s nikým. Dokážete vysvětlit, čím to může být dáno? U1: *„Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní lidé, myslím si, že je k tomu vedena z domu.”* U2: *„Pramení to určitě z rodinného prostředí, i když je jedináček, tak i na základě komunikace s rodiči je vidět, že ji vedou směrem .....(Chvilé mlčení) kamarádit a pomáhat se musí všem.”*

Jak si vysvětlujete to, že se v letošním školním roce stáhla a spíše než vrstevníky upřednostňuje vás (učitelky)? U1: *„Nemyslím si, že nás upřednostňuje, myslím si, že v nás jednoduše hledá oporu.”* U2: *„Byla zvyklá vše doma řešit s dospělými, potřebuje slyšet názor na věc i od jiného dospělého, potřebuje vysvětlit a zpracovat si, co se teď ve světě děje.”*

Z vašeho pohledu je něco, na čem byste v sociálním rozvoji měli ještě před vstupem do školy zapracovat? U1: *„(Smích) Vždycky je na čem pracovat, ale Anička, co se týká sociálního rozvoje, je na tom moc dobře a kořeny vycházejí z rodiny, kde má dobrou půdu a to je základ.”* U2: *„Covid nám to procesu malinko hodil vidle, ale Anička to dožene.”*

## II. Oblast sociální připravenosti dítěte

U dětí jsme dlouhodobě sledovali sedm oblastí. Když si představíte Aničku, jaká oblast jí podle vás dělá největší obtíže a proč? U1: *„Já osobně si myslím, že Anička nemá v žádné z výše zmíněných oblastí větší obtíže.”* U2: *„Nemyslím si, že by měla mít někde zásadnější obtíže, ale kdybych měla vypíchnout jednu, tak to bude asi Sebepojetí.”*

Zaznamenali jsme, že během posledního půl roku je na Aničce mnohem více poznat, když se něčím trápí nebo že něco řeší. Čím si myslíte, že by to mohlo být způsobeno. U2: *„Pandemie Covid a díky němu se mnohem méně vídá s maminkou, která je extrémně pracovně vytížená. Dědeček leží v nemocnici na ventilaci a doma se vše řeší otevřeně a bez cenzury.”* Ano, také jsme si všimli, že velmi barvitě popisuje, co se u nich doma děje a co doma probírají. Myslíte si, že tohle může mít vliv i na snášené sebehodnocení ve kterém jsme za poslední půl rok také zaznamenali potíže? U2: *„Spíš si myslím, že to, že žije dlouhodobě v nejistotě, strachu, neumí si představit co to ten Covid vlastně je, tak že obecně se dostává do stádia nejistoty, která se na jí odráží.”*

Jak si myslíte že covidová pandemie ovlivnila sociální rozvoj právě u Aničky? U1: „Myslím si, že u ní, to bylo mnohem méně než u jiných dětí ve třídě. Nutno ale podotknout že to u nich doma určitě nebyla lehká situace. Maminka pracuje ve zdravotnictví, dědeček na covid zemřel, a i přes to všechno to Anička zvládá bravurně. Hledá oporu v dospělých, stáhla se více do ústraní a více naslouchá a řeší, co se kolem ní děje“. Co jí podle vás pomáhá tuto situaci zvládat? U2: „Má stabilní rodinu. A to je základ.“

Můžete prosím Aničku charakterizovat třemi slovy: U1: „Empatická, kamarádká, obětavá“.

## 6.2 Příklad č. 2

### Anamnéza dítěte

**Jméno:** Bob

**Věk:** 4,8 let (v době kdy započal výzkum)

**Nástup do MŠ:** Ve čtyřech letech

**Bydliště:** Vesnice

### Rodina

- **Matka:** 36 let (vysokoškolské vzdělání)
- **Otec:** 28 let (střední vzdělání s výučním listem)
- **Sourozenci:** 1 (starší bratr)
- **Rodinný stav:** úplná rodina

### Rodinní anamnéza:

Bob žije v úplné rodině ve více generačním domě (s babičkou), o kterou se matka Boba stará. Dům se nachází na Vesnici, díky čemuž tráví Bob veškerý svůj volný čas s vrstevníky v přírodě.

**Matka: (36 let)** je vysokoškolsky vzdělaná v oboru zdravotnictví a v současné době se stará na plný úvazek o svou nemocnou matku. Před mateřskou dovolenou pracovala jako zdravotní sestra. I po mateřské dovolené se na plný úvazek věnuje rodině a práci v hospodářství a domácnosti.

**Otec: (28 let)** podniká v oboru opravář zemědělských vozidel a je hlavním živitelem rodiny. Doma tráví velmi málo času, protože je velmi časově vytížený. Svou firmu má sice ve

vesnici, kde bydlí, ale většinu týdne je na služebních cestách, tudíž svou rodinu vidí jen velmi málo.

**Volný čas v rodině:** Společný volný čas tráví rodina jen velmi málo. Bob je většinu času s maminkou, která je ale velmi pracovně vytížená péčí o babičku. Bob tráví po škole čas se svým starším bratrem na hřišti za domem ještě s dalšími dětmi.

#### **Osobní anamnéza:**

Těhotenství i porod proběhl bez komplikací a v termínu.

**Zdravotní stav:** Nosí brýle (je krátkozraký), 4x ročně prohlídka u lékaře.

Psychologické vyšetření: neproběhlo

#### **Školní anamnéza:**

**Scholarita:** Mateřskou školu navštěvuje od čtyř let. Adaptace proběhla bez jakýchkoli problémů, protože spoustu dětí v mateřské škole už znal ze svého volného času. Jedna z učitelek je jeho sousedka, kterou zná od narození a nazývá ji této.

**Ze školního dotazníku (vyplněno učitelkami mateřské školy):** Bob je velmi živé a na svůj věk vyspělé dítě. Je vidět, že se pohybuje mezi staršími osobami a dětmi, protože je velmi samostatný. V kolektivu je oblíbený a komunikativní. Umí si říct, když se mu něco nelíbí, ale situace neřeší agresivním chováním.

### **POZOROVÁNÍ**

#### **III. Zaměřené na faktory (rodina, učitel, vrstevníci)**

U konkrétních faktorů vycházíme z indikátorů, které jsme se vymezili podle autorů v teoretické části práce.

**Tabulka č. 11:** Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Rodina (případ č. 2)

Kritérium	Indikátor
Rodina	<p><b>Indikátory:</b> Rodič ve vztahu k: (dítěti, učiteli);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Při příchodu a odchodu z mateřské školy pozdraví učitele;</li> <li>• Je aktivní v rozhovoru s učitelem (zajímá se, co jeho dítě během dne dělalo, jak se mu dařilo, na čem by mohli doma zapracovat);</li> <li>• Je aktivní v komunikaci s dítětem (klade otázky a na položené otázky dítěti odpovídá);</li> <li>• Vede dítě k samostatnosti (během oblékání, úklidu věcí do skříňky atd.)</li> <li>• Při adaptaci dítěti vysvětluje uklidňuje, ale zároveň umí včas odejít a odhadnout situaci;</li> <li>• Dodržuje to, co dítěti slíbil (např. že ho vyzvedne včas z mateřské školy);</li> <li>• Komunikuje klidně, bez zábran;</li> <li>• Informuje se i jiným způsobem než jen komunikací s učitelem (čte nástěnky, zjišťuje si informace na webu školy);</li> <li>• Jsou nastavená v rodině pravidla;</li> <li>• Rodič dítě povzbuzuje a podporuje;</li> <li>• Demokratický, popřípadě autoritativní přístup k dítěti;</li> <li>• Dítě v mateřské škole hovoří o své rodině a jejích členech;</li> <li>• Rodič se s dítětem přivítá/rozloučí.</li> </ul>

Bob **chodí do mateřské školy téměř vždy dobře naladěný** (usmívá se, rozdává pozdravy do všech stran a už z dálky hlásí, co odpoledne se starším bráchou na hřišti prováděli. **Při příchodu a odchodu z mateřské školy pozdraví** učitele nejen Bob, ale kdokoli, kdo ho do mateřské školy přivede. Hodně si na tom zakládají, když někdo z jiných dětí nepozdraví nebo i jiní rodiče, nedělá jim problém je na tuto skutečnost upozornit. Paní učitelky to většinou komentují slovy „*Ano, ano, tak to má být*”. Do mateřské školy ho vodí nejen rodiče, ale také babička, děda nebo strýc s tetou. **Komunikace s učitelkou je aktivní ze všech stran.** Zajímají se o to, jak se Bob v mateřské škole choval, jestli pomáhal, neodmlouval. Když Boba vyzvedává babička, tak se zajímá jestli, všechno snědl. Celá rodina se vždy zajímá, jestli byl hodný a nebyl nějaký problém. **Rodina je také komunikativní ve vztahu k dítěti.** Ať Boba vyzvedává kdokoli rodiny, tak v šatně všichni vedou vášnivý dialog nad tím, jak probíhal den v mateřské škole. Boba nechávají hodně mluvit a aktivně se doptávají na detaily. Během oblékání a odchodu domů je Bob schopný všem členům odvykládat, co se od rána do odpoledne dělo. **Komunikace je klidná, bez zábran** a ostychu Rodina klade velký důraz na **samostatnost**. Bob je velmi samostatné dítě, co se týká sebeobslužných činností. Rodiče většinou odcházejí dříve a Bob se zvládá převléknout sám. Bob dokáže poznat všechny svoje věci, a dokonce se orientuje i ve věcech ostatních kamarádů: „*Tohle patří tomu, tyhle boty jsou toho, tohohle medvídko si dneska donesla do mateřské školy Anička*”. Co se týká samostatnosti a sebeobslužných činností, tak na požádání učitelkou Bob často pomáhal menším dětem s oblékáním. **Pravidla** má rodina

doma nastavena jasně. Co se řekne to platí a rodiče na to kladou velký důraz. Často byla slyšet ze šatny slova: „*Bobe, myslím, že to stačilo říci jednou*”. Bob je kluk, kterému učitelka během řízených činností pravidla musela připomínat a zdůrazňovat, často na ně v zápalu her zapomínal. V rodině je měli ale určitě nastavena dobře. **Rodina také dodržuje to, co Bobovi slíbila.** Když maminka při odchodu z mateřské školy Bobovi slíbila, že po cestě ze školky se zastaví na zmrzlinu, tak i kdyby „padaly kroupy“, tak se tak stalo a Bob se nezapomněl na druhý den pochlubit. Když se například jednou stalo, že maminka Bobovi slíbila, že ho teta vyzvedne po obědě, nakonec se tak nestalo, tak mu to velmi důkladně v šatně vysvětlila a rozhodně ho neodbyla odpovědí typu: „*Promiň, nestihla jsem to*”. **Rodina Boba povzbuzuje** a podporuje. Když jim Bob řekne, že se mu dneska nepodařilo vyrobit obrázek podle jeho představ, tak například starší bratr ho několikrát upozornil slovy „*Brácha, kašli na to, mně stříhání taky nešlo, zase nám jde třeba florbal*”. **Rodina moc nezjišťuje informace na webu školy,** ale na nástěnkách. Preferují spíše osobní kontakt s učitelkami, který je ale opravdu aktivní. Učitelka to často komentuje slovy, že všechny informace visí na nástěnce už týden, ale maminka ráda používá větu „*Však víte, jak my to s tím časem a čtením máme*”. Neznamená to ale, že by se nezajímali. Internet rodina využívá téměř minimálně a ani Bob neví, co to televize, počítač nebo telefon je. **Při adaptaci Bobovi vysvětluje uklidňuje, ale zároveň umí včas odejít a odhadnout situaci.** Bob je navíc dítě, kterému adaptace šla sama. Určitě k tomu přispěl fakt, že spousta dětí znal z volného času, ale také to, že má rodina velmi klidný a empatický přístup. Během výzkumu se stalo jen několikrát, že Boba předávala rodina do mateřské školy a s pláčem. Situaci uměli ale vystihnout, říci mu uklidňující slova a odešli. Bob se během chvilky zapojil do práce s dětmi.

**Tabulka č. 12:** Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Učitel (případ č. 2)

Kritérium	Indikátor
Učitel mateřské školy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dítě důvěřuje učiteli, nebojí se mu svěřit, oslovit ho, požádat o pomoc;</li> <li>• Ve třídě a prostředí, které učitel připravil, se dítě cítí dobře (je aktivní, navazuje vztahy s vrstevníky, je komunikativní);</li> <li>• Když je dítě podporováno, pochváleno projevuje se to v jeho mimice, je na něm vidět radost;</li> <li>• Dítě rozumí pokynům, které mu učitel zadává;</li> <li>• Dítě respektuje pravidla, která si s učitelem nastavili;</li> <li>• Úkoly, které učitel dítěti zadal, jsou přiměřené jeho věku i možnostem. Dítě podporují v dalším jeho snažení;</li> <li>• Komunikují spolu bez zábran a otevřeně.</li> </ul>

**Bob důvěřuje učiteli, nebojí se mu svěřit, oslovit ho, požádat o pomoc.** Rád ráno sedává učitelce na klíně (nejčastěji učitelce, která je jeho sousedkou) a vypráví jí, jak se

maminka stará o nemocnou babičku nebo jak má tatínek moc práce a maminka je z toho smutná, a pak je smutný i on sám. **Dítě rozumí pokynům, které mu učitel zadává.** Na jejich pokyny, rozkazy, úkoly moc ale nereaguje většinou až na druhé, až třetí vyzvání. Nemá hlubší vztah ani k jedné z nich, spíše inklinuje k vrstevníkům. Když má špatnou náladu, tak, než aby se obrátil na učitelky, raději si zaleze sám do kouta a tam si popláče. Po distančním vzdělávání se tento problém ještě více prohloubil. Když ho něco trápilo a měl špatnou náladu, odmítal to učitelkám říci a tento problém za něj museli převyprávět kamarádi. Na druhou stranu respektoval učitele jako autoritu. **Bob se cítí dobře v prostředí mateřské školy.** Je aktivní, komunikuje s vrstevníky. Orientuje se i v pomůckách. Ví kam co patří a jak se s nimi má pracovat. **Bob respektuje pravidla, která si s učitelem nastavili,** ale je potřeba mu je často připomínat. Často se během spontánních i v řízených činnostech stalo, že se v zápalu hry nechal Bob strhnout ostatními dětmi a pravidla porušil, např: běhal po třídě, kde si v klidu hrály ostatní děti. Po upozornění učitelky si chybu hned uvědomil a nedělalo mu problém se omluvit, chybu napravit. **Bob plní úkoly, které jsou přiměřené jeho věku,** když je pro něj něco těžkého, tak i přesto se do toho vrhá po hlavě. Např. Bobovi nikdy nešlo stříhání, ale nikdy si učitelce ani ostatním nestěžoval. Jen když ho přišla vyzvednou z mateřské školy babička nebo brácha, tak se jim svěřil, že se mu ten obrázek „zase“ nepovedl. Když je dítě podporováno, pochváleno projevuje se to v jeho mimice, je na něm vidět radost. **Bob byl velmi citlivý na pochvaly.** Když ho učitelka před ostatními dětmi za něco pochválila, tak se začal červenat a usmíval se. Na kritiku nereagoval nijak podrážděně. Většinou jen bylo vidět že ho to mrzí, měl smutný výraz a stáhl se do kouta. Jeho častá reakce na kritiku také byla omluva.

**Tabulka č. 13:** Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Vrstevníci (případ č. 2)

Kritérium	Indikátor
Vrstevníci	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Přátelský vztah se sourozenci (pomáhají si, komunikují spolu, rádi spolu tráví čas, vyhledávají společný kontakt);</li> <li>• Ve volném čase se dítě pohybuje mezi vrstevníky (na hřišti, u sousedů). Mluví o nich;</li> <li>• Hraje si ve skupině dětí, vyhledává kontakt druhých, zapojuje se do společných činností;</li> <li>• Spolupracuje na zadaném úkolu, dokáže poradit, poskytnout pomoc;</li> <li>• Během her se domlouvá. Podřídí se názoru většiny;</li> <li>• Vyhledává společnost opačného pohlaví;</li> <li>• Dokáže hodnotit druhé (vyzdvihne co se jim povedlo, co by ono samo udělalo jinak);</li> <li>• Vyhledává společnost jiných dětí, navazuje s nimi kontakt;</li> <li>• Poznává, když je někdo z kamarádů smutný (nabídne mu pomoc).</li> </ul>

**Bob má přátelský vztah se sourozenci – bratrem** (pomáhají si, komunikují spolu, rádi spolu tráví čas, vyhledávají společný kontakt). Bratr ho často vyzvedává společně s dalšími členy rodiny v mateřské školy. Navzájem si sdělují zážitky z celého dne, smějí se spolu. Brácha ho často uklidňuje, když má pocit, že se mu během dne něco nepodařilo. Bob často mluví o tom, že po školce s bráchou chodí ven nebo si večer pod peřinou čtou s baterkou pohádky. Když měl Bob během řízené činnosti říct, čím by chtěl jednou být, tak řekl, že by chtěl být jako jeho brácha. **Hraje si ve skupině dětí, vyhledává kontakt druhých, zapojuje se do společných činností.** Bob vyhledává rád chlapeckou společnost, nerad sedí někde v rohu sám. Když přišel do mateřské školy mezi prvními, tak mu bylo úplně jedno, kdo z dětí přišel do mateřské školy hned po něm. Ihned dítě oslovil a začal mu ukazovat, jaké činnosti má dneska učitelka pro děti připraveny. **Navazuje rád kontakt.** Vždy, když vidí přes okno, že někdo přichází do mateřské školy, tak to hlásí učitelce a dítěti přes okno mává. Brání slabší děti. Rád vede a řídí skupinu. **Během her se domlouvá, ale podřídít se názoru většiny mu dělá problém.** Například během řízených společných činností musí mít vždy poslední slovo. Přesvědčuje ostatní, že jeho cesta je to správná a jediná. Když se stane, že skupina jeho názor nevybere (což se stávalo velmi zřídka), tak se stáhl do ústraní a během hry pouze pracoval, ale nekomunikoval. Ve volném čase se potkává s dětmi na hřišti a má rád jejich společnost. Rád rozdává úkoly (klidně i starším dětem). **Pozná, když je někdo z kamarádů smutný.** Často se stávalo, že na to reagoval způsobem, že za daným dítětem (většinou jen chlapcem) šel, poklepal ho po zádech a říká mu: „Tebe něco trápí? Zlobíš se na někoho?“. Dokáže hodnotit druhé (vyzdvihne, co se jim povedlo, co by ono samo udělalo jinak). V komunitním kruhu často vyzdvihoval dobré skutky jiných dětí, nešetřil pochvalami. Během pandemie se lehce stáhl do ústraní. Začal si hodně hrát sám u stolečků a nevyhledává společnost dětí.

POZOROVÁNÍ – Sociální dovednosti

**Tabulka č. 14:** Kritéria a indikátory – Komunikace (případ č. 2)

Kritérium	Indikátory	
<b>Komunikace</b>	<b>1</b>	Komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými.
	<b>2</b>	Umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej.
	<b>3</b>	Při běžných denních činnostech se domlouvá a aktivně komunikuje.
	<b>4</b>	Slovně reaguje a vede smysluplný dialog.
	<b>5</b>	Domlouvá se gesty i slovy

### Při nástupu do mateřské školy

Bobovi nedělala komunikace od samotného nástupu do mateřské školy problémy.

## Hodnocení pozorování

### Podzim a zima 2019/2020

**Komunikuje v běžných situacích bez zábran** a ostychu s dětmi i s dospělými. Jedná se například o situace, když se potřebuje něco zeptat nebo s něčím poradit. Např. „*Nemohu najít rukavice, které mi dnes maminka do mateřské školy zabalila.*“ Upřednostňuje komunikaci s vrstevníky, se kterými se radí jako první, když vidí, že oni mu nemohou pomoci, tak se obrací na učitelky. Byl rád středem pozornosti, a to se projevovalo i v jeho hovorech. Během denních činností v mateřské škole musel mít vždy poslední slovo. Zejména u aktivit, kde byla zapotřebí kooperace. Byl rád slyšet, vidět, skákal dětem i dospělým do řeči. Vždy potřeboval mít poslední slovo. Rád navazoval komunikaci s učitelkami, dětmi, ale i s dospělými osobami, které se náhodou objevily v mateřské škole. Tím, že žije ve velké rodině s mnoha členy, tak mu nedělalo problém povídat si a vyslechnout téměř kohokoli. **Domlouvá se gesty i slovy.** Někdy jeho myšlenky ale předbíhaly slova, takže se občas stávalo, že to, co říkal, nedávalo smysl. Často se při komunikaci pomáhal gesty. Paní učitelka to komentovala slovy: „*Bob se umí domlouvat rukama i nohama*“. **Umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit ho.** Například během komunitního kruhu rád hodnotil, co se mu během dne líbilo a co se povedlo, ale nešetřil ani kritikou, co by udělal jinak nebo co se mu dokonce nelíbilo na ostatních.

### Jaro a podzim 2020

**Komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými.** U Boba se oblast komunikace nezměnila ani po návratu do mateřské školy. Jediné, co bylo zaznamenáno, je, že většina dětí se spíše stáhla do ústraní a Bob si čím dál více vyžadoval jejich pozornost, takže jeho komunikace byla hlasitější a výraznější. Jiné změny v této oblasti nebyly zaznamenány.

**Tabulka č. 15:** Kritéria a indikátory – Adaptace (případ č. 2)

Kritérium	Indikátory	
Adaptace	1	Dodržuje dohodnutá pravidla a přizpůsobuje se jim.
	2	Dokáže se ve skupině prosadit, ale i podřítit.
	3	Nebojí se požádat o radu a pomoc.
	4	Orientuje se v prostředí, kde žije, a dokáže v něm pracovat
	5	Samostatně bez dospělé osoby se orientuje v prostorách mateřské školy.

**Při nástupu do mateřské školy:** U Aničky jsme v oblasti adaptace od prvního dne nezaznamenali žádný výrazný problém. I když patří mezi klidnější děti, tak orientace v



mateřské škole, hračkách ale i pravidlech byla bezproblémová. Je velmi vnímavá a chápavá a možná i proto si velmi rychle zvykla na režim mateřské školy.

## Hodnocení pozorování

### Podzim 2019/2020

**Orientuje se v prostředí, kde žije a dokáže v něm pracovat.** Rád střídá v mateřské škole kouty, kde si hraje. Orientuje se v tom, kde jsou hračky uloženy, kam patří. Udržuje pořádek a systém ve věcech. Nejen, že se dobře přizpůsobuje prostředí mateřské školy, kdykoli se mateřská škola někam vydá (základní škola, škola v přírodě, divadlo, plavecký bazén, tělocvična, venkovní hřiště), Bob okamžitě dokáže zanalyzovat prostředí a přizpůsobit se mu. **Nejen, že se v něm vyzná, ale i chápe a respektuje dohodnutá pravidla** bez toho, aby mu jen někdo připomínal. To se týká například úklidu hraček vevnitř i na zahradě. Zná pravidla stolování, ví a dokáže popsat, jak by se měl chovat v umývárně. V tomto prostředí dokáže být aktivní a produktivní. **Nebojí se požádat o radu a pomoc.** Např: když mu nejde zatáhnout kohoutek od umyvadla, nemůže najít svůj hrneček nebo se mu podařilo něco vylít na podlahu, první poprosí vrstevníky a následně učitelku. Nerad se podřizuje většině. Snaží se vždy prosadit svůj názor. Když se mu to nedaří, tak se dokáže podřídít, ale stáhne se do ústraní a dále nekomunikuje a vyčkává, co se bude dít dál. Nereaguje nijak agresivně nebo s tendencí někoho slovně napadat.

### Jaro a podzim 2020

U Boba se objevil problém s dodržováním pravidel, která byla dohodnutá a která mu dříve nedělala problém. Na reakci a povzbuzení učitelkou reagoval až na několikáté požádání, někdy se dokonce u něj objevil i pláč, na který jsme dříve nebyli zvyklí. Začal být více agresivní a na případný neúspěch reagoval podrážděně, odtažitě. S nikým nechtěl komunikovat. Přestal uklízet hračky na své místo a často ani nereagoval na žádost učitelky, ať si je uklidí. Tyto situace opět skončily pláčem a sezením v koutě.

**Tabulka č. 16:** Kritéria a indikátory – Schopnost dítěte přiměřeně reagovat na dané situace (případ č. 2)

Kritéria	Indikátory	
Schopnost dítěte přiměřeně reagovat na dané situace	1	Dokáže odhadnout své síly a popřípadě změnit cestu ke svému cíli.
	2	Rozlišuje řešení, která jsou funkční a která ne.
	3	Řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti
	4	Vymýšlí nová řešení problémů.
	5	Experimentuje, postupuje cestou pokus, omyl.

## **Při nástupu do mateřské školy:**

Anička je přizpůsobivé dítě, které nedělá problém změnit směr své cesty a najít nové řešení. Od nástupu do mateřské školy je velmi oporná a nevrhá se do žádných akcí po hlavě. Je rozvážná a přemýšlivá.

## **Hodnocení pozorování**

### **Podzim 2019/2020**

Bob **nerad mění cestu ke svému cíli** a poměrně dlouho mu trvá než tuto novou cestu, která mu dává smysl, najde. Všimli jsme si toho především u řízených činností, kdy využíval osvědčené a ověřené řešení daného problému, která znal, věděl, že je funkční. **Nevymýšlí nová řešení problému**, snaží se ve skupině prosadit ta, která zná. **Zná své silné stránky** (ví, že je dobrý fotbalista, pracovní listy zvládá na výbornou, v kolektivu dětí je oblíbený), často jsou mu i připomínány, ale neumí s nimi pracovat. Nerad někomu radí při plnění pracovních listů a často je rychlostí blesku odflákne, jen ať má úkol co nejrychleji splněný. **Nemá rád experimentování**. Využívá spíše osvědčené způsoby. Často neumí rozlišit řešení, která jsou funkční. Často se mu stává, že přijde neúspěch, který následně špatně snáší (pláče, obviňuje druhé, že to byla jejich chyba).

### **Jaro a podzim 2020**

V tomto období se pouze prohloubily problémové oblasti, které jsme zmínili. Pro Boba existuje pouze jedna cesta správného řešení, a pokud ta cesta není správná, tak na tuto situaci reaguje nepřiměřeně (pláčem, agresí).

Naučil se více pracovat se svými silnými stránkami. Ví, že se mu daří v pracovních listech, tak se nabízí ostatním ve třídě, jestli nechtějí pomoci nebo poradit. Naopak mu dělá mnohem větší problém neúspěch ve hře. Za každou cenu se snaží vyhrát. Když se jedná o skupinové hry, tak povzbuzování začalo přecházet v agresí a obviňování: *„To jsi jako nemohl běžet rychleji, celé jsi nám to pokazil.“*

**Tabulka č. 17: Kritéria a indikátory – Sebepojetí (případ č. 2)**

Kritéria	Indikátory	
<i>Sebepojetí</i>	1	Chápe, že se může o tom, co dělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá.
	2	Uvědomuje si svá práva a práva druhých.
	3	Ví, že není jedno v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že svým se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit
	4	Uvědomuje si rizika svých nápadů a jde si za svým cílem.
	5	Dokáže rozpoznávat a využívat své silní stránky, poznávat své slabé stránky.

### **Při nástupu do mateřské školy**

Bob je dítě, které se raduje z každé maličkosti. Například když venku na procházce potkáme kocoura od sousedů. Jeho dětské vnímání radosti je velmi nakažlivé a většinou ním ovlivní celou třídu.

### **Hodnocení pozorování**

#### **Podzim 2019/2020**

Ve známých a opakujících se situacích, kterým rozumí, se **snažit ovládat svoje city** a přizpůsobovat jim své chování. V neznámých situacích jsou jeho reakce přehnanější, ale když ho na nevhodné chování upozorníme, tak většinou okamžitě pochopí, co se po něm chce. Na takové situace nejčastěji reagoval pláčem, vztekáním nebo tím, že se odebral do kouta. V nepříjemných situacích mu dělá problém udržet své emoce. Jako nepříjemné situace u Boba můžeme uvést především prohru, výtku ze strany vrstevníku, že něco pokazil. Rozhodně si **jde za svým cílem**, když například vidí, že někdo z dětí umí něco, co on ne. *Např: umí pracovat s tklačovským stavem.* Velmi rychle si tuto novou činnost osvojí. **Neuvědomuje si rizika svých nápadů.** Do všeho se pouští bez rozmyslu, se zapálením, často sebou strhne ještě další děti, ale neuvědomuje si, že to může být například nebezpečné nebo nevhodné. *Např. Na hřišti vylézt v nestřeženém okamžiku na seskokovou věž, která je určena pro děti základní školy.* **Ví, že není jedno, v jakém prostředí žije.** Na procházkách si všímá poházených odpadků. V mateřské škole často poukazuje na poničené hračky a nepořádek na stole, které děti udělaly a neuklidily si po sobě.

Učí se hodnotit svoje osobní pokroky. Dokáže popsat, co se mu podařilo a na čem by měl naopak zapracovat dále.

## Jaro a podzim 2020

Často nedokáže odhadnout vážnost situace (někomu ublížil při hře) a nepřiměřeně reaguje. Například když mu učitelka vysvětluje, že takto se chovat nemůže. Křičí, vzteká se a utíká se schovat. Neuvědomuje si rizika svého nevhodného chování. Je mnohem citlivější na negativní komentáře ze strany učitelky. Reaguje na ně podrážděně. Tyto komentáře se nemusejí vztahovat jen na jeho osobu, ale stačí, když učitelka vytýká nevhodné chování celé třídě.

**Tabulka č. 18:** Kritéria a indikátory – Spolupráce (případ č. 2)

Kritéria	Indikátory	
Spolupráce	1	Vyjednává, přijímá a uzavírá kompromisy při práci s druhými lidmi.
	2	Spolupodílí se na společných rozhodnutích.
	3	Když jej někdo poprosí je ochotné pomoci nebo poradit.
	4	Aktivně se zapojuje do činností v kolektivu dětí.

### Při nástupu dítěte do mateřské školy:

Bob rád pomáhá jak učitelce, tak i vrstevníkům. Rád pracuje ve skupinách dětí. Více mu vyhovuje skupina stejného pohlaví, ale zvládá kooperovat i s děvčaty. Vždy musí mít poslední slovo a podle něj jsou právě jeho nápady ty nejlepší.

### Hodnocení pozorování

#### Podzim 2019/ 2020

**Má rád kolektiv** dětí, vyhledává spíše skupinky dětí, než aby si někde v koutku hrál sám a je rád středem pozornosti. Má rád, když ho někdo obdivuje, chválí a naslouchá jeho radám a doporučení. Toto se projevuje nejčastěji během spontánních a řízených činností. **Aktivně se zapojuje do činností v kolektivu dětí.** Nevadí mu kooperovat v jakékoli skupince dětí. Ve skupinách je rád, když je ho vidět a slyšet a když skupina sdílí jeho názory. **Spolupodílí se na společných rozhodnutích.** Za kolektiv by dal ruku do ohně. Je velmi ochotný. Často děti vyzívá k hlasování. *Např.: „Dobře, tak když se nemůžeme rozhodnout, tak pojďme hlasovat.“*

**Vyhledávat partnera pro hru,** domlouvá se, rozděluje a měnit herní role, hru rozvíjí a obohacuje. *Např. „Dobře super, můj týme, tohle jsme zvládli, tak pojďme ještě vyzkoušet ten druhý úkol.“* **Vyjednává s dětmi i dospělými ve svém okolí.** Snaží se je přemlouvat a dostat na jeho stranu. U učitelek je to často během odpočinkových činností, které už ho nebaví, tak prosí, aby si mohl jít hrát. U dětí často vyjednává při půjčování hraček.

## Jaro a podzim 2020

V této oblasti jsme žádné zásadní změny nezaznamenali. Pouze jsme si všimli, že prosazuje méně svůj vlastní názor na úkor jiných lidí. Naopak při skupinových činnostech chce, ať je ho za každou cenu dostatečně vidět a slyšet.

**Tabulka č. 19:** Kritéria a indikátory – Vnímání emocí směrem k vlastní osobě (případ č. 2)

Kritéria	Indikátory	
Vnímání emocí směrem k vlastní osobě	1	Nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu.
	2	Dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky.
	3	Při setkání s novými lidmi, nebo v neznámém prostředí se chová obezřetně.
	4	Dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování.
	5	Raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo.

### Při nástupu dítěte do mateřské školy:

Bob se umí radovat z maličkostí a z radostí všedního dne. Jeho radost je tak spontánní, že většinou nakazí spoustu dalších lidí.

### Hodnocení pozorování

#### Podzim 2019/2020

**Dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky.** Bob rád své emoce ukazuje na venek, a to jak ty pozitivní, když se mu něco líbí, nebo když se mu něco povede zvládnout (úsměv, červená se), tak i ty negativní (pláč, slzy, vztek), když ho například někdo naštvě nebo když se mu nějaká činnost nedaří. V komunitním kruhu mu nedělá problém před ostatními dětmi ve skupině říci, co ho trápí, co by chtěl změnit. Rád během komunitního kruhu chválí ostatní děti, že mu ten den s něčím pomohly nebo poradily. **Při setkání s novými lidmi nebo v neznámém prostředí se nechová nijak zvlášť obezřetně.** Všimá si, když někdo nový navštíví mateřskou školu, ptá se, kdo to je. Pokud je to dítě, tak se sním ihned dává do řeči, ukazuje mu hračky, pomůcky, vysvětluje, co jak funguje. Jedná se například o mladší sourozence dětí v mateřské škole, kteří přišli někoho vyzvednout. Když se potká například během procházky na ulici s někým cizím, tak většinou jako první hlasitě pozdraví a usměje se. **Bojí se chybovat.** Má rád úspěch, pochvalu a během činností se často ujišťuje, jestli postupuje tou správnou cestou. Postačí mu ale, když ho učitelka pochválí alespoň za snahu.

## Jaro a podzim 2020

Je mnohem obezřetnější při kontaktu s novými lidmi. Když někdo nový (s rouškou na puse) navštíví mateřskou školu, ihned to běží nahlásit učitelce. Po celou dobu stojí vedle ní a následně se ptá, kdo to byl a co chtěl. Své touhy a přání projevuje také často malbou nebo kresbou. Namaluje obrázek a jde učitelce vysvětlit a detailně popisuje, o co se vlastně jedná. Bývá často zamyšlený a někdy se stává, že nevnímá, co mu učitelka říká. Nebo když se ho na něco ptá, je vidět, že je myšlenkami úplně někde jinde.

**Tabulka č. 20:** Kritéria a indikátory – Vnímání emocí směrem k druhým lidem (případ č. 2)

Kritéria	Indikátory	
Vnímání emocí vzhledem k druhým lidem	1	Dokáže ocenit výkony druhých.
	2	Projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým a pomoc slabším.
	3	Je schopno chápat, že lidé se různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečnostem.
	4	Zajímá se o druhé.
	5	Je schopno respektovat druhé.

### Při nástupu do mateřské školy:

Bob je živel, který rád pomáhá ostatním, ale ostatní se mu občas strání z důvodu jeho temperamentní povahy. Často a rád nabízí svou pomoc napříč mateřskou školou. On sám si ale často pomoci od ostatních nenechá. Rád si věci dělá sám podle sebe.

### Hodnocení pozorování

#### Podzim 2019/ 2020

**Zajímá se o druhé.** Ochotný a přátelský s velkým srdcem. Bohužel některé děti jeho pomoc odmítají z důvodu jeho temperamentu. Je ho hodně slyšet, bývá hodně kontaktní, často a rád děti chytá za ruce nebo je u činností (v dobrém) popostrkuje. Je ho hodně vidět a slyšet. **Neumí naslouchat.** Často během komunikace odbíhá nebo je myšlenkami jinde. Když se mu někdo svěří se svým trápením, často si tuto informaci nenechá pro sebe. Respektuje druhé, jejich názory a přání, ale často je doplní komentářem nebo sadou otázek. *Např. „Jako mně se líbí, jak jsi ten hrad postavil, ty věže jsou fakt promakané, ale já bych to udělal více do strany.“* Když dětem nerozumí, tak se obrací na učitelku. Když se někdo rozpláče kvůli Bobovi (například při hře), velmi těžce to snáší a klidně i stokrát se dotyčnému člověku omluví.

## Jaro a podzim 2020

V této době se stáhl do ústraní. Už ho není za každým rohem vidět a slyšet. Jeho ochota pomáhat ostatním ale zůstává, často musí být vyvolaná ze strany učitelky. Např.: „*Bobe podívej, Anička by zase potřebovala pomoci*”. V tu chvíli se Bob bez váhání zvedá a odchází pomoci. Je vnímavější a empatičtější.

## ROZHOVOR

### *I. Oblast faktorů ovlivňujících sociální připravenost*

Z dlouhodobého pozorování je patrné, že Bob vyrůstá ve funkční rodině, která ho podporuje, vládne jasný a pevný řád, nechybí otevřená a přímá komunikace. Souhlasíte semnou? U2: „*Určitě souhlasím, tato rodina je extrémně komunikativní. Zajímají se, ptají se, komunikují nejen s námi učitelkami, ale také s Bobem. A co je na tom všem asi nejlepší, že ho poslouchají, a tím vzniká smysluplný dialog, který ho rozvíjí. Někdy je dost zajímavé jejich rozhovory poslouchat, člověk se z nich může leckdy mnoho naučit.*” Mohla byste být konkrétní U2: „*Ted' mě třeba napadá situace, kdy Bob popisoval babičce, že do mateřské školy přišel pán s rouškou na puse a on měl z něho strach a babička mu vysvětlila, že zase ten pán mohl mít strach z toho, že roušku Bob nemá*”. Je něco, co vy v rámci rozvoje sociálních dovedností vnímáte u této rodiny jako hendikep? U1: „*Možná je to, že babička má v rodině hlavní slovo a leckdy možná větší než oba rodiče. Na druhou stranu si myslím, že ona je ta, která nastavila pravidla, protože kdyby Bob pravidla neměl, tak by to byl divoch. I my samy mu je musíme často připomínat.*” Z pozorování jasně vyplývá, že v rodině jsou jasně nastavena pravidla, co se řekne nebo slíbí, to platí, jak to vidí učitelky: U2: „*Ano, vidím to stejně a vnímám to jako velkou výhodu v naší práci.* U1: „*Ano, když jsou pravidla dobře nastavena v rodině, tak se mnohem snáze dodržují děti v mateřské škole, a to je Bobův případ. On je hodně divoký, dokáže se hodně zabrat do práce a občas se stane, že k poruše pravidel dojde, Důležité ale je, aby si to uvědomil a jeho chování napravil. To se děje, takže spokojenost.*” Může být v tomto ohledu vzorem pro ostatní děti nebo se mi to jen zdá? U1 „*Jednoznačně vede kluky a díky němu i ostatní kluci mnohem lépe chápou pravidla*”. Když se ještě vrátíme na chvíli k rodičům a rodině, je něco, co byste jim doporučili z vašeho pohledu, co by v rámci sociální připravenosti mohli oni udělat jinak/ lépe? U1: „*Mně osobně nic v tuto chvíli z pohledu rodiny nenapadá.*” Všimli jsme si v rámci pozorování, že do mateřské školy často vodí Boba i prarodiče, se kterými žije rodina v jedné domácnosti, myslíte si, že to může mít nějaký vliv na rozvoj sociálních dovedností, všimli jste si něčeho? U2 „*Za mě, jak už jsem říkala, tak určitě, babička se*

*informuje a zakládá si na dodržování pravidel a na slušném chování. Je hodně upovídaná a myslím si, že Bob je s ní rád v interakci.”*

Plynule od rodiny přecházíme ke kategorii vrstevníků. Všimli jsme si v rámci pozorování, že Bob je v kolektivu dětí oblíbený. Děti rády vyhledávají jeho kontakt, naslouchají jeho názorům a záleží jim na tom, co Bob říká. Souhlasíte se mnou? Čím to může být způsobeno? U1: *„Souhlasím, Bob je velmi oblíbený a myslím si, že tohle přesně plyne z rodiny. On je prostě dítě, které má dobré nápady, zajímá se o druhé, umí s nimi komunikovat, nebojí si nikoho oslovit a v dětech vzbuzuje jistotu”*. Spatřujete ve vztahu k vrstevníkům nějaký problém. U2: *„Ano, to že když není jeho nápad ten správný, tak to těžce nese, na tom se musí zapracovat”*.

Během pozorování jsme zaznamenali, že Bob si s vámi oběma rád povídá. Jak si ale vysvětlujete, že když á problém, tak to řekne kamarádům a až ti to následně přetlumočí vám? U1: *„Podle mě je chytrý a jde cestou nejmenšího odporu a zase si myslím, že to má kořeny v rodině, kdy ho starší bratr posílal tlumočit nejrůznější věci rodičům a on to teď aplikuje na nás. Nemyslím si totiž, že by se nás bál nebo že by z nás měl respekt až takový.”* To si také nemyslím, naopak si myslím, že k vám má moc hezký vztah.

Z vašeho pohledu je něco, na čem byste v sociálním rozvoji měli ještě před vstupem do školy zapracovat? U1: *„U Boba na tom, že se musí naučit přijímat i neúspěch a prohru a kritiku“*. U2: *„Neúspěch, kámen úrazu, bez kterého se ve škole neobejde. Jinak si myslím, že on má dobře našlápnuto a že i ve škole bude v kolektivu oblíbený. Mně osobně budou hovory s ním hodně chybět.”*

## *II. Oblast sociální připravenosti dítěte*

U dětí jsme dlouhodobě sledovali sedm oblastí. Když si představíte Boba, jaká oblast podle vás dělá největší obtíže a proč? U1: *„Já osobně si myslím, že Bob, stejně jako Anička, na kterou jste se mě ptali před chvílí nemá v žádné z výše zmíněných oblastí větší obtíže. Pokud na tom ale trváte a mám vypíchnout jednu věc, tak to bude asi..... (chvilě ticha).....že si někdy neuvědomuje rizika svých nápadů a to, že je ve třídě pro velkou spoustu dětí vůdcem, kterého následují, tak je to někdy náročné ukočírovat. Ale na druhou stranu to není nic, s čím by se nedalo pracovat (smích)“*. U2: *„Nemyslím si, že by měla mít někde zásadnější obtíže, ale kdybych měla vypíchnout jednu, tak to bude asi již zmiňované přijímání neúspěchu. Já se snažím s tím pracovat, ale bude to ještě dlouhá cesta.”*

Bob se v posledním půl roce mnohem více stáhnul stranou. Nevyhledává už tolik kolektiv dětí a jde někdy vidět, že je rád s vámi nebo poblíž vás. U2: *„Já jsem si toho*



*pochopitelně všimla a myslím si, že je to důsledkem situace v rodině. Kdy Bobovi v krátkém čase zemřeli dva blízcí členové rodiny.” Nepochybně to Bob vnímá a všimla jsem si, že to s vámi i velmi otevřeně řeší. U2: „Oni doma podle všeho vše řeší otevřeně, tím, že mám Bob ještě staršího bráchu, tak je to tím podpořeno. Některé věci Bob nechápe, i když je to velmi inteligentní chlapec. Potřebuje se ujistit a vidí, že takové věci s vrstevníky probírat nemůže, protože oni takovou zkušenost nemají, rodiče to s nimi tak do hloubky neřeší, je to velmi specifická situace.”*

Jak si myslíte že covidová pandemie ovlivnila sociální rozvoj právě u Boba? U1: „*Je mnohem více vnímavý a všeho si všímá, více poslouchá rozhovory dospělých lidí. Je citlivější, věci si víc bere a trápí se jimi.*“ U2: „*Je taky hodně zajímavé, že nastal problém v uklízení hraček, ale jednou babička komentovala slovy, že teď jsem po tobě dva měsíce doma uklízela a skákala ti kolem zadku, tak je čas, aby ses trošku už probral. (Smích) ... takže asi můžeme tušit, kde je zakopaný pes*”. Co podle vás pomáhá Bobovi situaci zvládat? U2: „*Má stabilní rodinu. A to je základ. Jen někdy pozor na to, co se řeší před dětmi, ...*”

Můžete prosím Boba charakterizovat třemi slovy: U1: „*Kamarád, komunikátor, pomocník*”.

### **6.3 Případ č. 3**

#### **Anamnéza dítěte**

**Jméno:** Cecilka

**Věk:** 4 roky, 3 měsíce

**Nástup do MŠ:** ve 3 letech

**Bydliště:** Město

#### **Rodina**

- **Matka:** 37 let (vysokoškolské vzdělání)
- **Otec:** neveden
- **Sourozenci:** jedináček
- **Rodinný stav:** neúplná rodina

### **Rodinní anamnéza:**

Cecilka žije pouze s maminkou v malém bytě v centru Města. Tatínek se k výchově dcery nehlásí, Cecilka ho nikdy neviděla a není s ním v kontaktu. S výchovou občas pomáhá sestra maminky.

**Matka (37 let)** je vysokoškolsky vzdělaná v oboru učitelství a v současné době učí na Střední pedagogické škole předměty biologie, chemie, fyzika. Své dceři se může maximálně věnovat, protože má dobře upravenou pracovní dobu, oproti jiným zaměstnáním má mnohem více volna, takže s dcerou tráví veškerý volný čas.

**Volný čas v rodině:** Volný čas tráví rodina pohromadě sportovními aktivitami v přírodě. Občas se přidá i sestra maminky se svými dětmi. Cecilka nenavštěvuje žádné odpolední kroužky, ale spíše tráví čas na hřišti se svými vrstevníky nebo s maminkou někde venku. Jelikož bydlí v malém bytě, tak se snaží čas trávit co nejvíce venku. Milují procházky v lese a stavění domečků pro skřítky. O prázdninách jezdí na měsíc za babičkou do jižních Čech.

### **Osobní anamnéza:**

V těhotenství maminka od šestého měsíce až do porodu pobývala v nemocnici z důvodu infekce a porod proběhl bez komplikací.

**Zdravotní stav:** Laringitída (6x do roka kontroly u lékaře), 4x prodělala zánět středního ucha (pod kontrolou lékařů, pravidelné prohlídky)

**Psychologické vyšetření:** neproběhlo

### **Školní anamnéza:**

**Scholarita:** mateřskou školu navštěvuje od 3 let a adaptace bylo z počátku komplikovanější, protože Cecilka byla velmi fixovaná na maminku. Výhodou je, že maminka pracuje ve škole, která je součástí mateřské školy, takže se snažila Cecilku vyzvedávat z mateřské školy co nejdříve to šlo. Cecilka má dvě kamarádky, na které je v mateřské škole dost fixovaná, a ve chvíli, kdy obě onemocní, je na ní znát, že není ve své kůži. Další styčnou osobou v mateřské škole je jedna u učitelek, se kterou řeší všechna svá trápení

**Ze školního dotazníku (vyplněno učitelkami mateřské školy):** Cecilka velmi klidné a tiché dítě. Své emoce nedává moc najevo, když ji něco trápí, tak potichu pláče na záchodě. Má ráda malování a spíše klidové činnosti.

## POZOROVÁNÍ

### IV. Zaměřené na faktory (rodina, učitel, vrstevníci)

U konkrétních faktorů vycházíme z indikátorů, které jsme se vymezili podle autorů v teoretické části práce.

**Tabulka č. 21:** Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Rodina (případ č. 3)

Kritérium	Indikátor
Rodina	<p><b>Indikátory:</b> Rodič ve vztahu k: (dítěti, učiteli);</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Při příchodu a odchodu z mateřské školy pozdraví učitele;</li><li>• Je aktivní v rozhovoru s učitelem (zajímá se, co jeho dítě během dne dělalo, jak se mu dařilo, na čem by mohli doma zapracovat);</li><li>• Je aktivní v komunikaci s dítětem (klade otázky a na položené otázky dítěti odpovídá);</li><li>• Vede dítě k samostatnosti (během oblékání, úklidu věcí do skříňky atd.);</li><li>• Při adaptaci dítěti vysvětluje uklidňuje, ale zároveň umí včas odejít a odhadnout situaci;</li><li>• Dodržuje to, co dítěti slíbil (např. že ho vyzvedne včas z mateřské školy);</li><li>• Komunikuje klidně, bez zábran;</li><li>• Informuje se i jiným způsobem než jen komunikací s učitelem (čte nástěnky, zjišťuje si informace na webu školy);</li><li>• Jsou nastavená v rodině pravidla;</li><li>• Rodič dítě povzbuzuje a podporuje;</li><li>• Demokratický, popřípadě autoritativní přístup k dítěti;</li><li>• Dítě v mateřské škole hovoří o své rodině a jejích členech;</li><li>• Rodič se s dítětem přivítá/rozloučí.</li></ul>

Maminka se s Cecilkou vždy velmi vřele **přivítá/rozloučí**. Příchody se neobejdou bez občasného pláče a smutku (žádné hysterické záchvaty, pouze slzy). Loučení s maminkou vždy ještě přes okno. Pokud už jsou ve školce Cecilčiny kamarádky, tak loučení probíhá poklidněji. Cecilku vodí pouze maminka (občas 1x do měsíce teta). **Při příchodu a odchodu z mateřské školy pozdraví učitele**. Maminka je starostlivá a zajímá se, jak se Cecilce dařilo. Komunikace s učitelkou je bezproblémová, navzájem se znají, protože maminka Cecilky pracuje ve škole. **Komunikuje klidně** (úsměv, klidný hlas i projev), bez zábran (sděluje důležité fakty, co se v rodině děje a učitelka by to měla vědět). Informuje se i jiným způsobem než jen komunikací s učitelem. Maminka má přehled o důležitých věcech z internetu nebo ze školy, kde pracuje. Učitelka už se jen doptává na detaily. *Např.: „Takže do toho divadla teda stačí jen pít?“*. **V rodině vládne demokratický způsob výchovy**. Je vidět, že jsou zde nastavená pravidla, ale je zde i prostor na diskusi a možnost volby. Teto fakt jde vyzorovat z komunikace s Cecilkou, kdy **ráda mluví o své rodině** a o tom, co s maminkou dělala. *Např.: že si mohla vybrat, co si uvaří na večeři a společně šly nakoupit všechny potřebné ingredience*. Maminka Cecilku **ráda**

**před učitelkami chválí**, co se jí například odpoledne doma povedlo, ale na druhou stranu umí i zdůraznit situace, kdy Cecilka neposlouchala nebo porušila něco, co bylo předem domluvené. Je vidět, že v rodině jsou nastavena pravidla. Cecilka je ale holčička, která na **dodržování pravidel** dbá i v mateřské škole. Všimá si, když je někdo porušuje a okamžitě to hlásí učitelce. I když by to Cecilka bez problémů zvládla, tak jí maminka vždy **pomáhá se všemi sebeobslužnými činnostmi** a několikrát kontroluje, jestli má ve skřínce vše potřebné. Učitelky (protože maminku znají osobně) upozorňují, že Cecilka zvládá tyto činnosti během dne sama, ať jí maminka více důvěřuje a dává jí prostor. Maminka se snaží dodržovat, co Cecilce slíbí, ale ne vždy se jí to časově podaří skloubit, protože je na Cecilku a výchovu sama. Cecilka na dodržování slibů reaguje tak, že je jí to líto, občas ukápně i slza, ale chápe to a ví, že to s maminkou nemají lehké. Mají k sobě velmi blízký vztah.

**Tabulka č. 22:** Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Učitel (případ č. 3)

Kritérium	Indikátor
Učitel mateřské školy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dítě důvěřuje učiteli, nebojí se mu svěřit, oslovit ho, požádat o pomoc;</li> <li>• Ve třídě a prostředí, které učitel připravil, se dítě cítí dobře (je aktivní, navazuje vztahy s vrstevníky, je komunikativní);</li> <li>• Když je dítě podporováno, pochváleno projevuje se to v jeho mimice, je na něm vidět radost;</li> <li>• Dítě rozumí pokynům, které mu učitel zadává;</li> <li>• Dítě respektuje pravidla, která si s učitelem nastavili;</li> <li>• Úkoly, které učitel dítěti zadal, jsou přiměřené jeho věku i možnostem. Dítě podporují v dalším jeho snažení;</li> <li>• Komunikují spolu bez zábran a otevřeně.</li> </ul>

**Dítě důvěřuje učiteli, nebojí se mu svěřit, oslovit ho, požádat o pomoc.** Cecilka vnímá obě učitelky jako oporu, kdykoli jí něco trápí, bolí nebo je jí jen smutno, tak se jde za nimi utěšit. Zejména ráno po příchodu do mateřské školy, když tam ještě nemá své blízké kamarádky. Často během dne vyhledává jejich pozornost. Okamžitě reaguje na jejich pokyny a pravidla, která jsou v mateřské škole nastavena bez váhání dodržuje. Když něco potřebuje, nebojí se zeptat, poprosit. Během pandemie jí učitelky velmi chyběly. Malovala jim obrázky, které nosila s maminkou a tetou před mateřskou školou. **V prostředí mateřské školy se jí pracuje dobře.** Je aktivní, často ráno mluví o tom, že se těšila na panenky a na hračky, které jsou v mateřské škole. Ráda se učitelek ptá, co pro ně dnes mají připravené a co se dneska bude dělat. Rozumí pokynům, které jí učitelka dává. Nemusí se na nic ptát, okamžitě chápe a reaguje. Často pravidla her u řízených činností dovysvětleme i ostatním dětem. Učitelka to komentuje slovy *Např.: „Pravidla vám dovysvětlí paní učitelka Cecilka”*. **Úkoly**, které učitelka Cecilce zadává, se zdají být **přiměřené jejímu věku** a možnostem. U úkolů se Cecilka nenudí, ale ani

nevypadá, že by měly být příliš náročné. Při aktivitách se většinou baví s ostatními dětmi, usmívá se. Když se jí něco nedaří, tak je vidět, že nejdřív zkouší pokus – omyl, až poté se jde poradit s někým dalším. Má radost, když je za úkol pochválena nebo když ji během činnosti učitelka povzbudí. Reaguje úsměvem a pracuje dál. Ráda se pochvalou pochlubí i svým nejbližším kamarádkám ve třídě. *Např.: „Holky, paní učitelka říkala, že ten domeček jsem vyšperkovala do nejmenších detailů”.*

**Tabulka č. 23:** Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Vrstevníci (případ č. 3)

Kritérium	Indikátor
Vrstevníci	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prátelský vztah se sourozenci (pomáhají si, komunikují spolu, rádi spolu tráví čas, vyhledávají společný kontakt);</li> <li>• Ve volném čase se dítě pohybuje mezi vrstevníky (na hřišti, u sousedů). Mluví o nich;</li> <li>• Hraje si ve skupině dětí, vyhledává kontakt druhých, zapojuje se do společných činností;</li> <li>• Spolupracuje na zadaném úkolu, dokáže poradit, poskytnout pomoc;</li> <li>• Během her se domlouvá. Podřídí se názoru většiny;</li> <li>• Vyhledává společnost opačného pohlaví;</li> <li>• Dokáže hodnotit druhé (vyzdvihne co se jim povedlo, co by ono samo udělalo jinak);</li> <li>• Vyhledává společnost jiných dětí, navazuje s nimi kontakt;</li> <li>• Poznává, když je někdo z kamarádů smutný (nabídne mu pomoc).</li> </ul>

Cecilka **nemá sourozence**, ale ve svém volném čase se téměř každý den setkává se sestřenicí a bratrancem, kteří jsou věkově stejně staří. Má s nimi velmi dobré vztahy. V mateřské škole o nich často moc hezky mluví, popisuje, co ve volném čase spolu dělají a často zmiňuje, že se na oba moc těší. **Ve volném čase se pohybuje často mezi vrstevníky.** Venku na hřišti tráví Cecilka veškerý svůj volný čas. Během spontánních činností často maluje kamarády venku na hřišti a na pískovišti. Panenky ve školce má pojmenované podle kamarádu, se kterými se setkává ve volném čase. **Vyhledává společnost jiných dětí jen velmi zřídka.** Cecilka má v mateřské škole dvě kamarádky, na které je velmi fixovaná. Ve chvíli, když onemocní, nastává velký problém, protože si nechce v tu chvíli hrát s nikým a zapojovat se do kolektivu. Tento problém nastal v souvislosti s pandemií covid, kdy Cecilka trávila většinu času u stolečku učitelek, protože její kamarádky nebyly v mateřské škole. Dělá jí problém přizpůsobit se kolektivu a požadavkům většiny. Neumí se prosadit ve skupině dětí, říká svůj názor, takže se většinou stáhne do ústraní. Je velmi empatická. **Poznává, když je někdo z kamarádů smutný**, ale ostýchá se, aby mu šla nabídnout pomoc. Často toto dítě pozoruje, jde ho například jen pohlédnout, ale následně se obrátí na učitelku a řekne jí, že se někdo z dětí trápí. **Ostýchá se hodnotit druhé.** V komunitním kruhu poslouchá a pozoruje, ale ostatní děti

nahlas nehodnotí, Mezi svými nejbližšími kamarádkami se několikrát stalo, že za nimi přišla a řekla jim např.: „Ten obrázek se ti moc povedl, jak jsi ho malovala?“.

**Spolupracuje na zadaném úkolu**, když musí a je to dáno paní učitelkou, tak je schopna pracovat během řízené činnosti téměř s kýmkoli. V takovém případě se nejčastěji situuje do role „udělám, co mi řekneš“. Když tvoří skupinku se s svými kamarádkami, tak mnohem více prosazuje svůj názor. **Záměrně nevyhledává** ke hře partnera **opačného pohlaví**, ale když si např. u stolečku maluje s chlapci, tak jí nedělá problém s nimi komunikovat.

POZOROVÁNÍ – Sociální dovednosti

**Tabulka č. 24:** Kritéria a indikátory – Komunikace (případ č. 3)

Kritérium	Indikátory	
Komunikace	1	Komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými.
	2	Umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit ho.
	3	Při běžných denních činnostech se domlouvá a aktivně komunikuje.
	4	Slovně reaguje a vede smysluplný dialog.
	5	Domlouvá se gesty i slovy

### Při nástupu do mateřské školy

Cecilka patří mezi klidnější děti v mateřské škole, a to se projevuje i na její komunikaci. První měsíce v mateřské škole pro ni byly náročné. Nenavazovala komunikaci téměř s nikým. Po několika měsících si vytvořila vztah s jednou z učitelek, na kterou se s případnými dotazy obracela. Mezi dětmi nenavazovala sama komunikaci a často se první měsíce stávalo, že se ani s nikým z dětí bavit nechtěla. Po nějaké době si vytvořila bližší vztah ke dvěma dětem, se kterými si během her a aktivit bez zábran povídala.

### Hodnocení pozorování

#### Podzim a zima 2019/2020

**Nekomunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu** s dětmi i s dospělými, je spíše klidnější. Ve vztahu k dospělým upřednostňuje jednu z učitelek, na kterou se vždy obrací s prosbou o pomoc, radu. V kolektivu dětí volí pro komunikaci spíše menší skupinky nebo individuální děti, když ji ale někdo osloví, tak vždy odpoví a také se na něco zeptá. Komunikaci sama nevyhledává. Při řízených činnostech spíše naslouchá a názor si nechává sama pro sebe. Když se jí ale někdo zeptá, jak by to udělala/ vyřešila ona, tak odpoví. **Komunikuje gesty i slovy** a její dialog je smysluplný. Při komunikaci používá i gesta často: krčí rameny, sklopí hlavu dolů, usměje se, občas obrátí oči v sloup. Když odpovídá nebo pokládá otázky, tak vždy

je to velmi precizně a smysluplně. Na otázky odpovídá celou větou. **Umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit ho.** V komunitním kruhu dokáže vyjádřit svůj názor před větší skupinkou dětí. Nemluví příliš dlouho a její projev je spíše tichý. Vyhýbá se přílišnému hodnocení druhých.

### Jaro a podzim 2020

Cecilka se v této době velmi stáhla do ústraní. Přestala komunikovat s dětmi i s těmi, které jí byly dříve v mateřské škole blízko. Na otázky reagovala, ale jednoslovně. Když viděla, že někdo z dětí se s ní chce bavit nebo si hrát, tak se bezeslova zvedla a šla si sednout úplně stranou. Oporu nevyhledávala ani u učitelek. Do školky si začala nosit malého medvídka, se kterým si povídala. Sama komunikaci nenavazovala s nikým. Když jí něco trápilo, nebyla schopná se svěřit, ale na situaci reagovala většinou pláčem nebo sklopila hlavu a odešla. Během komunitního kruhu přestala úplně mluvit, vždy poslala kamínek dál.

**Tabulka č. 25:** Kritéria a indikátory – Adaptace (případ č. 3)

Kritérium	Indikátory	
<i>Adaptace</i>	1	Dodržuje dohodnutá pravidla a přizpůsobuje se jim.
	2	Dokáže se ve skupině prosadit, ale i podřítit.
	3	Nebojí se požádat o radu a pomoc.
	4	Orientuje se v prostředí, kde žije, a dokáže v něm pracovat
	5	Samostatně bez dospělé osoby se orientuje v prostorách mateřské školy.

**Při nástupu do mateřské školy:** Cecilce z počátku trvalo, než si na prostředí mateřské školy a režim zvykla. Oporou jí v procesu adaptace byly obě učitelky. Jedna z učitelek měla k Cecilce bližší vztah a Cecilka k ní více inklinovala. V adaptaci jí také pomáhala matka, která pracuje ve škole.

### Hodnocení pozorování

#### Podzim 2019/2020

**Umí se orientovat v prostředí mateřské školy,** ale dělá jí problém být aktivní a prosadit se. Ví, kde je jaká hračka uklizená. Dobře se orientuje v režimu dne a když dojde k nějaké změně, jde se vždy za učitelkou zeptat, proč k této změně došlo. Když se někomu ztratí nějaká věc, tak je ochotna mu ji pomoci najít. Je pořádku milovná, má ráda, když hračky jsou na svém místě, vždy se pouští do uklízení mezi prvními. Po jídle se vždy nabízí s pomocí úklidu stolů a židlí.

**Projevuje se ohleduplně a zdvořile ke svým kamarádům i dospělým,** váží si jejich práce i úsilí. Projevuje se to i v mimice, kdy Cecilka moc hezky vyjadřuje údiv např. „*Waw*“. Často děkuje. Většinou to komentuje jednoslovně nebo gesty.

**Umí přistoupit na jiný názor ostatních, umí vyslechnout.** Svůj názor ve skupině neprosazuje. Je spíše zdrženlivá, když se jí na její názor někdo zeptá, tak ho umí hezky a výstižně prezentovat. Porozumět potřebám druhých, přijmout společné návrhy, podřídit se rozhodnutí skupiny a přizpůsobit se společnému programu jí také nedělá problém. Když se program změní a je jí jasně vysvětleno, proč k této změně došlo a z jakého důvodu, tak je schopná efektivně pracovat. Chápe potřeby druhých. *Např.: „Nedělá jí problém čekat na posledního u stolu, než dojí svůj oběd“.*

Nedělá jí problém **dodržovat dohodnutá pravidla.** Rozumí jim a těžce snáší, když někdo pravidla nedodržuje. Reaguje pláčem. Sama toto dítě nenapomene, nejde na něj žalovat učitelce. Pozoruje a v mimice je vidět, že se jí to nelíbí.

### **Jaro a podzim 2020**

Pro Cecilku bylo toto období v této oblasti náročné. Příchody do mateřské školy a odloučení od maminky většinou proplakala. I během pobytu venku se držela od dětí stranou a nezapojovala se do her. Téměř s nikým nekomunikovala a začaly se u ní objevovat i psychosomatické obtíže. Často si stěžovala na bolesti uší a břicha. Nadále ale nebyl problém v oblasti pravidel a jejich dodržováním.

**Tabulka č. 26:** Kritéria a indikátory – Schopnost dítěte přiměřeně reagovat na dané situace (případ č. 3)

<b>Kritéria</b>	<b>Indikátory</b>	
<b>Schopnost dítěte přiměřeně reagovat na dané situace</b>	<b>1</b>	Dokáže odhadnout své síly a popřípadě změnit cestu ke svému cíli.
	<b>2</b>	Rozlišuje řešení, která jsou funkční a která ne.
	<b>3</b>	Řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti
	<b>4</b>	Vymýšlí nová řešení problémů.
	<b>5</b>	Experimentuje, postupuje cestou pokus, omyl.

### **Při nástupu do mateřské školy:**

Cecilka se od prvních dnů v mateřské škole nepouští do činností a aktivit, na které nestačí. Je hodně opatrná a podceňuje se. Často na zadaný úkol zpočátku reagovala slovy: to nezvládnou, já se bojím, to nedokážu.



## Hodnocení pozorování

### Podzim 2019/2020

**Dokáže odhadnout své síly.** Je velmi opatrná a rozvážná ve všech činnostech, do kterých se pouští. Trvá jí dlouho než aktivitu, úkol dokončí, protože nad vším hodně dlouho přemýšlí. Má hodně cest, jak by se mohla dostat k cíli, dlouho jí trvá, než si zvolí tu svou cestu. Nedůvěřuje silám druhých ani těm vlastním. **Dělá jí problém vyjádřit, v čem je dobrá, v čem se jí daří.** Naopak je kreativní a v hlavě má soustavu nápadů, se kterými se svěřuje jen těm nejbližším nebo učitelce. **Experimentuje,** postupuje cestou pokus, omyl. Projevuje se to nejčastěji u výtvarných činností, kdy vymýšlí nejrůznější techniky, jak by se dal výrobek ještě více vylepšit a vyladit. Když se jí nepodaří něco podle jejích plánů, tak klidně začne vyrábět od znovu a jinou cestou.

### Jaro a podzim 2020

Cecilka je ve všech aktivitách mnohem více nejistá, vyžaduje podporu a ujišťování ze strany okolí. Spíše se drží zajetých a osvědčených postupů, u kterých ví, že nemůže nic pokazit, jde na jistotu. Při spontánních činnostech často sleduje, jestli ji někdo pozoruje. Když jde pracovat ke stolečkům, tak si raději sedá sama ke stolu, kde nikdo jiný není. Těžce snáší negativní kritiku vzhledem k vlastní osobě. Reaguje pláčem anebo tím, že se stáhne do ústraní a s nikým nekomunikuje.

**Tabulka č. 27:** Kritéria a indikátory – Sebepojetí (případ č. 3)

Kritéria	Indikátory
<i>Sebepojetí</i>	1 Chápe, že se může o tom, co dělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá.
	2 Uvědomuje si svá práva a práva druhých.
	3 Ví, že není jedno v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že svým se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit
	4 Uvědomuje si rizika svých nápadů a jde si za svým cílem.
	5 Dokáže rozpoznávat a využívat své silné stránky, poznávat své slabé stránky.

### Při nástupu do matřské školy

Velmi empatická a citlivá na první pohled. Chápe, že se může o tom, co dělá, rozhodovat svobodně, nenechá se do ničeho nutit.

## Hodnocení pozorování

### Podzim 2019/2020

**Ví, že za věci, do kterých se pustí, nese zodpovědnost.** Proto je často velmi váhavá a rozvážná. Umí projevovat radost, ale i smutek a strach. Uvědomuje si i dopad svých nápadů. Když navrhne dětem nějaké své řešení a jim se to zrovna nelíbí, tak se většinou stáhne do ústraní a delší dobu se do aktivity dále nezapojuje. **Ví, jaké jsou její limity, nikdy přes ně nejde.** To se děje především během pohybových činností, kdy je na sebe velmi opatrná. I když ji učitelka ujišťuje, že to zvládne, tak stejně postupuje podle sebe. **Ví, že není jedno v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že ho může ovlivnit.** Doma třídí s maminkou odpad, často v mateřské škole mluví o tom, jak moc je to důležité pro planetu zemi. Během výtvarných činností šetří materiálem, má minimum zbytků papíru. Když se jí nějaký obrázek nepovede, tak v rámci úspory papíru maluje na druhou stranu.

### Jaro a podzim 2020

Ještě více se drží dál od svých limitů. V aktivitách, kde je potřeba, aby se projevila, se drží stranou. Je nejistá. Nejistota se projevuje především tak, že když se nikdo nedívá, tak si danou činnost zkusí sama nebo jde za učitelkou a potichu se jí ptá, zda by mohla při této činnosti sedět raději stranou a jen se dívat. Když jí to učitelka nedovolí, tak buď reaguje pláčem, nebo je během celé činnosti velmi nervózní. Začala se více vnímat to, v jakém prostředí žije, více se ptá a zajímá se o to, co se kolem ní děje. *Např.: „ Kdo volal? Proč lidé nosí roušky? Co to znamená, že paní kuchařka leží na ARU? Proč dneska tak moc houkají sanitky? Proč Pepa už týden nechodí do školy? ”.*

**Tabulka č. 28:** Kritéria a indikátory – Spolupráce (případ č. 3)

Kritéria	Indikátory	
Spolupráci	1	Vyjednává, přijímá a uzavírá kompromisy při práci s druhými lidmi.
	2	Spolupodílí se na společných rozhodnutích.
	3	Když jej někdo poprosí je ochotné pomoci, nebo poradit.
	4	Aktivně se zapojuje do činností v kolektivu dětí.

### Při nástupu dítěte do mateřské školy:

Cecilka od prvních dnů nevyhledává vcelku kolektivu dětí. Cítí se lépe v menších skupinách, kde se jí i lépe spolupracuje. Ráda a ochotně pomáhá ostatním a nic za pomoc neočekává.

## Hodnocení pozorování

### Podzim 2019/ 2020

**Když ji někdo poprosí, je ochotna pomoci nebo poradit.** Sama tuto iniciativu vyvíjí jen zřídka. Nevyhledává velké kolektivy dětí, ale když je při řízené činnosti do některé skupiny přiřazena, tak spolupracuje a podílí se na činnosti skupiny. V kolektivu dětí, kde nemá své blízké kamarády, se drží stranou a do děje se nezapojuje. Pozoruje, poslouchá, když ji někdo poprosí poskytne radu. Než ale někomu poradí, tak poměrně dlouho přemýšlí. Během aktivit se ale usmívá a když ji něco baví, tak neskryvá radost. Ne moc **aktivně se zapojuje do činností v kolektivu dětí. Ráda je pozoruje a u pozorování se usmívá.** Sedne si například vedle větší skupinky dětí, ale hraje si raději sama. Při hře bývá ostatním dětem partnerem, hru rozvíjí a obohacuje. Většinou ale jako nenápadný tvor, který pracuje a nepotřebuje věci komentovat. Děti si ji často vybírají v řízených činnostech do skupin, protože vědí, že má dobré nápady a vždy se jí podaří úkol hezky splnit bez větších problémů. **Většinou se nepodílí na společných rozhodnutích.** Nechává mluvit ostatní a jen přikyvuje. Když se jí někdo na její názor zeptá, tak odpoví velmi smysluplně, ale ne příliš zdlouhavě. Děti na její názor většinou dají a ona na to reaguje úsměvem. Je ochotná pomáhat druhým, když ji někdo o pomoc požádá. Pokud se jedná o činnosti, které se vztahují ke třídě (úklid hraček, stolů po jídle, úklid pomůcek po hře), tak ji ani nikdo prosit nemusí. Tyto věci dělá automaticky. Úsměvem reaguje, když ji někdo za tyto činnosti pochválí.

### Jaro a podzim 2020

Bojí se jakýkoli způsobem při skupinových činnostech projevit svůj názor nebo postoj. Drží se stranou a většinou až na opakovanou výzvu učitelky se do činnosti zapojí. Méně vyhledává prostor pro společnou hru a mnohem méně než dříve hru rozvíjí. Ani do aktivit, které se týkají úklidu třídy, se už nezapojuje s takovou vervou, jako tomu bylo dříve. Když ji ale někdo požádá o pomoc, tak se v okamžiku zvedá a jde.

**Tabulka č. 29:** Kritéria a indikátory – Vnímání emocí směrem k vlastní osobě (případ č. 3)

Kritéria	Indikátory	
Vnímání emocí směrem k vlastní osobě	1	Nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu.
	2	Dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky.
	3	Při setkání s novými lidmi nebo v neznámém prostředí se chová obezřetně.
	4	Dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování.
	5	Raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo.

### Při nástupu dítěte do mateřské školy:

Při setkání s novými lidmi nebo v neznámém prostředí se chová obezřetně. Svě emoce nedává často najevo. Pokud má smutnou náladu nebo se jí nedaří, tak se snaží s problémem nejprve sama vypořádat a následně se obrací na učitelku.

### Hodnocení pozorování

#### Podzim 2019/2020

**Nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu.** Hlavně během výtvarných činností ráda experimentuje a ví, že ať úkol provede jakkoli, tak vždy se jí samotné to bude líbit. Často své výtvary komentuje slovy: „*Mně se to líbí takové, jaké to mám, je to aspoň originální.*“ Její výtvary jsou většinou originály, propracované a vždy přidá techniku, kterou nikdo jiný ze třídy nepoužívá. Je často v tomto ohledu inspirací pro další děti, které podle ní zkouší nové postupy. Když ji někdo pochválí, že se jí to povedlo, tak reaguje úsměvem a ráda používá slovo „*děkuji*“. Nevyhledává záměrně velké skupiny dětí. Je ráda sama nebo v malé skupině dětí. Ani v malé skupince vrstevníků, kde má s ostatními členy dobré vztahy a znají se, příliš neprojevuje své emoce. Když jí něco trápí, jde si poplakat někde o samotě. Když se jí něco povede, tak **dokáže prožívat radost z úspěchu.**

Usmívá se, poskakuje, pochválí se ostatním dětem. Když se jí něco nedaří, tak se nevzdává a bojuje dál. Zkouší nové cesty, nové způsoby. S nikým se neradí a na jejím výrazu je vidět velké soustředění. **Dokáže odložit splnění osobních přání na později.** Poprosí učitelku a když jí ona vysvětlí, že to v tuto chvíli není možné, tak buď pokrčí rameny, nebo okomentuje, že chápe, a ihned reaguje otázkou, kdy že to bude možné. Není vznětlivá, dokáže ustoupit a uznat, že má například pravdu někdo jiný. **Při setkání s novými lidmi nebo v neznámém prostředí se chová obezřetně.** Nemá ráda, když do mateřské školy chodí cizí lidé např. (elektrikář nebo ČŠI). V tu chvíli se zdržuje v blízkosti učitelky a ptá se, kdo že to

vlastně do mateřské školy přišel. Sleduje jejich chování a co dělají. Po příchodu maminky do mateřské školy hlásí, že byl někdo cizí ve školce a dělal tam to a to.

### Jaro a podzim 2020

Často do mateřské školy přichází se smutnou náladou. Občas se rozebere a zapojí do skupinky dětí, ale někdy smutná a utrápená nálada přetrvává celý den a není schopna žádné činnosti. Bojí se chybovat a činnostem, ve kterých si 100% nevěří, se vyhýbá. Reaguje pláčem na cizí lidi, kteří s respirátorem přijdou do mateřské školy. Schovává se za učitelku. Po obědě sedává u okna a vyhlíží maminku, je velmi těžké ji z tohoto místa odtrhnout.

**Tabulka č. 30:** Kritéria a indikátory – Vnímání emocí směrem k druhým lidem (případ č. 3)

Kritéria	Indikátory	
Vnímání emocí vzhledem k druhým lidem	1	Dokáže ocenit výkony druhých.
	2	Projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým a pomoc slabším.
	3	Je schopno chápat, že lidé se různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným.
	4	Zajímá se o druhé.
	5	Je schopno respektovat druhé.

### Při nástupu dítěte do mateřské školy:

Je schopná chápat, že lidé se různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným to stejné ale očekává od ostatních.

### Hodnocení pozorování

#### Podzim 2019/ 2020

**Je schopná respektovat druhé i jejich zvláštnosti.** Také respektuje to, když si někdo zrovna nechce hrát nebo se nechce s nikým bavit. Takovýchto dětí se Cecilka zastává a brání je. Ona sama ráda pomůže, když ji o to někdo požádá. Sama od sebe se do pomoci nevrhá. Ne že by nevěděla nebo že by danou situaci neviděla, ale spíše není ve skupině tak aktivní jako jiní jedinci. **Projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým a pomoc slabším.** Např. když chlapec po operaci oka přišel po delší době do mateřské školy, tak všechny kolem upozorňovala, ať si po sobě uklízí hračky, aby na ně chlapec omylem nešlápl. Tomuto chlapečkovi pomáhala bez řeči se sebeobslužnými činnostmi. Když během řízených činností byla s někým slabším (menším) v družstvu, vždy mu hlasitě fandila a podporovala ho slovy např.: „Ty to zvládneš, držíme ti palce, nemusíš utíkat tak rychle ať nespadneš atd.“ **Zajímá se o druhé.** Když si všimne, že někdo z dětí delší dobu není v mateřské škole, tak se ptá učitelky,

co se děje, kdy se vrátí, jestli není nemocný atd. Když byla jedna z jejich kamarádek delší dobu doma, tak jí v mateřské škole malovala každý den obrázky a posílala je po babičce, která v mateřské škole uklízela.

## **Jaro a podzim 2020**

Mnohem více si uvědomuje, když někdo potřebuje pomoci a často na tyto děti před učitelkou upozorňuje. Když někdo pláče, tak se učitelky ptá, co se děje. Když někdo z dětí delší dobu není v mateřské škole, tak se strachuje, co se s ním děje. Např.: „*Kdy se vrátí? Vráti se ještě? Má covid? Jak moc vážné to je? Musí být v nemocnici?*“.

## **ROZHOVOR**

### *I. Oblast faktorů ovlivňujících sociální připravenost*

Z dlouhodobého pozorování je patrné, že Cecilka vyrůstá v milující rodině, ale je poznat, že zde chybí role otce. Je hodně opatrná, citlivá, poměrně dost závislá na mamince. Souhlasíte semnou? U1: „*Role muže v rodině chybí. Projevuje se to i tím, že Cecilka odmítá jakékoli nápady a rady ze strany chlapců v mateřské škole a často si od nich nenechá ani pomoci nebo poradit.*“ Maminka se ale hodně snaží, informuje se a zajímá se o to, aby Cecilka byla na školu připraveno po všech stránkách. U2: „*Ano, i když zde role otce chybí, tak maminka se jí všemožnými způsoby snaží suplovat a hlavně chce, ať Cecilka v podnětném prostředí*“. Je něco, co vy v rámci rozvoje sociálních dovedností vnímáte u této rodiny jako hendikep? U1: „*Sebeobslužné činnosti. Cecilka je moc chytrá holka, ale maminka má potřebu všechno za ní dělat. Obouvat jí boty, nosit jí hračky, zapínat bundu. Cecilka to během dne všechno zvládá sama, ještě pomáhá kamarádům. Hodně se o ni maminka strachuje a nedává jí moc prostor zkoušet nové věci.*“ Co byste mamince tedy doporučila. U1: „*Jelikož se s maminkou dobře znám, tak bych jí řekla. Evííí, dej si kafe, nohy nahoru. Cecilka to mezitím udělá.*“. Jaký si myslíte, že by to mohlo mít dopad na školní docházku? „*Nebude si umět ani zapnout aktovku.*“

Z pozorování jasně vyplývá, že Cecilka má s matkou velmi blízký vztah a maminka jí věnuje veškerou svou pozornost a volný čas. Možná i díky tomu má Cecilka dobře nastaveny pravidla a dbá na jejich dodržování. Zaznamenaly jste někdy vy, že by Cecilka v této oblasti měla problémy? U2: „*Ne, ona moc dobře ví, co se smí, ale myslím si, že ano, máte pravdu, že maminka v tomto aspektu může sehrávat roli, ale podle mě to Cecilka v sobě prostě má.*“ Také jsme si na základě pozorování všimli, že Cecilka velmi citlivě reaguje na to, když maminka nedodrží to, co slíbila. Vnímáte to stejně? U1 „*Ano, já to vnímám stejně a myslím si, že je to opět podpořeno tím, že žijí pouze spolu a jsou jedna na druhé závislé (ticho...) mají k sobě*

*extrémně blízký vztah*”. Myslíte, že je špatně, že Cecilka reaguje pláčem na tyto situace? U1: „Rozhodně si nemyslím, že je to špatně, děti v jejím věku takto reagují. Určitě není v mateřské škole jediná. Horší je, že když se jí to snažím vysvětlit, tak mě prostě vůbec neposlouchá a ani nemá snahu poslouchat.”

Plynule od rodiny přecházíme ke kategorii vrstevníků, ale ještě jednou nohou u rodiny zůstaneme. Cecilka nemá sourozence. Projevuje se podle vás tento fakt na chování Cecilky v kolektivu? U1: „Cecilka nevyhledává společnost ostatních dětí. Má svoji blízkou skupinku kamarádek, a to jí ke spokojenosti stačí.”. Ve volném čase se ale s dětmi setkává a mluví o nich moc hezky v mateřské škole. U2: „Ano, ale ona mluví moc hezky i o dětech z mateřské školy. Nemám pocit, že by s dětmi měla špatné vztahy. Spíše si myslím, že jí vyhovuje být sama. Nepotřebuje kolem sebe hluk, vedení, rozkazování. Jí vyhovuje si tam v rožku kutit něco sama pro sebe.” Co se týká kolektivu dětí v mateřské škole, tak jsme v pozorování zaznamenali, že je empatická. Děti pozoruje, když je někdo smutný tak vám to jde říci. Proč myslíte, že nejde přímo za dětmi? U2: „Podle mě neví, jak by jim mohla pomoci, je hodně nejistá a neví, jak má zareagovat, ale osobně bych řekla, že patří mezi nejempatičtější děti v mateřské škole”. Něčeho podobného jsme si všimli při hodnocení dětí například v komunitním kruhu. U1: „Ano, to je naprosto stejný případ, bojí se reakce, tak raději nedělá ani neříká nic”. Všimli jsme si, že se s tím snažíte pracovat. U2: „Ano a myslím si, že díky portfoliu dítěte a specificky zaměřeným aktivitám se nám to za poslední půlrok daří”.

Nelze si nevšimnout, že má Cecilka k jedné z vás bližší vztah. Jak to vnímáte z pozice učitelky? U1: „Konkrétně u Cecilky to беру jako velkou výhodu, protože vím, že jí to v určitých situacích pomáhá.” Můžete být konkrétní v jakých například situacích? U1: „Například, když právě maminka nestíhá vyzvednout z mateřské školy. Odchody maminky do práce a loučení. Znáám jejich rodinou situaci a vím, jak v určitých momentech reagovat.” Vnímají to ostatní děti a reagují na to nějak? U2: „Ne, vůbec, nikdy jsem si ničeho nevšimla, každé dítě má blíž vždy k jedné z nás. U Cecilky to nikdo neřeší.”

Z vašeho pohledu je něco, na čem byste v sociálním rozvoji měli ještě před vstupem do školy zapracovat? U1: „Kdybych měla vypíchnout jednu věc, tak průbojnost.” U2: „Budu stručná, jasná a výstižná (úsměv) samostatnost”.

## II. Oblast sociální připravenosti dítěte

U dětí jsme dlouhodobě sledovali sedm oblastí. Když si představíte Cecilku, jaká oblast jí podle vás dělá největší obtíže a proč? U1: „Já si myslím, že Cecilka by potřebovala v každé

zmíněné oblasti malinko popostrčit a pomoci. V každé je něco, na čem bychom měli zapracovat". Říkáte moc hezky měli, myslíte vy jako učitelky? U1: „Ano, mám na mysli mě s kolegyní ve spolupráci s maminkou. Cecilka je inteligentní holčička a potřebuje na některé věci čas a trpělivost.“

U2: „Myslím si, že jsme se už s Cecilkou ořukaly a teď je na čase rychle zamakat v každé oblasti. V každé se něco najde, ale kdybych měla být úplně konkrétní, tak bych asi vypíchla komunikaci. Protože v té udělala největší pokrok za poslední dva měsíce a odrazilo se to pozitivně i v dalších oblastech. Na druhou stranu já stále vidím v komunikaci ten největší problém.“

Jak si myslíte, že covidová pandemie ovlivnila sociální rozvoj právě u Cecilky? U1: „Markantně, jak ona citlivý tvor je ještě mnohem víc citlivější, vnímavější a já jsem u ní zaznamenala i psychosomatické obtíže, které s maminkou velmi intenzivně řešíme a snažíme se zvládnout.“ Co podle Vás pomáhá Cecilce situaci zvládat? U2: „Dát jí prostor, když chce být sama nevmucovat se a já osobně se u ní snažím budovat pocit bezpečí a jistoty a maminka pracuje na tom úplně stejně.“ Jaká je v tomto ohledu spolupráce mezi rodinou a školou? U2: „Maminka je báječná, jde jí o dceru, ale nemá lehké období. Během covidu rodina přišla o členy rodiny, což nikdy není jednoduché.“

Můžete prosím Boba charakterizovat třemi slovy: U1: „Empaták, samotárka, nasloucháč“.

## 6.4 Příklad č. 4

### Anamnéza dítěte

**Jméno:** David

**Věk:** 4 let, 2 měsíce

**Nástup do MŠ:** ve 3 letech

**Bydliště:** Město

### Rodina

- **Matka:** -
- **Náhradní matka:** (45 let) střední vzdělání s výučním listem
- **Otec:** (40 let) základní vzdělání



- **Sourozenci:** 2 nevlastní sourozenci
- **Rodinný stav:** neúplná rodina

### **Rodinní anamnéza:**

David žije se svým otcem, nevlastní matkou a dvěma téměř o 15 let staršími sourozenci v malém panelákovém bytě. Biologická matka od rodiny odešla, když byly Davidovi dva měsíce. Během této doby nekontaktovala rodinu a ani Davida neviděla. Otec si po třech letech našel stálou partnerku, která měla z předešlého manželství dvě děti. Partneři nejsou sezdaní. Davida jednou za měsíc navštěvují prarodiče ze strany biologické matky (má s nimi velmi dobrý vztah a oni na něj mají velký vliv).

#### **Matka:** -

**Náhradní matka** (45 let) pracuje jako kuchařka v restauraci a z předešlého manželství má dva syny 18 a 20 let, kteří bydlí s rodinou v jednom bytě. Davida vyzvedává v mateřské škole velmi málo, spíše se pro něj zastavují cestou ze školy jeho nevlastní bratři. Bratři se k němu chovají moc hezky a mají ho rádi.

**Otec:** (40 let) pracuje na směny jako strojní technik ve firmě na výrobu součástek do aut. O Davida se stará téměř od jeho narození úplně sám. V prvním roce se rodina potýkala s finančními problémy. Je na Davidovi hodně závislý.

**Volný čas v rodině:** Rodina nemá žádné společné aktivity, které by ve volném čase podnikali. Otec chodí většinou se všemi syny v neděli na fotbal, ale tím, že téměř celý týden pracuje na směny, tak malý David tráví čas se svými staršími bratry, kteří ho často hlídají, anebo se sousedem, který bydlí ve vedlejším bytě a chodí s Davidem do mateřské školy.

### **Osobní anamnéza:**

Během těhotenství matka požívala alkohol, komplikovaný porod (kleště) a omotaná pupeční šňůra.

**Zdravotní stav:** evidence urologie, podezření na enurézu

**Psychologické vyšetření:** -

### **Školní anamnéza:**

**Scholarita:** mateřskou školu navštěvuje od 3 let adaptace bez problémů, vyhledává chlapeckou společnost a je lídrem skupiny, na první pohled je poznat, že má starší sourozence, kteří se mu věnují.

**Ze školního dotazníku (vyplněno učitelkami mateřské školy):** Velmi živé dítě. Někdy má sklony k agresivnímu chování, které ale v letošním roce už umí korigovat. Miluje stavění lega a veškeré sportovní aktivity. Velmi často a rád mluví o svých starších bratrech, a naopak vůbec nemluví o své náhradní matce.

## POZOROVÁNÍ

### Zaměřené na faktory (rodina, učitel, vrstevníci)

U konkrétních faktorů vycházíme z indikátorů, které jsme se vymezili podle autorů v teoretické části práce.

**Tabulka č. 31:** Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Rodina (případ č. 4)

Kritérium	Indikátor
<b>Rodina</b>	<p><b>Indikátory: Rodič ve vztahu k: (dítěti, učiteli)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Při příchodu a odchodu z mateřské školy pozdraví učitele;</li> <li>• Je aktivní v rozhovoru s učiteli (zajímá se, co jeho dítě během dne dělalo, jak se mu dařilo, na čem by mohli doma zapracovat);</li> <li>• Je aktivní v komunikaci s dítětem (klade otázky a na položené otázky dítěti odpovídá);</li> <li>• Vede dítě k samostatnosti (během oblékání, úklidu věcí do skřínky atd.);</li> <li>• Při adaptaci dítěti vysvětluje uklidňuje, ale zároveň umí včas odejít a odhadnout situaci;</li> <li>• Dodržuje to, co dítěti slíbil (např. že ho vyzvedne včas z mateřské školy);</li> <li>• Komunikuje klidně, bez zábran;</li> <li>• Informuje se i jiným způsobem než jen komunikací s učitelem (čte nástěnky, zjišťuje si informace na webu školy);</li> <li>• Jsou nastavená v rodině pravidla;</li> <li>• Rodič dítě povzbuzuje a podporuje;</li> <li>• Demokratický, popřípadě autoritativní přístup k dítěti;</li> <li>• Dítě v mateřské škole hovoří o své rodině a jejích členech;</li> <li>• Rodič se s dítětem přivítá/rozloučí.</li> </ul>

Do mateřské školy Davida vodí převážně otec, cca jednou do měsíce nevlastní matka a vyzvedávají ho starší bratři. **Při příchodu a odchodu z mateřské školy pozdraví učitele** (většinou ale velmi potichu, nejistě a nenápadně). Příchod do mateřské školy bývá poklidný, většinou ani nepostřehneme, že už je David ve třídě. Rodina komunikuje s učiteli, jen když je to nutné (vlastní iniciativu nevyvíjí). David je ale velmi komunikativní a vnímavé dítě a z rozhovorů s rodiči je patrné, že všechny důležité informace doma předává. **Rodina není aktivní v rozhovoru s učiteli.** Všechny potřebné informace rodina čte na webu nebo na nástěnce, je vidět, že se o informace zajímají, ale kontakt s učitelkami rodina příliš nevyhledává. Na co se učitelka sama nezeptá, to neví. David bývá v mateřské škole mezi prvními dětmi a odchází mezi posledními. **Rodina vede Davida k samostatnosti (během oblékání, úklidu věcí do skřínky**

**atd.)** Je samostatný, veškerou obsluhu kolem sebe zvládá sám. Pozná si své oblečení. Když má nějaké oblečení mokré, tak sám od sebe si ho dá sušit na radiátor. Oblečení ve skřínce má uskládané do komínků. Dítě v mateřské škole hovoří o své rodině a jejich členech. Většinou popisuje, co během víkendu společně dělali, na co se večer dívali v televizi nebo že měl potyčku se svými staršími bratry. Během pozorování jsme nezaznamenali, že by rodiče nebo kdokoli jiný Davida **podporoval nebo chválil**. David je velký samorost, umí se rád pochválit sám a často. *Např.: „Pěkně jsem uklidil hračky, dneska jsem všechno snědl, náš tým vyhrál a já jsem dal pět branek atd.”*. **Rodiče často nedodržují, co Davidovi slíbí**. Otec je velmi pracovně vytížený a často se stává, že Davidovi slíbí, že ho vyzvedne po obědě, aby mu vynahradil čas, který s ním nemůže trávit, ale pak na poslední chvíli zavolá učitelce, že nestíhá, ať si jde David s ostatními dětmi lehnout. David, ač je na první pohled silný chlapec, kterého jen tak něco nerozhází, tohle snáší velmi špatně a často to obrečí. Je vidět, že v rodině jsou **nastavena pravidla** např. co se týká požívání nezdravých věcí, používání telefonů atd., ale často se na jejich dodržování zapomíná. David má blízký vztah k otci, na kterého je hodně fixovaný, ale je vidět, že má moc hezký vztah i ke straším bratrům, které často znázorňuje v kresbách nebo o nich vypráví.

**Tabulka č. 32:** Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Učitel (případ č. 4)

Kritérium	Indikátor
Učitel mateřské školy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dítě důvěřuje učiteli, nebojí se mu svěřit, oslovit ho, požádat o pomoc;</li> <li>• Ve třídě a prostředí, které učitel připravil, se dítě cítí dobře (je aktivní, navazuje vztahy s vrstevníky, je komunikativní);</li> <li>• Když je dítě podporováno, pochváleno projevuje se to v jeho mimice, je na něm vidět radost;</li> <li>• Dítě rozumí pokynům, které mu učitel zadává;</li> <li>• Dítě respektuje pravidla, která si s učitelem nastavili;</li> <li>• Úkoly, které učitel dítěti zadal, jsou přiměřené jeho věku i možnostem. Dítě podporují v dalším jeho snažení;</li> <li>• Komunikují spolu bez zábran a otevřeně.</li> </ul>

**Dítě důvěřuje učiteli, nebojí se mu svěřit, oslovit ho, požádat o pomoc.** David se rád zapojuje do hovoru s učitelkami. Často vyhledává jejich pozornost a těžce snáší, když se na něj učitelky zlobí z důvodu, že nedodrží dohodnutá pravidla (pláče, odejde stranou a s nikým se nebaví). Je velmi citlivý k vnímání jejich nálad a když vidí, že se učitelka zlobí nebo je smutná, tak se nebojí zeptat, co se děje. Je rád v centru pozornosti a rád na sebe upozorňuje (hlásí se, dožaduje se pozornosti). Rád vyhledává jejich pozornost i během pobytu venku, povídá si s nimi, co je doma nového atd. Ve třídě a v prostředí, které učitel připravil, se cítí dobře (je aktivní, navazuje vztahy s vrstevníky, je komunikativní). Rád zkusí nové věci, zajímá se o to,

co si na daný den pro ně učitelka připravuje. **Dítě rozumí pokynům, které mu učitel zadává.** Když učitelka vysvětluje novou hru, tak se zaujetím poslouchá a usmívá se. Často se doptává i na ty nejmenší detaily, aby se ujistil, že hru chápe na 100 % správně. **Dítě respektuje pravidla, která si s učitelem nastavili.** Když je obklopen svou bandou kamarádu, tak někdy se snaží vymýšlet okliky, jak se pravidlům vyhnout, nebo jen vymýšlejí lumpárny. Velmi dobře ale pozná, když už je jejich chování „přes čáru“ a v tu chvíli krotí nejen sám sebe, ale i ostatní, kdo s ním táhnou za jeden provaz. **Když je dítě podporováno, pochváleno, projevuje se to v jeho mimice, je na něm vidět radost.** Rád a se zaujetím poslouchá pochvaly ze strany učitelky. Když se nějaké takové během dne dočká, tak se většinou hned po příchodu rodičů pochlubí, že byl dnes pochválen. Často si i zpětně pamatuje, za co ho učitelka pochválila např. před týdnem. Na pochvalu reaguje úsměvem a sleduje, když učitelka chválí, jestli se dívají i ostatní děti. **Úkoly, které učitel dítěti zadal, jsou přiměřené jeho věku.** David nemá rád příliš jednoduché úkoly. Často se například u spontánních činností stává, že se nudí, protože je pro něj úkol příliš snadný, a pak vymýšlí další lumpárny. David má s oběma učitelkami moc hezký a vřelý vztah. Při příchodu i odchodu vždy **hlasitě pozdraví**, někdy se stane, že je jde i obejmout. Situace se prohloubila ještě v době distanční výuky. David se každý den těžce s učitelkami loučil. Báł se, že zítra nebude moct za učitelkami přijít. Ujistňoval se, že učitelky v mateřské škole druhý den budou. **Komunikují spolu bez zábran a otevřeně.** David se nebojí učitelek na cokoli zeptat a naopak, když se jeho učitelky na cokoli zeptají, tak vždy dostanou odpověď.

**Tabulka č. 33:** Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Vrstevníci (případ č. 4)

Kritérium	Indikátor
Vrstevníci	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Přátelský vztah se sourozenci (pomáhají si, komunikují spolu, rádi spolu tráví čas, vyhledávají společný kontakt);</li> <li>• Ve volném čase se dítě pohybuje mezi vrstevníky (na hřišti, u sousedů). Mluví o nich;</li> <li>• Hraje si ve skupině dětí, vyhledává kontakt druhých, zapojuje se do společných činností;</li> <li>• Spolupracuje na zadaném úkolu, dokáže poradit, poskytnout pomoc;</li> <li>• Během her se domlouvá. Podřídí se názoru většiny;</li> <li>• Vyhledává společnost opačného pohlaví;</li> <li>• Dokáže hodnotit druhé (vyzdvihne, co se jim povedlo, co by ono samo udělalo jinak);</li> <li>• Vyhledává společnost jiných dětí, navazuje s nimi kontakt;</li> <li>• Poznává, když je někdo z kamarádů smutný (nabídne mu pomoc).</li> </ul>

David **má přátelský vztah se sourozenci** (pomáhají si, komunikují spolu, rádi spolu tráví čas, vyhledávají společný kontakt). I když jsou sourozenci starší, tak o nich často mluví a podle kreseb je vidět, že jsou pro něj vzorem. *Např.: „Až budu velký jako brácha Martin, tak*

*taky budu...". Ve volném čase se David pohybuje mezi vrstevníky (na hřišti, u sousedů). Mluví o nich. Podle jeho rozhovorů s vrstevníky i učitelkou má David hodně kamarádů. Setkávají se na hřišti za domem. David má jednoho nejlepšího kamaráda (sousedu), kterého často maluje jako člena rodiny, a tvrdí o něm, že je skoro jako jeho brácha. **Nevyhledává společnost opačného pohlaví.** Než aby si měl hrát s děvčaty, tak si raději hraje někde v koutku sám. Když ho učitelka do skupiny děvčat přiřadí, tak reaguje velmi stydlivě. Když ho některá z děvčat požádá o pomoc, tak se hodně straní a stydí. **Během řízených činností spolupracuje na zadaném úkolu, dokáže poradit, poskytnout pomoc.** Tohle je situace, kdy je schopen pracovat i ve skupince děvčat, protože ví, že i ony mají svou sílu. Pokud je ve skupině, kde je více děvčat, tak se drží stranou a nesnaží se prosazovat svůj názor. **Nesnese prohru** (ani vlastní, ani prohru týmu) reaguje pláčem, vztekáním a boucháním všude kolem sebe. Velmi rychle ho ale tyto nálady přecházejí. Nevydrží být nazlobený dlouho. Tento problém se u něj ještě více prohloubil v době pandemie. Umí si hrát i sám, ale i s vrstevníky (podle aktuální nálady). **Dělá mu problém hodnotit druhé,** co se jim povedlo, nepovedlo, kdo se mu líbí nebo koho má rád. V komunitním kruhu se k těmto otázkám nevyjadřuje.*

POZOROVÁNÍ - Sociální dovednosti

**Tabulka č. 34:** Kritéria a indikátory – Komunikace (případ č. 4)

Kritérium	Indikátory	
Komunikace	1	Komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými.
	2	Umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit ho.
	3	Při běžných denních činnostech se domlouvá a aktivně komunikuje.
	4	Slovně reaguje a vede smysluplný dialog.
	5	Domlouvá se gesty i slovy

### Při nástupu do mateřské školy

David je od prvních dní v mateřské škole komunikativní dítě, které se nebojí navazovat skrze komunikaci vztahy. Kdykoli ho něco trápilo, tak se nebál přijít svěřit k některé z učitelek. V komunikaci není nijak hlasitý, ale rád mluví. Patří mezi děti, které iniciují rozhovory.

### Podzim a zima 2019/2020

**Komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými.** Nikdy neměl problém oslovit jakékoli dítě v mateřské škole, i když spíše inklinuje k chlapcům. Nestydí se navazovat nové kontakty. Když sedí s dětmi u stolečku během oběda nebo výtvarných činností, tak všechny kolem baví nejružnějšími historkami. **Komunikuje spíše**

**slovy nežli gesty a jeho dialog bývá smysluplný.** Z jeho mimiky je velmi těžké vyčíst, co si myslí nebo jak se cítí. Má většinou kamennou tvář. Úsměv používá velmi zřídka. Dává otázky a na položené otázky umí i odpovídat. **V komunikaci bývá hodně aktivní,** během her je ho hodně slyšet i vidět.

### Jaro a podzim 2020

U Davida jsme nezaznamenali žádné velké změny v této oblasti. Jediné, co můžeme zdůraznit je, že více inklinuje k dětem než k dospělým (učitelkám). Když ho něco trápí, bolí, tak se svěří kamarádům a ti to jdou přetlumočit učitelce. Teprve následně je David schopný učitelkám říci, co ho vlastně trápí. Při komunikaci začal v mnohem větší míře používat i gesta. Rád krčí rameny nebo se bouchá rukou o čelo.

**Tabulka č. 35:** Kritéria a indikátory – Adaptace (případ č. 4)

Kritérium	Indikátory	
<i>Adaptace</i>	1	Dodržuje dohodnutá pravidla a přizpůsobuje se jim.
	2	Dokáže se ve skupině prosadit, ale i podřídít.
	3	Nebojí se požádat o radu a pomoc.
	4	Orientuje se v prostředí, kde žije a dokáže v něm pracovat
	5	Samostatně bez dospělé osoby se orientuje v prostorách mateřské školy.

**Při nástupu do mateřské školy:** David s adaptací na prostředí mateřské školy neměl problém. Z počátku mu dělalo problém dodržování dohodnutých pravidel, ale vždy když byl na tuto situaci upozorněn, tak ji napravil a omluvil se. V prostorách třídy a v hračkách se zorientoval téměř okamžitě. Dále mu dělalo problém zvyknout si na režim dne, který měl doma nastaven malinko jinak. Ve třídě si během několika dnů vytvořil přátelský vztah k mnoho vrstevníkům.

### Hodnocení pozorování

#### Podzim 2019/2020

Začlenil se do třídy bez problémů téměř okamžitě a zařadil se mezi své vrstevníky. Nepatří mezi děti, které posedávají v koutě. Ráno někdy i bez pozdravu vběhne jako tornádo do třídy a ihned se zapojuje do spontánních činností. U dětí respektuje jejich rozdílné vlastnosti, schopnosti a dovednosti. Přesně se orientuje v tom, kdo ze třídy je v jaké činnosti dobrý a při řízených činnostech toho využívá. **Pomáhá slabším.** Zastává se jich, když jim někdo ubližuje nebo je například slovně napadá. Umí se zastat kohokoli, kdo se nemůže nebo neumí bránit. Co mu ale dělá od začátků problém, je **respektování dohodnutých pravidel,** na která často zapomíná a je potřeba na ně upozorňovat. Když ho učitelka upozorní, tak okamžitě zbystří a

začne přemýšlet, co vlastně udělal špatně. Dále mu dělá problém **režim mateřské školy** (čas oběda, spánku), protože doma to má nastaveno jinak. U jídla sedává extrémně dlouho. Většina dětí už po obědě spí a David teprve dojídá polévku. Většina dětí už je po jídle a David se teprve venku přezouvá. Když se řeší, na koho se dneska čeká, tak je to většinou David. Co se týká loučení s rodiči, tak je bezproblémové dítě, u kterého nejsou náznaky smutku.

### Jaro a podzim 2020

Mnohem více se prohloubil problém s dodržováním pravidel. U Davida vzrostla agresivita a začaly se objevovat vulgární slova. Co u něho nebylo dříve zvykem, je, že se začal objevovat pláč, když ho přivedl ráno do mateřské školy otec. Poměrně dlouho mu pak trvalo, než se zapojil do hry kamarádů. Naopak se u něj zlepšil režim dne, který si rodina během distanční výuky na žádost učitelky nastavila.

**Tabulka č. 36:** Kritéria a indikátory – Schopnost dítěte přiměřeně reagovat na dané situace (případ č. 4)

Kritéria	Indikátory	
Schopnost dítěte přiměřeně reagovat na dané situace	1	Dokáže odhadnout své síly a popřípadě změnit cestu ke svému cíli.
	2	Rozlišuje řešení, která jsou funkční a která ne.
	3	Řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti
	4	Vymýšlí nová řešení problémů.
	5	Experimentuje, postupuje cestou pokus, omyl.

### Při nástupu do mateřské školy:

David je vyjednávač a při úkolech jde cestou pokus omyl. Když se mu něco nepodaří, tak nevěší hlavu a hledá řešení.

### Hodnocení pozorování

#### Podzim 2019/2020

David při plnění úkolů **postupuje cestou pokus omyl**. Něco se mu nepodaří podle plánu, tak rychle hledá další funkční řešení. Často se tak děje u řízených činností, kdy se snaží najít co nejrychlejší řešení, které se mu v průběhu plnění často zkomplikuje. Je velmi flexibilní, umí se přizpůsobit dané situaci. *Např.: “Když staví co nejvyšší věž z recyklovatelného materiálu a v průběhu stavění se mu kostra zborší. Začne se sice vztekat, ale ihned mobilizuje všechny síly a vymýšlí nový způsob, jak věž opravit,..* Občas se tyto situace neobejdou bez pláče, vztekání se. Nerad ale prohrává, takže se vždy co nejrychleji snaží dostat zpět do hry.

K situacím, které například během hry nastanou, přirozeně projevuje pozitivní i negativní emoce (soucit, radost, náklonnost, spokojenost, ale také strach, smutek).

**Neumí ale odložit splnění přání na pozdější dobu**, když si za něčím jde, tak to většinou potřebuje hned. Neumí čekat, než na něj přijde řada, neumí počkat s odpovědí, aby se hlásil a učitelka ho vyvolala. Správnou odpověď většinou hned vykřikne. Vyjednává, debatuje, občas používá násilí, někdy dokonce výhrůžky. Např.: „*Já mam staršího bráču a ten mě naučil karate*“. Dokáže odhadnout své síly, ale někdy si těžko přiznává, že na něco nemá nebo že někdo je lepší než on. Například když je ve skupinových aktivitách zapotřebí v každém družstvu zvolit kapitána, tak se rád hlásí na tento post, i když ví, že daný úkol není zrovna jeho silnou stránkou.

### Jaro a podzim 2020

David se více zaměřuje na svůj cíl. Více se soustředí na věci, které se kolem něj dějí a citlivěji je vnímá. Hůře snáší kritiku. Své emoce projevuje stejně hlasitě navenek, jako tomu bylo dříve. Více respektuje, když musí počkat na věc, kterou si přeje. V této oblasti je rozhodně klidnější.

**Tabulka č. 37:** Kritéria a indikátory – Sebepojetí (případ č. 4)

Kritéria	Indikátory
<i>Sebepojetí</i>	<b>1</b> Chápe, že se může o tom, co dělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá.
	<b>2</b> Uvědomuje si svá práva a práva druhých.
	<b>3</b> Ví, že není jedno v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že svým se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit
	<b>4</b> Uvědomuje si rizika svých nápadů a jde si za svým cílem.
	<b>5</b> Dokáže rozpoznávat a využívat své silní stránky, poznávat své slabé stránky.

### Při nástupu do mateřské školy

Dělá mu problém soustředit se na činnost a vyvinout maximální úsilí k jejímu dokončení. Často se vzdá v polovině cesty, i když ví, že jde správným směrem.

### Hodnocení pozorování

#### Podzim 2019/2020

**Často si neuvědomuje rizika svých nápadů a činů.** Například při námětových hrách často zapomíná, že by si mohli během hry na hasiče ublížit. **Jde si za svým cílem** a často k tomu dokáže strhnout dav dalších dětí. Když si umane, že během procházky vyleze v lese na



strom, tak to udělá, i když cítí, že na to fyzicky nemá, dokáže k tomuto nápadu strhnout i další děti, které ho rády poslouchají a berou ho za vůdce party. Jedná způsobem pokus a omyl. Když se mu úkol nepodaří splnit, tak vymýšlí, jak by to šlo příště udělat jinak a lépe. Když se mu něco nepodaří, tak většinou nepláče, ale zuří, občas z něho vypadne i nějaký vulgární pojem, který tvrdí, že umí od starších bratrů. Když se mu něco nedaří podle představ, tak se nevzdává a za několik okamžiků to zkouší znova. **Umí sám sebe a často chválit.** Chápe, že se může o tom, co dělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá. Rád používá slovní spojení „*Mám na to právo*“. Používá ho často během her s kamarády, když už se činnosti nechce věnovat nebo v ní pokračovat.

### Jaro a podzim 2020

V situacích, kdy se mu něco nedaří podle jeho představ, už nereaguje tak klidně, jako tomu bylo dříve. Čím dál více se objevují vulgární slova, nevhodné urážky vrstevníků a někdy i agrese. Reakce bývají různé a nepředvídatelné. David například vypadá, že se s nepříjemnou situací vyrovnal a z ničeho nic se zvedne od stolu a jde kamaráda praštit se slovy: „*To máš za to*“. Někdy situaci zvládne ukočírovat, jindy si popláče v rohu, ale často se objevuje agrese a vulgarita. Když učitelka v takové situaci zasáhne, tak jde v jeho mimice vidět, že ho vlastní chování mrzí. Dělá mu ale problém, aby nahlas před ostatními uznal chybu a šel se omluvit.

**Tabulka č. 38:** Kritéria a indikátory – Spolupráce (případ č. 4)

Kritéria	Indikátory	
Spolupráce	1	Vyjednává, přijímá a uzavírá kompromisy při práci s druhými lidmi.
	2	Spolupodílí se na společných rozhodnutích.
	3	Když ho někdo poprosí je ochotné pomoci nebo poradit.
	4	Aktivně se zapojuje do činností v kolektivu dětí.

### Při nástupu dítěte do mateřské školy:

David často vyhledává partnera pro hru. Má rád, když někoho může vést a když mu někdo naslouchá. Umí skupinu povzbudit a podpořit.

### Hodnocení pozorování

#### Podzim 2019/ 2020

**Dokáže vyvinout maximální úsilí, aby podpořil tým, ve kterém pracuje.** Nedělá mu problém pracovat v jakékoli skupině dětí. Například během řízených činností neprotestuje proti tomu, do jaké skupinky byl přiřazen. Vždy do činnosti dá maximum, a to stejné očekává od ostatních. Všechny z týmu motivuje a povzbuzuje, aby ze sebe vydali maximum. Během

fandění ho jde nejvíce slyšet i vidět. Týmovou prohru většinou těžce snáší (pláče, zuří, kope kolem sebe). Dokáže motivovat, povzbuzovat, podpořit. **Aktivně se zapojuje do činnosti v kolektivu dětí.** Málokdy sedí někde bokem. Většinou je v centru všeho dění. Dokáže pomoci i poradit. Když někdo potřebuje pomoci najít nějakou hračku, uklidit nepořádek nebo jen zavázat boty a zapnout zip na bundě, tak David je vždy ochotný. Obracejí se na něj spíše chlapani. Je rád, když ho někdo za tuhle pomoc ocení. Rozdává pak úsměvy na všechny strany, ještě více ochotněji se ptá, zda někdo potřebuje pomoci. Rád se podílí na společných rozhodnutích. V debatách přispívá svými názory. Dokáže všechny překřičet, hlavně aby jeho slovo, názor všichni slyšeli a všichni o něm věděli.

### Jaro a podzim 2020

Je mnohem zdrženlivější a opatrnější. Do aktivit už se nevrhá tolik po hlavě. Hůře snáší neúspěch. Ke hře si vybírá partnery, které dobře zná, ve kterých má jistotu. Neprosazuje už tolik svůj názor a neskáče ostatním do řeči. Umí počkat.

**Tabulka č. 39:** Kritéria a indikátory – Vnímání emocí směrem k vlastní osobě (případ č. 4)

Kritéria	Indikátory	
Vnímání emocí směrem k vlastní osobě	1	Nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu.
	2	Dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky.
	3	Při setkání s novými lidmi nebo v neznámém prostředí se chová obezřetně.
	4	Dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování.
	5	Raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo.

### Při nástupu dítěte do mateřské školy:

Nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu. Nebojí se projevit radost z činnosti, která se mu povedla. Rovněž se ale nestydí projevit smutek, zklamání a vztek.

### Hodnocení pozorování

#### Podzim 2019/2020

Souvisí to s jeho osobností, ale David své **emoce dává často najevo.** Jedná o emoce jak pozitivní, tak negativní, často je neumí ukočírovat (výbuchy vzteku, nadávky, urážky). Rád se se svými emocemi svěří učitelce nebo kamarádům (klukům) v mateřské škole. Když např. staršího bratra odvezla sanitka do nemocnice, tak si po příchodu do mateřské školy hned sedl

učitelce na klín a řekl, že má dneska hodně smutnou náladu. Emoce nejčastěji projevuje slovy nebo gesty (když je smutný, tak si sedne hlavu si položí do klína a rukama si zakryje oči). **Při setkání s novými lidmi nebo v neznámém prostředí se chová obezřetně**, emoce se snaží držet na uzdě (například návštěva divadla). Když vidí někoho nového, tak dál pokračuje v hraní, ale tohoto člověka neustále sleduje. **Ve známých situacích umí přiměřeně reagovat**, snaží se potlačovat i agresi. Například když si někdo bez dovolení půjčí jeho hračku, tak se na výzvu učitelky snaží domluvit. Umí se radovat, když se mu podaří nějaký úkol splnit. Například když se mu podařilo poskládat si mikinu do skříňky. Maličkost, která mu udělala radost, všem se tímto krokem chlubil.

### Jaro a podzim 2020

V této oblasti u Davida nedošlo k žádným významným změnám. Jediné, co už jsme výše několikrát zmínili, je narůstající agrese. Vždy ho to velmi mrzí, ale pozdě.

**Tabulka č. 40:** Kritéria a indikátory – Vnímání emocí směrem k druhým lidem (případ č. 4)

Kritéria	Indikátory
Vnímání emocí vzhledem k druhým lidem	1 Dokáže ocenit výkony druhých.
	2 Projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým a pomoc slabším.
	3 Je schopno chápat, že lidé se různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečnostem.
	4 Zajímá se o druhé.
	5 Je schopno respektovat druhé.

### Při nástupu dítěte do mateřské školy:

David je empatické dítě, ale když vidí, že někoho něco trápí, tak než aby mu šel pomoci on sám, tak raději přivolá učitelku.

### Hodnocení pozorování

#### Podzim 2019/ 2020

**Projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým a pomoc slabším.** Tato citlivost se v jeho podání umí velmi rychle ale změnit na agresi a vulgární chování. Když vidí, že někdo posmutněle sedí v rohu, tak neváhá jít za ním a zeptat se, co ho trápí. Bez výzvy dospělého **umí pochválit a podpořit**. Všimá si opravdu maličností všedních dní. Např. když si po sobě někdo uklidí hrnečky na stole. **Snaží se respektovat druhé, jejich názory a potřeby**, ale často si jde za svým a na svých názorech si trvá. Dokáže počkat, než se ostatní děti nají, ale „šijou s ním všichni čerti“. Během her a společných aktivit dokáže ocenit výkon druhých dětí.

## Jaro a podzim 2020

Na Davidovi je vidět, že chce pomáhat, chválit a podporovat, ale neumí u toho ovládat své emoce. Když přijde do mateřské školy po delší době, tak se mu to koriguje ještě mnohem hůře.

### ROZHOVOR

#### I. Oblast faktorů ovlivňujících sociální připravenost

Z dlouhodobého pozorování je patrné, že Davidova rodina je, co se týká akcí školy informovaná. Vždy nosí všechno do mateřské školy v čas, David je na každou akci připravený, nikdy mu nic nechybí, ale konkrétně s učitelkami rodiče kontakt nevyhledávají. U2: „*Ano, na první pohled jde vidět, že život rodiny je hodně zrychlený. V šatně se vytočí na patě a spěchají do práce. Ale nástěnky čtou, čtou i web, když si nejsou jisti tak se zeptají, ale Davida společně moc neřešíme*”. Může mít tento způsob komunikace nějaká úskalí? U2: „*David je relativně poměrně bezproblémové dítě. Co je potřeba, tak on doma řekne. Když zlobil, tak to doma taky řekne a rodiče nedělají z komára velblouda. Někdy by ale neuškodilo se o něj více zajímat, abychom mohli na problémových oblastech společně zapracovat. Navíc až David nastoupí do základní školy, tak bude potřeba, aby mu rodiče věnovali více pozornosti*”.

Je něco, co vy v rámci rozvoje sociálních dovedností vnímáte u této rodiny jako hendikep? U1: „*Často Davidovi něco slíbí, on jim bezmezně věří a často se stává, že to nedodrží. Jedná se o malé věci např. že se po školce zastaví na zmrzlinu, ale pro Davida je to velká věc, na kterou se těší celý den, mluví o tom, a pak s pláčem odchází ze školky, protože tatínek nestíhá a zmrzlina se nekoná. Problém je ale také v tom, že David to aplikuje stejně mezi vrstevníky. Něco jim slíbí, a pak to nedodrží.*” Co z vašeho pohledu vnímáte u rodiny jako pozitivní v rámci sociálního rozvoje? U2: „*Že ho všichni členové rodiny vedou k samostatnosti. On by si zvládnul dle mého názoru i nachystat večeři.*” Může být v tomto ohledu vzorem pro ostatní děti nebo se mi to jen zdá. U1: „*Určitě je, kluci, jeho kamarádi vidí, že to David zvládá sám, tak se většinou taky snaží, není to ale pravidlem.*“ Všimli jsme si, že David má hodně blízký vztah k tatínkovi. U2: „*Ano, tatínek má na něho velký vliv a doma má velké slovo. Jde poznat, když ho dovede táta a ráno nespíchají a stihnou si v šatně ještě popovídat a rozloučit se, že David přichází do mateřské školy s úplně jinou dobrou náladou.*”

Jak byste zhodnotili nastavení pravidel v rodině? U2: „*Určitě je nastavené mají. Z toho, jak David mluví, tak jste si toho museli taky všimnout, akorát si myslím, že rodiče občas v jejich uspěchaném životě je zapomínají dodržovat, a hlavně na nich trvat.*“ Můžete být, prosím,

konkrétní, z čeho usuzujete? U2: „David často mluví o tom, že doma žijí zdravě. Bio mléko, bio máslo, my doma nejíme sladké ani sladké jogurty a cukr je největší jed. A potom z ničeho nic slyšíte, jak se David baví s kamarádem, že včera byl s tatínkem na Kebabu (smích).”

Je vidět, že David k vám má moc hezký vztah. Nebojí se vám svěřit, rád s vámi debatuje, a dokonce máme pocit, že je i citlivý na vaše nálady, že pozná, kdy se zlobíte, když máte špatnou náladu.? U1: „Ano, David s námi rád diskutuje. Občas řekne i to, co neví. Je hodně bystrý a všímavý a stejně jako Cecilka má je velmi empatický, což se mu jednou bude určitě hodit.” U2: „Musí se jen naučit někdy své emoce držet malinko na uzdě. Občas, když ho upozorníme, že tohle by dělat neměl, že se na něj zlobíme, tak reaguje dost přehnaně pláčem, až se někdy kolegyně musím zeptat, jestli jsem to řekla až to moc našťvaně (smích).”

Naopak je velmi rád, když ho za něco pochválíte. U1: „Ano, které dítě by nebylo, ale je pravdou že David extrémně rád dostává pochvaly a umí s nimi pracovat, že pak své silné stránky umí využít i u jiných činnostech a snaží se ještě 1000x víc. Tím chci jen říct, že když ho pochválíme, tak on nepoleví, a naopak přidá ještě.“

Máte pocit, že to, jaký má David vztah se svými vrstevníky, může mít vliv i na vztahy ve třídě mezi dětmi. U1: „David má moc hezký a otevřený vztah se svými bratry a myslím si, že stejně vztahy má David ve třídě s dětmi. Ale nevyhledává hru ve skupinkách holek, spíš se jim vyhýbá obloukem. Když má nějaké holčičce dát ruku během procházky, tak to je konec světa (smích).“

## II. Oblast sociální připravenosti dítěte

U dětí jsme dlouhodobě sledovali sedm oblastí. Když si představíte Boba, jaká oblast podle Vás jí dělá největší obtíže a proč? U1: “Já osobně si myslím, že Bob, stejně jako Anička, na kterou jste se mě ptali před chvílí nemá v žádné z výše zmíněných oblastí větší obtíže. Pokud na tom ale trváte a mám vypíchnout jednu věc tak to bude asi..... (chvíle ticha).....že si někdy neuvědomuje rizika svých nápadů a tím, že je ve třídě pro velkou spoustu dětí vůdcem, kterého následují, tak je to někdy náročné ukočírovat. Ale na druhou stranu to není nic, s čím by se nedalo pracovat (smích). U2: Nemyslím si, že by měla mít někde zásadnější obtíže, ale kdybych měla vypíchnout jednu, tak to bude asi již zmiňované přijímání neúspěchu. Já se snažím s tím pracovat, ale bude to ještě dlouhá cesta.”

## 6.5 Příklad č. 5

### Anamnéza dítěte

**Jméno:** Emil

**Věk:** 4 roky, 1 měsíc

**Nástup do MŠ:** ve 3 letech

**Bydliště:** Město

### Rodina

- **Matka:** (25 let) základní vzdělání
- **Otec:** (45 let) střední škola s maturitou
- **Sourozenci:** 2, mladší (1 rok) starší (10 let)
- **Rodinný stav:** úplná rodina

### Rodinní anamnéza:

Emil žije v úplné rodině s matkou, otcem a dvěma sourozenci. Ve stejném domě, kde rodina žije, bydlí ještě babička s dědou, kteří se starají o nemocnou Emilovu tetu. Má dva sourozence. Mladší roční miminko a o šest let staršího bratra. Rodina žije v rodinném domě na okraji města, blízko hřiště. Babička se zapojuje do chodu rodiny a starostlivosti o děti. Emila často hlídá, vodí do mateřské školy. Emil s ní tráví i svůj volný čas na hřišti, často o ní hezky mluví.

**Matka:** (25 let) se brzy vdala a se současným manželem už má desetiletého syna. Měla ho velmi brzy, proto nedokončila střední školu. V současné době je na mateřské dovolené. Její hlavní pracovní poměr byly především náhodné brigády v obci nedaleko bydliště. Je pracovitá, ale dělá jí problém skloubit práci a starost o domácnost. Navíc je s jejím vzděláním obtížné si práci najít. Nemá řidičský průkaz, takže musí balancovat mezi mateřstvím, rodinou a prací.

**Otec:** (45 let) je vyučený jako kuchař. Pracoval na směny v restauraci. Nyní je po těžkém úraze, kdy se v práci opařil a má popáleniny na velké části těla. Už téměř půl roku nemůže nic dělat a jeho stav se nezlepšuje. Střídá se situace, kdy je doma a kdy je v nemocnici.

**Volný čas v rodině:** Rodina nemá žádné společné aktivity, které by ve volném čase využívali, v současné době. Maminka se naplno věnuje miminku a starosti o rodinu. Otec je ležák, kdy nemůže vykonávat téměř žádné činnosti. Dříve rodina ráda chodila na výlety na

kolech a do přírody. Emil tráví čas s babičkou a když ho starší bratr vezme ven, tak s ním. Emil nenavštěvuje žádné zájmové kroužky.

### Osobní anamnéza:

Porod i těhotenství proběhly bez komplikací.

**Zdravotní stav:** lehké úrazy během sportů (zlomené zápěstí 2x)

**Psychologické vyšetření:** -

### Školní anamnéza:

**Scholarita:** mateřskou školu navštěvuje od 3 let. Fixovaný na učitelky a jejich pomoc. Nevyhledává kolektiv dětí, raději si hraje sám. Projevuje radost, když si ho děti všimají nebo mu chtějí pomoci. Nikdy neodmítá.

**Ze školního dotazníku (vyplněno učitelkami mateřské školy):** Neprůbojný chlapec, který se drží stranou, věci nekomentuje, neprosazuje svůj názor. Během pohybových činností je velmi opatrný, nevěří si. Naopak má bujnou fantazii a rád se pouští do kreativních činností, ve kterých je k nezastavení. Je rád, když si ho ostatní všimají, je schopný proto udělat cokoli (občas být i za šaška nebo porušovat pravidla). Nezvládá sebeobsahu, ve svých věcech má chaos.

## POZOROVÁNÍ

### Zaměřené na faktory (rodina, učitel, vrstevníci)

U konkrétních faktorů vycházíme z indikátorů, které jsme si vymezili podle autorů v teoretické části práce.

**Tabulka č. 41:** Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Rodina (případ č. 5)

Kritérium	Indikátor
Rodina	<b>Indikátory:</b> Rodič ve vztahu k: (dítěti, učiteli) <ul style="list-style-type: none"><li>• Při příchodu a odchodu z mateřské školy pozdraví učitele;</li><li>• Je aktivní v rozhovoru s učitelem (zajímá se, co jeho dítě během dne dělalo, jak se mu dařilo, na čem by mohli doma zapracovat);</li><li>• Je aktivní v komunikaci s dítětem (klade otázky a na položené otázky dítěti odpovídá);</li><li>• Vede dítě k samostatnosti (během oblékání, úklidu věcí do skříňky atd.);</li><li>• Při adaptaci dítěti vysvětluje uklidňuje, ale zároveň umí včas odejít a odhadnout situaci;</li><li>• Dodržuje to, co dítěti slíbil (např. Že ho vyzvedne včas z mateřské školy);</li><li>• Komunikuje klidně, bez zábran;</li><li>• Informuje se i jiným způsobem než jen komunikací s učitelem (čte nástěnky, zjišťuje si informace na webu školy);</li></ul>

- Jsou nastavená v rodině pravidla;
- Rodič dítě povzbuzuje a podporuje;
- Demokratický, popřípadě autoritativní přístup k dítěti;
- Dítě v mateřské škole hovoří o své rodině a jejích členech;
- Rodič se s dítětem přivítá/rozloučí.

Emila vodí do mateřské školy babička i ho vyzvedává. **Při příchodu a odchodu z mateřské školy pozdraví učitele.** Dál se komunikace mezi učitelkou a babičkou nerozvíjí. Příchody s babičkou jsou bezproblémové a bez pláče. Babička Emila pohladí, popřeje mu hezký den, rozloučí se s učitelkou a odchází. Emil přichází do třídy, často zapomíná pozdravit učitelku a jde si hrát. Většinou sám, někdy se zapojuje do her společně s chlapci. Komunikace rodiny s učitelkou je jen na bázi pozdravu. Při odchodu se taktéž nezajímá o to, jak se Emil měl. Když Emila do mateřské školy přivede jeden z rodičů, tak je loučení velmi komplikované, uplkané, Emil se následně nechce zapojit do skupiny dětí. **Rodiče nevysvětlují, neuklidňují,** rozloučí se a odcházejí. **Rodiče také nedodržují sliby,** které Emilovi dají, například, že pro něj přijdou v určitý čas do mateřské školy. Stávalo se to velmi často a Emil byl velmi neklidný, neustále se učitelka ptala, kdy že to přijdou, když zůstával v mateřské škole mezi posledními dětmi, tak plakal. **Rodina nevede dítě k samostatnosti.** Emil by potřeboval pomoci se sebeobslužnými činnostmi, ale bohužel mu nikdo nepomáhá. Ve věcech ve skřínce má chaos, často se stává, že něco hledá nebo ztrácí. **Komunikace s rodiči není klidná.** Většinou je hodně uspěchaná, chaotická. Když se na něco ptají, tak si většinou ani nevyslechnou odpověď nebo názor učitelky. Stejná komunikace panuje ve vztahu k Emilovi. Neposlouchají ho, většinou se ani nezeptají, jak se měl. Rychle ho obléknou a co nejrychleji mizí z mateřské školy. Nejsou informováni. **Nezjišťují si informace** ani na webu, nástěnky také nečtou a reagují pouze na věci, na které je stihne upozornit učitelka. **Emil o své rodině příliš v mateřské škole nehovoří.** Někdy zmíní starší sestru a mladšího bratra. Občas prohodí informaci, že spal u babičky a dědečka. O rodičích nemluví téměř vůbec. **V rodině vládne liberální styl výchovy.** Nejsou zde stanovena žádná pravidla. Emilovi chybí základní hygienické návyky, dodržování pravidel se mu musí neustále připomínat. Při zákazech nebo příkazech během běžných činností v mateřské škole reaguje podrážděně až agresivně. Při komunikaci s rodiči jsme nevyzpozovali podporu nebo povzbuzování. Spíše se jedná o poznámky typu: „*Pohni, pospěš, tobě to trvá, kam jsi to zase dal atd.*”

**Tabulka č. 42:** Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Učitel (případ č. 5)

Kritérium	Indikátor
-----------	-----------



<b>Učitel mateřské školy</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dítě důvěřuje učiteli, nebojí se mu svěřit, oslovit ho, požádat o pomoc;</li> <li>• Ve třídě a prostředí, které učitel připravil, se dítě cítí dobře (je aktivní, navazuje vztahy s vrstevníky, je komunikativní);</li> <li>• Když je dítě podporováno, pochváleno projevuje se to v jeho mimice, je na něm vidět radost;</li> <li>• Dítě rozumí pokynům, které mu učitel zadává;</li> <li>• Dítě respektuje pravidla, která si s učitelem nastavili;</li> <li>• Úkoly, které učitel dítěti zadal, jsou přiměřené jeho věku i možnostem. Dítě podporují v dalším jeho snažení;</li> <li>• Komunikují spolu bez zábran a otevřeně.</li> </ul>
------------------------------	---

**Dítě důvěřuje učiteli, nebojí se mu svěřit, oslovit ho, požádat o pomoc.** Velmi závislý na pomoci a opoře ze strany učitelky (pouze jedné), kterou si oblíbil už na začátku roku. Těžce zvládá, když má učitelka až odpolední směnu (je netrpělivý, neustále učitelku vyhlíží, ptá se, kdy přijde). Opakovaně se ptá, kdy přijde, někdy se tato situace neobejde bez pláče (především v dny, kdy ho do mateřské školy dovede jeden z rodičů). Učitelky se ho snaží zapojovat do skupiny dětí. Vyžaduje jejich přítomnost téměř u všech aktivit. Tato situace opět prohloubena po distančním vzdělávání. Bez pomoci učitelek nebyl schopný se zapojit do hry s kamarády, nepoznal své věci, nebyl ochotný si ani sám obout boty (potřeboval přítomnost učitelek). Učitelky se snaží vymýšlet **úkoly přiměřené jeho věku i možnostem**. Vždy se snaží, aby je Emil zvládl, ale zároveň aby úkol nedělaly za něj. Chce, ať mu s úkoly pomáhají a neustále se otázkami ujišťuje, že postupuje správně a nedělá chyby. Např.: „*Dělám to dobře, nemám tam chybu, takto to má být?*” Emil často **nerozumí pokynům, které učitelka zadává**. Když učitelka mluví k celé třídě, tak Emil většinou neposlouchá, je myšlenkami někde jinde. Musí k němu následně znova přijít, zeptat se ho, jestli hru pochopil a popřípadě mu ji znovu celou vysvětlit. **Komunikují spolu bez zábran**. Emil se nebojí svěřit s tím, když ho například něco bolí nebo když se trápí tím, že se mu například stýská. Většinou se tak děje ve chvíli, kdy učitelka sedí někde bokem. Emil za ní přijde a sedá si jí na klín. Většinou ale neumí přesně a jasně definovat, o co jde a proč je vlastně smutný. Má problém s orientací v prostředí mateřské školy. Nepamatuje si, kde mají hračky své místo. Když učitelka děti požádá o více úkolů najednou např.: „*Zajděte si na záchod, umyjte si ruce, napijte se a můžete jít do šatny ke své skřínce*”. Emil většinou zapomene, co má dělat. **Když je dítě podporováno, pochváleno projevuje se to v jeho mimice, je na něm vidět radost**. Úsměvem reaguje na každou pochvalu, která je mířena na jeho osobu. Když mu učitelka pochválí kresbu, tak se usmívá a dlouho si ji prohlíží. Když je pochválen během řízených činností, tak s úsměvem často vesele poskakuje.

**Tabulka č. 43:** Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Vrstevníci (případ č. 5)

Kritérium	Indikátor
Vrstevníci	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Přátelský vztah se sourozenci (pomáhají si, komunikují spolu, rádi spolu tráví čas, vyhledávají společný kontakt);</li> <li>• Ve volném čase se dítě pohybuje mezi vrstevníky (na hřišti, u sousedů). Mluví o nich;</li> <li>• Hraje si ve skupině dětí, vyhledává kontakt druhých, zapojuje se do společných činností;</li> <li>• Spolupracuje na zadaném úkolu, dokáže poradit, poskytnout pomoc;</li> <li>• Během her se domlouvá. Podřídí se názoru většiny;</li> <li>• Vyhledává společnost opačného pohlaví;</li> <li>• Dokáže hodnotit druhé (vyzdvihne co se jim povedlo, co by ono samo udělalo jinak);</li> <li>• Vyhledává společnost jiných dětí, navazuje s nimi kontakt;</li> <li>• Poznává, když je někdo z kamarádů smutný (nabídne mu pomoc).</li> </ul>

**Vztah se sourozenci** jde jen těžko popsat. Emil o nich moc nehovoří. Občas se stane, že do obrázku namaluje jednoho z nich. V mateřské škole se ani jeden ze sourozenců nevyskytuje, ani pro Emila například s rodiči nechodí. **Ve volném čase se dítě pohybuje mezi vrstevníky.** Emil má v mateřské škole kamaráda a kamarádku, se kterými se setkává i ve volném čase. Když jsou tito dva kamarádi v mateřské škole, tak mu nedělá problém připojit se ke skupině dětí, ve které si oni hrají. V této skupině spíše posedává, ale nerozvíjí velké diskuse a aktivitu. Když se ho někdo na něco zeptá, tak odpoví. Většinou jedním nebo dvěma slovy. V opačném případě si hraje raději sám. **Neodmítá pomoc dětí.** Když mu někdo pomoc nabídne, tak většinou pokývá hlavou, že by pomoc potřeboval. Zapomíná děkovat a prosit. Často pomoc bere jako samozřejmou věc. Když za ním někdo přijde, tak mu nedělá problém odpovědět na otázku nebo kamarádovi pomoci. Vyhledává spíše klidnější společnost dětí. Tiše si hraje vedle nich a do diskuse se nezapojuje. Nevyhledává společnost jiných dětí, nenavazuje s nimi kontakt sám od sebe. Když ho učitelka posadí do nějaké skupinky, která už u stolečku pracuje, tak mu nevádí s nimi být a pracovat. Jen se jich na nic neptá a jen poslouchá. Při kooperativních aktivitách **podřídí se názoru většiny.** Neprosazuje svá přání a myšlenky. Většinou stojí, poslouchá a přikyvuje hlavou. Spolupracuje na zadaném úkolu. **Během řízených aktivit se snaží být produktivní a prospěšný skupině,** ale většinou se stane, že zadaný úkol špatně pochopí a efekt je následně úplně opačný. Skupina dětí se na něj zlobí a on se stáhne do ústraní a pláče. Snaží se ostatním dětem pomáhat, například během přechodových činností, ale děti jeho pomoc nechtějí a nevyhledávají, spíše ho odstrkují. **Není příliš empatický,** když vedle něj někdo pláče, tak tomu nevěnuje příliš velkou pozornost. Všimne si toho, dítě chvíli pozoruje, ale nijak to nekomentuje ani neřeší.

POZOROVÁNÍ – Sociální dovednosti

**Tabulka č. 44:** Kritéria a indikátory – Komunikace (případ č. 5)

Kritérium	Indikátory	
Komunikace	1	Komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými.
	2	Umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit ho.
	3	Při běžných denních činnostech se domlouvá a aktivně komunikuje.
	4	Slovně reaguje a vede smysluplný dialog.
	5	Domlouvá se gesty i slovy.

### Při nástupu do mateřské školy

Nástup pro Emila do mateřské školy byl velmi náročný. Komunikace s učitelkou i dětmi byla velmi náročná. Komunikoval minimálně. Po několika měsících začal reagovat na otázky učitelky alespoň jednoslovně. Když ho něco trápilo, neuměl požádat o pomoc a začal plakat.

### Hodnocení pozorování

#### Podzim a zima 2019/2020

**Nekomunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu** s dětmi i s dospělými. Při komunikaci zakrývá ústa, obličej, neudrzuje oční kontakt. Jeho výslovnost není zřetelná a jasná, často nejde pochopit, co vlastně chce. Na začátku se schovával za jednu z učitelek, držel se jí za nohu a nechtěl komunikovat vůbec. Má malou skupinku dětí, se kterou si rád hraje, ale ani tam příliš komunikačně nevyčnívá (na otázku odpoví, ale většinou jednoslovně nebo gestem). **Často komunikuje gesty.** Např.: „*Sklopí hlavu, pokývá hlavou, pokrčí rameny, zamračí se, zakryje si oči rukama.*”. Rád si povídá s hračkami (plyšáky), zaleze si do koutku nebo pod stůl a mluví s nimi. Hračka je i komunikační prostředek, který používala učitelka s Emilem, aby zjistila, když ho něco trápilo. **Dialog bývá velmi omezený na pár slov.** Komunikuje spíše gesty než slovy a v komunikaci není aktivní. Nerad se zapojuje do velkých diskusí, spíše se drží stranou. **Při běžných denních činnostech není v komunikaci aktivní,** je to spíše tichý pozorovatel, který sleduje a poslouchá, co se kolem něj děje.

#### Jaro a podzim 2020

Komunikace se vrátila zpět kde byla, když Emil nastoupil do mateřské školy. Dělal mu problém se někomu svěřit, navázat kontakt a zpět začal komunikovat jen skrze hračky. Další velkou změnou, co jsme zaznamenali, je, že se mu zhoršila slovní zásoba. Neuměl vyjádřit svůj názor. Nedokázal pojmenovat obrázky v knížce, které dříve znal a běžně s nimi během řízených činnostech pracoval.

**Tabulka č. 45:** Kritéria a indikátory – Adaptace (případ č. 5)

Kritérium	Indikátory	
<i>Adaptace</i>	1	Dodržuje dohodnutá pravidla a přizpůsobuje se jim.
	2	Dokáže se ve skupině prosadit, ale i podřídit.
	3	Nebojí se požádat o radu a pomoc.
	4	Orientuje se v prostředí, kde žije, a dokáže v něm pracovat
	5	Samostatně bez dospělé osoby se orientuje v prostorách mateřské školy.

### Při nástupu do mateřské školy:

Emil měl na prvního měsíce nástupu do mateřské školy velké problémy s adaptací. První měsíce navštěvoval i školního psychologa. Po měsíci si vytvořil vztah ke dvěma dětem, které mu s adaptací každý den pomáhají. Dělal mu problém orientovat se v prostorách mateřské školy, ale i ve svých osobních věcech. Nechápal zavedená pravidla, a to vedlo i k jejich častému porušování.

### Hodnocení pozorování

#### Podzim 2019/2020

**Neorientuje v prostorách mateřské školy ani ve svých věcech.** Když učitelka vyzve děti, aby šly do šatny nebo do umývárek, tak Emil většinou odchází ze třídy mezi posledními dětmi. Jeho věci ze skříňky bývají poházeny po šatně. Často něco hledá a své věci mu dělá problém poznat. Neví, kam patří půjčené hračky, když si nějakou hračku půjčí, tak ji nevrací na své místo. **Nerespektuje zavedená pravidla a často je i nevědomky porušuje.** Když ho někdo z dětí upozorní, že tohle se dělat nesmí, že se paní učitelka bude zlobit, tak reaguje smíchem nebo tím, že začne běhat po třídě. Příchody do mateřské školy a loučení s osobou, která ho přivedla, se většinou neobejdou bez pláče. **Dělá mu problém pracovat na zadaných úkolech jinde, než je jeho místo u stolu.** Pokud pracuje někde v koutě, tak se na činnost nedokáže soustředit. Odbíhá a dělá spoustu jiných věcí. **Sám o pomoc druhých nežádá.** Když mu ale někdo pomoc nabídne, tak ji rád přijímá. Pracuje se mu dobře, když je poblíž učitelka. V tu chvíli je produktivní, udrží déle pozornost, dává si na činnosti více záležet. Například se jedná o výtvarné činnosti nebo ranní činnosti u stolečků. Ve skupině dětí se nedokáže prosadit. Většinou čeká na rozhodnutí celé skupiny nebo nejbližších kamarádů. Na jeho projevu je ale vidět, že s jejich rozhodnutím souhlasí. Jedná se o běžné věci, jako je dotaz učitelky: „*Kam byste dneska chtěli jít raději na procházku? Dopravní hřiště, nebo les?*“

#### Jaro a podzim 2020

Tato problémová situace se ještě více prohloubila v této době, kromě zmíněného se přidala ještě agresivita vůči sobě, ale i druhým dětem. Když nemůže najít své věci, tak bouchá hlavou do skřínky nebo do země. Když ho někdo z dětí napomene, že takto se s vodou neplýtvá a že si musí utřít ruce, ať není všude mokro, tak reaguje odstrčením dítěte a útekem. Vyhledává čím dál více kontakt učitelky. Během venkovního pobytu se od ní nehne.

**Tabulka č. 46:** Kritéria a indikátory – Schopnost dítěte přiměřeně reagovat na dané situace (případ č. 5)

Kritéria	Indikátory	
Schopnost dítěte přiměřeně reagovat na dané situace	1	Dokáže odhadnout své síly a popřípadě změnit cestu ke svému cíli.
	2	Rozlišuje řešení, která jsou funkční a která ne.
	3	Řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti
	4	Vymýšlí nová řešení problémů.
	5	Experimentuje, postupuje cestou pokus, omyl.

### Při nástupu do mateřské školy:

Dělá mu problém rozlišit řešení, která jsou funkční. Většinou to zjistí až ve chvíli, kdy se mu něco nepodaří a musí začít od začátku, v tu chvíli většinou nastane problém, protože už nemá síly vymýšlet nová řešení.

### Hodnocení pozorování

#### Podzim 2019/2020

Emil je v této oblasti učenlivý. Jde to pomalu, ale jistě. **Dělá mu problém odhadnout aktivity, na které má síly.** Pouští se do úkolů, na které sám nestačí, rád se před ostatními dětmi předvádí, aby ho někdo pochválil, povzbudil. Často se tak stává terčem posměchu. Jedná se většinou o činnosti během řízených činností. **Jeho cíl má vždy několik cest** a většinou bezmyšlenkovitě vybere jednu, která se mu sice podaří dotáhnout do konce, ale řešení nebylo nejsnazší. Je poměrně vytrvalý, nerad se vzdává a bojuje zuby nehty až do konce. Například u přetahování lanem, i kdyby se vzdalo celé jeho družstvo, tak on za ně bude bojovat do úplného konce. **Způsob práce pokus omyl vzhledem k jeho povaze není úplně šťastným řešením.** Často zkouší řešení způsobem: „*Nevím, jak to má být, ale ono to nějak přece dopadne*“. **Experimentuje, rád zkouší nové věci.** U činností, které jsou stereotypní, se začíná brzy nudit a odbíhá od rozdělané práce. Když mu ale učitelka navrhne, ať například postaví stavu podle svých představ a fantazie, tak se bez váhání dává do práce. V jeho výrazu je vidět zaujetí a u činnosti vydrží do té doby, dokud ji nedotáhne do nejmenšího detailu. Se zájmem a zaujetím

pozoruje, když si učitelka připraví nějakou novou činnost například ráno ke stolečkům nebo když použije nějakou novou pomůcku, hračku.

## Jaro a podzim 2020

V této oblasti u Emila nedošlo k žádným zásadním změnám.

**Tabulka č. 47:** Kritéria a indikátory – Sebepojetí (případ č. 5)

Kritéria	Indikátory	
<i>Sebepojetí</i>	1	Chápe, že se může o tom, co dělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá.
	2	Uvědomuje si svá práva a práva druhých.
	3	Ví, že není jedno v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že svým se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit
	4	Uvědomuje si rizika svých nápadů a jde si za svým cílem.
	5	Dokáže rozpoznávat a využívat své silné stránky, poznávat své slabé stránky.

## Při nástupu do mateřské školy

Emil je dítě, které absolutně nemá důvěru v sebe samého. Podceňuje se, bojí se jakékoli vlastní aktivity. Bývá zdrženlivý. Své nápady a přání nedokáže verbalizovat.

## Hodnocení pozorování

### Podzim 2019/2020

**Chápe, že se může o tom, co dělá rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá, to si často neuvědomuje.** Těžce pak v této souvislosti snáší tresty a zákazy. Reaguje pláčem nebo se stáhne úplně z kolektivu dětí a vydrží dlouhou dobu sedět na lavičce zády ke všem jen se svým plyšákem v ruce. Ani na reakci ze strany učitelky, že už by si mohl jít hrát, většinou nereaguje. **Nevěří ve vlastní síly a podceňuje se u aktivit,** které jsou zaměřeny na fyzický výkon. Má obavy z neúspěchu, prohry. Pokud se v tomto případě jedná například o štafetové závody, tak chce jít na řadu až mezi posledními. Přeshlapuje, drží ruce v pěst, neustále pozoruje reakce vrstevníků. Postupuje cestou pokus omyl, ale mnohem víc mu vyhovuje, když jsou mu na této cestě nápomocni vrstevníci. Když mu při jeho nápadech někdo sekunduje, pomáhá a podporuje ho, tak se do takových věcí vrhá ještě více po hlavě. Nechá se unést davem a nechá se přemluvit na každou lumpárnu. Když někdo řekne: „*Ale za to může Emil*“, tak na to reaguje úsměvem, někdy i hlasitým smíchem a neuvědomuje si, že provedl něco závažného. Je rád středem pozornosti a je rád, že se baví na jeho účet skupina dětí. **Neuvědomuje si rizika svých nápadů** a někdy tato rizika i sám vyhledává. **Neuvědomuje si**

**svá práva a práva druhých.** Nechá se často ostatními dětmi zatáhnout do situací, které mu nejsou příjemné a reaguje na ně pláčem. Například v nestřeženém okamžiku se nechal pomalovat barvami na obličej, i když je o něm známo, že nemá rád nic mastného na ruku ani obličej. Nejprve s tím dle skupiny dětí souhlasil. Často i on nutí děti do činností, které jim nejsou příjemné, pošťuchuje je a uráží.: „*Jsi srab, stejně na to nemáš, jsi posera*”.

Spíše vnímá své slabé stránky (to, co se mu nedaří) než ty silné. Často komentuje situace a úkoly, které dětem učitelka během řízených činností zadá slovy: „*Na to nemám, já se bojím, to bych nepřeskočil, to je na mě až moc vysoké*”.

### **Jaro a podzim 2020**

Vše, co bylo zmíněno, se ještě více prohloubilo. Emil si naprosto přestal důvěřovat i v aktivitách a činnostech, které pro něj byly známé. Dlouho u činnosti postává, než se k plnění úkolu odhodlá. Například se jedná o běžné činnosti během ranního kruhu (stříhání papíru). Emil to komentuje slovy, že má strach, že se obrázek přestříhne celý. Přivolává k této činnosti učitelku, aby si šla sednout za ním. Ve chvíli, kdy učitelka musí odskočit a Emil zůstává u stolečku sám, pokládá nůžky a nepracuje. Čeká, než se učitelka zase vrátí. Tresty a zákazy snáší lépe, netrucuje na lavičce tak dlouho a většinou se sám po chvíli zapojuje do činností a her dětí. Chápe, kde udělal chybu, na výzvu učitelky to dokáže i popsat. Z této chyby se ale neponaučí a klidně ji během dne i zopakuje.

### **Tabulka č. 48: Kritéria a indikátory – Spolupráce (případ č. 5)**

<b>Kritéria</b>	<b>Indikátory</b>	
<b>Spolupráce</b>	<b>1</b>	Vyjednává, přijímá a uzavírá kompromisy při práci s druhými lidmi.
	<b>2</b>	Spolupodílí se na společných rozhodnutích.
	<b>3</b>	Když jej někdo poprosí, je ochotné pomoci nebo poradit.
	<b>4</b>	Aktivně se zapojuje do činností v kolektivu dětí.

### **Hodnocení pozorování**

Emil se od prvních dnů v mateřské škole nerad zapojuje do skupinových činností, které vyžadují komunikaci a spolupráci. Drží se stranou a je rád pouhým pozorovatelem.

### **Podzim 2019/ 2020**

Emil nevyhledává velké skupiny dětí a aktivity, které vyžadují **spolupráci na společném úkolu**, pro něj nejsou nejvhodnější. U těchto aktivit většinou sedí stranou a příliš se nezapojuje, když je to ale aktivita, kde je prostor na vlastní fantazii a není potřeba měřit fyzické výkony, tak v tu chvíli je velmi produktivní. Nevyvíjí žádné své názory, jen pracuje do té doby,

dokud ho někdo nezastaví. Nikoho neinformuje o svých postupech a plánech. V tichosti pracuje. Je kreativní a u těchto činností velmi soustředěný. Od skupiny dětí pak následně získává nevhodné komentáře. Nezapojuje se do každodenního chodu mateřské školy. **Nespolupodílí se na společných rozhodnutích.** Nechává je na ostatních a on sám se přizpůsobí dané situaci. Neprotestuje, kývá hlavou a občas se i usmívá. Sleduje reakce okolí, ale slovně na ně nereaguje. **Když ho někdo požádá o pomoc, tak se většinou stáhne do ústraní** a pomáhat nejde nebo s pomocí otálí, aby neudělal chybu. Někdy i dělá, že neslyší a záměrně se otáčí k dětem stranou. To se ale během roku zlepšilo a ve chvíli, když ho začala za pomoc druhým učitelka chválit, tak se pomoci vyhýbá čím dál méně. **Není příliš aktivní v kolektivních činnostech.** Produktivnější je, když pracuje sám nebo v blízkosti svých dvou nejlepších kamarádů. V tu chvíli jsou jeho úkoly splněny lépe i rychleji. Není to velký vyjednaváč. Většinou se rozhodne a jde a svou rychlou a hbitou aktivitou a vervou se mu většinou podaří bez řečí přitáhnout na svou stranu více dětí. Většinou se v této souvislosti jedná o lumpárny nebo porušování pravidel.

### Jaro a podzim 2020

Všechny problémové oblasti se v této době ještě mnohem více prohloubily. Emil zásadně odmítá spolupracovat na společných úkolech ve skupině. Ve skupinách, do kterých bývá Emil přiřazován, vládne negativní atmosféra, děti mají problém se domluvit na postupu atd. Dohadují se, stagnují, protestují, vznášejí negativní komentářem okřikují se. Více pomáhá dětem, když ho o to někdo požádá, tak se bez váhání zvedne a jde. Méně se pouští do lumpáren a porušování pravidel.

**Tabulka č. 49:** Kritéria a indikátory – Vnímání emocí směrem k vlastní osobě (případ č. 5)

Kritéria	Indikátory	
Vnímání emocí směrem k vlastní osobě	1	Nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu.
	2	Dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky.
	3	Při setkání s novými lidmi nebo v neznámém prostředí se chová obezřetně.
	4	Dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování.
	5	Raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo.

### Hodnocení pozorování

Emil nevyhledává velké skupiny dětí a drží se spíše stranou. Emoce před velkými skupinami dětí záměrně neprojevuje.

### Podzim 2019/2020



**Nedokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování.** Často se stává terčem posměchu a urážek z důvodu toho, že zkouší věci způsobem pokus omyl, rád experimentuje a je za šaška třídy, aby na sebe upozornil. Je velmi plachý a bojácný.

Vyhledává místo na konci řady nebo vedle učitelky. Často se stává terčem posměchu a neumí se s tím vypořádat (odejde bokem se svým plyšákem, pláče a u pláče hlasitě křičí a nadává). Často a nahlas v mateřské škole pláče a obvykle tento stav trvá i několik desítek minut. Neumí se radovat z vlastního úspěchu. Mívá sklony k sebepoškozování. Když se mu něco nedaří, tak se škrábe rukou po druhé ruce, mačká si silou nohu nebo bouchá hlavou do skřínky nebo zdi. Svá přání rád maluje na papír a schovává si je poskládané do skřínky. Během dne chodí do šatny, otevře si skřínku a své práce a obrázky si znovu prohlíží. **Při setkání s novými lidmi nebo v neznámém prostředí se nechová obezřetně.** Většinou si ani nevšimne, že někdo nový, cizí do mateřské školy přišel. Úplně tyto lidi ignoruje.

### Jaro a podzim 2020

Mnohem hůře se srovnává s neúspěchem. V mateřské škole je více plačtivý a více se straní kolektivu dětí. Reaguje na cizí lidi, kteří se v mateřské škole pohybují. Běží k učitelce a ptá se, kdo to byl. Často reaguje i na telefonáty učitelky. „*Paní učitelko, kdo volal a co chtěl*“. V jeho tváři je vidět nervozita a strach.

**Tabulka č. 50:** Kritéria a indikátory – Vnímání emocí směrem k druhým lidem (případ č. 5)

Kritéria	Indikátory	
Vnímání emocí vzhledem k druhým lidem	1	Dokáže ocenit výkony druhých.
	2	Projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým a pomoc slabším.
	3	Je schopno chápat, že lidé se různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečnostem.
	4	Zajímá se o druhé.
	5	Je schopno respektovat druhé.

### Hodnocení pozorování

Emil spíše neprojevuje emoce jiným lidem ve výchovně vzdělávacím procesu. Když vidí, že někdo pláče nebo se naopak raduje, tak je tiše sedí a pozoruje, jak daný člověk emoce prožívá.

### Podzim 2019/ 2020

Emil sám od sebe **nejde za žádným z dětí a nenabídne mu pomoc.** Když ho vyzve učitelka, tak poslechne. Děti si ale většinou od něj pomoci nenechají. Odstrkují ho, nevěnují

jeho pomoci pozornost a pracují dál. On sám rád přijímá pomoc od druhých. Například během sebe obslužných činností. Rád se nechá vést. **Chápe, že lidé se různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným.** Nikdy se nikomu neposmívá nebo nikoho neuráží. Urážky z jeho strany většinou eskalují během her a řízených činností, když se někdo nechce do úkolů vrhnout po hlavě jako on. V komunitním kruhu je posluchačem, který hltá každé slovo ostatních dětí. **Obtížně sděluje své prožitky.** Raději je namaluje, ale dělá mu problém popsat, co to vlastně namaloval, kdo na obrázku je a co dělá. Během komunitních kruhů příliš nerozvíjí svá slova. Většinou odpoví obecně a jen jednou větou. „*Dneska mě bavila hra na kočku a myš*”.

## **Jaro a podzim 2020**

Většina dětí se mu v této době začala ještě více stranit a odhánět ho. Emil je neprůbojný, takže to nese velmi smutně a často kvůli tomu i pláče. Někdy reaguje nevhodně, že na sebe chce během spontánních činností upozornit, aby si ho ostatní děti všimly a začaly se mu alespoň smát. Takže rád leze na místa, kam nesmí (topení, schovává se do skříněk a pod kopírku).

## **ROZHOVOR**

### *I. Oblast faktorů ovlivňujících sociální připravenost*

Z dlouhodobého pozorování je patrné, že Emil nevyrostá v úplně funkční rodině, která ho podporuje, kde vládne jasný a pevný řád a kde nechybí otevřená a přímá komunikace. Souhlasíte semnou? U2: „*Ano souhlasím, je to tak.*” U1: „*Ano, rozhodně ano souhlasím (krčí rameny).*” Byla byste schopná popsat, v jakých oblastech u této rodiny spatřujete největší obtíže? U2: „*Nevěnují mu čas, a to se odráží na tom, že má chaos nejen ve svých věcech, ale často ani neví, jak má v určitých situacích reagovat.*” Narážíte například na to, že někdy se extrémně straní kolektivu, že nechce být vidět, ani slyšet, ale z toho na sebe z ničeho nic upoutává všemi možnými způsoby pozornost? U1: „*To taky, ale také na to, že potřebuje k mnoha věcem asistence jak z naší strany, tak ze strany ostatních dětí*”. Berete to tak, že by některé věci mohl zvládnout sám? U2: „*On nechce zažít zklamání nebo posměch ze strany ostatních, chce si být prostě jistý, že úkol, který plní, plní na 100 %*”. Na druhou stranu ale v kreativních aktivitách rád experimentuje a zkouší funkční i méně známé postupy. U1: „*To je právě jeho silná stránka, za to je často obdivovaný, tak mu to nedělá problém*” Je něco, co vy v rámci rozvoje sociálních dovedností vnímáte u této rodiny jako hendikep? U1: „*Bohužel u této rodiny všechno souvisí se vším, kdyby rodina na sebe měla více času, tak by to určitě mělo vliv i na Emila. Pamatuju si jeho staršího brácha, který byl naprosto bezproblémový, ale v té době tatínek pracoval, maminka také a měli na sebe čas*”. Myslíte si, že zdravotní stav tatínka

má vliv na rozvoj Emila v oblasti sociální. U2: „*Určitě, vidí ho každý den, jak se trápí, jak ho to bolí. Neustálé cesty do nemocnice, nejistota, a nakonec těžký průběh Covid.*” Myslíte si, že je něco, co by mohla rodina aktuálně udělat jinak, aby sociální rozvoj podpořila? U2: „*Nejsem si jistá, jestli mají sílu a energii něco dělat jinak, myslím si, že se snaží, ale je toho na ně moc.*” Je něco, co byste u této rodiny zdůraznili, že je to plus? U1: „*Jsou to bojovníci, ale na Emila to má bohužel opačný efekt*”.

Všimli jsme si v rámci pozorování, že do mateřské školy často vodí Emila i prarodiče, se kterými žije rodina v jedné domácnosti, myslíte si, že to může mít nějaký vliv na rozvoj sociálních dovedností, všimli jste si něčeho? U2: „*Ano, babička je velmi benevolentní, ale takové babičky bývají. Babičky mají rozmazlovat přece ne (smích).*”

Plynule od rodiny přecházíme ke kategorii vrstevníků. Všimli jsme si v rámci pozorování, že Emil se dětí straní, na druhou stranu rád přijímá jejich pomoc, ale děti jeho pomoc odmítají. Souhlasíte se mnou a čím to může být způsobeno? U1: „*Vystihli jste to naprosto stejně, jako to vidím já. Emil, vlk samotář, který má rád svůj klid, ale potřebuje mít v tom klidu oporu, ochranu berličku, o kterou se může opřít*”. Jak ale vidíte to, že ostatní děti jeho pomoc odmítají. U2: „*On si sám není v úkolech jistý a děti to z něj vycítí*”. V čem myslíte, že děti u něj vidí tu silnou stránku? U1: „*Že je kreativní a má fakt ale opravdu originální nápady například při stavbách z kostek*”.

Během pozorování jsme zaznamenali, že Emil potřebuje, jak říkáte záchranou, opěrnou berličku i vás. Jak to vnímáte? U1: „*Někdy je to těžké, protože vím a sama si moc dobře uvědomuji, že to pro jeho budoucí rozvoj není moc dobře. Na druhou stranu aktuálně do jejich rodiny a zdravotní situace vidím tak dobře, že naprosto chápu Emilovo chování. Neví minuty, kdy mu tatínka odvezou do nemocnice, maminka se stará o miminko a on taky potřebuje někoho, kdo ho pohladí a řekne mu, že to bude dobrý.*” Občas se Emil dokáže svěřit, všimli jste si, v jakých situacích se to stává? U1: „*Ano, musí to být souhra hodně faktorů. Musí přijít dobře naladěný z domu nebo plný nějakého emočního zážitku, já musím být v dobrém rozpoložení a on to ze mě musí cítit a ve třídě musí být poklidná atmosféra.*” Jak často se to stává? U1: „*Zřídka, ale za každou takovou situaci jsem ráda a vděčná, protože na něm vidím, že mu to pomáhá*”. Můžete být prosím konkrétní? U1: „*Je mnohem aktivnější, soustředí se, nepotřebuje, abych mu stála pořád za zadkem. Navazuje kontakt s dětmi, se kterými se normálně nebaví*”.

Z vašeho pohledu je něco, na čem byste v sociálním rozvoji měli ještě před vstupem do školy zapracovat? U1: „*Sebeobsluha, aby si pak ve škole vůbec byl schopný poznat svou aktovku*” U2: „*Sebeobsluha a spolupráce.*”

## II. Oblast sociální připravenosti dítěte

U dětí jsme dlouhodobě sledovali sedm oblastí. Když si představíte Emila, jaká oblast mu podle vás dělá největší obtíže a proč? U1: „*Jak už jsme před chvíli zmínila, tak jako velký problém vnímám sebeobsluhu a vůbec základní hygienické návyky a s tím související dodržování pravidel. Když dítě v jeho věku nepozná, v jaké bundě přišlo ráno do mateřské školy, tak už je někde problém*”. U2: „*Tady bych mohla vypíchnout více věcí, ale jako za tu nejzásadnější já vnímám sebeobsluhu, a potom komunikaci a spolupráci, které jdou ruku v ruce. Komunikace gesty, kterou nyní hodně používá, bude na základní škole nedostačující*”.

Když jsme nakousli oblast spolupráce, tak jsme v posledním půl roce zaznamenali, že během řízených činností odmítá Emil spolupracovat a vlastně celkově odmítá vyvíjet ve skupině jakoukoli aktivitu. Vnímáte to také tak? U2: „*Ano, dříve byl ve skupině a alespoň dělal, co se po něm chtělo. Teď reaguje podrážděně, což se pak odráží na fungování a výsledcích celé skupiny*”. Čím to může být zapříčiněno, myslíte si, že to má nějaký důvod? U2: „*Opět, důvodů může být více, ale nejvíce se to začalo projevovat ve chvíli, kdy byl Emil zavřený kvůli covidu doma s rodiči dva měsíce v kuse a vlastně téměř vůbec nechodili ven*”.

Jak si myslíte, že covidová pandemie ovlivnila sociální rozvoj právě u Emila? U1: „*(ticho...) on je specifická osůbka, ale obtíže, které měl v konkrétních oblastech se ještě více prohloubily*”. Co podle vás pomáhá Emilovi situaci zvládat? U2: „*Bratr, on oněm teda nemluví, ale myslím si že alespoň z části on a my, mateřská škola.*”

Můžete prosím Emila charakterizovat třemi slovy? U1: „*Tak u něho je to extrémně těžké...(dlouhé ticho)..... experimentátor a já ho mám straně moc ráda*”.

## 7 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ

V této kapitole pro přehlednost shrneme všechny výsledky od všech výše popsaných případů do smysluplných celků, abychom co nejlépe porozuměli zkoumanému fenoménu. Kapitola je rozdělena na dvě části. V první části se zaměříme na shrnutí výsledků zaměřených na faktory (rodina, vrstevníci, učitel), ve druhé části se zaměříme na sledované sociální dovednosti.

### 7.1 Shrnutí pozorovaných faktorů

V této kapitole si shrneme výsledky, které jsou zaměřeny na faktory, které jsme zkoumali v souvislosti se sociální připraveností dětí. Shrnutí provedeme na základě shrnujícího popisu, který bude vycházet ze všech zkoumaných případů, a z indikátorů, které jsme si před samotným zkoumáním nastavili.

#### 7.1.1 Rodina

**Tabulka č. 51:** Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Rodina

Kritérium	Indikátor
Rodina	<b>Indikátory:</b> Rodič ve vztahu k: (dítěti, učitel) <ul style="list-style-type: none"><li>• Při příchodu a odchodu z mateřské školy pozdraví učitele;</li><li>• Je aktivní v rozhovoru s učitelem (zajímá se, co jeho dítě během dne dělalo, jak se mu dařilo, na čem by mohli doma zapracovat);</li><li>• Je aktivní v komunikaci s dítětem (klade otázky a na položené otázky dítěti odpovídá);</li><li>• Vede dítě k samostatnosti (během oblékání, úklidu věcí do skříňky atd.);</li><li>• Při adaptaci dítěti vysvětluje, uklidňuje, ale zároveň umí včas odejít a odhadnout situaci;</li><li>• Dodržuje to, co dítěti slíbil (např. že ho vyzvedne včas z mateřské školy);</li><li>• Komunikuje klidně, bez zábran;</li><li>• Informuje se i jiným způsobem než jen komunikací s učitelem (čte nástěnky, zjišťuje si informace na webu školy);</li><li>• Jsou nastavená v rodině pravidla;</li><li>• Rodič dítě povzbuzuje a podporuje;</li><li>• Demokratický, popřípadě autoritativní přístup k dítěti;</li><li>• Dítě v mateřské škole hovoří o své rodině a jejích členech;</li><li>• Rodič se s dítětem přivítá/rozloučí.</li></ul>

Rodina je v našem výzkumném šetření nejrozmanitější faktor. Důvodem je i to, že rodiny, ze kterých pocházejí děti, které byly zařazeny do našeho výzkumného šetření, jsou diametrálně odlišné nejen svým uspořádáním, počtem členů a způsobem výchovy, ale také svým vztahem ke škole. Nyní se zaměříme na klíčové body, které jsme ve vztahu k rodině pozorovali.

**Při příchodu a odchodu z mateřské školy pozdraví učitele většina rodin dětí.** Tento bod nevnímáme jako problémový nebo jako ten, kterému bychom měli věnovat zvýšenou pozornost, protože v širším hledisku jsou rodiče informovaní a o školu se zajímají. Můžeme ale zmínit, že některá interakce mezi učitelem a rodičem bývá intenzivnější (rodiče se ptají na své dítě, na jeho chování, na průběh dne v mateřské škole). Někdy dochází i k osobnější komunikaci, kdy se rodiče nebo rodinní příslušníci ptali učitelek, jak ony se mají, jestli jsou zdravé, jak zvládají situaci spojenou s covidem. U dvou případů dětí většinou učitelka ani nepostřehla, že dítě do mateřské školy přišlo. Rodiče se vždy vytratil ještě dříve, než je učitelka přišla pozdravit. To mělo i následný vliv na další indikátor, kterým bylo: **Je aktivní v rozhovoru s učitelem (zajímá se, co jeho dítě během dne dělalo, jak se mu dařilo, na čem by mohli doma zapracovat).** V tomto případě velmi záleželo, kdo dítě v daný den do mateřské školy přivedl nebo kdo ho odvedl. U větší poloviny případů, jak už bylo uvedeno, byl zájem ze strany rodiny velmi aktivní. Většinou se jednalo o rodiče, kteří měli aktivní komunikaci i se svým dítětem, nebo se jednalo o matky, které vychovávají své děti samy. Dále byla často komunikace aktivní ze strany prarodičů, kteří se rádi zapojovali do hovoru s učitelkami a zjišťovali, jak se vnučatům v mateřské škole daří. V některých případech se stávalo, že dítě v mateřské škole vyzvedával sourozenec a v tu chvíli byla komunikace mezi rodinou a školou nulová. **Je aktivní v komunikaci s dítětem (klade otázky a na položené otázky dítěti odpovídá).** Většina rodičů, kteří jsou aktivní v rozhovoru s učitelkami, byla aktivní v rozhovoru i se svými dětmi. Opět záleželo na tom, kdo dítě do mateřské školy dovedl a kdo ho vyzvedával. Většinou byli v komunikaci aktivnější maminky, babičky a sourozenci. V případě vyzvedávání otcem probíhal odchod i příchod do mateřské školy v rychlejším tempu a na hluboké rozhovory, debaty a kladení otázek nebyl čas ani prostor. **Vede dítě k samostatnosti (během oblékání, úklidu věcí do skřínky atd.).** V této oblasti jsme během výzkumného šetření spatřovali obtíže. Většina dětí samostatná byla, což se ukázalo i během řízených a spontánních činností, ale rodiče například při příchodu a odchodu z mateřské školy nekladli velké požadavky na dítě, co se týkalo sebeobslužných činností. Většinou, když se mu nedařily zavázat boty nebo zapnout bunda, najít rukavice nebo poskládat věci do skřínky, tak z časových důvodů to za děti udělali rodiče. Další problémovou oblastí byla adaptace dítěte. **Při adaptaci dítěti vysvětluje uklidňuje, ale zároveň umí včas odejít a odhadnout situaci.** Opět záleželo na tom, kdo dítě do mateřské školy přivedl, ale ve většině případů rodiče neuměli vystihnout ten správný okamžik, kdy mají opustit třídu a dítě nechat v rukou učitelce. Velkou výhodou ale bylo to, že většina dětí, která byla zapojena do výzkumného šetření, neměla z počátku problém s adaptací, tento problém vyvstal na povrch až během covidové pandemie. To byl možná i důvod, proč

rodiče měli v této oblasti problémy, protože na tyto situace nebyli z dřívější doby zvyklí, nemuseli je řešit a najednou je tu situace, kdy dítě při příchodu do mateřské školy pláče a nechce se zapojit do činností a rodiče nevěděli, jak reagovat. **Dodržuje to, co dítěti slíbil (např. že ho vyzvedne včas z mateřské školy).** Jak problémová oblast se jeví i dodržování slibů, které rodina dětem dá. Často se stávalo, že rodiče dítěti slíbili, že ho vyzvednou po obědě nebo že dítě nezůstane v mateřské škole jako poslední, tento slib nedodrželi. Nejčastěji to bylo u pracovně vytížených rodin nebo u rodin, kdy fungoval jen jeden z rodičů. Někteří rodiče na tento problém citlivě reagovali, dětem se omlouvali a vysvětlovali, ve většině situací se ale stávalo, že děti daný problém velmi těžce snášely a rodiče ho neřešili a nevnímali jako problém, který by měli řešit nebo za který by se měli dítěti omlouvat. **Informuje se i jiným způsobem než jen komunikací s učitelem (čte nástěnky, zjišťuje si informace na webu školy).** Ve většině případů rodiče četli nástěnky a sledovali informace na webu školy. Bylo to poznat z komunikace s rodinou, ale i s komunikace mezi dětmi, kdy jsme často v mateřské škole z úst dětí slyšovali slova „*Máma četla na facebooku školky, že...*“. **Dítě v mateřské škole hovoří o své rodině a jejích členech.** Všechny děti v mateřské škole během výzkumného šetření často hovořily velmi pozitivně o své rodině, jednotlivých členech nebo o situacích, které u nich v rodině nastaly. Často děti hovořily o svých sourozencích a o volném čase, který s rodinou tráví, co během něj společně dělají. Tento fakt jsme mohli vypořadovat nejen během řízené činnosti například v komunitním kruhu, když se učitelka dětí ptala na tyto otázky, ale také během her, kdy děti promítaly různé rodinné situace do hry.

## 7.1.2 Učitel

**Tabulka č. 52:** Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Učitel

Kritérium	Indikátor
Učitel mateřské školy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dítě důvěřuje učiteli, nebojí se mu svěřit, oslovit ho, požádat o pomoc;</li> <li>• Ve třídě a prostředí které učitel připravil, se dítě cítí dobře (je aktivní, navazuje vztahy s vrstevníky, je komunikativní);</li> <li>• Když je dítě podporováno, pochváleno projevuje se to v jeho mimice, je na něm vidět radost;</li> <li>• Dítě rozumí pokynům, které mu učitel zadává;</li> <li>• Dítě respektuje pravidla, která si s učitelem nastavili;</li> <li>• Úkoly, které učitel dítěti zadal, jsou přiměřené jeho věku i možnostem. Dítě podporují v dalším jeho snažení;</li> <li>• Komunikují spolu bez zábran a otevřeně.</li> </ul>

**Dítě důvěřuje učiteli, nebojí se mu svěřit, oslovit ho, požádat o pomoc.** Začneme poměrně složitým indikátorem. V této souvislosti jsou u většiny případů vidět poměrně velké

rozdíly. Hodně se tento fakt odvíjí od toho, která z učitelek má ranní směnu, jak dítě přichází z domova do mateřské školy nalazeno. Když děti viděly na učitelce, že nemá dobrou náladu nebo něco řeší, tak se i jejich chování směrem k ní změnilo. Ve většině případů ale děti neměly problém s tím, že by učitelku požádaly o pomoc nebo radu. Některé děti volily jako první své vrstevníky, kteří učitelce situaci přetlumočili, nebo dokonce za ně vyřešili. U žádného z dětí jsme ale během celého výzkumného šetření nezaznamenali, že by měly problém s oslovením nebo pozdravením učitelky. **Když je dítě podporováno, pochváleno projevuje se to v jeho mimice**, je na něm vidět radost. Pouze jedno ze sledovaných dětí nijak nereagovalo na pochovaly a povzbuzování ze strany. Bralo to jako normu. Většina dětí reagovala úsměvem nebo tím, že se ihned pochlubily rodičům, že je paní učitelka pochválila. Každá z učitelek ve třídě přistupovala k odměňování dětí jinak. Jedna z nich se snažila každé dítě minimálně jednou denně za něco pochválit nebo vyzdvihnout jeho práci a snahu. Mnohem více si ale děti vážily a cenily pochval učitelky druhé, která chválila děti jen výjimečně. V tomto případě každé ze sledovaných dětí, když bylo od této učitelky pochváleno, tak to ihned sdělovalo kamarádům ve třídě nebo rodině, když ho přišla do mateřské školy vyzvednout. **Dítě rozumí pokynům, které mu učitel zadává**. Ve většině případů tomu tak bylo. Pokud dítě zadání nerozumělo, tak jsme se setkali s řešením pokus a omyl nebo že se dítě obrátilo na vrstevníky nebo se v průběhu aktivity doptalo učitelky. Dvě z dětí měly v této oblasti velké problémy. Často nechápaly zadání ani cíl, ke kterému mají dojít. Neměly snahu se informovat ani u vrstevníků a často u hry buďto rezignovaly, nebo dělaly úplně něco jiného. Učitelky tento problém řešily tak, že po vysvětlení zadání se těchto dvou dětí doptávaly nebo po nich chtěly, aby zkusily hru znovu vysvětlit. Bohužel se ale ani tak nedostavil úspěch. **Dítě respektuje pravidla, která si s učitelem nastavili**. Další problémovou oblastí jsou pravidla a stejně jako na začátku je v této souvislosti důležité zmínit, že i tato charakteristika vychází z rodiny. Pokud je dítě schopné a vedené k tomu, že doma musí dodržovat pravidla, tak mu to nedělá problém ani v prostředí mateřské školy. Dvě děti dokonce respektovaly v našem výzkumu pravidla tak, že když viděly, že někdo jiný ze třídy pravidla porušuje, tak ho šly upozornit na to, že tohle by se dělat nemělo. Po karanténě, která souvisela s covidovou pandemií, se častěji stávalo, že děti zapomínaly na stanovená pravidla a docházelo častěji k jejich porušování. Většinou ale stačilo napomenutí ze strany učitelky a dítě se omluvilo a uvědomilo si, že udělalo chybu. Tato třída měla velmi dobře propracovaný systém pravidel, o kterém si myslím, že práci v této oblasti velmi ušetřil. **Úkoly, které učitel dítěti zadal, jsou přiměřené jeho věku i možnostem**. Dítě podporují v dalším jeho snažení. Tuto oblast vnímáme velmi pozitivně. Učitelky stanovovaly dětem úkoly přiměřené jejich věku o možnostem. Vždy byly o krůček obtížnější, než byla hranice dětí, aby



se děti nenudily a musely se koncentrovat. Když si děti nevěděly s úkolem rady, tak se ve všech zkoumaných případech obracely na vrstevníky, poté na učitelku. Jen jedno z dětí upřednostňovalo pomoc učitelky. Když učitelka dětem zadal úkol, na který nestačily, nebo v průběhu zjistila, že je úkol příliš obtížný, tak je velmi operativně přizpůsobila a upravila. Během výzkumu jsme nezaznamenali, že by některé ze zkoumaných dětí vzdalo plnění úkolu. Obě učitelky velmi trvaly při činnostech na tom, aby byl vždy úkol dotážený do konce.

**Komunikují spolu bez zábran a otevřeně.** Tuto oblast nevnímáme jako problémovou, každé z dětí, které bylo zapojeno do výzkumného šetření, mělo jednu z učitelek, ke které mělo bližší a důvěrnější vztahy, na kterou se v případě konfliktu s kamarádem nebo se v případě jiného problému obracelo. Obě učitelky komunikovaly s dětmi velmi otevřeně a empaticky. Vždy si k nim podřeplly nebo když viděly, že se jedná o něco důležitého, tak si dítě vzaly stranou. Vždy bylo na chování učitelky poznat, že tento moment je tu jen pro něj a poslouchá ho, nedělá nic jiného. Během covidové pandemie se některé děti stáhly více stranou a některé své problémy řešily spíše přes vrstevníky, kteří situaci tlumočili učitelce.

### 7.1.3 Vrstevníci

**Tabulka č. 53:** Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Vrstevníci (případ č. 3)

Kritérium	Indikátor
Vrstevníci	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Přátelský vztah se sourozenci (pomáhají si, komunikují spolu, rádi spolu tráví čas, vyhledávají společný kontakt);</li> <li>• Ve volném čase se dítě pohybuje mezi vrstevníky (na hřišti, u sousedů). Mluví o nich;</li> <li>• Hraje si ve skupině dětí, vyhledává kontakt druhých, zapojuje se do společných činností;</li> <li>• Spolupracuje na zadaném úkolu, dokáže poradit, poskytnout pomoc;</li> <li>• Během her se domlouvá. Podřídí se názoru většiny;</li> <li>• Vyhledává společnost opačného pohlaví;</li> <li>• Dokáže hodnotit druhé (vyzdvihne co se jim povedlo, co by ono samo udělalo jinak);</li> <li>• Vyhledává společnost jiných dětí, navazuje s nimi kontakt;</li> <li>• Poznává, když je někdo z kamarádů smutný (nabídne mu pomoc).</li> </ul>

**Přátelský vztah se sourozenci (pomáhají si, komunikují spolu, rádi spolu tráví čas, vyhledávají společný kontakt).** V rámci našeho výzkumného šetření jsme měli velmi pestrú skupinu dětí a rodinného složení. Některé děti sourozence měli, někteří sourozence naopak neměli a byli jedináčky, některé děti sourozence měly, ale byly věkově o hodně starší a někteří měli sourozence nevlastní. Zajímavý fakt je, že většina dětí o svých sourozencích často mluvila, promítala je do hry i kreseb. Z diskusí, výtvarných prací, ale i na základě pozorování jsme

zaznamenali, že děti tráví se svými sourozenci hodně času. Někteří dokonce chodili pro dítě do mateřské školy. V šatně spolu debatovali na témata, jak se děti během dne měly nebo co budou dělat odpoledne. **Ve volném čase se dítě pohybuje mezi vrstevníky (na hřišti, u sousedů).** Mluví o nich. To, jestli tráví dítě čas s vrstevníky i ve volném čase, jsme zjistili na základě toho, že se učitelky velmi často ptaly, co dítě dělalo odpoledne nebo o víkendu. Často u zkoumaných dětí zaznívalo, že tráví čas na hřišti se sousedy, kamarády nebo se širší rodinou (sestřenicemi a bratřenci). Děti, které trávily volný čas s vrstevníky, měly lepší vztahy mezi dětmi v mateřské škole. Byly více komunikativní, častěji navazovaly kontakt jako první atd. **Hraje si ve skupině dětí, vyhledává kontakt druhých, zapojuje se do společných činností.** Ne všechny děti vyhledávaly samy od sebe kontakt mezi vrstevníky. Jak už jsme zmínili výše, tak děti, které trávily čas mimo školu s vrstevníky, byly v této oblasti mnohem otevřenější. Naopak dítě, které nemělo sourozence a svůj volný čas trávilo pouze s maminkou nebo babičkou, se ve třídě drželo jednoho nebo dvou kamarádů a větší skupiny dětí nevyhledávalo. Problém v této oblasti jsme zaznamenali během covidové pandemie, kdy i děti, které dříve neměly problém se ráno zapojit do činností s vrstevníky, začaly být více ostýchavé, více se stranily většímu kolektivu dětí. **Spolupracuje na zadaném úkolu, dokáže poradit, poskytnout pomoc.** Většina dětí ano. Občas se objevil problém, že se dítě během zadané aktivity stáhlo stranou nebo když nebyl prosazen jeho názor, tak se spíše stáhlo do ústraní, ale ve většině případů děti zvládaly pracovat ve skupinách (náhodných), které vytvořily učitelky. **Během her se domlouvá. Podřídí se názoru většiny.** Větší polovina dětí je v této oblasti aktivní. Při řízených činnostech se aktivně domlouvá, vymýšlí řešení, rozděluje úkoly, doptává se učitelky, přemýšlí, jak by zadaný úkol šel vylepšit. Menší polovina dětí je stavěna (dobrovolně) do role posluchačů, kdy se podřídí doporučení kamarádů a svůj názor neprosazují nebo se ho pokusí prosadit jednou, pokud se jim to nepodaří, tak se spíše stáhnou do ústraní a dělají na práci, kterou jim přiřadí ostatní děti. **Vyhledává společnost opačného pohlaví.** Děti většinou samy od sebe vyhledávaly společnost stejného pohlaví. Výjimku tvořily děti, které se například znaly i z jiného prostředí, než byla jen mateřská škola, v tu chvíli vyhledávaly společnost i stejného pohlaví. **Dokáže hodnotit druhé (vyzdvihne, co se jim povedlo, co by ono samo udělalo jinak).** Vnímáme jako problémovou oblast. Děti umí ostatní děti pochválit, ale neumí formulovat za co konkrétně. Často používaly slovo jako: „*Je hodná, mám ji ráda, hezky maluje, je šikovná, povedlo se jí to*“. **Pozná, když je někdo z kamarádů smutný (nabídne mu pomoc).** Ve výzkumu byly dvě děti, které byly empatické, a když viděly nebo měly pocit, že je někdo smutný, pláče anebo se chová jinak, než je obvyklé, tak se to buď snažily řešit samy, anebo na to upozornily učitelku. Zajímavé bylo, že si toho všímaly i u dětí, se kterými si obvykle tolik nehrály nebo

nevyhledávaly samy od sebe jejich pozornost. Děti byly prostřednictvím řízených činností často vedeny k tomu, ať si navzájem pomáhají a jsou k sobě ohleduplné, a to se po nějaké době promítlo i do celkového fungování třídy, děti k sobě byly opravdu velmi empatické. Některé ze zkoumaných dětí nebyly tolik iniciativní v nabízení pomoci, ale když je někdo požádal, tak pomoc neodmítly.

## 7.2 Shrnutí pozorovaných sociálních dovedností

V této kapitole si shrneme výsledky, které jsou zaměřeny na sociální dovednosti, které jsme zkoumali v souvislosti se sociální připraveností dětí. Shrnutí provedeme na základě shrnujícího popisu, který bude vycházet ze všech zkoumaných případů, a z indikátorů, které jsme si před samotným zkoumáním nastavili. Shrnutí jsme dělali jak z pohledu podrobného popisu všech případů.

### 7.2.1 Komunikace

Tabulka č. 54: Kritéria a indikátory – Komunikace

Kritérium	Indikátory	
<b>Komunikace</b>	<b>1</b>	Komunikuje v běžných situacích bez zábrán a ostychu s dětmi i s dospělými.
	<b>2</b>	Umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej.
	<b>3</b>	Při běžných denních činnostech se domlouvá a aktivně komunikuje.
	<b>4</b>	Slovně reaguje a vede smysluplný dialog.
	<b>5</b>	Domlouvá se gesty i slovy

Ač se komunikace zdála z počátku výzkumného šetření jako velmi problémová a komplikovaná oblast, tak v průběhu výzkumného šetření došlo k mnoha zajímavým zjištěním a změnám. Například hned u prvního sledovaného indikátoru. **Komunikuje v běžných situacích bez zábrán a ostychu s dětmi i s dospělými.** Ve většině případů to u dětí není problém, ale na začátku výzkumného šetření tomu tak nebylo. Děti byly ostýchavé, než učitelku oslovily s prosbou, tak přešlapovaly na místě, kroužily kolem ní, nepoužívaly oslovení, ale místo toho „hej“. Zejména chlapci neudržovali oční kontakt, mnuli si prsty, dávali si ruce do pusy nebo před pusou. Na konci našeho výzkumného šetření je větší polovina dětí komunikačně aktivní. Rádi se zapojují do debat, rozvíjí diskuzi, ptají se na otázky. Nevhodná gesta zmizela. Některé děti mají v komunikaci blíže k učitelce, některé ke svým vrstevníkům. U některých dětí se to v průběhu výzkumu i změnilo, že více z počátku komunikovaly s učitelkami, následně pak s vrstevníky a během covidové pandemie se spíše stáhly do ústraní. Menší polovina dětí je v komunikaci více obezřetná. Sama nenavazuje řeč s ostatními, ale když se někdo na něco zeptá,

tak odpoví. **Umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej.** Děti svůj názor měly prostor vyjadřovat během řízených činností, během komunitního kruhu, který učitelka s dětmi dělala někdy i třikrát denně. V komunitním kruhu se děti vyjadřovaly v celých větách, některé děti se rozpovídaly občas takovým způsobem, že je bylo problém přerušit. Naopak dvě z dětí měly z počátku v této oblasti problém. V komunitním kruhu se vyjadřovaly jednoslovně nebo vůbec. Své názory a přání promítaly do výtvarných činností nebo do kresby. Slovně reaguje a vede smysluplný dialog. U jednoho případu byly v této oblasti zaznamenané obtíže, protože když se ho někdo z vrstevníků nebo učitelka na něco zeptal, tak dítě často ani nereagovalo nebo jeho odpověď byla nepochopitelná. Dítě se začalo stávat terčem posměchu ostatních dětí, proto učitelka na tomto problému začala intenzivně pracovat nejen s dítětem samotným, ale s celou třídou. Na konci výzkumného šetření všechny děti vedly smysluplný dialog. Některé z dětí s menšími obtížemi, ale u všech byl vidět velký pokrok. Domlouvá se gesty i slovy. Všechny děti se domlouvaly gesty i slovy. Během řízených činností se často objevovaly aktivity na rozvoj mimiky, gestiky, proxemiky. Děti tyto aktivity bavily a následně bylo vidět, že to, co se naučily anebo si vyzkoušely během řízených činností, následně promítají do dalších činností a situací v mateřské škole.

## 7.2.2 Adaptace

Tabulka č. 55: Kritéria a indikátory – Adaptace

Kritérium	Indikátory	
<i>Adaptace</i>	1	Dodržuje dohodnutá pravidla a přizpůsobuje se jim.
	2	Dokáže se ve skupině prosadit, ale i podřít.
	3	Nebojí se požádat o radu a pomoc.
	4	Orientuje se v prostředí, kde žije, a dokáže v něm pracovat
	5	Samostatně bez dospělé osoby se orientuje v prostorách mateřské školy.

Adaptaci vnímáme z hlediska výzkumného šetření jako jednu z nejproměnlivějších. Na začátku výzkumného šetření téměř nikdo z dětí neměl větší problémy v adaptaci. V průběhu covidové pandemie ale nastal zlom a téměř u každého případu se v této oblasti objevil nějaký problém, kterého si následně všimla i učitelka, bylo ho potřeba začít řešit jak na úrovni mateřské školy, tak na úrovni ve spolupráci s rodinou.

**Dodržuje dohodnutá pravidla a přizpůsobuje se jim.** K této oblasti jsme se již vyjádřili, když jsme shrnovali oblast učitele. Na tuto oblast v mateřské škole je kladen velký důraz a jen doplníme, že s pravidly se pracuje během celého školního roku. Pravidla nejsou vnímána jako činnost, která se udělá v září, ale učitelky pravidla promítají do většiny činností,

kteří s dětmi dělají. Často je opakují, připomínají si je a poukazují na důležitost jejich dodržování. Možná proto, v této oblasti byly zaznamenávány minimální obtíže. Pouze na začátku školního roku bylo důležité si je neustále opakovat. **Dokáže se ve skupině prosadit, ale i podřídít.** Některým dětem tato oblast dělala problém. Někomu dělalo problém prosadit svůj názor, někomu dělalo naopak problém se ostatním a jejich názoru podřídít. Hodně zaleželo i na tom, jak tento systém měly děti nastaveny z domu. Často jsme si během výzkumu všimli, jak děti prosazují svá přání u rodičů, a pokud se jim to dařilo v rodinném prostředí, tak nastal problém, když se jim nepodařil názor nebo požadavek prosadit mezi vrstevníky nebo učitelkou. **Nebojí se požádat o radu a pomoc.** Tuto oblast jsme taktéž nastínili v předchozí kapitole a jen doplníme, že děti byly v mateřské škole na základě činností vedeny k tomu, že je důležité, aby si uměly požádat o pomoc a na druhou stranu pomoc nabídnout. Když přišlo dítě a pomoc nabídl kamarádovi, velmi zřídka se stalo, že by někdo pomoc odmítl. Na druhou stranu, když učitelka vyzvala některé z dětí, aby pomohlo kamarádovi poskládat hračky do krabice, velmi zřídka se stávalo, že by dítě neuposlechlo učitelku a pomoc kamarádovi odmítlo. **Samostatně bez dospělé osoby se orientuje v prostorách mateřské školy. Až na jeden případ tomu tak bylo.** Děti se velmi rychle adaptovaly na prostory mateřské školy. Ve většině případů věděly, kam patří hračky, kde najdou výtvarné potřeby nebo kde jsou jednotlivé pomůcky, které učitelka používá. Zároveň věděly a uměly vyjmenovat místa, kam mají povoleno chodit, kde jsou tzv. zakázané zóny. Pouze v jednom případě mělo dítě v této oblasti obtíže a i za pomoci učitelky a ostatních vrstevníků se tento problém příliš nelepšil.

### 7.2.3 Schopnost přiměřeně reagovat na situace

**Tabulka č. 56:** Kritéria a indikátory – Schopnost dítěte přiměřeně reagovat na dané situace (případ č. 1)

Kritéria	Indikátory
Schopnost dítěte přiměřeně reagovat na dané situace	1 Dokáže odhadnout své síly a popřípadě změnit cestu ke svému cíli.
	2 Rozlišuje řešení, která jsou funkční a která ne.
	3 Řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti
	4 Vymýšlí nová řešení problémů.
	5 Experimentuje, postupuje cestou pokus, omyl.

**Dokáže odhadnout své síly a popřípadě změnit cestu ke svému cíli.** Tento bod se ukázal jako problémový především u chlapců v našem výzkumu. Dívky se lépe adaptovaly na změny podmínek. Když musely začít s nějakou činností od začátku nebo když musely změnit postup, mnohdy jim to šlo rychleji, jejich řešení byla funkčnější a uměly se i lépe domluvit. Chlapci, než cestu k cíli změnili, zkusili mnohá jiná další řešení a ve výsledku často situaci

okomentovali slovy: „*Ale kdybychom, no ale první řešení atd..*”. S tím souvisí i bod následující, kterým je: **vymýšlí nová řešení problémů**. V tomto ohledu byli naopak aktivnější chlapci, kteří rádi vymýšleli nové způsoby například při stavění stavebnic, hradů, cest a drah. Dívky byly v tomto ohledu opatrnější a držely se zajetých kolejí a postupů. **Experimentuje, postupuje cestou pokus, omyl**. Další bod, ve kterém dominovali spíše chlapci, bylo experimentování a pokus, omyl. Chlapci například u zadaných úkolů reagovali více impulzivněji, nebáli se riskovat, jít do neznámých situací, u kterých předem nevěděli, jak dopadnou. Děvčata byla v tomto směru opatrnější, ale taktéž jsme u nich zaznamenali situace, kdy zvolily cesty pokus, omyl. Často se u nich jednalo o situace například ve výtvarných činnostech. **Rozlišuje řešení, která jsou funkční a která ne**. Na začátku výzkumného šetření dělал tento bod dětem problém. Neuměly rozlišit řešení, která vedla k cíli a která naplnění cíle znesnadňovala. V tyto momenty děti většinou postupovaly zmiňovaným způsobem pokus x omyl. Z počátku nefunkční řešení děti snášely poměrně špatně. Některé pláčem, některé vztekem, některé se stáhly do ústraní. Postupem času se děti začaly mnohem lépe orientovat v mateřské škole, ale i v požadavcích ze strany učitelky a tento problém se začal samovolně vytrácet. Řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti, většinou ano, ale jak už z předešlého textu vyplývá, tak například chlapci se nebojí experimentovat a zkoušet nové věci, se kterými ještě nemají zkušenost. Aktivita a postupy, které již měly děti ověřeny na základě vlastní zkušenosti, zde bylo vidět, že děti jsou si jistější, vrhají se do aktivity více po hlavě, navzájem si radí a povzbuzují se.

## 7.2.4 Sebepojetí

Tabulka č. 57: Kritéria a indikátory – Sebepojetí

Kritéria	Indikátory
<i>Sebepojetí</i>	1 Chápe, že se může o tom, co dělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá.
	2 Uvědomuje si svá práva a práva druhých.
	3 Ví, že není jedno v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že svým se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit
	4 Uvědomuje si rizika svých nápadů a jde si za svým cílem.
	5 Dokáže rozpoznávat a využívat své silné stránky, poznávat své slabé stránky.

**Chápe, že se může o tom, co dělá rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá.** V tomto případě jde opět velmi hezky vidět odraz rodiny a výchovy. Dvě děti byly z domova vedeny k tomu, že mají ve věcech svobodná rozhodnutí a nikdo je nemůže do ničeho nutit. To se následně ale odráželo i v chování dítěte směrem k učitelce a vrstevníkům. Když jim někdo něco přikázal, tak děti reagovaly vztekle až podrážděně. Uvědomuje si svá

práva a práva druhých. Více si děti uvědomují svá práva než práva druhých dětí nebo lidí. V tomto věku v souvislosti s naším výzkumným šetřením si děti spíše uvědomovaly, co smí, co nesmí a co je přísně zakázáno. Ale i v této oblasti docházelo k častým pochybením. **Ví, že není jedno v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že svým se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit.** Většina z dětí doma třídí odpad, všichni rodiče se účastní akcí zaměřených na úklid venkovních prostor mateřské školy. Jedná se k akci zaměřenou nejen na úklid, ale také na spolupráci rodiny a školy, do které byly zapojovány i děti. Během komunitního kruhu měly často prostor k tomu, aby se vyjádřily na téma třídění odpad, záchrana planety atd. Dalším bodem, který dělal dětem problémy, bylo: **Dokáže rozpoznávat a využívat své silné stránky, poznávat své slabé stránky.** Opět se jednalo o proměnlivý aspekt, který se u dětí v průběhu výzkumného šetření měnil. Dětem trvalo nějakou dobu, než se utvrdily v tom, jaké jsou jejich silné stránky. Učily se to na základě pochval a komentářů ze strany učitelek nebo vrstevníků. I když děti uměly své silné stránky následně pojmenovat, tak s nimi neuměly pracovat během činností a úkolů, které jim učitelka zadávala. Nebyly si jisté, zda na tuto činnost stačí. Opět největší problém nastal v době pandemie, kdy děti ztratily důvěru samy v sebe a ve své okolí. Byly nejisté, často se ujišťovaly u učitelek, zda věci dělají správně nebo zda v zadaném úkolu postupují správně.

## 7.2.5 Spolupráce

Tabulka č. 58: Kritéria a indikátory – Spolupráce

Kritéria	Indikátory	
Spolupráce	1	Vyjednává, přijímá a uzavírá kompromisy při práci s druhými lidmi.
	2	Spolupodílí se na společných rozhodnutích.
	3	Když jej někdo poprosí je ochotné pomoci nebo poradit.
	4	Aktivně se zapojuje do činností v kolektivu dětí.

Opět můžeme říci, že tato oblast je zajímavá v tom, že se v průběhu výzkumného šetření vyvíjela, měnila a v rámci práce učitelek mateřské školy se na ni často kladl zřetel. Obecně můžeme říci, že děti ve třídě umí spolupracovat, domlouvají se, rozdělují si role a většinou zvládnou spolupracovat v náhodně vytvořených skupinkách. Pokud se podíváme na jednotlivé sledované body, tak bod: **Vyjednává, přijímá a uzavírá kompromisy při práci s druhými lidmi** není úplně typický pro všechny děti zapojené do výzkumného šetření. Jen u dvou dětí můžeme říci, že jim vyjednávání a kompromisy nedělají problém. Zbytek dětí je ostýchavějších. Buď svůj názor při vyjednávání ani nevyřekne, nebo ho řeknou jen nejbližším kamarádům nebo ho vyřeknou jen jednou a nesnaží se ho prosadit a opakovat. Kompromisy zde moc nefungují,

dítě, které umí prosadit svůj názor, většinou vyhrává, málo kdy se stalo, že došlo ke kompromisu. Když už k němu došlo, tak se do situace musela vložit jedna z učitelek, aby kompromis navrhla a děti se na něm shodly. Mezi další body, které byly pod taktovkou učitelek, byla společná rozhodnutí: Spolupodílí se na společných rozhodnutích. Učitelky se vždy snažily, aby s důležitými rozhodnutími souhlasily nebo do nich byly zapojeny všechny děti a k rozhodnutí se vyjádřily nebo se alespoň zúčastnily hlasování. Jako jeden konkrétní příklad můžeme uvést, že když děti spaly v mateřské škole, tak učitelky chtěly připravit stezku odvahy a děti se měly společně rozhodnout, jestli s tím souhlasí. Můžeme říci, že v této oblasti byl u některých dětí viděn velký progres. Z počátku výzkumného šetření se dvě děti do těchto rozhodnutí vůbec nechtěly zapojovat. Postupně se účastnily aspoň hlasování a na konci výzkumného šetření už zvládly i argumentovat proč ano, proč ne. Třem dětem společná rozhodnutí od začátku problém nedělala. Bylo jich hodně slyšet, svůj názor prosazovaly a poslouchaly, jak se k věcem postaví ostatní děti. Když ho někdo poprosí, je ochotné pomoci nebo poradit. Pomoc a ochotu jsme podrobněji již rozepisovali výše, ale jen bychom doplnili, že velmi pozitivní výsledky u tohoto bodu vycházejí z rodiny. I na rodičích je vidět, že své děti k tomu vedou, například ve vztahu k sourozencům, ale také tento bod podporují v rámci činností učitelky, děti jsou často chváleny a odměňovány za to, když si například všimnou, že je někdo ze třídy smutný nebo se mu něco nedaří a někdo z dětí jde pomoci, aniž by ho na to musel někdo upozorňovat.

## 7.2.6 Vnímání emocí vzhledem k vlastní osobě

Tabulka č. 59: Kritéria a indikátory – Vnímání emocí směrem k vlastní osobě

Kritéria	Indikátory	
Vnímání emocí směrem k vlastní osobě	1	Nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu.
	2	Dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky.
	3	Při setkání s novými lidmi nebo v neznámém prostředí se chová obezřetně.
	4	Dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování.
	5	Raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo.

Opět si shrneme oblast, která v průběhu výzkumného šetření prošla vývojem. Rozhodně na tuto oblast měla vliv pandemie a s ní spojená karanténa, protože právě po této karanténě došlo u určitých bodů k největším změnám. Jako první jsme vybrali bod, u kterého došlo u všech dětí k velké změně: **Při setkání s novými lidmi nebo v neznámém prostředí se chová obezřetně.** Z počátku výzkumného šetření (až na dvě výjimky) byly děti velmi kontaktní, když



do mateřské školy přišel někdo cizí, tak tomu nevěnovaly velkou pozornost a fungovaly a pracovaly, jak byly zvyklé. Během pandemie covid všechny zkoumané děti byly velmi ostražitě a opatrné ve chvíli, když mateřskou školu navštívil někdo cizí. Jejich nejčastější reakce byla: (stáhnutí do kouta, dotazy směřované na učitelku: „*Kdo to je? Co tu chce? Co to nese? Není to nebezpečné?*“) atd. Úplně stejná situace se opakovala, když se děti dostaly do nového a pro ně neznámého prostředí, např.: návštěva divadla, zoo, botanické zahrady atd. Děti se držely vedle učitelky, pohybovaly se pomalu, rozhlížely se, potřebovaly oční i fyzický kontakt s učitelkou a nestály se ujistňovaly, co se bude dít dále. **Nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu.** Tento bod nedělal problém především dětem, které procházely z harmonické rodiny, kde byly podporovány rodiči. Často tento stav hodnotily slovy: „*Máma by to pochopila, tatka by to udělal tímto způsobem atd.*“ Naopak děti, které přicházejí z neúplných rodin, byly opatrnější, když se jim něco nepodařilo, byla z jejich výrazu znát nejistota a strach.

## 7.2.7 Vnímání emocí vzhledem k druhým lidem

**Tabulka č. 60:** Kritéria a indikátory – Vnímání emocí směrem k druhým lidem (případ č. 5)

Kritéria	Indikátory	
Vnímání emocí vzhledem k druhým lidem	1	Dokáže ocenit výkony druhých.
	2	Projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým a pomoc slabším.
	3	Je schopno chápat, že lidé se různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným.
	4	Zajímá se o druhé.
	5	Je schopno respektovat druhé.

Tato oblast je učitelkami mateřské školy často podporována činnostmi během celého dne. Děti jsou vedeny k tomu, aby si uměly naslouchat, aby k sobě byly citlivé a tolerantní, aby se o druhé zajímaly a nebyly lhostejné. Učitelky využívají netradiční činnosti a aktivity, které přicházejí ze zahraničí. **Dokáže ocenit výkony druhých.** Zde můžeme uvést příklad, že děti po každé výtvarné činnosti mají vernisáž a hodnotí práce druhých dětí. Hodnocení musí být detailní a děti musí jasně a podrobně vystihnout, co si jim na práci ostatních dětí líbí. Dvěma dětem v našem výzkumném šetření tento úkol dělal velký problém. Nedokázaly formulovat smysluplné ocenění práce druhých. **Projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým a pomoc slabším.** Jak už bylo výše zmíněno, tak dvě dívky jsou velmi empatické a kdykoli se něco děje, tak to rozpoznají a informují o tom učitelku. Jeden z chlapců naopak empatii postrádá, i kdyby vedle něj plakaly tři další děti, tak ho to vůbec nerozhodí. Jedno z dětí se

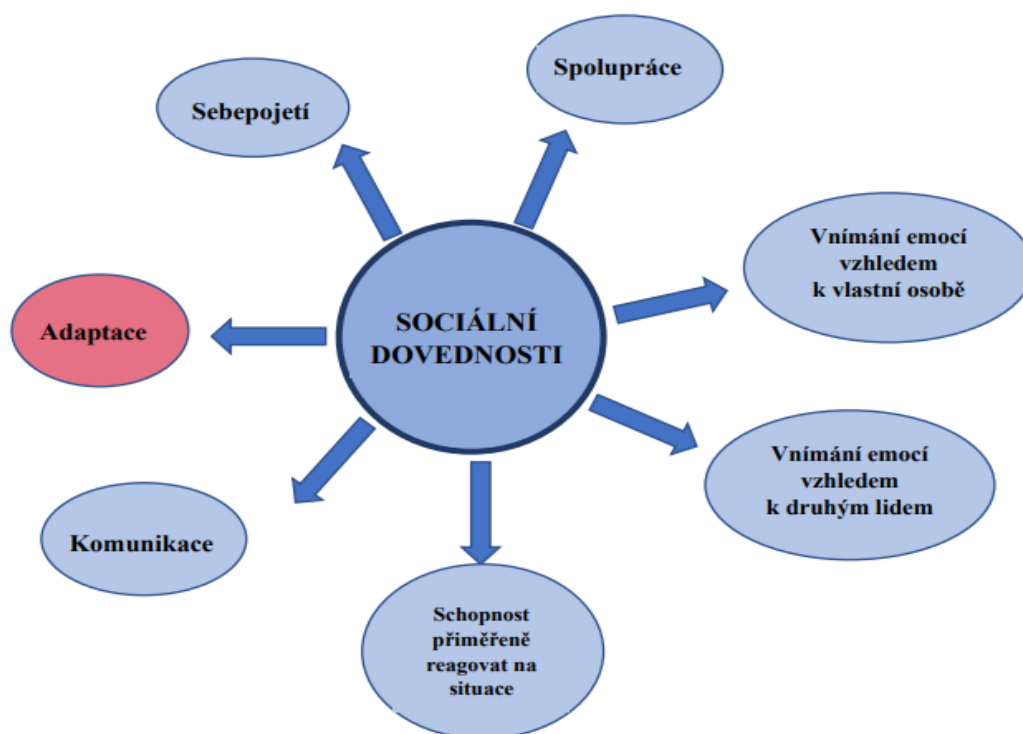
nebojí požádat kohokoli o jakoukoli prosbu. Většinou mu kdokoli bez větších problémů a řešení pomůže. **Zajímá se o druhé**, a to nejen o děti a vrstevníky v mateřské škole, ale také o učitelky, další pracovníky školy nebo také členy rodiny. Více než polovina dětí se často zajímala o vrstevníky, a to jak ve smyslu ze zvědavosti např. „*Jaktože dneska nebyl Marek ve škole?*“, ale také ve smyslu, že poznali, že někoho jiného něco trápí. Dále je zajímavé u tohoto bodu vyzdvihnout, že všechny děti v průběhu školního roku projevovaly zájem alespoň o jednu z učitelek. Když například některá z nich onemocněla, tak se ptaly, posílaly jí obrázky a vzkazy. **Je schopno chápat, že lidé se různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným.** V polovině výzkumného šetření bylo do třídy integrováno dítě se specifickými vzdělávacími potřebami, které mělo asistenta. Všechny děti byly z počátku zvědavé, dotazovaly se, měly strach dítě oslovit, nevěděly, jak se v určitých situacích chovat, jak reagovat. Po dvou měsících a dvou sezeních se školním psychologem, který v této oblasti pracoval jak s učitelkami, tak se třídou dětí, byly vidět velké změny. Děti se nebály integrované dítě oslovit, zapojovaly ho do činností, nabízely pomoc. Pouze jedno dítě se mu stranilo, neudržovalo s ním oční kontakt ani nereagovalo na jeho pozdrav.

## DISKUZE

V předchozí kapitole jsme shrnuli výsledky, které jsme během výzkumného šetření získali a jednotlivé případy jsme dali do vzájemných souvislostí. V této kapitole bychom rádi interpretovali výsledky, které nás v rámci výzkumu překvapily nebo byly pro další praxi nejzajímavější.

Nejprve se zaměříme konkrétně na naše výzkumné šetření a v první řadě na úroveň sociální připravenosti, kterou jsme sledovali v sedmi oblastech. V těchto sledovaných oblastech se jako nejproměnlivějších z výsledků ukázala adaptace, viz Vztahová síť č. 1.

**Vztahová síť č. 1:** Sociální dovednosti dětí předškolního věku



Podle autorky Thorové (2015, s. 313) počáteční adaptace při nástupu dítěte do mateřské školy souvisí s tím, jak je dítě do mateřské školy připravováno a jak k této nové situaci přistupuje rodina. Některé děti vše zvládly úplně bez problémů, okamžitě se adaptovaly na nové prostředí, novou autoritu a začaly navazovat vztahy s vrstevníky. Jednalo se o děti, které přicházely ze stabilního rodinného prostředí, rodiče se zajímali o dítě, aktivně komunikovali i s ním, ale především spolupracovali s učitelkou mateřské školy. To, co dítěti slíbili (např. že ho vyzvednou do určité hodiny), dodrželi, dítě si tak postupně vytvářelo pocit jistoty. Některým dětem to trvalo delší čas, potřebovaly se s novým prostředím sžít, vytvořit si kolem sebe bezpečí a jasný řád a následně ani jim tato oblast nedělala problémy. Ve výzkumu se ale objevily i děti,

kteří potřebovaly s adaptací odbornější pomoci. V jednom případě byla oblast adaptace velmi problémová, učitelky se snažily pracovat nejen s dítětem, ale i s rodinou. V tomto případě ale nedošlo k očekávaným změnám. Nejvíce se obtíže v této oblasti jevíly u rodin velmi časově vytížených, dále u těch, které s dětmi trávily málo času, často je odkládaly a v mateřské škole je vyzvedával někdo jiný, s dětmi nekomunikovaly a nevytvářely pocit zájmu a náklonnosti. Přímo vztahu mezi rodiči, mateřskou školou a adaptací dítěte se věnuje Majerčíková (2015, s. 33–34), která upozorňuje, že pokud rodiče do mateřské školy vstupují s vysokým zájmem o dění, jsou nastaveni na spolupráci s mateřskou školou, protože ji vnímají jako výhodnou pro své dítě, jemuž chtějí ulehčit adaptaci a pobyt v ní, tyto děti většinou nemají problémy v této oblasti nebo jen minimálně, případně se je rodiče snaží intenzivně řešit. Pro rozvinutí spolupráce je pak užitečná vysoká frekvence interakcí mezi učitelkami a rodiči při každodenním předávání dítěte (Majerčíková, 2015, s. 41).

S tímto tvrzením souhlasíme i my a doplňujeme, že adaptaci měly bezproblémovou především ty z dětí, kdy rodiče těchto dětí navazovali častý kontakt s učitelkami a zajímali se o chování dětí. Zde je patrné, že teoretický a analytický koncept plynule přechází do konceptu hodnotového, kdy je partnerství bráno jako jedna z možných podob vztahu mezi rodinou a školou, ale je považováno za vztah žádoucí a nutný k pozitivnímu rozvoji sociální připravenosti.

Zároveň bychom ještě k tématu adaptace doplnili, že z výzkumu vyplynulo, že mezi rodiči obecně byla adaptace velmi řešeným tématem a něčím, co je nutno danou věc konzultovat s učitelkou. I u dětí, u kterých byla adaptace téměř bezproblémová, měli rodiče občas tendenci se s učitelkami radit, zda vše dělají správně. Domníváme se, že je adaptace řešeným tématem především z toho důvodu, že rodičům nebylo příjemné, když z mateřské školy ráno odcházejí a jejich dítě pláče. Rodiče se dělili na dvě skupiny. Na ty, kteří dbali na doporučení učitelek, a na ty, které sice trápilo to, že jejich dítě přichází do mateřské školy s pláčem, ale o dítě se dále nezajímali, nekomunikovali ani s učitelkou a s dítětem dále nepracovali.

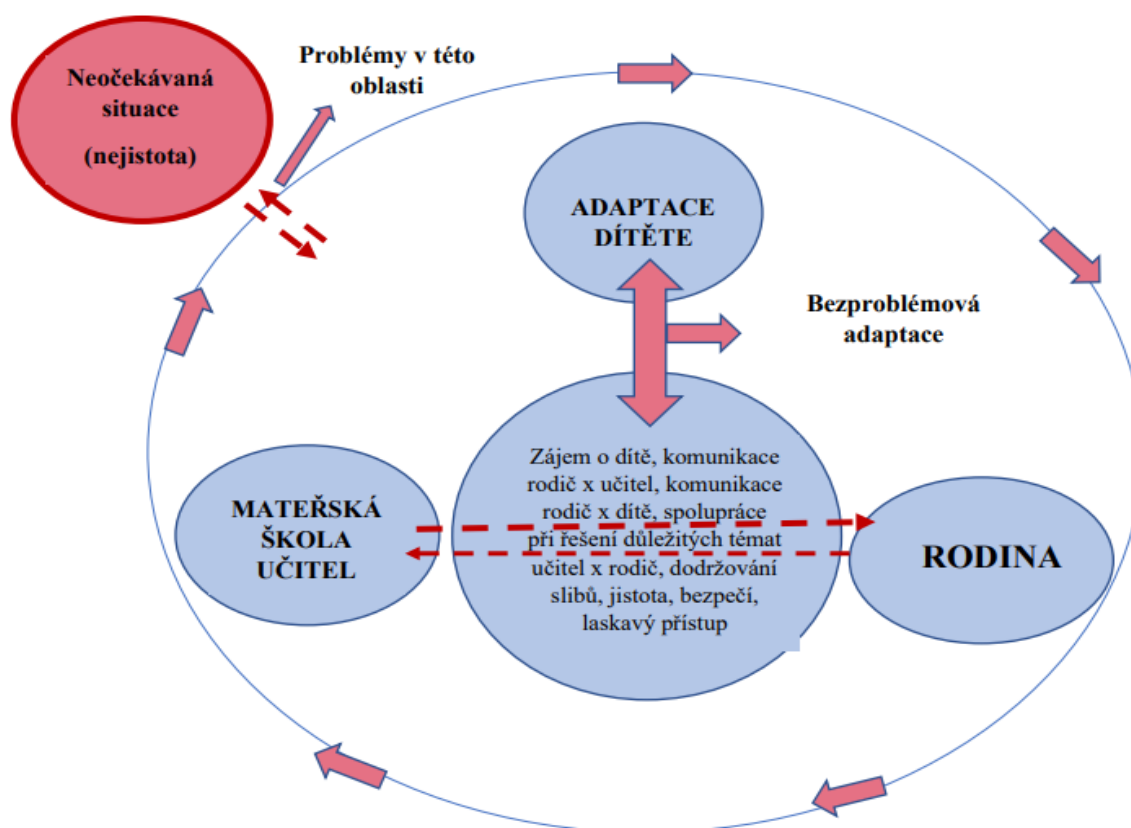
V této souvislosti bychom chtěli ještě zmínit výzkum Pulišové (2016), také zaměřený na vztahy mezi rodinou a školou ve vztahu k adaptaci dětí. Pulišová (2016) ve svém výzkumu identifikuje tři typy „špatných rodičů“: pasivní, hlasitě nespokojené a tiše nespokojené. Autorka zpochybňuje ideální vztahy mezi rodiči a školou a upozorňuje, že v českých podmínkách na něj není většina učitelů připravena. Velké angažmá rodičů je u učitelů vnímáno jako ohrožující nebo obtěžující. My jsme v rámci našeho výzkumného šetření takový pocit neměli. Spíše jsme

vnímali, že učitelé jsou nakloněni tomu, když se rodiče zajímají o své dítě, když s učitelkami komunikují, předávají si zásadní informace a snaží se aktivně zapojit do přípravy dítěte na školu. Zajímavé by proto bylo z našeho pohledu rozšířit naše výzkumné šetření o kvantitativní výzkum, který by se zabýval pohledem na adaptaci dítěte ze strany rodiny a ze strany učitelů mateřských škol.

Zmínili jsme, že adaptace je oblast, kde došlo k největším změnám. Právě v době pandemie Covid se adaptace u všech dětí zhoršila. Věci, které dříve dělaly a vnímaly automaticky, se staly problémem, na kterém se muselo jednat ze strany školy a jednat ze spolupráce rodiny pracovat. Na mysli máme dodržování pravidel, úklid hraček, loučení se s rodiči atd. Powers (2020) na tento problém taktéž upozorňuje, když dodává, že z výsledků jeho výzkumného šetření vyplývá, že adaptace u dětí, u kterých byla dříve bezproblémová, se zhoršila především z toho důvodu, že si nemohly do mateřské školy nosit vlastní hračku, musely být chráněny rouškou, přidalo se dlouhé odloučení a izolace od rodiny, nejistota.

Opět se ukazuje propojení dítěte, fungující stabilní rodiny, která dítěti dává jistotu, a oblasti adaptace. Dovolujeme si tvrdit, že v této době se téměř každá rodina ocitla v nejisté situaci, která ji do jisté míry poznamenala, a to se odrazilo i v oblasti adaptace dítěte, viz Vztahová síť č. 2.

**Vztahová síť č. 2:** Vztahy mezi rodinou, školou a adaptací dítěte a vlivy.

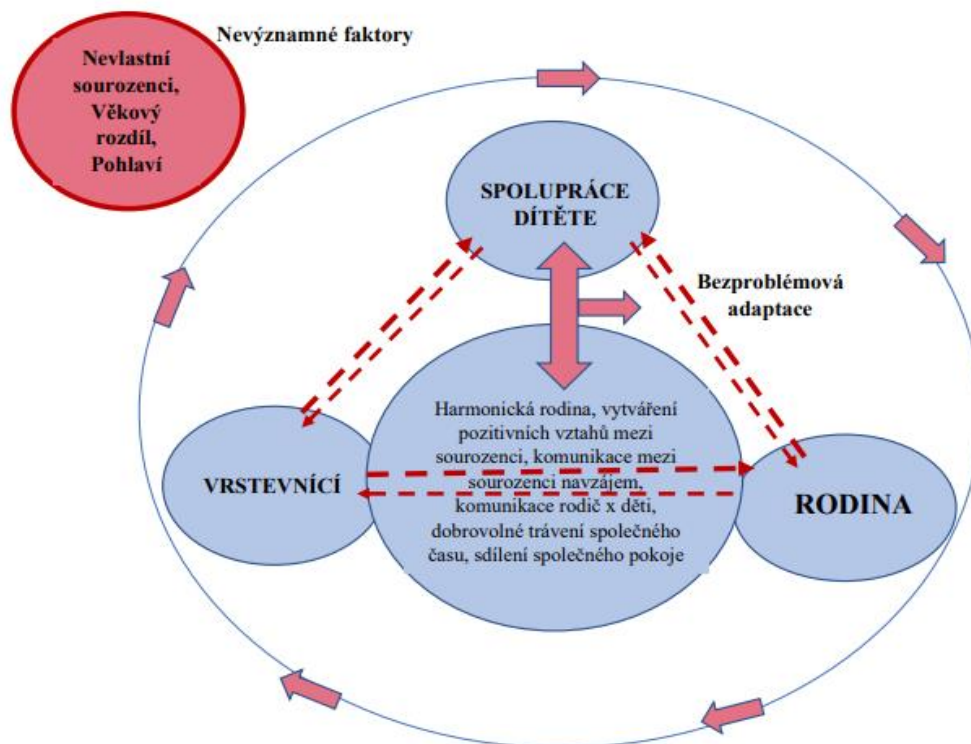


Pokud se vrátíme od adaptace zpět k sociálním dovednostem, tak bychom rádi ještě poukázali na oblast spolupráce, která se v rámci našeho výzkumného šetření jeví jako nejméně proměnná. Nejlepší výsledky v této oblasti měly děti, které se i během svého volného času setkávaly s vrstevníky nebo měly aktivní kontakt se svými sourozenci. Naše zjištění můžeme porovnat s výzkumným šetřením Leslie Calman (2013), která zjistila, že děti, které mají sourozence, se kterým vyrůstají, dosahují v oblasti spolupráce mnohem lepších výsledků než děti ostatní. Autorka také podotýká, že není podstatný věkový rozdíl mezi sourozenci, ale je důležitých jejich vztah a komunikace. S tímto tvrzením souhlasíme a jen bychom doplnili, že i děti, které měly nevlastní sourozence anebo sourozence s velkým věkovým rozdílem a pocházely z harmonické rodiny, měly mnohem lepší výsledky v oblasti spolupráce než děti, které sice měly sourozence s menším věkovým rozdílem, ale k těmto sourozencům neměly vytvořený téměř žádný vztah.

Opět se zde ukazuje zajímavé propojení sledovaného případu, faktoru vrstevníků a oblasti spolupráce. Zajímavé by opět bylo navázat na náš výzkum kvantitativním šetřením, kde by bylo zajímavé na základě dotazníkového šetření prozkoumat vztahy mezi rodinou a vrstevníky a například to, jak rodiče budují vztahy mezi sourozenci, zda děti spolu během dne

dělají nějaké činnosti, zda sdílí stejný pokoj, jezdí na společné výlety, případně jak všechny tyto faktory mohou ovlivnit právě oblast spolupráce.

### Vztahová síť č. 3: Vztahy mezi vrstevníky, rodinou, spolupráce a možné vlivy



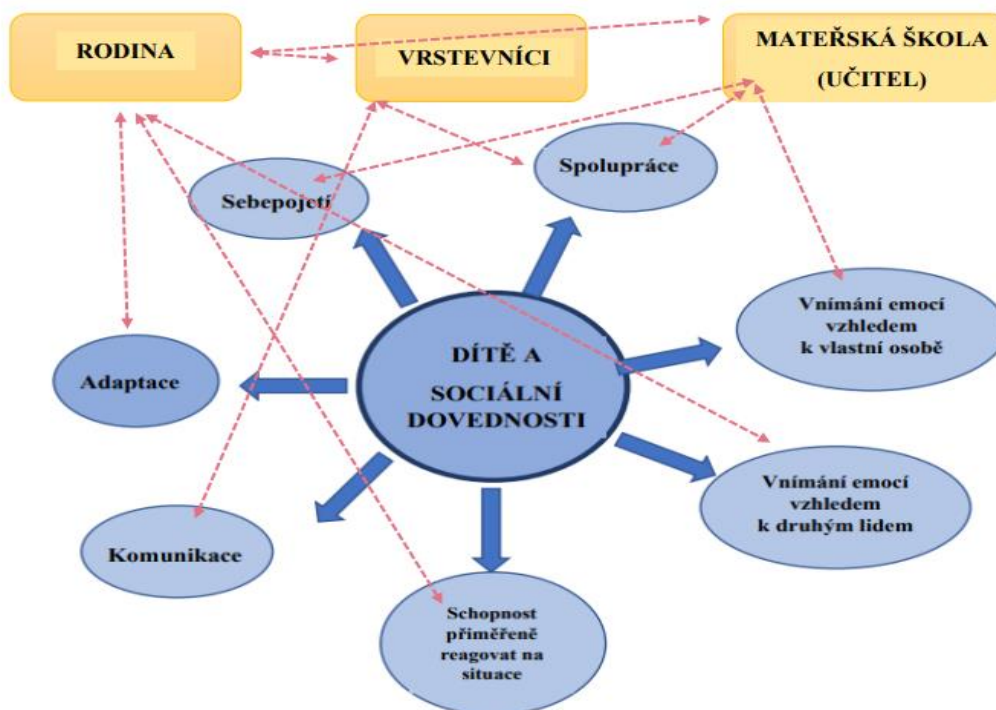
V průběhu našeho výzkumného šetření navštívila mateřskou školu ČŠI a ze zjištěných výsledků vyplývá, že právě rozvoj sociální oblasti je v této mateřské škole na výborné úrovni a učitelky si uvědomují důležitost podpory rozvoje právě sociálních dovedností. V inspekční zprávě bylo mimo jiné uvedeno: „*Sociální dovednosti jsou v této mateřské škole velmi podporovány a rozvíjeny. Učitelky během činností kladou důraz na tuto oblast a během týdne mají konkrétní části, ve kterých se vždy věnují určité sociální dovednosti, kterou s dětmi následně i hodnotí. Dětem vedou speciální portfolio zaměřeno právě na tuto oblast*“ (ČŠI, 2019).

Portfolio zaměřené na sociální dovednosti učitelky začaly vytvářet během výzkumného šetření. Inspirace přišla jak z vlastní školní praxe, tak z výzkumů a zahraničí. Samy ho hodnotily velmi kladně. Ukázky jednotlivých částí portfolia, viz Příloha č. 8 (A, B).

V teoretické části práce jsme se věnovali vybraným faktorům, kteří mají na sociální připravenost dětí významný vliv. Již v této části práce jsme na základě autorů poukázali na to, že v empirické části se budeme podrobněji věnovat rodině, vrstevníkům a škole. Zajímavé

výsledky jsme získali u všech třech zkoumaných faktorů s tím, že každý z nich měl vliv na jinou sociální oblast.

**Vztahová síť č. 4:** Vzájemné vztahy mezi vybranými faktory a sociálními dovednostmi (nejzajímavější zjištění)



Jak jsme již popsali výše, rodina se velmi výrazně odráží v oblasti adaptace, ale také v oblasti vnímání emocí vzhledem k vlastní osobě i k druhým lidem. Například děti, které pocházely z harmonických rodin a byly podporovány, bylo jim nasloucháno, tak se nebály chybovat a z vlastních chyb se ponaučily. Chyba byla brána jako prostředek k učení sociálních dovedností. Kozulin (2020, s. 16) uvádí, že: „*dítě, které se v předškolním věku nebojí chybovat, nese za své činy odpovědnost a dokáže říct, co by příště udělalo jinak má výborně nakročeno na dalšího života a dalších životních rolí. Významnou roli zde hraje rodina a její podpora.*“

V této souvislosti bychom chtěli k našemu výzkumu jen doplnit, že například u chlapců v našem výzkumném šetření stačilo jen drobné povzbuzení v běžných denních činnostech, jako je například úklid pracovního místa po výtvarné činnosti, a chlapci se touto pochvalou ihned pochlubili všem okolo, rodičům, sourozencům a povzbudilo je to do další práce. Naopak u děvčat bylo zapotřebí povzbuzovat ve velmi konkrétních věcech a zaměřovat se na detaily, například u výtvarné činnosti a nespokojily se jen s běžnou pochvalou, že snědly celý oběd. Opět by se dalo navázat na náš výzkum dalším výzkumným šetřením, které by bylo zajímavé porovnat v této oblasti.



Rodina se jako významný činitel také ukázala v oblasti hodnocení silných a slabých stránek jak k vlastní osobě, tak o druhým lidem. Rodiče, kteří s dětmi hovořili, zajímali se o děti v mateřské škole, chování svého dítěte, vedli s dítětem dialog, uměli je pochválit, doptávali se, proč se jim dneska něco nepovedlo atd., jejich děti měly ve zmíněné oblasti mnohem menší obtíže než děti, se kterými rodiče nekomunikovali a nezajímali se o jejich fungování v mateřské škole. Jako autora, který potvrzuje stejné tvrzení, můžeme zmínit například Vincenta (2000), který uvádí, že děti, jejichž rodiče se zajímají o jejich chování a prospěch, mají velmi dobré výsledky v hodnocení sebe sama a hodnocení ostatních lidí.

Poslední důležitý bod ve vztahu k rodině, který se v našem výzkumném šetření prokázal jako významný, bylo dodržování pravidel. Z výsledků vyplývá, že děti, které mají demokratický a autoritativní styl výchovy a zároveň mají doma pevně nastavená pravidla a rodiče na tyto pravidla kladou zřetel, těmto dětem nedělá problém dodržování pravidel v mateřské škole. Rogge (2007, s 156) uvádí, že každé dítě předškolního věku potřebuje jasné a srozumitelné hranice a pravidla, která nejlépe nastaví rodiče. Pokud jsou ze strany rodiny tato pravidla dodržována, tak dítě mnohem efektivněji funguje v jiných sociálních rolích. Toto tvrzení se potvrdilo i v rámci našeho výzkumného šetření. V této souvislosti bychom rádi ještě zmínili autora Cangelosi (2006, s. 112) který tvrdí že: „*Rodiče jsou zrcadlem pro dítě a pokud chtějí, aby děti pravidla dodržovalo, tak je v první řadě nutné, aby je dodržovali rodiče sami, aby tato pravidla se stala přirozenou součástí hodnot dítěte.*“ Dále tento autor doplňuje, že by pravidla měla být pro děti srozumitelná, měly by je umět samy formulovat a měly by se účastnit na jejich sestavování. S těmito body pracovaly i učitelky mateřské školy, kde probíhal výzkum, a domníváme se, že oblast pravidel byla sice z počátku náročná, ale systematickou prací učitelek docházelo ke zlepšování výsledků u všech dětí.

Vrstevníci se ukázali jako významný faktor například u oblasti spolupráce, kterou jsme si popsali a vysvětlili výše, ale také u oblasti komunikace a navazování vztahů. Děti, které se pravidelně i ve volném čase setkávaly s vrstevníky, prokazovaly lepších výsledků v navazování kontaktů, vedení smysluplného dialogu, ale i naslouchání. U spolupráce se jako významný činitel ukázali sourozenci. Děti, které měly sourozence, a dokonce ještě mladšího sourozence, prokazovaly nejlepší výsledky v oblasti spolupráce. Noller (2006, s. 201) jen potvrzuje naše výsledky a dodává, že sourozenecké vztahy mají nejen významný vliv na to, jak budou děti schopny do budoucna kooperovat ve větším kolektivu, ale také na to, jak v tomto kolektivu budou schopny komunikovat, řešit problémy a být produktivní. Dále jsou vrstevníci významným motivátorem k navazování kontaktů, zkoušení nových a neznámých věcí. Pokud

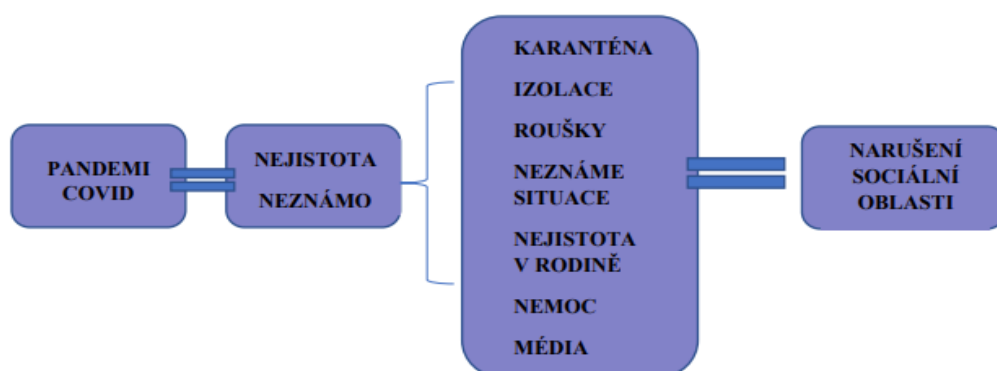
vrstevníky dáme do vztahu s faktorem rodiny, tak z výsledků našeho šetření vyplývá, že děti, které pocházejí z harmonické rodiny, mají také mnohem lepší vztahy se svými vrstevníky. Efektivněji s nimi komunikují, umí rozdávat úkoly, ale také úkoly přijímat atd.

Učitel mateřské školy jako poslední z činitelů také přináší zajímavé výsledky. McHale (2012, s. 45) poukazuje na to, že: „*důvěrný vztah mezi učitelem a dítětem předškolního věku je nezbytně nutné při rozvoji a přípravě dítěte na školu v oblasti sociální. Důvěrný vztah může mít vliv například na sebepojetí dítěte.*“ U sebepojetí je v tomto případě nutné, aby učitel vytvářel dítěti hranice, aby s ním komunikoval a aby tato komunikace a zájem o ni byl oboustranný. To se potvrdilo i ve výsledcích našeho výzkumného šetření, kdy děti, které komunikovaly s učitelkou, naslouchaly jí, byly empatické, prokazovaly mnohem lepší výsledky v oblasti sebepojetí, než děti, které tak intenzivní vztah k učitelce neměly. Dalším zajímavým zjištěním bylo, že když učitelka pracovala s netradičními pomůckami, vymýšlela nové aktivity a hry, které děti neznaly, nebo když dětem vytvářela náhodné skupinky, ve kterých děti musely pracovat, tak to vedlo k lepším výsledkům v oblasti přiměřeného reagování na nové situace. Například čím častěji učitelka dětem vytvářela náhodné skupinky, ve kterých musely kooperovat a pracovat, tak tím lepší výsledky v dané oblasti byly. Děti se nebály experimentovat, vymýšlet nové situace a cesty, zkoušely metodu pokus a omyl. Mezi sebou více komunikovaly a i děti, které byly na začátku školního roku plaché a při společných činnostech se držely spíše stranou, se po třech měsících zlepšily. O tomto tématu píše také autor (Marini, 2011, s. 66), který říká, že to, jaké prostředí učitel dítěti připraví, jak pracuje s novými pomůckami, jak má uspořádanou třídu a jak uspořádání třídy mění, má výrazný vliv na to, jak dítě ve třídě pracuje, komunikuje a navazuje vztahy. Podobný náhled na věc má autor Howe (2005, s 78–79), který dodává, že k rozvoji sebepojetí a reagování přiměřeným způsobem na situace v okolí dítěte má učitel mateřské školy nezastupitelnou funkci, a pokud ještě dojde ke spolupráci mezi učitelem a rodinou, tak se efekt ještě násobí. Opět by bylo zajímavé z hlediska výzkumu prokoumat tuto oblast podrobněji a zaměřit se například na to, jak často učitelé zařazují do denních činností spolupráci v náhodně vytvořených skupinách, jaké to má podle nich výhody, jaké to má nevýhody, jak se děti během času mění, pokud se náhodné skupiny na spolupráci během činností opakují.

V našem výzkumu se ukázalo, že z počátku děti náhodné skupiny na spolupráci nesnášely moc dobře a postupem času je od učitelek dokonce vyžadovaly a těšily se na překvapení, s kým dneska budou pracovat.

V poslední části bychom chtěli zmínit výsledky, které do našeho šetření přinesla **pandemie Covid**. Pandemie do výzkumného šetření významně zasáhla ve všech sledovaných oblastech. Někdy se jednalo o změny drobné, které by možná nastaly i vlivem jiných situací, jednalo se o změny, které nebyly tak velké, závažné a viditelné. V některých případech se ale jedná o změny, které byly citelné, a domníváme se, že byly způsobeny jednak tím, že děti byly dlouhou dobu bez sociálního kontaktu, v rodině se ocitly v situaci, kterou nikdo dříve neznal, nevěděl, co se bude dít, ocitly se mezi nemocnými členy rodiny, potkávaly lidi, kterým neviděly do obličeje atd. Tohle všechno mělo za následek změny v oblasti sociálních dovedností.

**Vztahová síť č. 4:** Důsledek pandemie covid



Fowler (2020, s. 18) toto období charakterizuje jako: „*obdobím zatěžkavacím pro rodiny, ale i děti.*“ Pro samotné rodiče je to něco, s čím se ještě nesetkali, je důležité, aby vytvořili bezpečné prostředí pro své dítě. K tomu, aby tuto situaci děti zvládaly co nejlépe, je zapotřebí spolupráce mezi rodinou a školou.

Největší změny nastaly v oblasti adaptace, kterou už jsme popsali v souvislosti s pandemií výše. Dále například ve vnímání emocí k sobě samým a ve vnímání emocí k druhým lidem. Děti byly mnohem citlivější. Více vnímaly a pozorovaly, když do mateřské školy přišel někdo nový, cizí, sledovaly ho a následně se doptávaly učitelky, kdo to byl. Některé děti snášely tyto cizí návštěvy velmi špatně. Byly plačtivé, držely se učitelky, nechtěly komunikovat, někdy začaly být i agresivní. Co se týká agrese, tak ta během pandemie covid u dětí vzrostla. Děti začaly být více vulgární, nepřiměřeně reagovaly v určitých situacích. To potvrzuje i zahraniční výzkum, ve kterém autoři poukazují na to, že stačilo jen několik měsíců izolace dětí a agrese u dětí stoupla o několik procent. Autoři výzkumu to přisuzují například tomu, že děti trávily velké množství času na tabletech a sociálních sítích (Fitzgerald, M. M., Schneider, R. A., Salstrom, S., Zinzow, H. M., Jackson, J., & Fossil, R. V. (2021).

Tím bychom chtěli na tyto autory navázat a zmínit, že některé děti si po karanténě, která byla způsobena vlivem covidu, začaly nosit do mateřské školy tablety a schovávat si je do skříněk nebo po učitelce vyžadovaly během řízené činnosti pouštění písniček z Youtube.

Další poměrně významné změny nastaly v oblasti komunikace, kde i děti dříve komunikačně velmi aktivní a iniciativní začaly mít problémy s navazováním kontaktu. U některých dětí jsme zaznamenali to, že jejich dialog nebyl smysluplný, nesprávně tvořily věty. U jednoho chlapce jsme si dokonce všimli, že začal používat aktivně některá anglická slovní spojení. Když jsme se ho ptali, odkud je zná, když nechodí do angličtiny, tak řekl, že je zná z her na počítači. Opět ale navážeme na to, že oblast komunikace se zhoršila i ve vztahu škola a rodina. Rodiče mnohem méně komunikovali s učitelkami. Důvodů bylo mnoho (vytíženost, strach, ale také to, že rodiče často nahrazovali jiné členové rodiny). On-line komunikace v tomto případě nebyla moc efektivní jak ze strany rodin, tak i ze strany učitelů a vedení školy. Vše tedy stálo na komunikaci tváří v tvář, která byla problematická. Proto můžeme říci, že oblast komunikace byla jedním z bodů, na kterém učitelé museli vytrvale pracovat. Jak oni sami v jednom z rozhovorů říkali: „ *Byla to práce náročná*“.

Z tohoto rozhovoru zároveň vyplývá, že i sami učitelé vnímají oblast adaptace a komunikace jako nejvíce zatíženou pandemií covid, i když dříve byla naprosto bezproblémová. Učitelky se zúčastnily několika zahraničních webinářů na téma podpory rozvoje dětí během pandemie covid a všechny získané zkušenosti se snažily aplikovat do denních činností. Jedno z doporučení bylo dát dětem čas, být empatičtí, naslouchat a o každém z dětí si vést jednoduché záznamy, které by následně mohly ulehčit práci učitelkám na základní škole.

## ZÁVĚR

V návaznosti na předchozí kapitolu, kde jsme si shrnuli všechny nejvýznamnější výsledky výzkumného šetření, bychom v závěru rádi odpověděli na výzkumné otázky, které jsme si ve výzkumném šetření položili.

Hlavním cílem práce bylo v teoretické rovině popsat problematiku sociální připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky a vytvořit teoretická východiska pro část empirickou. V empirické části realizovat výzkum zaměřený na sociální připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu faktorů významně ovlivňujících rozvoj sociálních dovedností. Z tohoto cíle byl formulován výzkumný problém a v návaznosti na něj tři výzkumné otázky.

**Výzkumná otázka č. 1:** *Dosahují děti sociálních dovedností na úrovni, kterou stanovuje předškolní kurikulum jako ukazatel připravenosti k zahájení povinné školní docházky v sociální oblasti?*

**Výzkumná otázka č. 2:** *Existuje vztah mezi sociálními dovednostmi a faktory, jako je rodina, vrstevníci, mateřská škola?*

**Výzkumná otázka č. 3:** *Ovlivnila pandemie covid sociální dovednosti u sledovaných dětí?*

Z dlouhodobého výzkumného šetření vyplynulo, že děti dosahují potřebné úrovně sociálních dovedností, které jsou stanoveny v RVP PV jako doporučující. Potvrdit to můžeme především tím, že žádnému z dětí nebyl doporučen odklad školní docházky. Nemůžeme ale tvrdit, že sociální oblast nebyla problémová. U každého dítěte se objevovaly obtíže v různých oblastech sociálních dovedností a tyto obtíže velmi úzce souvisely s faktory, které jsme v rámci našeho výzkumného šetření také sledovali. Můžeme potvrdit, že sociální připravenost, faktory (rodina, škola, vrstevníci) a dítě jsou velmi úzce propojeny a nelze je vnímat odděleně. Pokud se u dítěte objeví problém, je důležité vnímat ho v širší perspektivě a ne ohraničeně. Do průběhu výzkumného šetření vstoupila pandemie Covid 19, na základě které se prokázalo, že pokud dojde k nenadále situaci, která vytvoří nejistotu nejen v rodině, ale také ve školním prostředí, může to mít u dítěte významný vliv na sociální oblast. Jako důležitá se ukázala spolupráce mezi rodinou a školou, informovanost, zájem z obou stran.

Jako doporučení pro pedagogickou praxi vnímáme potřebu více se zaměřit právě na oblast spolupráce rodiny a mateřské školy. Vytvářet příležitosti, aby se učitelé a rodiče

potkávali při mimoškolních akcích, aby byl prostor pro osobní konzultace. Podporovat učitele ve vzdělávání v této oblasti, aby věděli, jak rodiče oslovit, jak s nimi řešit závažná témata, jak u rodičů vytvořit důvěru. Z toho plynou doporučení pro vědu, aby bylo do studijních programů oborů Učitelství pro mateřské školy a Předškolní pedagogika zařazeno více předmětů zaměřených na komunikaci a spolupráci rodiny a mateřské školy a rozvoj sociálních dovedností. Dále aby tyto předměty byly úzce propojeny i s praxí.

V průběhu výzkumného šetření vzniklo mnoho dalších podnětů, které z hlediska rozsahu práce nemohly být zařazeny. Jednalo se například o tvorbu portfolií dítěte zaměřených na sociální oblast, práce s metodickými videi, které byly zaměřeny na (adaptaci a spolupráci) atd. Všechny tyto získané zkušenosti můžeme uplatnit ve výzkumech do budoucna.

Na předložený kvalitativní výzkum by mohlo v budoucnu navázat kvantitativní šetření a dle dosavadního vědění stanovit hypotézy, ty následně ověřovat na větším vzorku respondentů. Tím, že byl náš výzkum ještě rozšířen o data, která vznikla v důsledku koronavirové pandemie, by se tento typ výzkumu nabízel. Díky kvalitativnímu výzkumnému šetření jsme získali pevnou základnu pro další zkoumání v této oblasti.

V rámci průběhu celého výzkumného šetření jsme kladli důraz na etické aspekty výzkumu, na které jsme upozorňovali v celé práci, např. u výběru výzkumného vzorku, nebo v částech organizace a realizace výzkumného šetření. Důležité kroky jsme konzultovali s právníkem a školním psychologem a dokumenty jsou v případě potřeby k nahlédnutí u autorky.

## REFERENČNÍ SEZNAM

ARGYLE, Michael. *The psychology of interpersonal behaviour*. 1st pub. Harmondsworth: Penguin Books, 1967. 222 s. Pelican books; A 853.

ARIÈS, Philippe; BALDICK, Robert. *Centuries of childhood*. Harmondsworth: Penguin, 1962.

BACUS-LINDROTH, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 174 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-563-9.

BANDURA, Albert. Fearful expectations and avoidant actions as coeffects of perceived self-inefficacy. 1986.

BAUMAN, Zygmunt. *44 dopisů z tekutého moderního světa*. Překlad Monika Kittová. Vydání první. Praha: Slon, 2019. 239 stran. Knižnice Sociologické aktuality; 45. svazek. ISBN 978-80-7419-276-0.

BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4.

BENEŠOVÁ, Klára. *Emocionalita dětí, v jejichž rodinách probíhalo domácí násilí*. 2017. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra psychologie.

BERČÍKOVÁ, Alena a kol. *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4033-0.

BURIÁNEK, Jiří. *Sociologie: pro střední školy a vyšší odborné školy*. Praha: Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-304-3.

BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním vzdělávání*. Vydání: 1. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7464-812-0.

CALMAN, Leslie. *Adaptation, cooperation and communication in pre-primary education (EWH)*. International Journal for Service Learning in Engineering, Humanitarian Engineering and Social Entrepreneurship, 2014, 39-47.

CANGELOSI, James, *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-118-2.

CASTRO, Vanessa. et al. Parents' emotion-related beliefs, behaviours, and skills predict children's recognition of emotion. *Infant and child development*, 2015, 24.1: 1-22.

COLEMAN, James William. *Social problems: a brief introduction*. New York: Longman, 1998. xviii, 413 s. ISBN 0-321-01249-6.

COPLAN, Robert.; PRAKASH, Kavita. Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 2011, 18.1: 143-158.

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1994. ISBN 80-85799-03-0.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.

ČAPEK, Jan a ČAPKOVÁ, Markéta. *Pozitivní výchova sourozenců v rodině*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-779-4.

Česká školní inspekce – Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020 / 2021 – výroční zpráva ČŠI. *Object moved [online]*. Copyright © 2022 Česká školní inspekce ČR [cit. 30.06.2022]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(4\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(4))

ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Základy vývojové psychologie pro učitele primárního vzdělávání: distanční text*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004.. ISBN 80-7368-011-4.

DANDOVÁ, Eva et al. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, [2018], 2018. Školní zralost; 2. ISBN 978-80-7496-373-5.

DENHAM, Steve. *Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence?* *Child Development*, 74(1), 1-85. 2003.

Dirks, M. A., Recchia, H. E., Estabrook, R., Howe, N., Petitclerc, A., Burns, J. L., Briggs-Gowan, M.J. & Wakschlag, L. S. (2019). *Differentiating typical from atypical perpetration of sibling-directed aggression during the preschool years*. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(3), 267-276. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12939>

Dirks, M. A., Recchia, H. E., Estabrook, R., Howe, N., Petitclerc, A., Burns, J. L., Briggs-Gowan, M.J. & Wakschlag, L. S. (2019). *Differentiating typical from atypical perpetration of sibling-directed aggression during the preschool years*. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(3), 267-276. <https://doi.org/10.1111/jcpp.1293>

DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany: H & H, 1993. ISBN 80-85467-06-2.



DODGE, Kenneth A., et al. Social competence in children. *Monographs of the society for research in child development*, 1986, i-85.

DOLL, Edgar, Allan. *The Measurement of Social Competence: a Manual for the Vineland Social Maturity*. Educational Test Bureau, 1953.

DURKIN, Kevin. *Developmental social psychology: From infancy to old age*. Blackwell publishing, 1995.

FABER, Adele a MAZLISH, Elaine. *Sourozenci bez rivalry*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2009. 176 s. ISBN 978-80-251-2312-6.

Fitzgerald, M. M., Schneider, R. A., Salstrom, S., Zinzow, H. M., Jackson, J., & Fossel, R. V. (2008). Child sexual abuse, early family risk, and childhood parentification: Pathways to current psychosocial adjustment. *Journal Of Family Psychology*, 22(2), 320-324.

Fowler, Carm. (2009). Motives for sibling communication across the lifespan. *Communication Quarterly*, 57(1), 51-6

GAFFNEY, Lisa.; MCFALL, Richard. A comparison of social skills in delinquent and nondelinquent adolescent girls using a behavioral role-playing inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* [online]. 1981, 49, 6, [cit. 2021-05-06]. Dostupný na World Wide Web: <<http://psycnet.apa.org/journals/ccp/49/6/959/>>.

García, Frederick. and Gracia, Emanuel. (2009). *Is always authoritative the optimum parenting style?* Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44(173), 101-131.

GILLERNOVÁ, Ilona a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 247 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3472-9.

GOTTMAN, John M.; KATZ, Lynn Fainsilber; HOOVEN, Carole. Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: theoretical models and preliminary data. *Journal of family psychology*, 1995, 10.3: 243.

Hajduoussová, Zuzana, 2005. Případová studie - kazuistika [online]. Technická univerzita v Liberci. Dostupné z :[https://turbo.cdv.tul.cz/plufinfile.php/6369/mod\\_book/chapter/4481/Diagnostika/Kazuistika.pdf](https://turbo.cdv.tul.cz/plufinfile.php/6369/mod_book/chapter/4481/Diagnostika/Kazuistika.pdf)

HAVLÍČKOVÁ, Daniela; ŽÁRSKÁ, Kamila. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Národní institut pro další vzdělávání, 2012.

HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. 174 s. ISBN 80-7178-635-7.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HLÁŠNA, Slávka et al. *Úvod do pedagogiky*. Nitra: Enigma, 2006. 356 s. ISBN 80-89132-29-4.

HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Havlíčkův Brod: Grada, 2006. ISBN 80-2471424-8.

HOWE, Noen., Karos, Ludwig. K., & Aquan-Assee, J. (2011). Sibling relationship quality in early adolescence: child and maternal perceptions and daily interactions. *Infant & Child Development*, 20(2), 227-245.

HOY, Wayne; ADAMS, Curt. *Quantitative research in education: A primer*. Sage Publications, 2015.

CHUBERT, GISELA. - EGGERT, SUSANN. - LOHR, ANNE. - OBERLINNER, ANDREAS. ET ALL. *Digitale Medien in Kindertageseinrichtungen: Medienerzieherisches Handeln und Erziehungspartnerschaft. Perspektiven des pädagogischen Personals. Zweiter Bericht der Teilstudie „Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kindertageseinrichtungen“ im Rahmen von MoFam – Mobile Medien in der Familie*. München : JFF (MoFam – Mobile Medien in der Familie II), 2018. urn:nbn:de:0111-pedocs-160846.

CHVÁL, Martin; KROPÁČKOVÁ, Jana. *Sociální dovednosti předškolních dětí a jejich vliv na odklad povinné školní docházky a dosahovaný školní úspěch na konci 1. ročníku základní školy*. *Orbis scholae*, 2018, 11.1: 93-117.

JAMES, Allison, ed. a PROUT, Alan, ed. *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. Classic edition. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2015. xviii, 230 stran. Routledge education classic edition series. ISBN 978-1-138-81878-1.

JANDOVÁ, Renata, ed. *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu: sborník anotací XV. konference České asociace pedagogického výzkumu s*

*mezinárodní účastí ...: České Budějovice 12.-14. září 2007.* České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. 132 s. ISBN 978-80-7040-987-9.

JOHNSON, David. *The child's social world and social skills Reaching out. 8th ed. Needham Heights: Adivision of Simon and Schuster Inc, 2002 ISBN 0-205-14770-4.*

JUNGWIRTHOVÁ, Ilona. *Základy správné komunikace rodiny. Praha: Federace rodičů přátel sluchově postižených, 2009.*

JŮVA, Vladimír. *Úvod do pedagogiky.* 4., dopl. vyd. Brno: Paido, 1999. 110 s. ISBN 80-85931-78-8.

KÁRNÍKOVÁ, Jitka. *Kapitoly z obecné pedagogiky.* Praha: SUPRO- St. ústav pro racionalizaci ve spotřebním prům., 1969.

KATZ, Lynn Fainsilber; WINDECKER-NELSON, Bess. Domestic violence, emotion coaching, and child adjustment. *Journal of Family Psychology*, 2006, 20.1: 56.

KAUFMAN, George S. a HART, Moss. *Six plays.* New York: The Modern Library, 1958. 32, 586 s. Modern Library; 233.

KERN, Hans, Christine MEHL, Hellfried NOLZ, Martin PETER a Regina WINTERSPERGER. *Přehled psychologie.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-240-8.

KLINDOVÁ, Ľuboslava, KOLLÁRIK, Karol a BRONIŠOVÁ, Eva. *Pedagogická psychologie: Učebnice pro 4. roč. pedagog. škol.* (v ČSSR 3. vyd.). Praha: SPN, 1974. 212, [2] s. Učebnice pro pedagog. školy.

KOCOURKOVÁ, VLADIMÍRA - JANIŠ, KAMIL. Mediální gramotnost dětí předškolního věku a její vnímání pedagogy mateřských škol Moravskoslezského kraje. *Paidagogos*, [Aktualizováno: 2020-11-21], [Citováno: 2022-05-31], 2020, 1, #2. S. 5 - 33. Dostupné na [www: http://www.paidagogos.net/issues/2020/1/article.php?id=2](http://www.paidagogos.net/issues/2020/1/article.php?id=2)

KOHOUTEK, Rudolf. *Diagnostika připravenosti dětí pro školní docházku.* Pedagogická orientace. 2006, roč. 16, č. 2, ISSN 1211-4669.

KOLÁŘ, Jan. *Skupinová reflexe u lektorů osobnostně sociálního rozvoje.* Brno, 2012

KOMÁRKOVÁ, Růžena, SLAMĚNÍK, Ivan, VÝROST, Jozef. *Aplikovaná sociální psychologie III: Sociálně psychologický výcvik.* Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0180-4.

- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich, 1992. ISBN 80-7017-492-7.
- KOPECKÝ, KAMIL. - SZOTKOWSKI, RENÉ. *České děti v kybersvětě (výzkumná zpráva)*. Olomouc: O2 Czech Republic Univerzita Palackého v Olomouci, 2019.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. 256 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4435-3.
- KOZULIN, Alex a Yaacov RAND (2000). Experience of mediated learning: an impact of Feuerstein's theory in education and psychology. New York: Pergamon. ISBN 00-804-3647-
- KOŽENÝ, Jiří. *Vinlandská škála sociální zralosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p., 1973.
- KRAUS, Jiří a kol. *Akademický slovník cizích slov*. 1. vyd. Praha: Academia, 1995. 2 sv. ISBN 80-200-0497-1.
- KROPÁČKOVÁ, Jana a SPLAVCOVÁ, Hana. *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: od jara do léta*. 1. vydání. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-316-2.
- KROPÁČKOVÁ, Jana. *Má mateřská škola za úkol děti připravovat na školu, nebo ne. Vstup do školy*, 2012.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Překlad Dominik Dvořák a Milan Koldinský. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LADD, Gary. Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual review of psychology*, 1999, 50: 333.
- Lampic, C. – Skoog Svanberg, A. – Karlström, P. – Tydén, T. 2006. Fertility awareness, intentions concerning childbearing, and attitudes towards parenthood among female and male academics. *Human Reproduction*, 21(2), s. 558–564. DOI: <https://doi.org/10.1093/humrep/dei367>.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- Linhart, J., M. Petrušek, A. Vodáková, H. Maříková. 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum

LAURVITCHE, Carol. *Child, teacher, school and psychological conditions*. 2003. LS University, 156785 Jurnal.

Majerčíková, J. (2015). Sporné aspekty úzkých vzťahov rodiny a školy na začiatku vzdelávania. *Studia paedagogica*, 20(1), 29–44. <https://doi.org/10.5817/SP2015-1-3>

Marini, V., & Kurtz, J. E. (2011). Birth order differences in normal personality traits: Perspectives from within and outside the family. *Personality and Individual Differences*, 51(8), 910-914.

MAJERČÍKOVÁ, Jana, et al. Rodina a jej dôvera k škole. *Pedagogika. sk*, 2012, 1: 9-27.

MARTINEK, Zdeněk.: *Agresivita a kriminalita školní mládeže : druhy agresí, přístupy k agresivnímu chování, poruchy chování, šikana*. Praha: Grada, 2009. 152 s. ISBN: 978802472310

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 152 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2310-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. 143 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-085-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. 143 s. ISBN 978-80-262-0519-7.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. 144 s. Studijní texty. ISBN 80-85850-24-9.

McHale, S. M., Updegraff, K. A., & Whiteman, S. D. (2012). Sibling Relationships and Influences in Childhood and Adolescence. *Journal Of Marriage & Family*, 74(5). 913- 930.

McQUAIL, David. *Úvod do teorie masové komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, 640 s. ISBN 978-80-7367-574-5 in PAULENKOVÁ, A. Působení médií a jejich vliv na agresivitu dětí: diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra sociální pedagogiky, 2011. 97 s., 14 s. přílohy. Vedúci diplomovej práce Aleš Sekot.

Mills, M. – Rindfuss, R. R. – McDonald, P. – te Velde, E. 2011. Why do people postpone parenthood? Reasons and social policy incentives. *Human Reproduction Update*, 17(6), s. 848–860

MLČÁK, Zdeněk. *Dysfunkční rodina: teoretické a diagnostické aspekty*. Ostrava: Scholaforum, 1996. 22 s. Tematický sešit. Občanská výchova. ISBN 80-86058-58-1.

- MUSIL, Roman. *PEDAGOGIKA pro střední pedagogické školy*. Praha: Informatorium, 2014. ISBN: 978 – 80-7333-107-8
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009.. ISBN 978-80-200-1680-5.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1993. 232 s. ISBN 80-85603-34-9.
- NIESEL, Renate a Wilfried Griebel. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-989-5.
- Noller, P., & Feeney, J. (2006). *Close relationships: Functions, forms, and processes*. New York: Psychology Press.
- NOVOTNÁ, Marie; KREMLIČKOVÁ, Marta. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele:(setkání speciálněpedagogická, sociálněpedagogická a pedagogickodiagnostická)*. SPN, 1997.
- Ogelman, H. G., Sarikaya, H. E. & Erol, A. (2019). Aggression and peer victimization in four-year-old children. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.168054>
- PECHÁČKOVÁ, Yveta. *Spolupráce školy a rodiny se zaměřením na vzájemná očekávání*. Praha, 2014. Disertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost.
- Perrin, E. M., (2020). Relationships with peers and family. *The International journal of children disorders*, 43(5), 447–454. doi:10.1002/eat.20710.
- PETROVÁ, Alena. a PLEVOVÁ, Irena. *Kapitoly z obecné psychologie I*. Olomouc: UP, 2008. ISBN 978-80-244-2140-7
- Powers, John. (2020). *Parent engagement in early learning: strategies for working with families (Second edition)*. St. Paul: Redleaf press.
- PROKEŠOVÁ, Miriam. *Vychovávám, vychováváš, vychováváme (dobře)?*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. 136 s. ISBN 978-80-7464-392-7.
- PRŮCHA, Jan a kol. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-323-5.

PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky: učebnice pro vys. školy. 1. [díl], Vývoj člověka do patnácti let. 4., nezm. vyd.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.

Pudney, William. & Whitehouseová (2014). *Soptíci – Jak pomoci dětem se zvládnutím zlosti.* Triton. ISSN 124 768

PUDNEY, W., WHITEHOUSEOVÁ, E: *Soptíci-jak pomoci dětem se zvládnutím zlosti.* 1. Vyd. Praha: Triton 2014, 266 s. ISBN 9788073877095

PUGNEROVÁ, Michaela a DUŠKOVÁ, Ivana. *Z předškoláka školákem.* Vydání 1. Praha: Grada, 2019. 156 stran. ISBN 978-80-271-0573-1.

Pulišová, Klára. (2016). Neklape nám to: *Učitelé a rodiče žáků prvního stupně základních škol a jejich problémové vztahy.* *Studia paedagogica*, 21(3), 167–182. <https://doi.org/10.5817/SP2016-3-9>

Raising Children. (2019). Advertising and children. . [Online]. Dostupné z: <https://raisingchildren.net.au/toddlers/play-learning/screen-time-media/advertising-children>

RVP pro předškolní vzdělávání, *Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]. Copyright © [cit. 30.06.2022]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani.html>

ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice.* Vyd. 2. Překlad Alžběta Sirovátková. Praha: Portál, 2007, 131 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673- 30

RYMEŠOVÁ, Pavla; CHAMOUTOVÁ, Kateřina. *Průvodce psychologií osobnosti a sociální psychologií.* Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta, 2014.

SAK, Petr.; MAREŠ, Jan. a kol. 2007. *Člověk a vzdělání v informační společnosti: vzdělávání a život v komputerovaném světě.*

SAXONBERG, Steven. The Revenge of History: the Institutional Roots to PostCommunist Family Policy in the Czech Republic, Hungary, Poland, and Slovakia. *Acta Sociologica.* Manuscript submitted for publication. 2010.

SEBRECHTS, Leen. Education for children with special needs in the Flemish community of Belgium: SMĚKAL, Vladimír. *Sociální kompetence: sociálně psychologická způsobilost a její rozvíjení.* Brno: Psychologický ústav Filozofické fakulty FF MU, 1995, 18 s.

SHAVAN, Rayni. IVEY, Gay. A multicase study in the middle school: Complexities among young adolescent readers. *Reading Research Quarterly*, 1999, 34.2: 172-192.

Schmidt L. 2010. Should men and women be encouraged to start childbearing at a younger age? *Expert Review Of Obstetrics & Gynecology*, 5(2), s.145–147. DOI: <http://dx.doi.org/10.1586/eog.09.77>

SCHUBERT, Edward. Fred. *Light-emitting diodes*. E. Fred Schubert, 2018.

side effects of the current educational integration system. 2014.

SNOW, Robert W. The Malaria Atlas Project: developing global maps of malaria risk. *PLoS medicine*, 2006, 3.12: e473.

STRAKOVÁ, Alena. \textit{Institucionální výchova a sociální kompetence dětí v předškolním věku} [online]. Brno, 2010 [2022-06-30]. citDostupné z: <https://theses.cz/id/5t811x/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Helena Klimusová, Ph.D.

ŠMELOVÁ, Eva a kol. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Vydání první. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

ŠMELOVÁ, Eva a kol. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5115-2.

ŠMELOVÁ, Eva a NELEŠOVSKÁ, Alena. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. Skripta. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠMELOVÁ, Eva. *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 165 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4217-4

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 168 s. Učebnice. ISBN 80-244-0945-3.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě v předškolním období*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004. Žijeme s dětmi; ISBN 80-204-1187-9.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Jak usměrňovat agresivitu*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2007. ISBN 978-80-86991-00-9.

ŠŤASTNÁ, Anna; SLABÁ, Jitka; KOCOURKOVÁ, Jiřina. Plánování, načasování a důvody odkladu narození prvního dítěte v České republice. *Demografie*, 2017, 59.3: 207-223.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ed. a ŠEĐOVÁ, Klára, ed. *Učební materiály pro kvalitativní výzkum v pedagogice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 175 s. ISBN 978-80-210-4359-6.



- THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.
- TOMANOVÁ, Dana. *Role učitelky mateřské školy*. Informatorium 3-8, 2004. ISSN1210-7506.
- TRAIN, Alan. *Agresividad en niños y niñas: ayudas, tratamiento, apoyos en la familia y en la escuela*. Narcea Ediciones, 2001.
- Úřední věstník Evropské unie – *EUR-Lex* — *Access to European Union law* — *choose your language* [online]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/oj/direct-access.html?locale=cs>
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004, 870 s. ISBN 8071788023
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008. 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- Van Roode, Taron 2017. *Life-course relationship between socioeconomic circumstances and timing of first birth in a birth cohort*. *PLoS ONE*, 12(1), s. 1–16. DOI:10.1371/journal.pone.0170170
- VAŇKOVÁ, Kateřina. *Komparace školní připravenosti dětí v ČR a USA v podmínkách současné mateřské školy* [online]. Olomouc, 2017 [cit. 2022-06-30]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/4y3ifn/>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 988-99-244-6
- VINCENT, Carol. *Including parents?* Buckingham: open University Press, 2000, s. 156. ISBN 0-335-20442-2

VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie. 2.* Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8.

WEINERT, Franz, Emanuel. *Concept of competence: A conceptual clarification.* In RYCHEN, S.D., & SALGANIK, H. (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (s. 45–64). Seattle: Hogrefe Huber, 2001

YIN, Robert. Designing case studies. *Qualitative research methods*, 2003, 5.14: 359-386.

YIN, Robert. *Applications of case study research.* sage, 2002.

Zeiber, H. J. and Zeiber, H., 1994, *Orte und Zeiten der Kinder: Soziales Leben im Alltag von Grossstadtkindern* [Spaces and Times of Children: Urban Children's Social Life] (Weinheim and Munich: Juventa).

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci].* Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, *Pedagogická praxe* (Portál). ISBN 80-717-8544-X.

ZIMMERMAN, JONE. Associations between content types of early media exposure and subsequent attentional problems. *Pediatrics*. 2007, 120, 5. S. 586-592. ISSN 1098-4275.

ZOUBKOVÁ, Ilona., NIKL, Jan., ČERNÍKOVÁ, Valerie., *Kriminalita mládeže.* Praha: PA ČR, 2001. ISBN 80-7251-070-3.

ŽÁČKOVÁ, Hana a JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole.* Dotisk 6. vydání. Praha: Jucovičová Drahomíra PaedDr. - nakladatelství D + H, 2015. ISBN 978-80-87295-33-5.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

<b>aj.</b>	a jiné
<b>apod.</b>	a podobně
<b>atd.</b>	a tak dále
<b>cit.</b>	citováno
<b>č.</b>	Číslo
<b>ČR</b>	Česká republika
<b>ČŠI</b>	Česká školní inspekce
<b>ISBN</b>	International Standard Book Numbering (mezinárodní standardní číslo knihy)
<b>ISSN</b>	International Standard Serial Numer (mezinárodní standardní číslo seriálové publikace)
<b>kol.</b>	kolektiv
<b>MŠ</b>	mateřská škola
<b>MŠMT</b>	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
<b>např.</b>	například
<b>popř.</b>	popřípadě
<b>RVP PV</b>	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
<b>s.</b>	strana
<b>Sb.</b>	sbírka (sbírky zákonů)
<b>ŠVP</b>	školní vzdělávací program
<b>tj.</b>	to je
<b>tzv.</b>	takzvaný
<b>viz</b>	imperativ od slovesa vidět (podívej se)
<b>vyd.</b>	vydání
<b>www.</b>	World Wide Web (celosvětová síť)

# SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

## Seznam obrázků

<b>Obrázek č. 1:</b> Diagram zpracování sociálních informací.....	32
<b>Obrázek č. 2:</b> Nárasty odkladů školní docházky v letech 2014–2017 .....	56
<b>Obrázek č. 3:</b> Hlavní příčiny odkladů školní docházky ve školním roce 2020/2021 .....	56
<b>Obrázek č. 4:</b> Úroveň předpokladů sociálních dovedností z hlediska obecnosti.....	61
<b>Obrázek č. 5:</b> Etapy výzkumného šetření .....	67

## Seznam tabulek

<b>Tabulka č. 1:</b> Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Rodina (případ č. 1).....	83
<b>Tabulka č. 2:</b> Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Učitel (případ č. 1).....	84
<b>Tabulka č. 3:</b> Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Vrstevníci (případ č. 1).....	85
<b>Tabulka č. 4:</b> Kritéria a indikátory – Komunikace (případ č. 1).....	87
<b>Tabulka č. 5:</b> Kritéria a indikátory – Adaptace (případ č. 1).....	88
<b>Tabulka č. 6:</b> Kritéria a indikátory – Schopnost dítěte přiměřeně reagovat na dané situace (případ č. 1) .....	90
<b>Tabulka č. 7:</b> Kritéria a indikátory – Sebepojetí (případ č. 1) .....	91
<b>Tabulka č. 8:</b> Kritéria a indikátory – Spolupráce (případ č. 2) .....	92
<b>Tabulka č. 9:</b> Kritéria a indikátory – Vnímání emocí směrem k vlastní osobě (případ č. 1)..	93
<b>Tabulka č. 10:</b> Kritéria a indikátory – Vnímání emocí směrem k druhým lidem (případ č. 1) .....	95
<b>Tabulka č. 11:</b> Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Rodina (případ č. 2).....	100
<b>Tabulka č. 12:</b> Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Učitel (případ č. 2).....	101
<b>Tabulka č. 13:</b> Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Vrstevníci (případ č. 2).....	102
<b>Tabulka č. 14:</b> Kritéria a indikátory – Komunikace (případ č. 2).....	103
<b>Tabulka č. 15:</b> Kritéria a indikátory – Adaptace (případ č. 2) .....	104
<b>Tabulka č. 16:</b> Kritéria a indikátory – Schopnost dítěte přiměřeně reagovat na dané situace (případ č. 2) .....	105
<b>Tabulka č. 17:</b> Kritéria a indikátory – Sebepojetí (případ č. 2) .....	107
<b>Tabulka č. 18:</b> Kritéria a indikátory – Spolupráce (případ č. 2) .....	108
<b>Tabulka č. 19:</b> Kritéria a indikátory – Vnímání emocí směrem k vlastní osobě (případ č. 2) .....	109

<b>Tabulka č. 20:</b> Kritéria a indikátory – Vnímání emocí směrem k druhým lidem (případ č. 2)	110
<b>Tabulka č. 21:</b> Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Rodina (případ č. 3)	115
<b>Tabulka č. 22:</b> Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Učitel (případ č. 3)	116
<b>Tabulka č. 23:</b> Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Vrstevníci (případ č. 3)	117
<b>Tabulka č. 24:</b> Kritéria a indikátory – Komunikace (případ č. 3)	118
<b>Tabulka č. 25:</b> Kritéria a indikátory – Adaptace (případ č. 3)	119
<b>Tabulka č. 26:</b> Kritéria a indikátory – Schopnost dítěte přiměřeně reagovat na dané situace (případ č. 3)	120
<b>Tabulka č. 27:</b> Kritéria a indikátory – Sebepojetí (případ č. 3)	121
<b>Tabulka č. 28:</b> Kritéria a indikátory – Spolupráce (případ č. 3)	122
<b>Tabulka č. 29:</b> Kritéria a indikátory – Vnímání emocí směrem k vlastní osobě (případ č. 3)	124
<b>Tabulka č. 30:</b> Kritéria a indikátory – Vnímání emocí směrem k druhým lidem (případ č. 3)	125
<b>Tabulka č. 31:</b> Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Rodina (případ č. 4)	130
<b>Tabulka č. 32:</b> Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Učitel (případ č. 4)	131
<b>Tabulka č. 33:</b> Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Vrstevníci (případ č. 4)	132
<b>Tabulka č. 34:</b> Kritéria a indikátory – Komunikace (případ č. 4)	133
<b>Tabulka č. 35:</b> Kritéria a indikátory – Adaptace (případ č. 4)	134
<b>Tabulka č. 36:</b> Kritéria a indikátory – Schopnost dítěte přiměřeně reagovat na dané situace (případ č. 4)	135
<b>Tabulka č. 37:</b> Kritéria a indikátory – Sebepojetí (případ č. 4)	136
<b>Tabulka č. 38:</b> Kritéria a indikátory – Spolupráce (případ č. 4)	137
<b>Tabulka č. 39:</b> Kritéria a indikátory – Vnímání emocí směrem k vlastní osobě (případ č. 4)	138
<b>Tabulka č. 40:</b> Kritéria a indikátory – Vnímání emocí směrem k druhým lidem (případ č. 4)	139
<b>Tabulka č. 41:</b> Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Rodina (případ č. 5)	143
<b>Tabulka č. 42:</b> Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Učitel (případ č. 5)	144
<b>Tabulka č. 43:</b> Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Vrstevníci (případ č. 5)	145
<b>Tabulka č. 44:</b> Kritéria a indikátory – Komunikace (případ č. 5)	147
<b>Tabulka č. 45:</b> Kritéria a indikátory – Adaptace (případ č. 5)	147

<b>Tabulka č. 46:</b> Kritéria a indikátory – Schopnost dítěte přiměřeně reagovat na dané situace (případ č. 5) .....	149
<b>Tabulka č. 47:</b> Kritéria a indikátory – Sebepojetí (případ č. 5) .....	150
<b>Tabulka č. 48:</b> Kritéria a indikátory – Spolupráce (případ č. 5) .....	151
<b>Tabulka č. 49:</b> Kritéria a indikátory – Vnímání emocí směrem k vlastní osobě (případ č. 5) .....	152
<b>Tabulka č. 50:</b> Kritéria a indikátory – Vnímání emocí směrem k druhým lidem (případ č. 5) .....	153
<b>Tabulka č. 51:</b> Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Rodina.....	157
<b>Tabulka č. 52:</b> Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Učitel .....	159
<b>Tabulka č. 53:</b> Kritéria a indikátory sledovaného faktoru – Vrstevníci (případ č. 3).....	161
<b>Tabulka č. 54:</b> Kritéria a indikátory – Komunikace .....	163
<b>Tabulka č. 55:</b> Kritéria a indikátory – Adaptace.....	164
<b>Tabulka č. 56:</b> Kritéria a indikátory – Schopnost dítěte přiměřeně reagovat na dané situace (případ č. 1) .....	165
<b>Tabulka č. 57:</b> Kritéria a indikátory – Sebepojetí.....	166
<b>Tabulka č. 58:</b> Kritéria a indikátory – Spolupráce.....	167
<b>Tabulka č. 59:</b> Kritéria a indikátory – Vnímání emocí směrem k vlastní osobě .....	168
<b>Tabulka č. 60:</b> Kritéria a indikátory – Vnímání emocí směrem k druhým lidem (případ č. 5) .....	169

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Záznamový arch – Sociální dovednosti .....	200
Příloha č. 2: Provoz mateřské školy .....	202
Příloha č. 3: Denní faktorový záznamový arch .....	203
Příloha č. 4: Ukázka rozhovorů s učitelkami (září, 2020).....	204
Příloha č. 5: Ukázka připravených otázek – oblast Spolupráce .....	208
Příloha č. 6: Ukázka konkrétního schématu k jednomu z rozhovorů.....	209
Příloha č. 7: Ukázka shrnujícího protokolu – rozhovor s učitelkami .....	210
Příloha č. 8: Ukázka částí portfolia (A).....	212
Příloha č. 9: Ukázka částí portfolia (B).....	213

## Příloha č. 1: Záznamový arch – Sociální dovednosti

<i>Kritéria</i>		<i>Indikátory</i>
<i>Komunikace</i>	1	Komunikuje v běžných situacích bez zábrán a ostychu s dětmi i s dospělými.
	2	Umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej.
	3	Při běžných denních činnostech se domlouvá a aktivně komunikuje.
	4	Slovně reaguje a vede smysluplný dialog.
	5	Domlouvá se gesty i slovy
<i>Adaptace</i>	1	Dodržuje dohodnutá pravidla a přizpůsobuje se jim.
	2	Dokáže se ve skupině prosadit, ale i podřídit.
	3	Nebojí se požádat o radu a pomoc.
	4	Orientuje se v prostředí, kde žije a dokáže v něm pracovat
	5	Samostatně bez dospělé osoby se orientuje v prostorách mateřské školy.
<i>Schopnost dítěte přiměřeně reagovat na dané situace</i>	1	Dokáže odhadnout své síly a popřípadě změnit cestu ke svému cíli.
	2	Rozlišuje řešení, která jsou funkční a která ne.
	3	Řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti
	4	Vymýšlí nová řešení problémů.
	5	Experimentuje, postupuje cestou pokus, omyl.
<i>Sebepojetí</i>	1	Chápe, že se může o tom, co dělá rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá.
	2	Uvědomuje si svá práva a práva druhých.
	3	Ví, že není jedno v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že svým se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit
	4	Uvědomuje si rizika svých nápadů a jde si za svým cílem.
	5	Dokáže rozpoznávat a využívat své silné stránky, poznávat své slabé stránky.
<i>Spolupráci</i>	1	Vyjednává, přijímá a uzavírá kompromisy při práci s druhými lidmi.
	2	Spolupodílí se na společných rozhodnutích.
	3	Když jej někdo poprosí je ochotné pomoci, nebo poradit.
	4	Aktivně se zapojuje do činností v kolektivu dětí.
	5	Zapojuje se do každodenního chodu mateřské školy.
<i>Vnímání emocí směrem k vlastní osobě</i>	1	Nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu.
	2	Dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky.
	3	Při setkání s novými lidmi, nebo v neznámém prostředí se chová obezřetně.



	4	Dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování.
	5	Raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo.
<i>Vnímání emocí vzhledem k druhým lidem</i>	1	Dokáže ocenit výkony druhých.
	2	Projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým a pomoc slabším.
	3	Je schopno chápat, že lidé se různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným.
	4	Zajímá se o druhé.
	5	Je schopno respektovat druhé.

## **Příloha č. 2: Provoz mateřské školy**

Provoz mateřské školy je od 6. 30 - 16.00

### **Režim dne:**

- 6.30 - 8.00 - volné ranní činnosti a hry dětí, příchod dětí do školky
- 8.00 - 8.45 - ranní cvičení, svačina
- 8.45 - 9.45 - dopolední aktivity dle třídních vzdělávacích plánů
- 9.45 - 11.45 - pobyt venku
- 11.45 - 14.00 - oběd, polední odpočinek
- 14.30 - odpolední svačina
- 14.30 - 16.00 - vyzvedávání dětí, odpolední činnosti a volná hra dětí
- 16.00 - ukončení provozní doby MŠ, opuštění všech prostor

## Příloha č. 3: Denní faktorový záznamový arch

### DENNÍ FAKTOROVÝ ZÁZNAMOVÝ ARCH

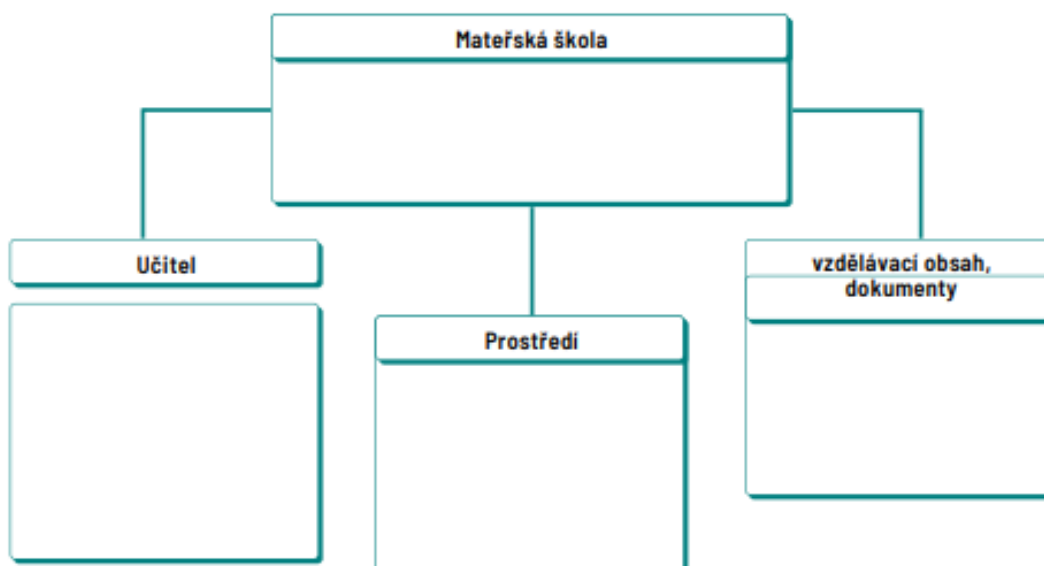
jméno:  
třída:  
učitel:  
datum:

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>RODINA PŘ:</b> (KDO DÍTĚ PŘIVEDL DO MATEŘSKÉ ŠKOLY, KOMUNIKACE S DÍTĚTEM, KOMUNIKACE S UČITELEM, CHOVÁNÍ DÍTĚTE PO PŘÍCHODU DO MATEŘSKÉ ŠKOLY)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>MATEŘSKÁ ŠKOLA</b> (VNITŘNÍ FAKTORY (TEPLOTA, OSVĚTLENÍ, ČISTOTA, UKLIZENÉ HRAČKY) NÁLADA, PŘÍTOMNÝ UČITEL, DALŠÍ PŘÍTOMNÉ OSOBY, VZDĚLÁVACÍ OBSAH ATD.)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>VRSTEVNÍCI</b> (POČET DĚTÍ, POČET DÍVEK, POČET CHLAPCŮ, VĚKOVÉ ROZLOŽENÍ, NÁLADA VE SKUPINĚ, VÝRAZNÉ PROJEVY (HÁDKY, KOOPERACE).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>DÍTĚ:</b> (AKTUÁLNÍ NÁLADA, ZDRAVOTNÍ STAV, VÝRAZNÉ PROJEVY NÁLAD (SMUTEK, ŠTĚSTÍ - VE SPOJENÍ SE SITUACÍ)</li> </ul>



## MATEŘSKÁ ŠKOLA

Ukázka dlíčího záznamového archu



Jméno

Třída

Datum:

Učitel

## Příloha č. 4: Ukázka rozhovorů s učitelkami (září, 2020)

### Učitelka A

#### Stručná charakteristika

pohlaví	věk	nevyšší dosažené vzdělání	délka praxe
žena	29	Vysokoškolské	5 let

#### 1. Oblast diagnostické činnosti v mateřské škole

Na diagnostickou činnost v mateřské škole jsou kladeny velmi vysoké nároky jak ze strany vedení školy, tak ze strany zkušenější kolegyně. Odpověď: *Ano, v naší třídě pravidelně provádíme diagnostiku každého dítěte. Je pravidelně kontrolována ředitelkou školy. Na diagnostice kooperujeme s kolegyní, ale primárně mám tuto činnost na starosti já.* Diagnostiku se pravidelně a neustále se vedou do schránky poznámky a záznamy o každém dítěte zanáší co dva – tři měsíce. Odpověď: *Hodnotíme celou osobnost dítěte, všechny tři složky, nebo taky oblasti, takže nezapomínáme ani na oblast sociální, které á konkrétně věnuji velkou pozornost, protože z vlastní zkušenosti vím, že je opravdu důležitým předpokladem pro bezproblémový vstup dítěte do základní školy.* Na otázku, jakým způsobem probíhá diagnostika sociálních dovedností se učitelka na chvíli odmlčela a následně odpověděla: *Je pravda, že diagnostika sociálních dovedností je z mého pohledu ta nejnáročnější, právě proto této oblasti věnujeme tu největší pozornost. Na což apeluje i naše paní ředitelka a já jsem za to moc ráda.* Co konkrétně máte na mysli, že této oblasti věnujete větší pozornost, můžete prosím podrobněji popsat Odpověď: *máme speciální záznamový arch, kde si troufnu říct, že největší část je věnována právě rozvoji dítěte v oblasti sociální, dále si s kolegyní děláme interní poznámky, které jsou zaměřeny na sociální oblast dítěte. V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků dále jen DVPP se každý rok alespoň jedna z nás účastní akcí zaměřených na tuto oblast.* Dalším zajímavým bodem rozhovoru, u kterého se učitelka rozpovídala bylo portfolio a jeho vedení. Zajímalo nás, jestli dětem ve třídě portfolio vedou a z jejího projevu bylo vidět zaujetí a nadšení. Odpověď: *Ano vedeme, a za poslední dva roky, tedy v průběhu výzkumu se naše tvorba portfolio v mnohém změnila a posunula, myslím si, že správným směrem. Na základě konzultací a sledování a četby aktuálních trendů přehodnotili a myslím si, že způsob, jakým vedeme portfolio v současné době je funkční.* Dále se tedy rozhovor ubíral ve směru Portfolio a jeho vedení. Pokud z informací z rozhovoru zaměříme jen na sociální oblast, tak učitelka nám sdělila, jakým způsobem a v jakém rozsahu je právě sociální rozvoj zastoupen v portfolio. Odpověď: *Co se týká sociální oblasti, tak do portfolio zakládáme diagnostický*

*záznamový arch, o kterém jsem mluvila před malou chvílí, dále speciální záznamovou tabulku, kterou jsme začali používat díky vašemu výzkumu, dále jsme tam zařadili vstupní dotazník pro rodiče. Jako poslední tam máme takový volně vytvořený prostor pro zajímavosti z této oblasti, který nám pomáhá celou situaci dokreslit. Poslední bod, který se týkal diagnostické činnosti směřoval k tomu, na co všechno v rámci sociálního rozvoje v mateřské škole hodnotí. V odpovědi se učitelka rozpovídala o tom, jak oblasti, které diagnostikoval se změnila a jak je upravili, a jak to mají nastaveno dnes. Odpověď: Dříve jsme velkou část věnovali sebeobslužným činnostem adaptaci. To bylo pro nás zásadní a vlastní na nic jiného jsme nebrali tak velký zřetel. Díky výzkumu jsme zjistili, že sociální rozvoj nezahrnuje jen tyto dvě oblasti, ale že vlastně je potřeba vnímat to více komplexně, Takže jsme začali používat vaši tabulku a tam nám maximálně vyhovuje. Pozn. Tabulkou je myšleno rozdělení sociálních dovedností podle Johsona (2002), která byla výše už několikrát zmiňována.*

Jak ovlivnila pandemie covid chod mateřské školy a oblast sociálního rozvoje dětí.

Další část rozhovoru se nesla ve vážnějším duchu, protože jsme narazili na pandemii covid a na to, jak vlastně tato situace ovlivnila nejen fungování mateřské školy, ale zejména rozvoj sociálních dovedností, ale také došlo ke změnám u dětí v této oblasti. První otázka byla tedy velmi obecná a učitelka ve výpovědi byla poměrně stručná a jasná. Odpověď: *Velmi, bylo to něco s čím nikdo nepočítal, něco s čím jsme se nikdy předtím neseťkali a neuměli jsme v tom chodit.* Dále se náš rozhovor ubíral směrem, co bylo nenáročnější a v hlase učitelky jindy velmi optimistické byl cítit smutek. Odpověď: *Nejhorší byla komunikace s rodiči, kteří mnohdy věci nechápali byli zmatení, do toho my sami jsme doma měli členy rodiny, kteří byli nemocní. No a pak druhá rána přišla ve chvíli, kdy se děti začaly vracet do mateřské školy a byly o tisíc procent jiné.* Dále se náš rozhovor zaměřil právě na to, v čem se děti změnila a co učitelky vnímaly jako největší problém. Na konci rozhovoru to učitelka shrnula slovy. Odpověď: *Největší problém byla plačtivost, ale nemyslím teď u těch nejmenších dětí, ale i předškoláci, kteří dříve byli na sto procent adaptováni teď v mateřské škole nechtěli být. Dále se velmi zhoršila spolupráce, děti mezi sebou nekomunikovaly, protože přerušení sociálních kontaktů se domnívám, že je naučilo fungovat sami za sebe. A v poslední řadě vzrostla agrese, vulgarity a naprosté nepochopení k vnímání emocí jiných dětí.* Učitelka tuto debatu uzavřela slovy. Odpověď: *Byla to těžká práce vrátit vše zpátky do zajetých kolejí a můžu vám říct, že stále nejsme tam kde jsme byli a myslím si, že touto situací budeme na další řadu let poznamenáni. Je to můj názor.* Dále jsme se v rozhovoru vrátili zpět k diagnostické činnosti a v tuto chvíli konkrétně v době covidové. Jak ovlivnila diagnostickou činnost doba covidová a ve které z oblastí byly největší

změny? Odpověď: *v průběhu distanční výuky nám s diagnostikou pomáhali rodiče, někteří. Po návratu dětí do školy jsme se vrátili do zajetých kolejí. Změny byly obrovské. Největší propad byl bezesporu v sociální oblasti. Nebyly k tomu potřeba ani diagnostické záznamové archy, okem člověk poznal že je něco špatně. Pokud se tedy podíváme na sociální oblast obecně, můžete říci ve které oblasti jste vy zaznamenali největší změny: Odpověď: *Ve všech, ale pokud bych se měla zaměřit například na tři, tak to bude adaptace, komunikace a spolupráce. Dále jsme náš rozhovor směřovali právě do těchto problémových oblastí, kdy se nám učitelka snažila vysvětlit nejzásadnější problémy. Co dětem dělala ve zmíněných oblastech největší problémy? Můžete být konkrétnější?. Odpověď: *Jak už jsem zmínila před chvílí, tak v adaptaci rozhodně loučení s rodiči, děti nechtěly sestrvávat v mateřské škole, trápily je zdravotní problémy, které byly psychického rázu. Dále pak neschopnost komunikace, děti se hodně uzavřely do sebe a při komunikace používaly agresí, což jsme do této doby u nás ve třídě neznali. Taktéž vulgaritu. Spolupráce vlastně úzce souvisela s komunikací, při skupinových činnostech byl velký problém se domluvit na společném řešení a často tyto situace končily pláče. Během rozhovoru také přišla řada na rodiče a komunikaci s nimi v této době. Nastala nějaká změna ve vztahu k rodičům a jak probíhala komunikace s nimi v této době? Odpověď: *Rodiče měli svých starostí dost, takže komunikace hodně náročná a to jak během distanční výuky, kdy rodiče nekomunikovali vůbec, tak během návratu dětí do mateřské školy. Ti rodiče kteří komunikovali, tak návrat jejich dětí do mateřské školy byl mnohem snažší.****

## 2. Využití našich videí po návratu dětí do škol

V poslední části rozhovoru se zaměříme na videa, která jsme Vám poskytli po návratu dětí do škol, jako jeden z prostředků rozvoje sociálních dovedností. Když se Vám poprvé videa dostaly do ruky a ještě před spuštěním, jaké jste k nim měla očekávání? Odpověď: *Velké, těšila jsem se, až se na ně podívám a vlastně hned po shlédnutí, tak na druhý den už jsme aktivity s dětmi zkoušeli. Z hlasu učitelky je cítit nadšení a zaujetí, dál vedeme debatu o tom, jak probíhalo první shlédnutí. Další otázkou je, jestli byste mohla vypíchnout pozitiva těchto videí? Odpověď: *Jsou krátká, pro mě jako maminku je děla velmi důležitá protože každá minuta je pro mě drahá, ale na druhou stranu jsou obsahově nabitá. Jsou rozdělena na různé témata, takže se v nich přehledně orientuje. Jako největší benefit mi přijde ale to, že jsou účinná. Jak tomu máme rozumět, že jsou účinná? Můžete nám to prosím uvést na nějakém příkladu? Odpověď: *Myslím to tak, že když jsme měli ve třídě problém s Adaptací dětí, tak jsem zkusila aplikovat aktivity, které mi byly představeny ve videu a viděla jsem okamžitý efekt, krásná krystalizace rolí a vylezly mi na povrch takové fakty, se kterými jsem mohla ve třídě dále***

*pracovat a podporovat je. S videi v mateřské škole pracujete už více než půl roku, je něco, co byste vylepšila, něco co Vám v nich chybí? Odpověď: Je jich málo.*

## **Příloha č. 5: Ukázka připravených otázek – oblast Spolupráce**

- odloží splnění osobních přání na pozdější dobu?
- odhadne, na co stačí?
- uvědomuje si, co neumí a co se chce naučit?
- vyhledávat příležitosti?
- umí požádat o pomoc?
- soustředí se na činnost?
- samostatně ji dokončí?
- přijímá pokyny?
- plní činnosti podle instrukcí?
- přiměřeně reaguje ve známých situacích?
- Umí se zklidnit?
- potlačí projev agrese?
- projevuje se citlivě k živým bytostem?
- pomáhat druhým (např. kamarádům, mladším, slabším, aj.)?
- přirozeně projevuje radost z poznaného a zvládnutého?
- umí to, co prožívá, vyjádřit slovně



## **Příloha č. 6: Ukázka konkrétního schématu k jednomu z rozhovorů**

### **Dítě (...)**

- Přítomnost rodičů:
- Přítomnost učitelky:
- Délka rozhovoru:
- Datum:
- Oblasti rozhovoru (komunikace, sebepojetí, vztahy se sourozenci, karanténa)

### **Vrstevníci:**

- Mluví o vrstevnících (jak často, v jaké rovině)?
- Jak často dítě vyzvedávají (pozdraví, komunikují spolu navzáje)?
- Všimli jsme si, že se občas objevuje v MŠ nevlastní bratr? Máte pocit, že mezi sebou komunikují?

### **Komunikace:**

- Proč si myslíte, že došlo ke zhoršení v této oblasti?
- Jaké navrhuje řešení?
- Setkala jste se s něčím podobným v horizontu dvou let?

### **Sebepojetí:**

- Máte pocit, že v rodině dítěte je řád a nastavená pravidla?
- Dokáže pojmenovat některé své emoce?

### **Karanténa:**

- V jaké oblasti jsou podle vás v současné době největší obtíže?

## Příloha č. 7: Ukázka shrnujícího protokolu – rozhovor s učitelkami

Shrnutí	Učitelka A	Učitelka B
<b>OBLAST DIAGNOSTIKY</b>		
Když se řekne diagnostika dítěte předškolního věku	Nezbytnost	Důležitost
Jak často	Každý den	Nepřetržitě a mnohdy si to ani neuvědomujeme
Jakým způsobem	portfolio	Portfolia a diagnostické záznamové archy
Diagnostika ve vztahu k rodičům	Nevnímají to	Tento pojem neznají, neřeší to
Diagnostika ve vztahu k vedení školy	Nezbytnost	Kladou na tuto oblast velký zřetel
Nejproblémovější oblast	Sociální	Sociální
Co v oblasti sociální hodnotíte	Komunikace, adaptace, emoce spolupráce, sebepojetí	Komunikace, adaptace, emoce spolupráce, sebepojetí
Činitele	Rodina, škola, vrstevníci	Rodina a pak škola
Co bych změnila	Nic, jsem spokojená	V současné době nic
<b>PANDEMIE COVID A OBLAST SOCIÁLNÍHO ROZVOJE</b>		
Chod mateřské školy a pandemie covid	Něco, co jsme neznali	Nebyli jsme připraveni
Diagnostika sociálních dovedností a pandemie covid	Snaha byla	Všichni o to usilovali, ale bylo to náročné
Kde nastal největší problém	Adaptace	Adaptace a komunikace
Co zůstalo v pořádku	Každá oblast sociálního rozvoje byla nějakým způsobem ovlivněna	Nic
Distanční výuka a sociální rozvoj	E - booky	Rozhovory online s dětmi o rodiči
Jaký to mělo ohlas	E – book rodiče moc nepoužívali	Na rozhovory neměli čas
Návrat dětí do mateřské školy	Velké změny	Šok, náročné dny
Konkrétní problémy	Psychosomatické	Adaptace, komunikace
Řešení	Více se zaměřit na rozvoj v oblasti sociální, posílit konkrétní oblasti	Aktivity na podporu sociálního rozvoje, dětský psycholog
Co se Vám osvědčilo	Videa a online psycholog	Videa, sledovat trendy
Komunikace s rodiči v této době	Slabá	Snaha byla z obou stran
Co se osvědčilo	Mám pocit že nic	Netlačit, dám rodičům prostor a ubezpečit je, že jsme tady pro ně

<b>Plány do budoucna</b>	Pokračovat v tom, co děláme, protože máme dobře nakročeno	Na začátku roku udělat adaptační program, více spolupracovat s rodiči.
<b>VIDEA</b>		
<b>Očekávání</b>	Natěšenost z něčeho nového	Obavy z technologií
<b>První dojem</b>	Nadšení	Skvělý pomocník
<b>Klady</b>	Krátké, obsahově bohaté, rozděleno do kategorií	Minimum pomůcek, příroda, něco nového
<b>Zápory</b>	žádné	žádné
<b>Efekt</b>	Krystalizace rolí, vidím slabá místa	Ukazují se problémová místa, na kterých je potřeba zapracovat
<b>Další využití</b>	Budeme využívat neustále, ale je jich málo	Na školách v přírodě

## Příloha č. 8: Ukázka částí portfolia (A)

Ukázka volného hodnocení sociálních dovedností

Varianta A

Sociální a personální kompetence	1. HODNOCENÍ				2. HODNOCENÍ				3. HODNOCENÍ			
	●	+	-	!	●	+	-	!	●	+	-	!
Datum												
Umí vyjádřit svůj názor												
Je samostatné v rozhodování												
Je samostatné v sebeobsluze												
Věří svým schopnostem												
Uplatňuje základy spol. chování												
Je ohleduplné a tolerantní												
Dokáže spolupracovat												
Má základy pro sociálního chování												
Dodržuje dohodnutá pravidla												
Umí říct „ne“												
.....												
Poznámky												

Varianta B

HODNOCENÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ	
Poznámky z minulého hodnocení	Současný stav

## Příloha č. 9: Ukázka částí portfolia (B)

### Hodnocení specificky zaměřených aktivit

Název aktivity:

Datum:

Pod vedením:

Po kolikáté byla aktivita s dětmi provedena:

Základní hodnocení z minulé hry

-  
-  
-

Hodnocení hry, základní poznámky a doporučení:

Hodnocení konkrétních dětí:

Jméno dítěte	Poznámky