

# Možnosti rozvíjení sociálních vztahů dětí v mateřské škole

Bc. Šárka Suchomelová

---

Bakalářská práce  
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Šárka Suchomelová**  
Osobní číslo: **H170502**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Možnosti rozvíjení sociálních vztahů dětí v mateřské škole**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se sociálních vztahů dětí v mateřské škole.  
Vymezení teoretických východisek z oblasti sociální interakce a možnosti rozvíjení sociálních vztahů v mateřské škole.  
Příprava metodiky empirické části práce, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.  
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím interview s učiteli mateřských škol.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

### Seznam doporučené literatury:

Dowling, M. (2014). *Young children's personal, social and emotional development*. Los Angeles: SAGE.  
Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.  
Svobodová, E. (2010). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, společnost pro kvalitní vzdělávání.  
Svobodová, E., Hovjáčková, M., Kubecová, M., & Kukačková, M. (2015). *Rozvíjíme city, vůli, sebezpečí a komunikaci dětí: dítě a jeho psychika – sebezpečí, city, vůle: dítě a ten druhý*. Praha: Raabe.  
Syslová, Z. (2015). *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol*. Brno: Masarykova univerzita.  
Švaříček, R., Šedová, K. et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:  
Termín odevzdání bakalářské práce:

4. října 2019  
30. dubna 2020

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projekt, umělecké či umělecké výtvarné)

Ústav pedagogiky	Mgr. Jitka Ševčíková
Období	2019/2020
Studijní program	Učitelství pedagogické práce
Studijní obor	Učitelství pedagogické práce
Forma studia	Kombinovaná
Typ práce	Projektová práce

### Účel práce

Práce má být zaměřena na analýzu a popis pedagogických procesů v rámci učitelství pedagogické práce. Účelem práce je analyzovat a popsat pedagogické procesy v rámci učitelství pedagogické práce. Práce má být zaměřena na analýzu a popis pedagogických procesů v rámci učitelství pedagogické práce. Účelem práce je analyzovat a popsat pedagogické procesy v rámci učitelství pedagogické práce.

Práce má být zaměřena na analýzu a popis pedagogických procesů v rámci učitelství pedagogické práce. Účelem práce je analyzovat a popsat pedagogické procesy v rámci učitelství pedagogické práce.

Práce má být zaměřena na analýzu a popis pedagogických procesů v rámci učitelství pedagogické práce. Účelem práce je analyzovat a popsat pedagogické procesy v rámci učitelství pedagogické práce.

Práce má být zaměřena na analýzu a popis pedagogických procesů v rámci učitelství pedagogické práce. Účelem práce je analyzovat a popsat pedagogické procesy v rámci učitelství pedagogické práce.

Práce má být zaměřena na analýzu a popis pedagogických procesů v rámci učitelství pedagogické práce. Účelem práce je analyzovat a popsat pedagogické procesy v rámci učitelství pedagogické práce.

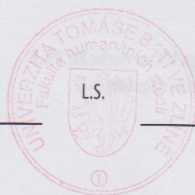
Práce má být zaměřena na analýzu a popis pedagogických procesů v rámci učitelství pedagogické práce. Účelem práce je analyzovat a popsat pedagogické procesy v rámci učitelství pedagogické práce.

Práce má být zaměřena na analýzu a popis pedagogických procesů v rámci učitelství pedagogické práce. Účelem práce je analyzovat a popsat pedagogické procesy v rámci učitelství pedagogické práce.

Práce má být zaměřena na analýzu a popis pedagogických procesů v rámci učitelství pedagogické práce. Účelem práce je analyzovat a popsat pedagogické procesy v rámci učitelství pedagogické práce.

Práce má být zaměřena na analýzu a popis pedagogických procesů v rámci učitelství pedagogické práce. Účelem práce je analyzovat a popsat pedagogické procesy v rámci učitelství pedagogické práce.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.  
děkan



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.  
ředitelka ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 24. 4. 2020 .....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá problematikou sociálních vztahů dětí ve třídě mateřské školy pohledem učitelů. Teoretická část bakalářské práce shrnuje současné teoretické poznatky z oblasti vztahů dětí v předškolním věku, rolí rodiče a učitele v mateřské škole. Empirická část bakalářské práce je tvořena kvalitativně orientovaným výzkumem, který byl realizován prostřednictvím interview s učitelkami mateřských škol.

Cílem práce bylo zjistit význam připisovaný učiteli mateřských škol vztahům mezi dětmi. Z výzkumu vyplývá, že jsou vztahy významné z hlediska rozvoje osobnosti dítěte a z hlediska psychosociálního klimatu třídy.

Druhým cílem práce bylo odkrýt výchovně vzdělávací postupy používané učiteli k rozvíjení vztahů dětí v mateřské škole. Jako efektivní se jeví zejména činnosti na principu spolupráce a vzájemné komunikace.

Klíčová slova: sociální vztah, sociální interakce, sociální kompetence, sociální skupina.

## **ABSTRACT**

The bachelor's thesis deals with the issue of social relationships of children in the kindergarten class from the perspective of teachers. The theoretical part of the bachelor's thesis summarizes current theoretical knowledge in the field of relationships between preschool children, the role of parents and teachers in kindergarten. The empirical part of the bachelor's thesis consists of qualitatively oriented research, which was carried out through interviews with kindergarten teachers.

The goal of the bachelor's thesis was to find out the value of relationships between children according to kindergarten teachers. Research shows that relationships are important for the child's personality development and for class climate as well.

The second goal of the bachelor's thesis was to expose the educational approaches used by teachers to develop relationships between children in kindergarten. Activities based on cooperation and mutual communication appear to be effective in particular.

Keywords: social relationships, social interaction, social competence, social group.

Ráda bych na tomto místě vyjádřila své poděkování všem, kteří mi pomáhali a podporovali mě v mé studijní cestě.

Děkuji Mgr. et Mgr. Viktoru Pacholíkovi, Ph.D., za podnětné rady a odborné připomínky při vedení mé bakalářské práce, zejména však děkuji za lidský přístup a ochotu pomoci. Děkuji také doc. PhDr. Tomáši Čechovi, Ph.D., za odborné konzultace.

Za věnovaný čas patří mé díky všem učitelkám, jež byly ochotné poskytnout rozhovor a podílet se tak na výzkumu.

Mé rodině, přátelům a všem blízkým děkuji za osobní podporu v době studia. Za rozhodnutí studovat vděčím především mým dcerám, Esterce a Amelce, které mě inspirovaly a motivovaly k práci s dětmi.

Jsem vděčná Bohu, že jsem měla sílu začít a ustát studium navzdory nelehké životní situaci.

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

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 MATEŘSKÁ ŠKOLA JAKO SOCIALIZAČNÍ ČINITEL .....</b>	<b>13</b>
1.1 SOCIALIZACE V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	14
1.2 TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA.....	16
1.2.1 Sociální konflikt .....	17
1.2.2 Skupinová konformita.....	18
1.2.3 Sociální vztahy ve třídě.....	19
1.2.4 Skupinová dynamika .....	20
1.2.5 Sociální komunikace ve třídě .....	21
<b>2 ROLE V PROCESU ROZVÍJENÍ VZTAHŮ V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....</b>	<b>24</b>
2.1 ROLE UČITELE .....	24
2.1.1 Sledování a interpretace vztahů dětí ve třídě .....	26
2.1.2 Plánování edukačních postupů pro rozvoj vztahů dětí ve třídě.....	27
2.1.3 Profesionální kompetence k rozvíjení vztahů dětí .....	28
2.2 ROLE RODIČE .....	29
2.3 ROLE DÍTĚTE.....	30
<b>3 VYBRANÉ MOŽNOSTI ROZVÍJENÍ SOCIÁLNÍCH VZTAHŮ .....</b>	<b>32</b>
3.1 PRAVIDLA CHOVÁNÍ .....	32
3.2 PRAVIDLA KOMUNIKACE .....	33
3.3 PŘEJÍMÁNÍ SOCIÁLNÍCH ROLÍ .....	34
3.4 ZPEVŇOVÁNÍ.....	34
3.5 CÍLENÝ ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ .....	36
3.6 SOCIÁLNĚ-INTERAKTIVNÍ HRY .....	37
3.7 SOCIÁLNÍ UČENÍ .....	37
3.8 ROZVOJ PROSOCIÁLNOSTI .....	37
3.9 STMELOVACÍ PROGRAMY.....	38
3.10 KOUČOVÁNÍ.....	39
3.11 KOMUNITNÍ KRUH .....	39
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>41</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU .....</b>	<b>42</b>
4.1 VÝZKUMNÁ STRATEGIE .....	42
4.2 VÝZKUMNÁ METODA.....	43
4.3 VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	44
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	44
<b>5 ANALÝZA DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....</b>	<b>48</b>
5.1 VZTAH VERSUS INTERAKCE .....	49
5.1.1 Motivace učitelky .....	49
5.1.2 Hlavně klid .....	51
5.2 VZTAHY JSOU PŘEDURČENÉ.....	53
5.2.1 Dispozice dítěte .....	53



5.2.2	Osoba učitelky .....	55
5.3	VZTAHY NÁS UTVÁŘÍ.....	56
5.3.1	Formování osobnosti .....	56
5.3.2	Klíma třídy .....	58
5.3.3	Po mateřské škole .....	59
5.4	NA UČITELI ZÁLEŽÍ.....	60
5.4.1	Zasahovat či nezasahovat.....	60
5.4.2	Osvědčilo se .....	61
<b>6</b>	<b>SHRNUTÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....</b>	<b>65</b>
6.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	66
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>68</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>70</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>73</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>74</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>75</b>

## ÚVOD

Výchovně vzdělávacích činností, které probíhají v mateřské škole, existuje celé široké spektrum. Tato bakalářská práce se zaměřuje na edukační činnosti a přístupy učitelů mateřských škol v oblasti vztahů. Vztahy v mateřské škole tvoří složitou, avšak zajímavou spleť vazeb mezi všemi jednotlivci, kteří s mateřskou školou přichází do kontaktu. Pozornost je blíže věnována především vztahům mezi dětmi ve třídě mateřské školy.

Jsem přesvědčená, že každý touží po tom mít uspokojivé vztahy, nikdo však nepřichází na svět vybavený kompetencemi důležitými pro efektivní a uspokojivé vztahy, tyto kompetence si osvojujeme a prohlubujeme v průběhu celého života. Mateřská škola je pro většinu dětí první prostředí, kde se dítě dlouhodobě zdržuje mimo okruh rodiny. Rodina je hlavním sociálním prostředím, kde je dítě formováno, kde přebírá vzorce chování a komunikace. Sama však vím, jak je těžké být „dobrým“ rodičem a ve své roli rodiče dělat všechno správně. Vedle toho bohužel také ne všechny děti mají adekvátní zázemí, ve kterém by si osvojovaly vhodné dovednosti a rozvíjely schopnosti potřebné k navazování a upevňování vztahů. Dítě se následně ocitá v mateřské škole, ve skupině vrstevníků, a neví, jak se s tím má vyrovnat, jak se má do skupiny zařadit, jak si má najít kamarády, a v neposlední řadě – jak se má chovat, aby o kamarády nepřicházelo. V tom spatřuji pole působnosti pro učitele, který by měl být každému dítěti průvodcem a měl by usilovat o vytváření a stmelování vztahů mezi dětmi ve třídě. Je to také na druhou stranu obrovská zodpovědnost.

Učitel v mateřské škole je první dospělá osoba (kromě členů rodiny dítěte), která má na dítě velmi výrazný a dlouhodobý vliv. To, jak bude učitel přistupovat ke vztahům dětí a jak bude s konkrétními dětmi sám utvářet vztah, bude mít v budoucnu vliv na to, jak se bude dítě zařazovat do dalších kolektivů vrstevníků (na základní a střední škole, v zájmových kroužcích). Učitel má přímý vliv na schopnosti a dovednosti dětí komunikovat a vycházet s druhými, respektovat druhé a umět naslouchat, ale také ovlivňuje sebehodnocení dítěte, které je z hlediska jeho zařazení se do života skupiny podstatné. Na dítě takto působí učitel se svými teoretickými a praktickými profesními předpoklady, v kombinaci se svými jedinečnými osobnostními rysy, osobními přednostmi i limity.

Při své práci v mateřské škole jsem vypožadovala, že i přes existenci závazných kurikulárních dokumentů, které se zabývají mimo jiné právě i vztahy mezi dětmi

v mateřské škole, se praktické přístupy jednotlivých učitelů ke vztahům dětí a jejich rozvíjení velmi liší. Proto bylo cílem teoretické části bakalářské práce získat odborné poznatky z oblasti sociálních vztahů v mateřské škole, zejména sociálních vztahů mezi dětmi. Teoretická část dále pojednává o tom, jakou roli ve vztazích dětí v mateřské škole zaujímá učitel, rodič a dítě samotné. Byly také nastíněné konkrétní teoretické možnosti rozvíjení vztahů dětí, které mohou učitelé v mateřských školách využívat. Cílem výzkumné části práce bylo zanalyzovat vnímání vztahů dětí pohledem učitelů mateřských škol. Dále pak bylo cílem odkrýt, jaké postupy učitelé mateřských škol skutečně využívají k rozvíjení vztahů mezi dětmi.

Teoretická východiska, jakož i výzkumné závěry mohou čtenářům, především z řad začínajících či méně zkušených učitelů mateřských škol, pomoci vytvořit si vlastní náhled na problematiku vztahů dětí v mateřské škole.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 MATEŘSKÁ ŠKOLA JAKO SOCIALIZAČNÍ ČINITEL

Převážná část současné populace si v raném dětství prošla mateřskou školou, neboť žijeme v době, kdy si společnost uvědomuje potřebnost těchto institucí. Průcha (2013, s. 30) přichází s myšlenkou, že „*člověk je takový, jaké bylo jeho dětství*“. Dále autor usuzuje, že „*společnost je taková, jací jsou lidé, kteří v ní vyrůstají*“. Stejnou teorii potvrzuje i Dowlingová (2014) tvrzením, že kvalitní vzdělávání a výchova již v raném dětství ovlivňuje následně celkové socioekonomické vyhlídky dané společnosti.

Kvalitní výchova a vzdělávání již v útlém dětství umožňují položit nezbytné základy celoživotního vzdělávání člověka (Syslová, 2014). Podle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) by mělo předškolní vzdělávání, realizované v mateřských školách, dítěti usnadňovat další vzdělávací cestu a mělo by rovněž „*učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané*“. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, s. 7).

O potřebě výchovy a vzdělávání v předškolním věku tedy není pochyb, lze je však chápat v širším slova smyslu jako veškeré výchovně vzdělávací procesy, jimiž dítě prochází od svého narození až do okamžiku nástupu do primárního vzdělávání, v součinnosti rodiny, vrstevníků, institucí rané péče a vzdělávání a dítěte samotného, s cílem všestranného rozvoje dítěte. V užším slova smyslu lze předškolní výchovu a vzdělávání vykládat jako proces týkající se dětí ve věku od dvou do sedmi let zajišťovaný především institucemi k tomuto účelu zřizovanými, mateřskými školami, dětskými skupinami a dalšími (Průcha, 2013).

Mateřská škola je významným mezníkem v životě dítěte, jelikož se musí na určitou dobu odloučit od blízkých osob, které o ně do této doby pečovaly v podstatě nepřetržitě (Berčíková, 2014). Tato změna s sebou nese v kontextu sociálních vztahů nutnost zvládnutí silných návalů emocí, případně i stresu (Niesel, 2005). Zdaleka ne všechny děti projdou vzděláváním v mateřské škole, někteří rodiče pro své dítě volí domácí vzdělávání namísto navštěvování mateřské a základní školy dítětem. Podle Mertina (2003) jsou rodiče schopni vytvořit příznivější podmínky pro vzdělávání oproti škole, jednou z výhod je vzdělávání v menší skupině dětí, při vzdělávání skupiny 6 a více dětí efektivita vzdělávání klesá. Nelze jednoznačně rozhodnout, která alternativa je pro dítě obecně vhodnější. Například Opravilová (2016, s. 156) tvrdí, že „*přirozené sociální prostředí vrstevníků činí mateřskou*

*školu v současné době nenahraditelnou*“. Co rozhodně nelze mateřské škole upřít je, že na základě požadavku RVP PV doplňuje výchovu rodinnou a v návaznosti na ni vytváří mnohostranně podnětné prostředí pro dítě za účelem jeho aktivního rozvoje (Svobodová, 2010b). Výzkumy bylo prokázáno, že dětem pocházejícím ze společensky či ekonomicky znevýhodněného prostředí a dětem pocházejícím z málo podnětného prostředí umožňuje v jejich raném věku právě institucionální vzdělávání vytvořit rovnější podmínky pro další vzdělávání a rozvoj (Syslová, 2014). K tomuto tvrzení se přidává i Burkovičová (2016) s tím, že u dětí žijících v málo podnětném prostředí může mateřská škola eliminovat některá znevýhodnění plynoucí z tohoto prostředí, která nemohou být společností ovlivněna jiným způsobem.

Podle Hermochové (2005) jsou jednou z hlavních příčin neúspěchu v celoživotním vzdělávání nedostatky v oblasti sociálního rozvoje osobnosti dítěte, neboť ve svém důsledku vedou k nižší sebedůvěře, k neschopnosti komunikovat, spolupracovat, ale mohou vést až k nezájmu o druhé, agresivitě či jiným nežádoucím jevům. I nedostatky v oblasti sociálního rozvoje dítěte mohou být do jisté míry kompenzovány v mateřské škole (Hermochová, 2005). Rovněž Burkovičová (2016) považuje mateřskou školu za klíčovou instituci pro socializaci dětí z jakkoliv znevýhodněného prostředí.

## **1.1 Socializace v prostředí mateřské školy**

Pojem socializace nabízí široké spektrum možností výkladu. Pro účely sociální psychologie je chápán jako celoživotní proces psychického i fyzického začleňování se a uplatnění se jedince se svými jedinečnými psychosociálními předpoklady do života společnosti (Helus, 2015). Z pohledu preprimární pedagogiky je podle Průchy (2013, s. 29) možné socializaci definovat jako *„proces, jímž se jedinec začleňuje do společnosti, které jej obklopuje, aby v něm mohl žít, pracovat, vzdělávat se“*. Proces socializace tedy v každém případě znamená začleňování se do společnosti druhých lidí, člověk se stává součástí života druhých a zároveň přijímá životy druhých jako součást vlastního života.

Škola a rodina mají podle Gillernové (2012) nejvýznamnější vliv na socializaci dětí. V souvislosti s vlivem rodiny a školy rozděluje Helus (2015) socializaci na stupeň primární, sekundární a terciální. Primární socializace probíhá převážně v rodině, v době od narození dítěte do začátku institucionálního vzdělávání. V tomto stupni socializace hraje významnou roli spontaneita, prožitek, láskyplnost vztahů. Sekundární socializace

probíhá v prostředí školy, počínaje vstupem do mateřské školy. Klíčovým faktorem je zde pomyslné překročení hranic vlastního domova a rodiny. Dítě je postaveno před nový řád společného soužití, do složité spleti vztahů, a musí se s touto zcela novou situací vypořádat. Terciální socializace probíhá v dospívání a dospělosti. Jedná se o socializaci osobní, zahrnující veškeré osobní mezilidské vztahy člověka, ale také o socializaci profesní, tedy zodpovědné zapojení se do pracovního života.

Mertin (2015) popisuje, že socializace probíhá u dítěte ve třech rovinách:

- 1) v rovině sociální reaktivity, k jejímuž rozvoji dochází už od narození dítěte, ale v prostředí mateřské školy se tento vývoj umocňuje z důvodu vstupování dítěte do rozličných vztahů (s rozličnými osobnostmi vrstevníků, s cizími dospělými);
- 2) v rovině sociální kontroly, spočívající v akceptaci a naplňování sociálních norem;
- 3) v rovině osvojování si sociálních rolí, které začíná již v prostředí rodiny, před nástupem do mateřské školy, avšak následně se u dětí promítá i v mateřské škole, kde se navíc přidávají nové sociální role zaujímané dítětem.

Helus (2015) rozlišuje socializaci z hlediska její vnější kontroly na spontánní a řízenou, přičemž socializaci probíhající v prostředí školy považuje za převážně řízenou, neboť je vedena vzdělanými odborníky, probíhá podle předem stanovených plánů, v souladu s kurikulárními dokumenty a využívá stanovené postupy a nejrůznější pomůcky. Za spontánní socializaci v prostředí mateřské školy lze považovat např. samotné působení skupiny a skupinové dynamiky, veškeré neformálně probíhající interakce mezi dětmi navzájem, ale i mezi dětmi a dalšími přítomnými. Tyto dva druhy socializace ovšem od sebe nemůžeme ostře oddělovat, téměř vždy probíhají současně, pouze jejich poměr se liší.

Ačkoliv je proces socializace důležitý v každé etapě života člověka, Průcha (2013) uvádí, že hlavním životním obdobím k uskutečňování socializace je dětství. Toto tvrzení je možné podepřít i vývojovým specifíkem dětského věku, neboť zapojení dítěte do sociální skupiny ovlivňuje jeho náhled na sebe sama, a v návaznosti na to dochází ke změnám v jeho chování. Tento jev je samozřejmě patrný i v procesu socializace dospělých, není však natolik výrazný. Dospělý člověk už má na rozdíl od dítěte vybudovanou určitou identitu, se kterou do procesu socializace vchází, a která jej do určité míry v procesu socializace limituje (Hermochová, 2005).

Pro dítě v předškolním věku je důležité naplňování potřeby citových vztahů, zapojení se do sociálních vazeb a akceptace jedinečné osobnosti druhými. Dítě začíná v tomto věku prožívat sociální city jako je láska, sympatie, ale i nenávisť, pocit křivdy (Mertin, 2015). V předškolním věku nabírá podle Mertina (2015) na významu vliv vrstevníků. Předškolák je sice stále silně vázán na svou rodinu, rád ale také toto prostředí opouští a přichází mezi své vrstevníky, kde si může vyzkoušet to, co doma odpozoroval a zároveň sledovat, jaké reakce bude svým jednáním u druhých vyvolávat (Mertin, 2015).

## 1.2 Třída jako sociální skupina

Třidu je možné považovat za sociální skupinu, neboť se jedná o uspořádanou a organizovanou skupinu lidí, kteří jsou propojeni vzájemnými interakcemi. Hermochová (2005, s. 15) definuje ve velmi obecném pojetí sociální skupinu jako „*prostředí, kde se vzájemně střetávají společenské potřeby a potřeby jednotlivce*“. Členové sociální skupiny rovněž vnímají sounáležitost ke skupině, nerozlišují pouze „já a ostatní“, vnímají také „my“ (Helus, 2015). Třída, jakožto sociální skupina, je tvořena podskupinami členů (dětí). Tito členové vnímají, přijímají a realizují určité společné cíle, hodnoty, zvyklosti a pravidla. Každý člen sociální skupiny, tedy každé dítě, zaujímá ve třídě určitou sociální pozici, sociální roli, sociální status, sociální prestiž a sociální oblibu. Z toho vyplývá, že každé dítě má zcela jiné postavení v systému třídy jako sociální skupiny, každé dítě se těší jiné míře obliby a respektu druhých, každé dítě má rovněž jinou sílu a moc v ovlivňování druhých (Helus, 2015). Pro dítě s nižším postavením v sociální hierarchii třídy je velmi složité až nemožné svou situaci vlastními silami zvrátit. Ovšem během nejrůznějších společných aktivit se mu může naskytnout příležitost ukázat ostatním své kvality a zlepšit tak své postavení ve třídě (Gillernová, 2012).

Dalším směrodatným specifickým třídou je sociální role a sociální pozice učitele. Třída mateřské školy je malá sociální skupina, ve které existuje síť sociálních vztahů a interakcí, přičemž řešení interakcí a vztahů je často v rukou učitele nebo je alespoň ovlivněno jeho vlastními postoji a chováním (Svobodová, 2017). Helus (2015) tvrdí, že je ve značné míře na rozhodnutí učitele mateřské školy, povede-li třídu autoritativním způsobem, formou direktivy, a bude tak uplatňovat především svoji moc a vyšší postavení v hierarchii třídy, nebo zaujme-li participační (nebo také demokratický) přístup, který považuje za důležité vtáhnout všechny členy sociální skupiny do rozhodování o chodu sociální skupiny. Od toho se následně odvíjí míra vlivu samotných dětí na život



ve třídě a vzájemné sociální vztahy. Průcha (2013) jednoznačně vyzdvihuje demokratický přístup učitele vůči dětem, s minimem direktivy, spočívající ve vzájemném působení obou subjektů vzdělávacího procesu. Tento přístup rovněž prosazuje i RVP PV, jelikož vzdělávací činnosti mají probíhat formou vzdělávací nabídky, nikoliv formou pokynů a příkazů (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018).

### 1.2.1 Sociální konflikt

Neopomenutelným sociálním jevem, se kterým se ve třídě mateřské školy setkáváme, je konflikt. Konflikt neznamená vždy negativní jev, jde o střet různých názorů, potřeb, cílů, zájmů. Takový střet nebývá pro účastníky příjemný, může však být iniciátorem pozitivních změn ve vývoji a směřování jeho účastníků. Cílem není konflikty eliminovat, nýbrž učit se je zvládat. Konflikt řešený autoritativní cestou bude mít tendenci se vracet, jelikož byl potlačen, nikoliv vyřešen (Gillernová, 2012). Učitel by měl vést dítě k tomu, aby samo našlo řešení situace, může mu vypomoci prostřednictvím kladení otázek, při kterých se nenechá odbýt odpovědí dítěte jako je „nevím“, ale ptá se opakovaně. Pokud dítě samo navrhne i jen nepatrně přijatelné řešení, měl by jej učitel akceptovat. S navrhováním možností řešení může dítěti rovněž dopomoci učitel (Mertin, 2013).

Pro formování sociálního aspektu osobnosti dítěte je nezbytné důsledně reagovat na každodenní aktivity dítěte, při kterých bude situace a vhodnost či nevhodnost daného chování rozebírána a korigována. Jedná se o tzv. spontánní sociální učení, které je doporučováno i RVP PV. Je důležité s dětmi řešit i zdánlivé sociální maličkosti, jako půjčování hraček, dělení se, domlouvání se, škodolibost, projevy agrese nebo naopak projevy opakované submise (Mertin, 2015). Není žádoucí reagovat na každou maličkost přehnaně, na druhou stranu i drobné a latentní problémy mohou přerůst v těžko řešitelný problém. Proto by měl učitel na děti působit soustředěně a důsledně (Mertin, 2013).

Na otázku, kdy má učitel na danou situaci reagovat, nelze nalézt jednoznačnou odpověď. Učitel by měl brát v úvahu dobu, po kterou interakce probíhá. Nehrozí-li bezprostřední nebezpečí, měl by dopřát dětem dostatek času na to, aby nejdříve zkusily vyřešit situaci samy, někdy jsou dokonce schopné vyřešit situaci dřív, než by učitel vůbec stihl zareagovat. Dále by měl učitel zohledňovat věk dítěte a jeho vývojový stupeň. Mezi nejmladšími a nejstaršími dětmi v mateřské škole existuje propastný rozdíl ve stupni vývoje, a tedy ve schopnostech zvládat sociální interakce. Roli hrají samozřejmě

i individuální charakteristiky dětí zúčastněných v dané sociální interakci, které by měl učitel znát (Svobodová, 2017).

Pakliže se učitel rozhodne do situace vstoupit, nejprve potřebuje přesně rozlišit aktéry situace, koho se to týká a jakým způsobem. Následně učitel analyzuje vzorce chování jednotlivých aktérů, rozlišuje, které projevy jsou žádoucí a které naopak. Na základě tohoto vyhodnocení volí další postup k řešení situace. Klíčové je ovšem správné vyhodnocení situace, děti jsou velmi citlivé, pokud jim dospělí nějakým způsobem křivdí (Svobodová, 2017).

Ve třídě můžeme pozorovat několik forem sociálních interakcí. Kohoutek (2002) je specifikuje jako koakci, kooperaci, rivalitu a soutěžení. Koakcí nazýváme interakce, při kterých jednotlivci pracují samostatně na nějakém úkolu, bez prvku kooperace a soutěžení. Kooperací ve třídě mateřské školy rozumíme spolupráci dětí při plnění úkolu s absencí soutěživosti. Rivalita představuje soutěžení či konkurenční boj mezi jednotlivci. Soutěžení může být formou motivace (s vnitřním či vnějším, záměrně vyvolaným původem), stále by však měl zůstat v centru pozornosti společný cíl, nikoliv vlastní prosazení se na úkor druhého.

Učitel by měl při své intervenci uplatňovat pravidlo minimálního zásahu, měl by využít co nejméně rušivý prostředek k tomu, aby dítě, případně skupinu dětí, dovedl zpět k žádoucímu, spolupracujícímu chování. Při využívání razantnějších postupů od samotného počátku iniciativy učitele navíc hrozí nebezpečí, že učitel vyčerpá své možnosti a při přetrvávání problémové situace už nemá k dispozici silnější opatření a stává se bezradným (Mertin, 2013).

### 1.2.2 Skupinová konformita

Do protikladu k sociálnímu konfliktu se staví další sociální jev, fungující v sociálních skupinách, kterým je skupinová konformita. Jedná se o mechanismus, který vede členy skupiny k ustupování od vlastních názorů, postojů, cílů a k připojování se k názorům a postojům převládajícím v sociální skupině s cílem získání lepšího pocitu větší integrace sebe sama do sociální skupiny. Ze zmíněného vyplývá, že děti se sociálně slabším postavením ve třídě se budou spíše přizpůsobovat ve svých postojích a ve svém chování dětem, které jsou ve skupině sociálně silnější. Toto přizpůsobování může mít jak pozitivní důsledky, kdy působí skupinová konformita jako motor pozitivního vývoje, tak i negativní důsledky, neboť dítě je schopno pro větší konformitu ve skupině potlačit i své dobré

stránky a chovat se nežádoucím způsobem, kterým by se ale bez vlivu sociální skupiny neprojevovalo (Helus, 2015). Předškolní děti se takto ve skupině velmi často projevují i proto, že je pro ně velmi důležité být součástí vrstevnické referenční skupiny a zároveň si ještě nezakládají na své vlastní identitě a individualitě, ke které dochází až v pozdějším věku (Gillernová, 2012).

### 1.2.3 Sociální vztahy ve třídě

Sociální vztah je vztah dvou a více jedinců, který má převážně dlouhodobý a relativně stabilizovaný charakter, na rozdíl od sociální interakce, která spočívá v aktuálních, krátkodobých procesech vzájemného působení. V malých sociálních skupinách, jakou je právě třída, mají sociální interakce velmi osobní charakter, jsou tedy ve velké míře ovlivňovány osobnostními charakteristikami zúčastněných. Vlivem sociální interakce, prostřednictvím sociální komunikace, jsou vytvářeny a formovány sociální vztahy (Strmiska, 2018).

Všechny výchovně vzdělávací procesy v mateřské škole probíhají na pozadí složité sítě vztahů, ve kterých se projevují veškeré odlišnosti zúčastněných osob z hlediska věku, pohlaví, osobnostních předpokladů a individuálních sociálních podmínek (Gillernová, 2012). Svoji roli ve fungování všech sociálních vztahů v mateřské škole zaujímá také vlastní sebepojetí každého zúčastněného spolu s mírou shody či odlišnosti s vnějšími projevy chování (Mertin, 2015).

V mateřské škole působí vztahy nejrůznějších charakteristik a úrovní, můžeme rozlišit tyto základní kategorie:

- 1) vztah mezi učiteli, vedením mateřské školy a dalšími kolegy;
- 2) vztahy mezi učiteli a rodiči;
- 3) vztahy mezi rodiči;
- 4) vztahy mezi dětmi;
- 5) vztahy mezi dětmi a rodiči;
- 6) vztahy mezi dětmi a učiteli;
- 7) vztahy mezi mateřskou školou a společností (Gillernová, 2012).

Vztahy v mateřské škole jsou jedním z hlavních pilířů, které tvoří celkové psychosociální klima třídy. Pozitivní vzájemné vztahy ve třídě přímo ovlivňují motivaci dětí ke vzdělávání i osobnostnímu rozvoji, ale také profesní spokojenost učitele (Helus, 2015).

Podle Gillernové (2012) napomáhají pozitivní vztahy ve třídě (mezi dětmi navzájem, mezi učiteli a mezi dětmi a učiteli) také zvyšovat celkovou efektivnost výchovně vzdělávacích procesů, ale i pocit sounáležitosti dětí s mateřskou školou. Pozitivní sociální vztahy uvnitř kolektivu jsou rovněž dobrou prevencí šikany, jejíž počátky můžeme pozorovat již v mateřské škole.

Specifikem učitele v mateřské škole je oproti učitelům na vyšších stupních vzdělávání to, že je nutné vytvářet citový vztah s dítětem. V případě, že se učitel nepodaří navázat s dítětem vztah, může u dítěte způsobit snížení jeho sebedůvěry a rovněž může díky tomu dítě prožívat úzkost a stres. To jsou faktory, které snižují efektivnost výchovně vzdělávacích procesů (Syslová, 2017).

Podle Gillernové (2012) se vztahy ve třídě utvářejí v rovině formální, jednoznačně dané institutem školy (např. postavení a vzájemné vztahy ředitele, učitele, rodičů, dětí), a v rovině neformální, skýtající složitou síť převážně dlouhodobých vztahů. Neformální vztahy se řídí neformálními normami a hodnotami, které jsou obvykle nepsané, mohou být skryté či zjevné, často však hrají významnější roli než vztahy formální. Učitel by se měl perfektně vyznat v sociálních vztazích v mateřské škole, rozumět jim a pohybovat se v nich s notnou dávkou jistoty (Mertin, 2015).

#### 1.2.4 Skupinová dynamika

Vztahy ve třídě nejsou konstantní, nýbrž prochází vývojem. Tento proces vývoje skupiny v čase se nazývá skupinová dynamika (Výrost, 2008). Mohauptová (2009) rozlišuje 6 fází vývoje skupiny, každá fáze má své charakteristické znaky a pro každou fázi se doporučují jiné přístupy ze strany učitele.

Ve fázi vzniku přichází do třídy nové děti, definují se formální role a pravidla. Při vzniku nové sociální skupiny je vhodné vyvarovat se budování mylných očekávání, u dětí v mateřské škole se může jednat o očekávání „všichni budeme kamarádi“, „nikdy se nebudeme hádat“. Žádoucí je navodit otevřenou komunikaci, dát dětem pocítit zájem o jejich osobu a podporovat vzájemné poznávání (Mohauptová, 2009).

Vzájemné seznamování a poznávání dětí, jakož i utváření neformální hierarchie probíhá ve fázi formování. V této fázi dochází ke sblížení, přijímání vzájemné závislosti při dosahování společných cílů a budování pocitu sounáležitosti. Děti si v této fázi uvědomují, kdo je a kdo není součástí třídy. Ve fázi formování je vhodné podporovat

vztahy společnými činnostmi, vytvářením motivace k trávení společného času a společným vytvářením pravidel chování (Mohauptová, 2009).

Fáze bouření je charakteristická růzností vyjadřovaných názorů a z toho plynoucích konfliktů. Ve třídě vznikají podskupiny a dochází k tvorbě výrazné neformální hierarchie, která působí nyní mnohem silněji na chod celé sociální skupiny. Úkolem učitele v této fázi je učit děti vyjadřovat názor, přijímat nesouhlas a řešit konflikty (Mohauptová, 2009).

Poté, co se děti učí procházet konflikty ve třídě, nastává fáze stabilizace. V této fázi si děti nastavují své osobní hranice, vztahy ve třídě jsou klidnější než dříve. Děti si také uvědomují vzájemnou závislost a nutnost akceptace ostatních i s jejich odlišnostmi. Učitel by měl zachovávat rovnocenný přístup ke každému dítěti a nenechat se strhnout neformální hierarchií třídy. Dále by měl učitel podporovat efektivní komunikaci. I když je nyní život ve třídě stabilizován, není žádoucí myslet si, že již není třeba děti ve formování vztahů vést (Mohauptová, 2009).

Na fázi stabilizace navazuje fáze produktivity, ve které probíhají veškeré edukační činnosti neefektivněji. Třída funguje jako celek, ve kterém je využíván potenciál skupiny, ale i potenciál jednotlivých dětí. V této fázi by měl být kladen důraz na rozvoj individuálních schopností a dovedností. Důležité je také implementovat tvořivost a změny do každodenních činností, aby nedocházelo ke stagnaci vývoje (Mohauptová, 2009).

Ve třídě dochází k uzavírání skupiny na konci školního roku, pakliže se v září třída v převážně stejném složení již nesejde (z důvodu nástupu dětí do základní školy nebo reorganizace tříd). V této fázi by mělo probíhat zhodnocení činnosti třídy, čeho bylo dosaženo, vyzdvižení posunů v osobním rozvoji, ale také loučení. Pro uzavírání skupiny je vhodné zvolit nějakou speciální událost, která by byla pro děti pomyslným milníkem pro usnadnění pochopení a přijetí konce jedné etapy. Je potřeba věnovat této fázi pozornost, nestačí ji přejít, neboť by to mohlo u dětí způsobit frustraci, zároveň by však neměla být tato fáze uměle protahována, například opakovaným loučením se (Mohauptová, 2009).

### **1.2.5 Sociální komunikace ve třídě**

Komunikace v různých formách je neodmyslitelně spjata s veškerými vztahy, do kterých vstupujeme. Strmiska (2018) považuje komunikaci za médium, čili prostředníka a nositele sociálních interakcí, které následně utváří sociální vztahy. Podle Čapka (2010, s. 51)

je komunikace sociálním procesem, který „*formuje své účastníky, profiluje vztahy, učí je sociálnímu chování, předává jim signál o vlastním statusu*“. Svobodová (2017) považuje komunikaci za hlavní prostředek (ale také podmínku) pro tvorbu a rozvíjení sociálních vztahů v mateřské škole. Sociální vztahy jsou klíčovým komponentem úspěšné socializace v prostředí mateřské školy (Gillernová, 2012).

Již od počátku primárního vzdělávání je v podmínkách našich základních škol zaběhnutá komunikační praxe především formou „otázka x odpověď“. Učitel vystupuje vůči žákům obvykle frontálně a žáci tak po velkou část svého vzdělávacího procesu ve škole nemají možnost kultivovat svůj komunikační projev a rozvíjet své komunikační schopnosti a dovednosti (Hermochová, 2005). Oproti tomu mateřská škola nabízí mnohem příznivější podmínky pro rozvoj a kultivaci sociální komunikace u dětí. Navíc předškolní věk je z hlediska vývoje lidské řeči a komunikace klíčovým obdobím, jelikož se děti v tomto věku rychle a snadno učí komunikaci nápodobou. Pakliže je tato oblast rozvoje dítěte v předškolním věku zanedbána, v pozdějším věku se takto vzniklá mezera ve schopnostech a dovednostech napravuje mnohem hůře, jednak z důvodu menších příležitostí k rozvoji a také proto, že důležité období pro rozvoj řeči a komunikačních dovedností už skončilo (Průcha, 2013). Pro děti je výhodnější naučit se komunikovat v předškolním věku i proto, že na dalších stupních vzdělávání jsou děti mnohem více vázány a orientovány na výkon, jsou k sobě vzájemně kritičtější, a to může být bariérou v rozvoji komunikace (Mertin, 2015).

Žádoucí je navozovat komunikaci efektivní, při které jsou si subjekty rovny, projevují si respekt a snahu dosáhnout dohody tak, aby se oba komunikující subjekty (partneři) cítili dobře (Kopřiva, 2008). V komunikaci mezi dětmi a učitelem si může učitel získat přízeň u dětí, jakož i jejich důvěru a otevřenost, přátelskou, podporující a trpělivou komunikaci ve všech jejich formách, ať už se jedná o sdílení, řešení konfliktů, či kárání. Na tuto komunikaci je potřeba vyhradit si čas i v případě, že se zdá být na první dojem sama komunikační situace bezúčelná (Bréda, 2017). Čapek (2010) především vyzdvihuje důležitost pozitivní komunikace a rozvoj otevřenosti v komunikaci v rámci celé třídy. Budou-li mít děti pravidelně dostatek času k tomu se vyjádřit, bude docházet k snižování komunikačního ostychu dětí, k formování a upevňování vztahů ve třídě a následně i k tvorbě celkového pozitivního klimatu třídy. V souvislosti se snižováním komunikační ostýchavosti je vyzdvihována úloha učitele a jeho způsob komunikace s dětmi (Bréda, 2017). Učitel by měl s dětmi komunikovat tak, aby vytvářel atmosféru důvěry, ve které se

i méně komunikativní, introvertní děti nebojí ptát, uznat vlastní chybu a individuálně se projevovat. S tím souvisí upozornění, že by se měl učitel ve třídě vyvarovat komunikaci stresující, ironické, ponižující, povýšené a manipulující (Čapek, 2010). Probíhá-li komunikace od učitele směrem k dětem nevhodným způsobem, nemusí být hlavním problémem nedostačující komunikační dovednosti učitele, jako spíš jeho postoj a vnímání své role vůči dětem a vnímání role samotných dětí (Bréda, 2017).

## 2 ROLE V PROCESU ROZVÍJENÍ VZTAHŮ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Do rozvíjení vztahů v mateřské škole vstupuje mnoho činitelů, jak bylo již zmíněno dříve. Pozornost zaměříme na tři nejdůležitější, bezprostředně zainteresované, subjekty – učitele, rodiče a dítě. Každý z těchto subjektů zaujímá určitou sociální roli, kterou můžeme vykládat jako systém očekávaného chování zaujímaného člověkem podle jeho začlenění do struktury sociální skupiny. Roli učitele můžeme tedy zcela konkrétně pojmut jako společností očekávaný způsob chování. Jeho profesní role učitele je tedy zároveň rolí sociální (Burkovičová, 2013).

Role učitele a dětí jsou vůči sobě navzájem „*asymetrické a komplementární*“ (Gillernová, 2012, s. 15). Znamená to, že se jejich působení vzájemně doplňuje. Míra, jakou se podílí na formování vztahů, je však rozdílná. Již od raného věku si děti uvědomují, zda pro ně dospělá osoba (rodič, učitel, či jiný dospělý) představuje autoritu a podle toho zaujímají vůči této osobě určité chování. Dospělý si může autoritu u dětí získat rozhodností, sebejistotou a důsledností, v opačném případě o ni může naopak přijít. Také je velmi důležitá soudržnost všech zúčastněných dospělých, rozkol např. mezi dvěma učiteli by měl negativní dopad i na vztahy mezi dětmi a učiteli i mezi dětmi navzájem.

### 2.1 Role učitele

Osoba učitele v mateřské škole je pro předškolní dítě takový první dospělý, se kterým se pravidelně a dlouhodobě setkává mimo členy vlastní rodiny, má tedy významný vliv na hodnotové a postoje formování dítěte. Učitel působí pro dítě jako vzor chování, který dítě přebírá. Dítě napodobuje učitele, jeho způsob komunikace a chování, neboť je považuje za správné a žádoucí, pakliže dítě akceptuje autoritu učitele. Učitel by měl proto každé své projevy chování korigovat tak, aby byly hodné následování a nápodoby (Svobodová, 2010b). Učitel je hlavním aktérem vzdělávacího procesu, měl by být vybaven profesními kompetencemi a vhodnými osobnostními rysy (Svobodová, 2017).

Učitel má značný vliv na formování vztahů, zejména pak v prostředí mateřské školy, kde se děti teprve začínají učit vstupovat adekvátním způsobem do sociálních interakcí. „*Adekvátní začlenění každého dítěte do vztahů v konkrétní třídě je důležitým úkolem učitelky, stejně jako cílevědomý, záměrný a vytrvalý rozvoj vztahů mezi dětmi a rozvíjení příznivé emoční atmosféry ve skupině dětí v mateřské škole.*“ (Mertin, 2015, s. 25). Učitel by se měl ovšem vyvarovat vstupování do role policisty či soudce. Čapek (2010)



doporučuje přenechat co největší možnou aktivitu při rozvíjení vztahů dětem, učitel by měl být spíš jakýmsi průvodcem. S tímto pojetím učitele se ztotožňuje i Svobodová (2010b), učitel by měl být průvodcem (facilitátorem), který je připraven pomoci, když bude třeba, ale zároveň do činnosti a chování dětí zbytečně nezasahuje. Šmelová (2006) říká, že by učitel měl být konzultantem v situacích, kdy si dítě není schopno poradit samo. Celková aktivita učitele je však při rozvíjení vztahů nezbytná, jelikož nelze od dětí očekávat, že se v sociální skupině vrstevníků samy naučí komunikovat, spolupracovat a vycházet s druhými (Hermonchová, 2005). Rovněž Gillernová tvrdí, že děti v mateřské škole nejsou bez pomoci dospělého schopné efektivně utvářet a formovat sociální vztahy (Mertin, 2015).

Je opodstatněné se domnívat, že dítě předškolního věku není schopné uvědoměle přebírat zodpovědnost za vlastní chování. Jako důvody pro tuto neschopnost dětí Mertin (2013, s. 99) uvádí vývojové charakteristiky: *„impulsivita, krátkodobý zájem, egocentrické zaměření na osobní prospěch, nedostatečná vytrvalost, kolísání pozornosti, černobílé vidění světa, jedna okolnost vytržená z kontextu významně převáží chladnou analýzu situace, domýšlení širších souvislostí, výhled do budoucnosti, nezbytnost dalších kroků apod.“*

Podle Mertina (2013, s. 99) *„Zásadní zodpovědnost za rozvoj dítěte mají dospělí. Proto mají téměř absolutní pravomoci.“* To ale neznamená, že dítěti nedopřejeme příležitosti k samostatnému rozhodování, musí se učit převzít vlastní zodpovědnost. S přijímáním zodpovědnosti za vlastní rozhodování by se mělo začínat již v předškolním věku, a to i přes to, že v některých případech tato rozhodnutí dětí způsobí dospělým určité nepříjemnosti (Mertin, 2013). Úkolem učitele není předávání hotových řešení vzniklých situací, nýbrž poskytnout dětem prostor a podmínky pro to, aby řešení mohly objevit děti samy. Předávání hotových řešení sice pomůže v aktuální situaci, děti však nerozvíjí a nenaučí je situace řešit (Mertin, 2015). Také Svobodová (2010b) považuje za správné využívat při řešení nejrůznějších situací popis prostřednictvím informací, sdělit dětem očekávání a dát jim následně prostor pro samostatnost.

Rodiče zároveň ne vždy jsou schopni své děti po sociální stránce dostatečně rozvíjet z důvodů často se vyskytující velké časové vytíženosti, či jiných důvodů. O to větší úlohu musí v sociálním rozvoji dětí předškolního věku sehrát mateřská škola, což klade náročné požadavky především na samotné učitele mateřských škol.

### 2.1.1 Sledování a interpretace vztahů dětí ve třídě

Jedním z úkolů učitele je pozorování dějů probíhajících ve třídě, jejich hodnocení a vyvozování pro následnou činnost učitele. K dětem je potřeba přistupovat individuálně, nezjednodušovat si realitu mapováním situace a vztahů ve třídě pomocí schématického typizování dětí (Helus, 2015), které umožňuje učiteli rozdělit děti do několika kategorií, přičemž děti přiřazené do stejné kategorie jsou považovány za totožné (již není brán zřetel na individuální odlišnosti). Takové typizování vytváří velmi zkreslený náhled na realitu. Děti jsou obvykle zařazeny do kategorií (např. spolupracující, bezproblémový, problémový, neurčitý) a podle příslušné kategorie zaujímá rovněž učitel typově specifické jednání, kterým může negativně ovlivnit vlastní sebepojetí dětí a jejich interakce s druhými.

Ze všeho nejdřív je třeba začít analýzou situace v mateřské škole, ze které lze teprve následně vyvodit, čeho chceme dosáhnout, tedy stanovit si cíle, a následně také naplánovat postup, jak chceme těchto cílů dosáhnout (Hermochová, 2005).

Pro analýzu sociální situace ve třídě by si měl učitel položit následující otázky (Hermochová, 2005):

- 1) Lze ve třídě pozorovat nějaké výrazné projevy v chování dětí? Jaké?
- 2) Co by mohlo být příčinou tohoto chování?
- 3) Jaké důsledky by vyplývaly při setrvání aktuálního, nezměněného stavu?

Učitel v první řadě pozoruje dění v mateřské škole a snaží se o jeho interpretaci. Učitel v mateřské škole vztahy mezi dětmi neustále pozoruje, má přehled o tom, kdo si je s kým blízký a mezi kterými dětmi naopak dochází častěji ke konfliktům, případně které děti spolu téměř nepřijdou do interakce. K poznávání těchto vazeb mezi dětmi v rámci třídy může pomoci například individuální dotazování formou otázek jako např. „Koho by sis chtěl vzít s sebou na dovolenou? S kým bys nechtěl jet na dovolenou?“. Možné je také využití kreativnějších způsobů, jako třeba emotikonová škála, kdy bude dětem k dispozici tabulka s označením všech dětí ze třídy. Každé dítě by mělo do tabulky doplnit pomocí různých emotikonů, k jakému dítěti má pozitivní, negativní, či neutrální vztah. Na základě toho může učitelka vyhodnotit i vztahy, o kterých nemá dostatek informací ze svého pozorování. Je ovšem třeba brát takovéto hodnocení dětmi samotnými s jistou rezervou, neboť děti v předškolním věku často podléhají aktuálnímu rozpoložení a nepohlíží na vztahy s druhými z dlouhodobého

hlediska. Mohlo by například dojít k situaci, že dítě vyjádří záporný vztah k druhému dítěti, se kterým si běžně nejčastěji hraje, ale teď zrovna došlo k hádce o hračku (Svobodová, 2017). Vůle, emoční projevy a prožívání předškolního dítěte jsou krátkodobé, orientuje se na blízké cíle s uspokojením konkrétních aktuálních potřeb. Stejně tak při účasti na sociálních vztazích dítě žije tím, co je teď a tady, neřeší dlouhodobé dopady svých projevů vůči druhým. V kolektivu vrstevníků se teprve postupně rozvíjí schopnost empatie a pomoci druhým, spolupráce, podřízení i hledání kompromisů, ale také soupeření (Mertin, 2015).

Při vyhodnocování vztahů v mateřské škole učitelem je využívána vědomě i nevědomě kauzální atribuce, prostřednictvím které si učitel interpretuje příčiny chování dětí. K tomu, aby byl učitel schopen nejen chápat správně příčiny chování dětí v kolektivu, ale také následně volit vhodné a účinné výchovné postupy, potřebuje poznat a orientovat se v prostředích, ve kterých se dítě každodenně či pravidelně vyskytuje, která ho ovlivňují, a proniknout do podstaty postavení samotného dítěte v jeho prostředích (Helus, 2015). Podle Burkovičové (2016) je každé předškolní dítě součástí několika sociálních skupin. Tyto skupiny jsou dynamickými systémy, které mají vliv na učení dítěte, jeho návyky, vzorce chování. Základní sociální skupinou je vzhledem k věkovému období dítěte rodina. Pakliže nedochází v sociálních skupinách, jichž je dítě součástí, k naplňování jeho základních potřeb, může docházet k frustraci a následným nežádoucím projevům (například agrese, odmítání komunikace, atd.) i v prostředí mateřské školy (Mertin, 2015).

### **2.1.2 Plánování edukačních postupů pro rozvoj vztahů dětí ve třídě**

Na základě vyhodnocování vztahů ve třídě mateřské školy se může učitel při plánování své činnosti zaměřovat na rozvíjení konkrétních vztahů konkrétních dětí. Kroky učitele v rozvíjení vztahů musí být plánované a cílené (Svobodová, 2017). K podpoře vztahů dětí ve třídě učitel cíleně rozvíjí vnímání, pozornost, komunikaci, kooperaci, schopnost rozhodovat se, povědomí o normách v rámci třídy. To vše jsou důležité předpoklady pro fungování sociálních vztahů v mateřské škole, ale i mimo ni. Učitel by měl dětem zprostředkovávat jejich sebepoznávání, ale také vzájemné poznávání se s druhými. Hermochová (2005, s. 33) také říká, že *„Jde především o to, aby s dětmi jednal otevřeně, byl citlivý vůči potřebám dětí, zejména pokud se v jejich vztazích vyskytují problémy, a aby dovedl reagovat na aktuální situaci ve třídě, to znamená, že i při určitém plánování*

*a přípravě musí umět změnit program, když to okolnosti vyžadují.*“ I přes to, že učitel svou činnost plánuje, měl by být rovněž schopen improvizace.

Cíle učitele v oblasti rozvíjení vztahů lze specifikovat následujícím způsobem:

- vzbuzovat u dětí zájem o sebe sama i o druhé, zvyšovat schopnost vnímání, pochopení a přijetí sebe sama i druhých;
- pomáhat dětem uvědomovat si vlastní emoce a prožívání a vyjadřovat je slovy;
- přispívat k vyrovnávání mezi velmi aktivními a velmi pasivními dětmi v kolektivu třídy;
- pomoci dětem pochopit svoji roli v kolektivu třídy;
- poskytovat dětem náhled na jejich uspokojivé či neuspokojivé chování ve třídě a pomáhat jim v rozvoji sociálních dovedností, případně odbourávat nežádoucí chování;
- posilovat pocit zodpovědnosti za své vlastní chování a za osud celé skupiny (Mertin, 2015).

### **2.1.3 Profesionální kompetence k rozvíjení vztahů dětí**

Z hlediska profesionální kompetence je na učitele kladeno velké množství požadavků. Pro úspěšné zvládnutí sociálních vztahů v mateřské škole a jejich formování jsou velice důležité především sociální dovednosti učitele, které mu umožní otevřenou komunikaci, percepci a poznávání sociálních jevů, zvládnutí konfliktních situací, ale i vlastní sebereflexi (Gillernová, 2012). Sociální kompetence samotného učitele, kterou lze rozvíjet například video tréninkem či sociálně-psychologickým výcvikem, je podmínkou pro úspěšný sociální rozvoj dětí. Učitel by měl být zejména schopen:

- akceptovat osobnosti žáků, rodičů i dalších kolegů;
- projevovat se autenticky a sebejistě;
- naslouchat a vcítit se;
- rozpoznávat neverbální projevy komunikace;
- pochválit, povzbudit a motivovat;
- vést k odpovědnosti za sebe sama;
- vést ke spolupráci;
- vyjadřovat se ke vzniklým situacím;
- řešit konflikty (Gillernová, 2012).

Hlavní povinnosti, jimiž jsou učitelé mateřských škol vázáni, a hlavní úkoly, které jsou na ně kladeny, jsou ukotveny v legislativě, ale také v kurikulárních dokumentech. Nelze ale zapomínat ani na očekávání ze strany dětí a jejich rodičů (Berčíková, 2014).

## 2.2 Role rodiče

Za výchovu a vzdělávání dětí nesou zodpovědnost vždy na prvním místě rodiče. Rodina má zásadní vliv na psychosociální vývoj dítěte, stává se pro něho závazným a zároveň svazujícím modelem života. Opravilová (2016, s. 179) říká, že „*sociální život dítěte začíná doma*“. S rostoucím věkem dítěte se tato zodpovědnost pouze částečně přesouvá i na školu a učitele v ní působící, v rodině však získává první sociální zkušenosti díky úzkým a intenzivním sociálním vztahům.

Rodina, v níž probíhá tzv. primární socializace, vytváří počáteční předpoklady pro další socializační procesy. Děti přejímají vzorce chování a role používané v sociálních interakcích, jichž jsou součástí právě v prostředí své rodiny, přejímají role svých rodičů, ale také příslušnost ke specifickým svého pohlaví (Mertin, 2015). Sekundární socializace, probíhající zejména v prostředí školy, tedy plynule navazuje na socializaci primární, probíhající v rodině. Podle Heluse (2015) se veškeré vnější rodinné vlivy promítají do osobnosti dítěte v prostředí mateřské školy, při jeho zapojování se do života v kolektivu. Dítě vnímá a následně samo realizuje vzájemné chování rodičů, jejich komunikaci, ale také vztah a komunikaci mezi dětmi a rodiči, jakož i sourozenecké interakce a interakce v širší rodině (Mertin, 2015). Tyto navyklé vzorce chování v předškolním věku dítěte mají v pozdějším věku tendenci dlouhodobě přetrvávat a odolávat snahám a tlakům na změnu, a to i přes předkládání objektivních informací o vhodnosti či nevhodnosti takového chování (Burkovičová, 2016).

Při zapojování dítěte do sociálních vztahů v mateřské škole hraje roli výchovný styl zastávaný rodiči dítěte. Výchovné styly můžeme rozlišovat na autoritativní, liberální (či volné) a demokratické neboli partnerské (Opravilová, 2016). Autoritativní styl je postaven na uplatňování moci a autoritativní přesily, přičemž projevy dítěte mohou být až potlačovány. Dítě vychovávané autoritativně může mít sklony být při navazování sociálních vztahů pasivní či ostýchavé, submisivní. Dítě vychovávané v liberálním stylu, který je charakteristický absencí hranic a maximální volností dítěte, bude pravděpodobně při navazování sociálních vztahů průbojnější, avšak může mít problém s respektem k druhým. Jako nejvhodnější výchovný styl se ze sociálního hlediska jeví styl

demokratický, kde je dítěti ponechána určitá volnost v rámci (ideálně společnou domluvou) vymezených hranic. Takové dítě je zvyklé se projevovat svým individuálním způsobem, na druhou stranu je ale také vedeno k vzájemnému respektu a komunikaci. To je důležitým pilířem pro veškeré sociální vztahy, tedy i v mateřské škole, jichž je dítě součástí (Opravilová, 2016).

Děti od svých rodičů také přejímají jejich pozitivní i negativní postoje a názory týkající se mateřské školy, dětí i učitelů. Toto přejímané pak působí skrze děti v samotných sociálních interakcích v mateřské škole. Lze tedy tvrdit, že rodiče ovlivňují vztahy v prostředí mateřské školy i přes jejich osobní nepřítomnost, zprostředkovaně (Čapek, 2010). Je proto nezbytné, pro dobré vztahy uvnitř mateřské školy, pracovat na dobrých vztazích a otevřené a pozitivní komunikaci i vně mateřské školy, zejména s rodiči dětí.

Rodiče a učitelé by měli být partneři ve všestranném rozvíjení dítěte. Vhodné je ve společném jednání využívat akceptující a empatický přístup, bez ohledu na to, zda jsou si rodiče s učiteli sympatičtí, či jak snadno nebo složitě komunikace mezi těmito subjekty probíhá. Mezi rodiči a učiteli není vhodný způsob komunikace formou hodnocení a kritiky, zastavilo by to efektivní komunikaci, která by jinak mohla napomoci rozvoji samotného dítěte (Mertin, 2015).

### 2.3 Role dítěte

Prostředí, které dítě obklopuje, jej sice formuje, rovněž ale dítě samo do něho aktivně zasahuje a svým individuálním způsobem jej také samo utváří. S příchodem do mateřské školy nastává u dítěte změna v jeho identitě. Dítě v mateřské škole díky vlivu vrstevnických vztahů přichází na to, kým vlastně je (Matějček, 2007). Podle Svobodové (2015, s. 23) „*Aktivita a činorodost předškolního dítěte je závislá na vzoru dospělých a míře tolerance, se kterou přijímají úspěchy a nezdary dětí.*“ Předpokládá tedy, že dítě je ve vzdělávacím procesu z vlastní iniciativy aktivní. Také podle RVP PV má být dítě v procesu vzdělávání aktivní (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018), na druhou stranu je ovšem každé dítě závislé na regulaci z vnějšku (Syslová, 2017).

Překážkou v jeho aktivitě však může být osobnost učitele či tlak rodiny na výkon a výsledky, aby bylo vývojově před ostatními dětmi (například rodiče přihlásí dítě hned do několika zájmových kroužků). Přetížení dítěte v předškolním věku může v dítěti vyvolávat strach ze selhání a zklamání druhých, dítě pak raději volí pasivní přístup.

Svobodová (2015) dále říká, že vyhodnocuje-li dítě prostředí, ve kterém se nachází, jako bezpečné, bez zábran se samo učí komunikovat, řešit nejrůznější situace, přicházet s novými nápady, činit rozhodnutí a zapojovat se do společné činnosti.

Podle Průchy (2013) nemůžeme nahlížet na dítě jako objekt v systému sociálního působení okolí, nýbrž jako na aktivní článek průběhu dětství. Dítě by mělo být považováno za „citlivého partnera“, který je učitelem respektován a je mu vytvářen co možná nejširší prostor k jeho samostatnosti. Dítě by se mělo samo rozhodovat při řešení nejrůznějších situací, samo by také mělo hodnotit nejrůznější činnosti (Svobodová, 2017). Helus (2015) nazývá děti v procesu výchovy a vzdělávání jako spoluaktéry výchovně vzdělávacích procesů, díky čemuž se učí nést spoluzodpovědnost za výsledky výchovně vzdělávacích procesů. Spoluaktérství pomáhá dětem v přípravě na přijetí jejich budoucích životních sociálních rolí.

Role a postavení dítěte je ve velké míře závislé na typu mateřské školy. Jinak je nahlíženo na dítě v soukromých mateřských školách, jinak v hlavním proudu veřejných mateřských škol, a zároveň i každá veřejná mateřská škola se ve svém přístupu odlišuje. Tyto rozdíly jsou patrné jednak ve školních vzdělávacích programech jednotlivých škol, ale také v samotné praxi dané mateřské školy a od toho odvislém přístupu učitelů dané mateřské školy (Průcha, 2016).

### 3 VYBRANÉ MOŽNOSTI ROZVÍJENÍ SOCIÁLNÍCH VZTAHŮ

Možností, jak rozvíjet sociální vztahy v rámci mateřské školy, existuje hned několik, jejich výčet není zdaleka konečný. Při využívání všech zmíněných možností, aby byly tyto činnosti efektivní, musíme podle Gillernové (2012) dodržovat určité zásady. Ačkoliv by při formování vztahů měly být aktivní především děti, učitel by měl s dětmi vést o všem, co se děje, otevřený rozhovor, ve kterém se nespokojí s obecnými reakcemi dětí, ale bude vyžadovat konkrétní vyjádření dětí ke konkrétním situacím. Děti by neměly být ponechávány ve stavu neporozumění situaci, měly by získávat do sociálních interakcí objektivní vhled. Pro rozvíjení vztahů je nezbytné podporovat vzájemné naslouchání a porozumění mezi dětmi, každé dítě by mělo mít dostatek prostoru vyjádřit se. Verbální i neverbální projevy dítěte by neměly být nijak hodnoceny. V různých sociálních situacích by měly převládat vzájemné interakce mezi dětmi s minimem frontálního přístupu, kdy je učitel prostředníkem vztahů. V ideálním případě by měla být závěrem každé činnosti v mateřské škole reflexe dětí a představení možnosti praktického využití osvojovaného, tzv. generalizace zkušeností. (Gillernová, 2012)

#### 3.1 Pravidla chování

Vzájemné vztahy by měly upravovat předem stanovená pravidla chování v mateřské škole, je vhodné, aby tato pravidla spoluvytvářely s učitelkou i děti. Pravidla, která jsou výsledkem společné domluvy, si děti snáze zvnitřňují a následně naplňují než pravidla, která jsou pouze jednosměrně předložená. Navíc děti při společném utváření pravidel získávají pocit svojí participace a důležitosti ve třídě (Gillernová, 2012).

Podle Mertina (2015) dochází k zvnitřnění základních sociálních norem a s tím souvisejícího počátku působení svědomí již kolem tří let dítěte. Přestože však dítě ví, co může a nemůže a stává se tak samo sobě kontrolorem, je svou zvědavostí nuceno experimentovat, co nastane v případě překračování hranic. V mateřské škole se rovněž musíme vypořádat s tím, že každé dítě pochází z jiného prostředí, jak z pohledu výchovného, tak ekonomického, případně i socio-kulturního (Mertin, 2015). Každé dítě je tedy zvyklé na úplně jiná pravidla společného soužití a přivykání si na nová pravidla nemusí být pro dítě jednoduché, může také docházet k odmítání.



### 3.2 Pravidla komunikace

Vztah mezi dvěma lidmi by nemohl existovat, kdyby neexistovala komunikace mezi těmito lidmi, ať už verbální nebo neverbální. Pro zlepšování vztahů ve třídě mateřské školy je nezbytné rozvíjet mezi dětmi efektivní komunikaci. Pro zlepšení komunikace v rámci třídy mateřské školy lze využít následující pravidla komunikace:

- 1) Když mluvíš, vystupuj sám za sebe.
- 2) Zdrž se komentáře chování druhých.
- 3) Když už se vyjadřuješ k chování druhých, říkej, jak se to dotýká tebe samotného:  
„Vadí mi...“, „Ruší mě, když...“.
- 4) Nezobecňuj, zabývej se aktuální situací, vyhni se výrazům jako „Ty vždycky...“  
„Pořád...“.
- 5) Mluví jen jeden, druhý naslouchá.
- 6) Pokud chce mluvit více zúčastněných ve stejný okamžik, je třeba domluvit pořadí  
(Hermochová, 2005, s. 99).

Je důležité odbourávat navyklé způsoby komunikace formou hodnocení (například „jsi zlobivý chlapec“) a volit raději vyjadřování se prostřednictvím pocitů, které v nás dané chování vyvolává spolu s konkrétním popisem situace (například „mrzí mě, že jsi kamaráda uhodil“). Pomůžeme tím dítěti lépe se vyznat ve vzájemné interakci, aby mohlo následně samo zvolit adekvátní reakci (Mertin, 2015).

Mertin (2013) vyzývá učitele, aby se nejen sami vyhýbali zobecňování za pomoci slov (vždycky, nikdy, pokaždé, ...), ale aby také vedli děti k vyjadřování se bez použití těchto zevšeobecňujících výrazů. Zobecňování vede k přemrštěným cílům a očekáváním, které mohou mít učitelé vůči dětem, ale i děti vůči sobě samým či druhým. Tyto cíle a očekávání jsou samozřejmě nenaplnitelné a pouze zvyšují míru frustrace z neúspěchu.

Učitel může rovněž přispívat k pozitivním vztahům drobnostmi, kterými dá dětem najevo, že mu na nich záleží, jinak než jen prostřednictvím komunikačního sdělení. Může se jednat například o nějaké drobnosti, které ovšem nebudou rozdávány za odměnu, nýbrž jednoduše pro radost, tedy bezpodmínečně. Takové drobné pozornosti, na rozdíl od odměn, nevyvolávají závist, protože „odměnění“ jsou všichni a nedochází k žádným rozdílům (Svobodová, 2010b).

Komunikace mezi dětmi a učitelem by měla probíhat tak, že učitel:

- se zjevným zájmem dítě poslouchá (dítě například sděluje, že bylo u babičky);
- parafrázuje sdělení dítěte („Byl jsi u babičky?“);
- parafrázuje citový obsah sdělení („Takže jsi nadšený, že tam přijel i bratranec.“);
- snaží se získat doplňující informace („Co jste spolu dělali?“);
- sděluje vlastní prožitky v souvislosti se sdělením („Mám radost, že jsi zažil pěkný víkend.“) (Bréda, 2017).

Tento způsob komunikace v dítěti vyvolává pocit pochopení a přijetí a následný zájem o jeho aktivní zapojování do sociální komunikace. Oproti tomu opačné účinky by mělo potlačování otevřeného vyjadřování dětí, snižování jejich prožitků a problémů (Bréda, 2017).

### 3.3 Přejímání sociálních rolí

Napodobování druhých je pro dítě nejpřirozenější způsob učení se již od útlého věku, dítě se učí řeči, mimice a gestům, jakož i nejrůznějším projevům chování, potažmo i celkovému způsobu života. Učení se napodobou probíhá ve třech krocích:

1. pozornost zaměřená na model chování;
2. ukládání vzorce chování do paměti;
3. vlastní realizace chování (Gillernová, 2012).

Helus (2015) považuje za důležité využívat pro socializační rozvoj u dětí zejména v předškolním věku hry na sociální role. Dítě si zkouší být v těchto hrách někým jiným (paní učitelkou, matkou, lékařem, zvířetem, ...), což dítěti umožní představit si danou sociální roli z perspektivy, jak by toho jinak nebylo schopné. Do role se dítě dokáže plně ponořit, někdy může i zapomenout, že je to pouze hra. Dítě se prostřednictvím hraní rolí učí seberegulaci v nejrůznějších simulovaných situacích.

### 3.4 Zpevnování

Chování dítěte vůči druhým lze formovat také pozitivním a negativním zpevnováním. Pod pojmem pozitivní zpevnování se skrývají veškeré kladné reakce na žádoucí projevy dítěte, které musí samo dítě, vzhledem k jeho osobnosti, vnímat jako příjemné. Může se jednat o pochvalu, úsměv, pohlazení, poskytnutí nějaké odměny (Helus, 2015). Podle Mertina (2013) by mělo ke zpevnování veškerých žádoucích projevů dítěte docházet

vždy, je-li to možné. Negativním zpevnováním se rozumí takové reakce na nežádoucí chování dítěte, které jsou samotným dítětem vnímány jako nepříjemné, potvrzující nevhodnost daných projevů chování. Může být realizováno káráním, zamračením se, ignorováním, odnětím odměny (Helus, 2015). Předškolní dítě reaguje velmi citlivě i na pouhé neverbální signály vysílané učitelem, ať už pozitivní či negativní. Učitel by však neměl čekat na negativní chování dítěte, nýbrž jako prevenci by měl častěji využívat pozitivní zpevnování (Mertin, 2013).

Místo negativního zpevnování doporučuje Mertin (2013) volit raději metodu přirozených důsledků. Pokud dítě něco rozbije, opraví to. Pokud dítě mluví, když ví, že nemá, je ostatními ignorováno apod. Mertin (2013) také doporučuje učitelům ignorovat drobné přestupky, které nenarušují činnost třídy.

Úskalím zpevnování prostřednictvím odměn a trestů je, že mohou v dětech vzájemně vyvolávat závist, mohou také demotivovat. Je třeba být v tomto směru velice opatrný a přihlížet ke konkrétní osobnosti dítěte (Svobodová 2010b).

Zpevnování může působit i zástupně, pakliže dítě pozoruje proces určité situace a následného zpevnování u jiného dítěte, působí tato situace a zpevnování i na dítě v roli pozorovatele, neboť vztahuje chování pozorovaného dítěte a jeho následky na sebe při zvažování vlastního chování v budoucnu (Helus, 2015). Svobodová (2010b) ale opět vybízí k opatrnosti, neboť tvrdí, že dítě může být dokonce frustrováno v pouhé roli pozorovatele situace, kdy je jinému dítěti ukládán trest.

Při využívání zpevnování jako nástroje pro formování vztahů je nutné dbát na jednotnost a důslednost v realizaci. Není možné někdy něco přejít a jindy zase to samé řešit, stejně jako nemůžeme uplatňovat v téže situaci pokaždé jiný způsob zpevnování. Takové jednání by přivádělo dětem zmatek a nejistotu, mohlo by způsobovat zbytečné rozbroje mezi dětmi navzájem, ale především se takové zpevnování zcela mívá účinkem (Gillernová, 2012).

Gillernová (2012) říká, že zpevnování by mělo být aktem předávání zpětné vazby dětem ohledně změn v jejich chování, nemělo by mít charakter hodnocení, kterým by mohlo být dítě znevažováno (Gillernová, 2012). Svobodová (2010b) vyzdvihuje význam pozitivní zpětné vazby formou podávání informace dítěti o správnosti či nesprávnosti určitého chování, která podle ní může obsahovat i pozitivní hodnocení.

Pozitivní zpevnování je mnohem efektivnější než negativní, i když Mertin (2015) připouští, že i to má ve výchově dětí své místo. K tomu se připojuje i Svobodová (2010b), která následně rozvíjí myšlenku, že učitelé, kteří se orientují převážně na negativní zpětnou vazbu a celkově na negativní zpevnování (obvykle hovoří formou „nedělej“, „nelez tam“ „nesahej“ s motivací rychlého vyřešení situace) se stávají spíše jakýmsi bezpečnostním radarem, který odvrací nebezpečné a nežádoucí situace. Pod vlivem takového učitele se děti sice naučí velmi dobře, co a jak nemají dělat, ale nenaučí se, jak to mají dělat jinak a co se od nich vlastně očekává.

Svobodová (2017) se rovněž přiklání k eliminaci odměn a trestů. Dítě by podle ní mělo v mateřské škole namísto trestů dostat šanci k nápravě situace. Mělo by být pouze povzbuzeno slovy jako „Zvládneš to opravit?“ „Víš, co s tím teď máš udělat?“. Důsledkem odměňování se u dítěte lehce vytváří návyk na vnější motivaci k žádoucímu chování, což není optimální. Svobodová (2017) vyzdvihuje konkrétní chválu a pozitivní zpětnou vazbu.

### 3.5 Cílený rozvoj sociálních dovedností

Vřelé mezilidské vztahy by nemohly fungovat, aniž by zúčastnění disponovali sociálními dovednostmi. Sociální dovednosti můžeme vymezit jako *„učení získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci“* (Gillernová 2012, s. 32). Mnohé děti mohou přicházet do prostředí školy s deficitem sociálních dovedností, někteří ani nemají možnost se některým dovednostem mimo školu naučit, nebo zatím nechápou jejich význam a užitek, a nejsou tak motivované k jejich využívání. Introvertní děti mohou mít například problém spolupracovat, budou vyhledávat samostatnou činnost (Gillernová, 2012).

Díky rozvoji sociálních dovedností bude dítě lépe schopné navazovat a budovat sociální vztahy. Při rozvoji sociálních dovedností se orientujeme na vztah k sobě samému (sebepoznávání, prožívání a projevení emocí, sebereflexe) a na vztah k druhým (empatie k druhým a akceptování odlišností, respekt k druhým, naslouchání, komunikace a řešení konfliktů). Jednotlivé sociální dovednosti spoluutváří celkovou sociální kompetenci, kterou můžeme definovat jako *„obratnost a efektivitu v jednání s lidmi v sociálním styku, založenou na respektu k lidské důstojnosti a na vyspělé kultuře vlastní osobnosti“* (Gillernová, 2012, s. 33).

### 3.6 Sociálně-interaktivní hry

Jako efektivní prostředek pro rozvíjení vztahů mezi dětmi se doporučují sociálně-interaktivní hry. Jsou to hry, kde nejde o výkon ani o vítězství, nýbrž o samotný proces učení prožitkem, jímž děti prochází. Každá hra, kterou učitel realizuje, obsahuje nespočet možností rozvoje dětí, záleží pouze na učiteli, na jakou oblast rozvoje, z možností, jež hra nabízí, bude kladen důraz. Každá sociálně-interakční hra by měla začít motivací a navozením atmosféry, následuje hra samotná, která je po jejím ukončení dětmi reflektována (Mertin, 2015).

### 3.7 Sociální učení

Dítě je v každý okamžik svého života účastníkem sociálního učení. Děti přejímají a zakotvují si vzory svého chování především prostřednictvím pozorování druhých (Gillernová, 2012). Předškolní dítě vnímá dospělé osoby jako bezmezné a neomylné autority, od kterých přejímá nekriticky názory, způsoby komunikace a chování. Učitel mateřské školy vystupuje pro dítě jako model žádoucího chování, což je pro učitele víc než zavazující v každý probíhající okamžik jeho práce (Mertin, 2015).

Učitel by měl rozvíjet svou schopnost sebeovládání v každém okamžiku, měl by promýšlet každý svůj krok a projev tak, aby dětem zprostředkoval takový vzor chování, který je následováníhodný (Svobodová, 2010b).

### 3.8 Rozvoj prosociálnosti

Prosociálnost se může definovat jako způsob chování se k druhým lidem tak, aby jim to přinášelo nějaký užitek či pomoc. Samotnému aktérovi prosociálního chování tím však nevzniká žádný prospěch (s výjimkou pocitu uspokojení z vlastního chování) a neočekává nic za odměnu, naopak může to být spojeno i s určitou obětí (Svobodová, 2010a). Svobodová (2010b) tvrdí, že právo předškolního dítěte být ve svém jednání sobecké z důvodu nedostatečné zralosti k jinému typu jednání, je mýtus. Naopak autorka vyzdvihuje důležitost vedení dětí k nesobeckému chování již od raného dětství, dále by pak mělo být rozvíjeno na všech stupních vzdělávání.

Jako příklad lze uvést příběh dvou chlapců. Přijde do třídy Tomášek a pláče, chtěl dnes zůstat doma. Všimne si toho Filípek, vcítí se do něho a chce mu pomoc. Vezme jedno z autíček, se kterými si hraje a nabídne ho Tomáškovi, čímž ho vtáhne do hry a Tomášek

přestane plakat. Učitelka to pozoruje, usměje se na Filipka a pochválí ho, čímž ještě zpevní samotné prosociální chování. Při rozvoji prosociálnosti ovšem není podle Svobodové (2010a) optimální využívat systém odměn. Odměna sice motivuje dítě k prosociálnímu chování, ale zároveň se z takových situací dítě učí, že za chování ve prospěch druhých mu náleží odměna, čímž se hlavní myšlenka prosociálnosti potírá.

Prosociálnost stojí na schopnosti empatie, schopnosti morálního úsudku a znalosti sociálních norem. Empatii můžeme děti učit prostřednictvím poznávání sebe sama a svých emocí. Pokud se dítě naučí chápat vlastní emoce a prožívání a bude umět pojmenovat a vyjádřit, co cítí a proč to tak cítí, bude zároveň rozvíjet schopnost rozpoznat emoce druhých a lépe je pochopit. Schopnost morálního úsudku je u dětí běžně podceňována. Prostřednictvím dokončování příběhů (například o ztracení peněženky a co vše se následně může stát) zjistíme, že děti jsou schopné rozlišovat morálně správné a špatné činy. Zároveň můžeme tyto jejich schopnosti prostřednictvím vyprávění příběhů a dramatizací rozvíjet (Svobodová, 2010b).

Mateřská škola je charakteristická tím, že zde můžeme u dětí rozvíjet prosociálnost v každém právě probíhajícím okamžiku. Svobodová (2010a, s. 63) říká, že *„vše, co se v mateřské škole děje, slouží jako prostředek vzdělávání, den není rozdělen na vyučovací jednotky a přestávky.“* Ke vzdělávání dítěte dochází neustále a nepřetržitě díky permanentní interakci s učitelem a dalšími dětmi, dítě se tedy učí prosociálnímu chování při volné hře, při stravování, při řešení konfliktů, ale i při provádění hygieny a při odpočinku.

### 3.9 Stmelovací programy

Pro rozvíjení vztahů v mateřské škole můžeme využít i akce nad rámec běžného provozu. Může se jednat o výlety s plánovaným programem, školu v přírodě, přespání v mateřské škole, či společné akce s rodiči. Tyto akce by se pro utužování vztahů měly koncentrovat hlavně na sebepoznávání a vzájemné poznávání. Cílem je, aby i děti v kolektivu méně výrazné, měly prostor se projevit a ukázat ostatním své přednosti. Zároveň těmito akcemi rozvíjíme důvěru mezi dětmi a pocit sounáležitosti ke třídě a k mateřské škole (Gillernová, 2012).

### 3.10 Koučování

Při koučování dětí je učíme přemýšlet o situaci a jejím řešení. Děti tak samy dochází k zodpovědnosti za situace, ve kterých se nachází, a k zodpovědnosti za řešení, pro které se rozhodnou. Jde o vedení učitelem, který tzv. ví, jak to má být, směrem k dítěti, které cestu teprve objevuje. Koučování podle Brédy (2017, s. 102) „*spočívá v uvědomování si nových postupů, cest, principů, zákonitostí, vlivů atp.*“ Toto uvědomování si probíhá ve třech fázích:

1. Pasivita dítěte, kdy samo neví, jak si má poradit.
2. Prozření, při kterém si dítě za pomoci kouče, v našem případě učitele, samo uvědomí, jaké je správné či vhodné řešení.
3. Pozitivní, zpevňující zpětná vazba kouče (Bréda, 2017).

Koučování v mateřské škole by mělo probíhat tak, že učitel dítěti neudílí rady a zkušenosti, nýbrž ho vede k aktivnímu přemýšlení a k vlastní zodpovědnosti za sebe sama, za svou minulou i budoucí činnost. Bréda (2017) doporučuje nezaměřovat se příliš na minulost v negativním smyslu, jelikož ve chvíli nějakého usvědčování či kritizování jsme přirozeně vedeni pouze k sebeobraně v podobě výmluv, agrese, či ticha, a to nás nikam neposune. Autor doporučuje obrátit pozornost na budoucnost, na to jak by se mělo dítě chovat a jak se tedy bude příště chovat. Celý proces koučování by měl být provázen pozorným nasloucháním dítěti s využitím mlčení, neboť i ticho má svůj význam. Dítě potřebuje k přemýšlení čas, který by učitel neměl zkracovat svými vpády s motivací celou věc urychlit. Učitel by měl postupovat tak, že naváže s dítětem kontakt, pokusí se spolu s dítětem zorientovat v řešené situaci. Prostřednictvím kladení otázek učitel zjišťuje informace a dítě tím zároveň vede k přemýšlení o současném stavu a možnostech, které připadají v úvahu. Následuje přijetí rozhodnutí dítětem o tom, jakou možnost řešení zvolí a samotné jednání. Toto jednání je pak užitečné zpevnit pozitivní zpětnou vazbou ze strany učitele jakožto kouče (Bréda, 2017).

### 3.11 Komunitní kruh

Organizační formou, která velmi přispívá k rozvíjení vzájemných vztahů, je komunitní kruh. Jeho prostřednictvím se vytváří a formují sociální vztahy mezi dětmi, učí se vzájemnému porozumění a respektu. Specifikem komunitního kruhu, na rozdíl od diskusního kruhu je, že cílem není sdílení a předávání informací o vnějších

skutečnostech (jak kdo slaví Vánoce, jak se projevuje jaro atd.), nýbrž sdílení vlastních vnitřních pocitů, prožitků či postojů (Svobodová, 2015).

Komunitní kruh má svá pevně stanovená pravidla:

- po kruhu je poslán předmět a mluví pouze ten, kdo jej drží v ruce (bez výjimky pro učitele);
- sdílení je zaměřeno výhradně na pocity, prožívání a postoje, nikoliv na znalosti;
- do mluvení není nikdo nucen, vyjádření se je dobrovolné;
- každý má právo se vyjádřit, aniž by bylo toto vyjádření zlehčováno, či oponováno;
- co bylo v kruhu sděleno by nemělo být nikdy použito proti dítěti, které se takto sdílelo.

Z popisu pravidel komunitního kruhu je zřejmá jeho demokratičnost, neboť ani učitel nemá výjimku v pravidlech a nemá žádnou komunikační nadvládu. Komunitní kruh je zaměřen na sdílení vnitřních procesů a vzájemnost. Úskalím může být poněkud dlouhý průběh v prostředí třídy mateřské školy, ne všechny děti vydrží po celou dobu pozorně naslouchat druhým. Měla by tudíž komunitnímu kruhu předcházet aktivita, při které se děti mohou fyzicky unavit (Svobodová, 2015).



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Bakalářská práce se zabývá sociálními vztahy dětí v mateřské škole a významem těchto vztahů pro děti. V návaznosti na opodstatnění potřeby rozvíjení vztahů mezi dětmi byly rozvedeny teoretické možnosti, jak mohou být vztahy mezi dětmi formovány.

Tato teoretická východiska, opřená o odbornou literaturu, se stala podkladem pro výzkumnou část bakalářské práce, jejíž cílem je odkrýt postupy využívané učiteli k formování sociálních vztahů mezi dětmi ve třídě mateřské školy.

### 4.1 Výzkumná strategie

K prozkoumání této oblasti edukační reality je nejvhodnější využít kvalitativně orientovaného výzkumu, který umožňuje zjišťovat nové skutečnosti na základě zkoumání subjektivních vnitřních zkušeností participantů, kteří přináší svůj popis zkoumaných jevů prostřednictvím slovních vyjádření (Corbin, 2015).

Při realizaci kvalitativního výzkumu bývá obvykle pořizován audio záznam, případně i obrazový záznam. Během zkoumání nebo bezprostředně po něm by si měl výzkumník dělat poznámky, které pak pomohou dotvořit celkový obraz zkoumané reality (Gavora, 2010). Hendl (2016) přirovnává kvalitativní výzkum k práci detektiva, výzkumník sbírá nejrůznější informace přímo v terénu, v každodenním dění, a analyzuje je s cílem maximálně osvětlit zkoumané jevy.

Počet participantů bývá v kvalitativně orientovaném výzkumu menší, důraz je kladen především na hloubku poznávání zkoumané části edukační reality, nikoliv na množství dat. Tento typ výzkumu klade na výzkumníky požadavek schopností a dovedností k získání relevantních a spolehlivých dat, ale také k jejich správnému vyhodnocení a interpretaci. Výzkumník se snaží vysvětlit zkoumaný jev z pohledu participantů, sleduje podobnosti a odlišnosti v pohledech participantů (Gavora, 2010).

Při vyhodnocování shromážděných dat bylo použito otevřené kódování, které spočívá v třídění dat na drobné významové části a jejich následné zařazování do významových kategorií, podle interpretace výzkumníka. Samotné interpretaci předchází přemýšlení o datech, kladení si otázek souvisejících s daty, porovnávání jednotlivých dat (Corbin, 2015).

Nevýhodou kvalitativně orientovaného výzkumu je časová náročnost sběru a vyhodnocování získaných dat a možnost zkreslené interpretace dat. K přednostem kvalitativního výzkumu patří získání hlubších poznatků z dané oblasti a objevení nových skutečností.

## 4.2 Výzkumná metoda

Při výzkumu byl použit rozhovor, jehož cílem je zjistit individuální interpretaci jevů různými osobami. Při rozhovoru by měl v kvalitativně orientovaném výzkumu převládat hovor zkoumané osoby, výzkumník se staví do role zaujatého posluchače. Ideálním případem je, když rozhovor přerůstá v monolog (Gavora, 2010).

Konkrétní znění a pořadí otázek není předem stanovené, stanoveno je pouze téma rozhovoru a několik klíčových otázek. Konkrétní otázky při realizaci rozhovoru se formulují na základě jeho samotného průběhu, hlavní směr rozhovoru je v rukou participanta. O to větší jsou však kladeny nároky na komunikační dovednosti výzkumníka, který musí participanta citlivě usměrňovat, aby byl sledován výzkumný cíl (Hendl, 2016).

Vše by mělo probíhat v přátelském, neformálním duchu, nejlépe v prostředí, které participant dobře zná a cítí se v něm uvolněně (Gavora, 2010). V případě učitelů mateřské školy je vhodné realizovat rozhovor přímo v mateřské škole, kde pracují.

Na samotném začátku setkání s participanty v jejich pracovním prostředí byla snaha nastolit neformální přátelskou atmosféru úvodním seznamovacím rozhovorem. Následně byli participanti seznámeni se záměrem rozhovor nahrávat za účelem dalšího zpracování dat. Participanti podepsali informovaný souhlas s nahráváním. Nahrávaný rozhovor byl započat otázkami identifikačního charakteru, pro vytvoření jakéhosi obrazu o každé osobě participanta (délka praxe, vzdělání, motivace k profesi apod.). Postupně se rozhovor přesunul k oblasti vnímání vztahů dětí v mateřské škole, k tomu jaké postoje a názory participanti zastávají, jaká je jejich osobní a profesní motivace ke sledování a rozvíjení vztahů dětí. Od roviny názorové se rozhovor posouval k rovině praktické, zahrnující konkrétní praktické postupy jednotlivých participantů, které realizují v souvislosti s rozvíjením vztahů dětí. Rozhovor byl vždy zakončen poděkováním za spolupráci a rozloučením se.

### 4.3 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Na základě studia odborné literatury byly stanoveny dva cíle výzkumu. Prvním cílem výzkumu je odkrýt význam přisuzovaný učiteli sociálním vztahům mezi dětmi v mateřské škole. Druhým cílem je analyzovat edukační postupy používané učiteli k rozvíjení sociálních vztahů mezi dětmi v mateřské škole.

Z cílů výzkumu vyplývají dvě výzkumné otázky.

1. Jaký význam přisuzují učitelé sociálním vztahům mezi dětmi v mateřské škole?
2. Jaké edukační postupy k rozvíjení sociálních vztahů mezi dětmi v mateřské škole učitelé používají?

### 4.4 Výzkumný soubor

Za účelem výzkumu bylo osloveno 10 učitelek mateřských škol. Učitelky pocházejí z různých mateřských škol v Pardubickém (U1 – U5) a Zlínském kraji (U6 – U10), liší se délkou jejich praxe i jejich vzdělání. Kritéria výběru participantů byla:

- praxe delší než 1 rok,
- vzdělání v pedagogickém oboru,
- aktuální působení na pozici učitelky mateřské školy.

Z důvodu ochrany osobních údajů nejsou nikde uváděna jména učitelek, ani žádné jiné osobní údaje. Učitelky byly předem informovány, pro jaký účel poskytují rozhovor a všechny podepsaly souhlas s poskytnutím a nahráváním rozhovoru.

Na začátku rozhovoru byly učitelkám kladeny otázky, které pomohly k vytvoření představy o jejich základních profesních charakteristikách.

#### **Učitelka 1**

Učitelka 1 započala svou dráhu učitelky již volbou střední školy pedagogické, prostředí mateřské školy jí lákalo dlouhodobě. Hned po dokončení střední pedagogické školy nastoupila jako učitelka do mateřské školy, kde působí do současnosti, celkem 7 let. Během své praxe se přihlásila ke studiu předškolní pedagogiky a toto studium také řádně ukončila. Učitelka působí ve velké školce, sestávající ze sedmi věkově homogenních tříd. Děti ve třídách i sestava učitelek se každý rok mění, v pedagogickém kolektivu patří spíše k mladším. Pro její práci je charakteristický zájem o jednotlivé děti a jejich další rozvoj.

### **Učitelka 2**

Učitelka 2 o sobě říká, že nikdy nechtěla dělat nic jiného, než být učitelkou v mateřské škole. Děti miluje, dokonce se již od útlého věku nemůže dočkat dětí vlastních. Střední pedagogická škola byla tedy jedinou volbou po základní škole. Po dokončení střední školy nastoupila na prezenční bakalářské studium. Bezprostředně po jeho dokončení začala pracovat ve venkovské mateřské škole, v jedné z jejích dvou tříd. Tato učitelka má opakovaně na starosti děti mladšího předškolního věku (dvou až čtyřleté). Délka praxe učitelky je 5 let.

### **Učitelka 3**

Učitelka 3 vystudovala obor Učitelství pro první stupeň základní školy. Nyní je osmým rokem učitelkou ve dvoutřídní venkovské mateřské škole. Děti jsou ve třídách rozděleny podle věku, ale dle slov učitelky se děti často prolínají, když si učitelky vzájemně vypomáhají. Děti také tráví hodně společného času na zahradě.

Učitelka 3 se rozhodla pro učitelskou profesi až na gymnáziu. Pragmaticky zvažovala stabilitu svého budoucího povolání. Jistota pracovní doby vzhledem k plánování vlastní rodiny byla jedním z hlavních motivů k volbě povolání. Důležitá byla také všestrannost profese, neboť jak o sobě učitelka tvrdí, má ráda akci a nesnáší stereotyp. Učitelka 3 má dobré předpoklady pro komunikaci s lidmi všech věkových kategorií.

### **Učitelka 4**

Učitelka 4 se rozhodla pro tuto profesi také již volbou střední školy pedagogické. Chtěla být učitelkou pro mateřské školy, nakonec však byla okolím ovlivněna ke studiu učitelství pro první stupeň základní školy. Na základní škole také začala po studiu pracovat, po pár letech však přešla do mateřské školy. Nyní je učitelkou v městské mateřské škole sestávající ze tří tříd věkově homogenních. Svoji praxi na základní škole vnímá jako přínos pro přípravu dětí v mateřské škole na další vzdělávání.

### **Učitelka 5**

Učitelka 5 pracuje na pozici učitelky pět let, po celou dobu praxe působí v jedné mateřské škole. Mateřská škola je situovaná v menším městě a je tvořena třemi třídami. U mateřské školy je opravdu rozlehlá zahrada, kterou učitelka 5 s dětmi hodně využívá. Pokud to jde, přesouvá učitelka 5 maximum činností s dětmi právě do zahrady, jelikož pobyt venku umožňuje větší uvolnění jak pro ni, tak pro děti. Učitelkou se rozhodla být po krátké praxi

na pozici dětské zdravotní sestry, následně vystudovala bakalářský studijní obor Učitelství pro mateřské školy.

### **Učitelka 6**

Učitelka 6 je velmi zkušená učitelka s praxí dvacet dva let. Učitelka 6 se ve své pozici učitelky prezentuje tak, že už jí jen tak něco nepřekvapí a nevykolejí. Při její práci bylo zjevné, že improvizace je její silnou stránkou. Učitelka si pravidelně na každý den připravuje spoustu činností, jak ale sama říká, většinou pak s dětmi dělá stejně něco jiného, protože se situace obvykle ubírá jiným směrem. Působení učitelky 6 podtrhuje její velmi výrazné, řekla bych až herecké, projevy jak verbální, tak neverbální. Motivací k profesi učitelky byl prostor pro kreativitu, učitelka 6 nemá ráda stereotyp. Profesi učitelky mateřské školy považuje za profesi smysluplnou a společensky přínosnou. Svoji práci započala hned po dokončení střední pedagogické školy, další studium striktně odmítá.

### **Učitelka 7**

Učitelka 7 působí ve svém projevu velmi tiše a klidně. Snem učitelky 7 bylo stát se herečkou, zpěvačkou a výtvarnicí, tento sen si naplňuje právě profesí učitelky v mateřské škole. Jako učitelka v mateřské škole začala pracovat hned po ukončení střední pedagogické školy, před šesti lety. Za tuto dobu učitelka působila ve třech mateřských školách. Nyní pracuje v mateřské škole, která je tvořena třemi odloučenými pracovišti. Někdy tak nastává pro učitelku 7 situace, že jde dočasně učit do jiné budovy, v jiné části města k dětem, které nezná. V současné době je učitelka 7 také studentkou bakalářského studijního oboru učitelství pro mateřské školy.

### **Učitelka 8**

Původně byla učitelka 8 vyučená jako prodavačka, po letech strávených s vlastními dětmi v domácnosti již nechtěla pracovat jinak než s dětmi. Učitelka 8 začala pracovat v mateřské škole nejprve jako asistentka pedagoga, po dvou letech se však rozhodla stát se učitelkou a přihlásila se ke studiu na střední pedagogické škole. Nyní pracuje jako učitelka čtvrtým rokem. Při práci s dětmi se zároveň realizuje i ve svých dalších zálibách, jako je výtvarná činnost a četba knih.

**Učitelka 9**

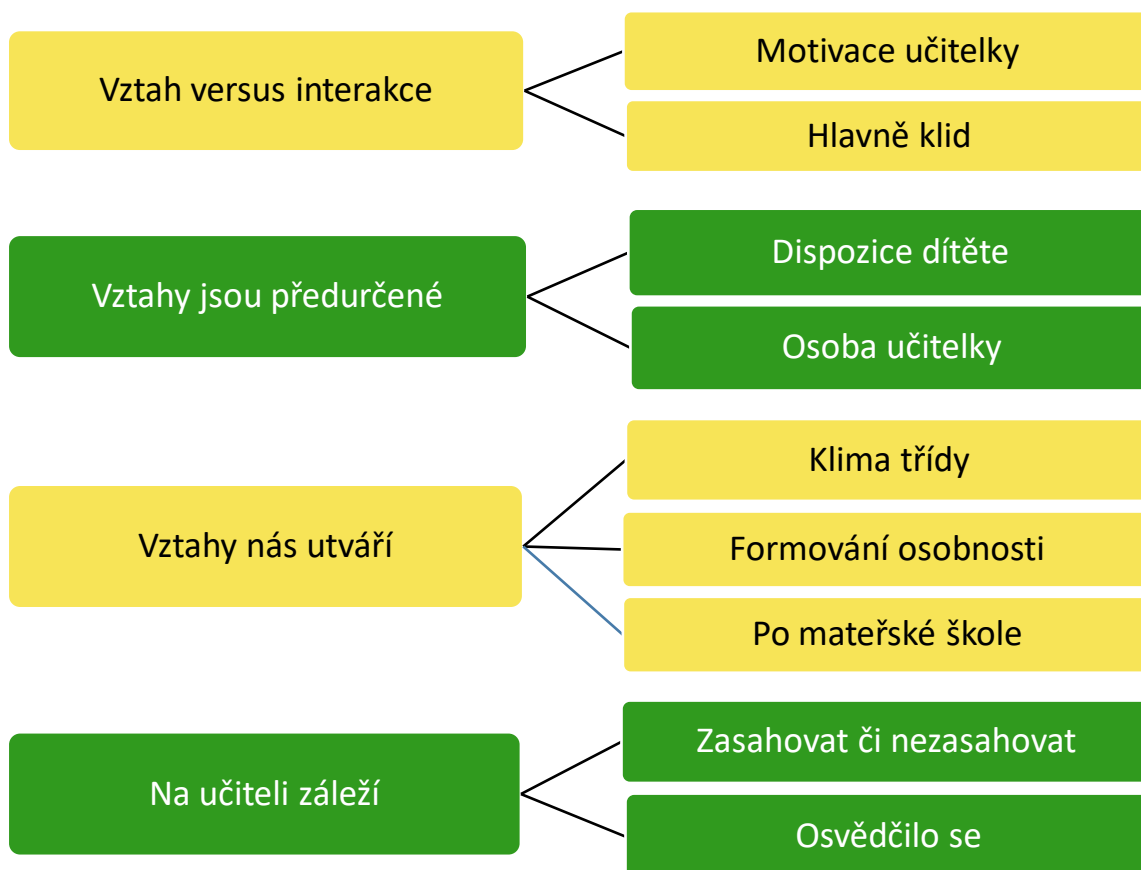
Učitelka 9 je velmi zkušená učitelka s praxí 31 let. Ke svému povolání byla vedena maminkou, která byla ředitelkou mateřské školy. Učitelka vystudovala střední pedagogickou školu a hned po jejím ukončení začala svou praxi v městské mateřské škole, ve které působí doposud. Učitelka má ráda řád a systém, z míry jí vyvádí nepředvídatelné situace. Opakovaně se stará o děti předškolního věku, sama si nedokáže představit práci s dětmi mladšího předškolního věku. Učitelka velmi ráda čte a komunikuje s druhými.

**Učitelka 10**

Učitelka 10 má vysokoškolské vzdělání v oboru předškolní pedagogika. Během třinácti let své praxe prošla učitelka 10 třemi mateřskými školami, nyní působí v jednotřídní venkovské mateřské škole, kde je velice spokojená. Na své práci má ráda možnost vidět dětské úsměvy, naproti tomu nejvíce se obává případných rozhořčených rodičů. Motivací učitelky k profesi bylo vyrůstání v rodině učitelů, nedokázala si ani představit, že by dělala něco jiného. Učitelka je ve svých činnostech velmi aktivní, stále se snaží sledovat a zkoušet nové trendy.

## 5 ANALÝZA DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Jednotlivé rozhovory s učitelkami mateřských škol byly s jejich souhlasem nahrávány na mobilní telefon a následně doslovně přepsány do písemné podoby. Přepisy rozhovorů byly několikrát přečteny pro získání prvních obrysů výzkumného šetření. Data získaná transkripcí byla následně analyzována pomocí metody otevřeného kódování. Tato metoda umožnila rozčlenit text na jednotlivé myšlenky, kterým byly přidělovány kódy (nejčastěji formou in vivo). Jednotlivé kódy byly postupně tříděny a na základě společných či podobných vlastností shlukovány do kategorií. Kódy v jednotlivých kategoriích byly znovu podrobněji tříděny podle svých vlastností, čímž vznikly v každé kategorii subkategorie. Tyto kategorie a subkategorie byly dále interpretovány a konfrontovány s odbornou literaturou.



Obrázek 1 Kategorie a subkategorie výzkumného šetření



První kategorie odkrývá to, jak učitelky vnímají vztahy mezi dětmi a jaká je jejich osobní a profesní motivace k tomu, aby se vztahy zabývaly. Druhá kategorie specifikuje, jaké faktory ovlivňují vztahy dětí v mateřské škole. Ve třetí kategorii se pojednává o samotném významu vztahů mezi dětmi v mateřské škole. Čtvrtá kategorie se zabývá rolí učitele při rozvíjení vztahů mezi dětmi.

## 5.1 Vztah versus interakce

V této kapitole bude představeno, jak a proč učitelky sledují vztahy dětí v mateřské škole. Dále pak bude popsáno, na jaké prvky ve vztazích dětí učitelky zaměřují. Z výzkumného šetření vyplývá, že rozdíl mezi sociálním vztahem a sociální interakcí není mezi učitelkami zcela jednoznačně chápán a jak vyplývá z následujících subkategorií, tyto pojmy jsou velmi často učitelkami zaměňovány.

### 5.1.1 Motivace učitelky

Učitelky shodně sdělují, že vztahy dětí ve třídě sledují od nástupu v září až do konce školního roku. Prezентují sledování vztahů téměř jako samozřejmou součást jejich práce.

*„Cíleně sleduji celkový rozvoj dítěte ve všech oblastech, takže i ve vztazích.“ (U6)*

Motivy učitelek ke sledování vztahů mezi dětmi se však různí. Motivem může být právě náplň práce učitelky či profesní poslání učitelky, nebo také osobní touha pomoci dětem s jejich vztahy v mateřské škole s cílem sociálního uspokojení dětí. Učitelky popisují, že aby byly schopné pomoci dětem zorientovat se ve vztazích a začlenit se do nich, musí tyto vztahy samy poznávat a vyznat se v nich. To potvrzuje i Mertin (2015), který tvrdí, že by se měl učitel ve vztazích v mateřské škole velmi dobře vyznat, tedy i ve vztazích mezi jednotlivými dětmi.

*„...sledování vztahů mezi dětmi mám víceméně v popisu práce.“ (U6)*

*„Třída je uměle vytvořené prostředí a já bych měla jako učitelka dětem pomoci se v tomto prostředí zorientovat a najít si své místo. Proto ho ale taky musím sama poznávat.“ (U4)*

Dalším motivem je silné osobní přesvědčení učitelek o důležitosti vztahů a vztahových dovedností.

*„Považuji vztahy ve třídě za možná ještě důležitější než samotný výsledek vzdělávacího procesu. Navíc považuji v životě za důležitější umět vyjít s lidmi a mít přátele, než umět bezchybně znát a rozpoznat druhy stromů.“ (U3)*

V neposlední řadě je jednou velkou kapitolou, jaký vliv mají vztahy mezi dětmi na práci samotné učitelky. Učitelky se jednoznačně shodují na tom, že pozitivní vztahy mezi dětmi jim usnadňují práci a naopak jejich práci velmi komplikují problematické vztahy mezi dětmi ve třídě. Dětem se v kolektivu s dobrými vztahy také lépe zapojuje do veškerých činností. Naopak špatné či komplikované vztahy mezi dětmi pak velmi eliminují jakékoliv činnosti založené na spolupráci.

*„...když jsou ve třídě mezi dětma dobré vztahy, hodně mi to usnadňuje práci.“ (U4)*

Pouze jedna učitelka otevřeně přiznala, že vztahům dětí nevěnuje pozornost.

*„Tak to se přiznám, že to nedělám. (smích)“ (U9)*

Po hlubším rozhovoru učitelka vysvětluje svůj důvod, kterým je přesvědčení, že u dětí předškolního věku se ještě nedá hovořit o vztazích.

*„V mateřské škole se ještě nedá hovořit o tom, že by mezi dětmi byly skutečné vztahy... Nastoupí do školy a veškeré vazby se přetrhají.“ (U9)*

Bez ohledu na dobu trvání vztahů dětí ve třídě mateřské školy však skutečně můžeme hovořit o vztazích, například Gillernová (2012) o vztazích mezi dětmi v mateřské škole výslovně pojednává.

Učitelky používají ke zjišťování vztahů rozhovor a naslouchání, nejčastěji si však dělají obrázek o vztazích ve třídě na základě pozorování. Pozorování dění ve třídě je podle Čapka (2010) jedním z úkolů učitele.

*„Naslouchám dětem, děti si obzvláště v nízkém věku rády povídají s autoritou...“ (U4)*

*„Vztahy víceméně na třídě zjišťuju pozorováním při hře a pobytu venku, při řízených činnostech...“ (U7)*

Pozorování má ovšem své limity a rizika. Jedním z nich je potenciální chybná či zkreslená interpretace pozorovaného.

*„...někdy se jen dožadují nevhodným způsobem pozornosti a tím pádem je tady taky větší prostor pro to, abych udělala ve svých závěrech chybu.“ (U4)*

Učitelka U1 používá k eliminaci chybné interpretace vztahů mezi dětmi rozhovory s kolegyní, které mohou podat na věci jiný náhled.

*„...tak ústně o tom s kolegyní promlouváme, jak to vnímá ona, jak já...“ (U1)*

O zjištěných skutečnostech si některé učitelky dělají záznamy formou soukromých poznámek, například učitelka U3:

*„Dělám si takové soukromé poznámky, pokud vyzorují nějaké situace, ke kterým se chci později vrátit a řešit je. Slouží to výhradně pro moji práci, nikomu dalšímu tyto zápisky neukazuji.“ (U3)*

Obvykleji jsou však zjištěné skutečnosti zaznamenávány prostřednictvím diagnostických listů.

*„Písemně to zaznamenáváme do diagnostického listu dítěte.“ (U9)*

*„Každé dítě má založenou složku, do které si zaznamenávám jeho pokroky a tedy i to, jak se chová v kolektivu, ... s kým si je dítě blízké a tak.“ (U5)*

Pouze učitelka U7 a učitelka U3 se k těmto záznamům vrací.

*„K záznamům se vracím většinou při práci s konkrétním dítětem...“ (U7)*

Některé učitelky si zjištěné skutečnosti nezaznamenávají vůbec.

*„Žádné záznamy nedělám, to spíš abych měla přehled o aktuálním dění.“ (U2)*

### 5.1.2 Hlavně klid

Ve chvíli, kdy byly učitelky dotazovány na to, co vlastně sledují ve vztazích dětí ve třídě, nejčastěji si v první řadě vybavily nežádoucí chování dětí a nežádoucí situace, které chtějí učitelky mezi dětmi eliminovat. Od obecných vyjádření jako například *„...zaměřuji se na opakované nežádoucí chování, to nejde přehlížet.“ (U4)* nebo *„Zaměřuji se na problematické děti a ty si hlídám.“ (U6)* se učitelky dostávají ke zcela konkrétním situacím, zahrnujícím nejčastěji různé fyzické a psychické ubližování, dále pak vzájemný křik, vyvstálé konflikty či nedostatek ohleduplnosti, naschvály. Učitelky se tak někdy pasují právě do role soudce či policisty, před kterými varoval Čapek (2010).

*„Nejvíce se zaměřuju na konflikty, jak se děti mezi sebou chovají. Myslím to jak v negativním tak v pozitivním slova smyslu... jak se umí mezi sebou domluvit. Všímám si toho, když jsou děti jakkoliv neohleduplné k sobě navzájem, když si nevšímají toho, že kamarád potřebuje pomoc.“ (U6)*

*„Pokud mají mezi sebou konflikt, sleduju, jestli si to vyřeší samy, nebo jestli po sobě začnou děti křičet nebo se fyzicky napadat.“ (U2)*

Z rozhovorů vyplývá, že učitelky se místo sledování vztahů dětí zaměřují spíše na jednotlivé sociální interakce dětí, do kterých učitelky aktivně zasahují s cílem zajistit celkově poklidný chod třídy. Podle Mertina (2015) je žádoucí, aby si učitelky všímaly zdánlivých sociálních drobností.

Dalšími prvky, které učitelky ve vztazích dětí sledují, jsou nerovnosti mezi dětmi, které mohou být nejrůznějšího charakteru, například dominance a submisivnost dětí, rozdílné pohlaví, věk. Učitelky se na tyto nerovnosti zaměřují s cílem jejich vyrovnávání z pozice autority. Opakující se projevy submisivity dětí by měly být podle Mertina (2015) sledovány a řešeny ze strany učitelky mateřské školy.

*„Pozorováním můžu taky zjistit, které děti jsou ve třídě dominantní a kteří dirigují druhé, tak to se snažíme usměrňovat. A naopak děti, které mají problém se ve skupině prosadit, tak ty se snažíme podpořit.“ (U1)*

*„...vidím, že dítě není samo schopné situaci čelit. Vždy když se hádá mladší se starším, viditelně větší s menším, tak zasahuju. Nebo když si dovoluje chlapec na dívku, to mě nenechá v klidu, tyhle situace vždycky řeším.“ (U3)*

Dalšími sledovanými prvky ve vztazích dětí, které již o vztazích v pravém smyslu slova vypovídají více, jsou vzájemné chování a komunikace, ale také kdo s kým vůbec přichází do kontaktu.

*„...snažím se všimnout si těch, řekněme, kladných situací, kdy si děti například navzájem pomůžou, nebo poradí, nebo se snaží něco společně vyřešit... Všimám si, jak se k sobě chovají, kdo s kým přichází do kontaktu“ (U5)*

Pouze některé učitelky sledují skutečně existující vazby mezi dětmi. Zjišťují, mezi kterými dětmi existuje vztah a jakého je charakteru. Některé učitelky také sledují spontánní formování skupinek.

*„Pozoruju, kdo si s kým hraje, když tvoříme dvojice nebo skupinky, kdo s kým chce být. Stejně tak při tělocviku, když hrají hry ve družstvech, kdo s kým spolupracuje.“ (U3)*

Výpovědní hodnotu přináší rozdělování rolí ve skupině, organizace skupinové činnosti, a s tím související schopnost vzájemné spolupráce mezi konkrétními dětmi. Zejména pak učitelka U7 se těmito prvky velmi zabývá, považuje je velmi vypovídající při sledování vztahů dětí.

*„Dále se o vztazích dá hodně zjistit při práci ve skupinkách... Díky této práci je možné zjistit také role jedince v dané skupince.“ (U7)*

## **5.2 Vztahy jsou předurčené**

Ať už mají učitelky jakýkoliv motiv k rozvíjení vztahů mezi dětmi, podle Svobodové (2017) se rozhodně jedná o neodmyslitelnou součást práce učitelky. Učitelku však při její práci na rozvíjení vztahů limitují některé faktory. První skupina faktorů se týká samotného dítěte, jeho fyzických, psychických a sociálních dispozic. Druhá skupina faktorů souvisí s osobou učitelky, jejími dovednostmi, schopnostmi, ale také limity.

### **5.2.1 Dispozice dítěte**

Schopnost dítěte vytvářet vztahy s vrstevníky je dána především přirozeným zráním a tedy věkem. Dítě se postupně v prvních letech života, počínaje narozením, učí navazovat kontakt s druhými. Nejprve se jedná o fixaci na dospělé osoby, následně začne dítě projevovat zájem i o své vrstevníky. K navazování těchto kontaktů a následně vztahů je zapotřebí mimo jiné komunikačních dovedností, které dítě taktéž získává s rostoucím věkem.

*„Pokud se separuje od ostatních malé dítě, třeba tříleté nebo ještě mladší, tak ho nechám, protože na to má věkově právo.“ (U1)*

*„Ti nejmladší ještě ani nejsou pořádně schopné komunikovat a nemají dostatečnou slovní zásobu a my učitelky se s nimi těžko domlouváme, natož pak ty děti mezi sebou... Dá se říct. Že si tu potřebu sociálního kontaktu a vztahu ukáží na nás, jak kdyby na dospělé osobě.“ (U2)*

S věkem dítěte, v kontextu vztahů mezi dětmi navzájem, neodmyslitelně souvisí pohlaví dítěte. Děti nejdříve vytvářejí vztahy s dětmi stejného pohlaví.

*„Obzvláště mladší děti si raději hrají se stejně starými dětmi stejného pohlaví. Ve třídě máme skupinky holek a skupinky kluků. Málokdy se stane, že by si spolu hrály děti opačného pohlaví.“ (U4)*

Dalším významným faktorem, ovlivňujícím vztahy dítěte v mateřské škole, je osobnost dítěte, které do mateřské školy dochází. Roli hraje především temperament, který úzce souvisí s uzavřeností či otevřeností dítěte vůči druhým osobám, dále pak schopnosti a dovednosti dítěte.

*„Pak další faktor je určitě jeho povaha, protože někdo je prostě bojácný, někdo není. Někdo je aktivní, někdo není. Někdo se rád projeví slovem, někdo ne.... Prostě pokud je dítě bojácné, tak se těžko pracuje na tom, aby bojácné nebylo a pokud je naopak dítě moc aktivní, tak se asi těžko bude uvazovat ke stolečku. A myslím si, že tohle všechno se na těch vztazích projeví, že ten aktivní převálcuje toho tiššího.“ (U1)*

S tím souvisí určité osobní bariéry dítěte, které ho určitým způsobem omezují při vytváření vztahů, nebo mu dokonce vytváření a udržování vztahů znemožňují. Může se jednat například o přílišnou ostýchavost, ale také opožděný vývoj řeči, poruchu chování, a další znevýhodňující vlastnosti dítěte.

*„Bariéry mohou tvořit některé negativní osobnostní vlastnosti. Nebo to nemusí být ani vyloženě negativní, ale třeba jen vlastnosti, které dítě v navazování vztahů brzdí, například přílišná stydlivost, nemluvnost, ...“ (U4)*

*„Bariéry vznikají, když se děti nedomluví, když mají třeba špatný řečový projev nebo poruchu chování.“ (U6)*

Ve schopnostech a dovednostech dítěte vytvářet a rozvíjet vztahy hraje významnou roli prostředí rodiny, ve které dítě vyrůstá, zejména pak vztahy mezi členy rodiny, způsoby chování a komunikace rodičů, ale i starších sourozenců. Dítě má sice určité osobnostní předpoklady, ty jsou ale pak ovlivňovány vnějším prostředím. Rodinu lze považovat za primární prostředí, se kterým dítě přichází do kontaktu a které jej ovlivňuje.

*„Taky tam hraje roli rodič, protože dítě se učí nápodobou a jak je dítě zvyklé, že rodič reaguje, tak má tendence i to dítě chovat se ve vztazích s ostatními... Vhodné příklady v rodině mohou dítěti usnadnit vytváření a prohlubování vztahy, naopak nevhodné vzorce chování v rodině mohou dítěti jeho vlastní vztahy komplikovat, a to i následně celoživotně.“ (U2)*

Vedle způsobů chování a komunikace, které si dítě přináší z rodiny, je v rodině a potažmo v mateřské škole důležité, jaké materiální prostředí zajišťuje dítěti rodina.

*„Pak taky hraje roli, kdo má jaké zázemí. Kdo má super lego, má situaci snazší. Kdo bude nosit tričko s Elzou, bude oblíbenější.“ (U3)*

Se sociálním zázemím dítěte souvisí fakt, že spolu děti navazují vztahy na základě toho, že je něco spojuje. Dítě vyhledává kontakt s dětmi, které mají rády stejnou hračku, nebo mají rády stejnou činnost.

*„Dítě navazuje vztah s druhým dítětem, když mají stejné zájmy, nebo mají třeba oblíbenou stejnou hračku.“ (U2)*

V mateřské škole k sobě také více tíhnou děti, jejichž rodiče se znají, a děti spolu tedy přichází do kontaktu i mimo mateřskou školu.

*„Děti si vybírají kamarády intuitivně, nebo že se znají rodiče navzájem.“ (U8)*

Dalším kritériem pro navazování vztahů mezi dětmi jsou osobní sympatie mezi dětmi. Nejen dospělí, ale i dítě může být přitahováno k druhým dětem z důvodu, které není schopné konkrétně vysvětlit a popsat.

*„Rozhodně je důležitý vzhled, hezké děti se mnohem snadněji sblíží... Už v tomto věku také děti vnímají určité osobní sympatie, s někým naopak mohou vnímat nesympatii.“ (U3)*

### 5.2.2 Osoba učitelky

Učitelka mateřské školy je důležitou dospělou osobou v životě dítěte, které poprvé začíná pravidelně opouštět prostředí rodiny. Učitelka se stává dítěti autoritou, která má nad ním určitou převahu, ale také se pro dítě stává jakýmsi průvodcem v jeho nově vznikajících vztazích.

*„Myslím si, že právě učitelky a rodiče můžou nejvíce ovlivnit vztahy dětí.“ (U6)*

*„...jak učitelka pracuje a co jim nabízí za činnost. Je to hodně o osobě učitelky, jak vytváří podmínky a prostředí pro vzájemné fungování dětí. (U2)*

Učitelka ovšem nepůsobí na děti izolovaně pouze na základě svých osobnostních a profesních předpokladů. Její možnosti působení jsou formovány prostředím mateřské školy. Učitelka s dětmi pracuje v rámci stanoveného režimu dne, kterému se musí veškeré činnosti přizpůsobit. Její možnosti jsou také dané materiálním vybavením třídy či mateřské školy. Možnosti učitelky s těmito věcmi hýbat se různí.

*„Svazuje mě režim dne. Je hodně málo času na spontánní dialog... Do toho jsou někdy akce, takže vůbec není čas na běžné hovory s dětmi individuálně i kolektivně.“ (U6)*

*„Myslím, že taky záleží na tom, co mají děti ve školce k dispozici, jaké hračky, pomůcky...“ (U2)*

Ze strany dětí je učitelka limitovaná jejich aktuálním seskupením, počtem, ale i jejich aktuálním psychickým a fyzickým rozpoložením.

*„Mění se skladba skupinek..., také s ohledem na to, které děti se ve třídě právě nachází.“*  
(U7)

*„Vztahy mezi dětmi se neustále mění... Ale velkou roli hraje i konkrétní rozpoložení dětí, jeden den jsou nejlepší kamarádi a druhý den se nemají rádi.“* (U5)

Učitelky vnímají při své práci na rozvoji vztahů mezi dětmi rozličné limity. Nejčastěji se učitelky cítí být limitované již existujícími vztahy mezi dětmi, které nemohou změnit. Limitující je rovněž organizace vzdělávání v mateřské škole, vzhledem k počtu dětí na jednu učitelku není dostatečná možnost věnovat se všem dětem, všem skupinkám dětí.

*„Nemůže ovlivnit upřednostňování některých kamarádů, může tyto kamarádské vztahy jen korigovat například při práci ve skupině, kdy promíchá kolektiv a v něm utvořené skupinky.“* (U7)

*„...nemám možnost být u všech těch skupinek a pomoci jim...“* (U9)

Některé učitelky o svých limitech neuvažují, nepřipouští si je.

*„Dle mého může docílit respektu mezi všemi dětmi a hlavně předejít šikaně, naučit děti spolupracovat. Asi mě teď nenapadá, že by něco vyloženě nešlo.“* (U4)

### **5.3 Vztahy nás utváří**

Jako největší význam vztahů dětí v mateřské škole se učitelkám jeví přínos pro formování osobnosti dítěte. Dítě si prostřednictvím vztahů osvojuje pravidla chování, komunikaci, toleranci a respekt, empatii, uvažování. To vše dále determinuje jeho následné vztahy. Vztahy dětí mají také zásadní význam z hlediska klimatu třídy. Klima třídy je utvářeno, mimo jiné, vztahy ve třídě. Vztahy mezi dětmi ve třídě mohou sloužit také jaké účinná prevence nežádoucího chování jednotlivců v kolektivu. Význam vztahů se ovšem neomezuje pouze na prostředí mateřské školy, má také dalekosáhlý přesah do celého dalšího života dítěte, při jeho osvojování hodnot, dalším vzdělávání až po celoživotní začleňování se člověka do života společnosti.

#### **5.3.1 Formování osobnosti**

Vztahy dětí předškolního věku podmiňují plnohodnotný rozvoj osobnosti dítěte. Od vztahů dítěte v mateřské škole se odvíjí i následné vrstevnické vztahy dítěte. Pokud dítě předškolního věku trpí absencí uspokojivých vztahů, může to vést k dlouhodobému či trvalému narušení osobnostního vývoje (Helus, 2014). Prostřednictvím vztahů se dítě učí



pro život nezbytným sociálním dovednostem. Aby bylo dítě schopné zdravých vztahů s druhými, mělo by k druhým osobám přistupovat s tolerancí a respektem.

*„Děti si vytváří přátelské vztahy, učí se v nich chodit a učí se vzájemně se respektovat.“* (U6)

*„...přináší poznání toho, že se s každým nemusíme shodnout, ale musíme se naučit s každým vycházet.“* (U4)

Ve vztazích mají děti také možnost poznávat a zakoušet empatii od druhých, jakož i osvojovat si empatický přístup k druhým.

*„Děti se učí... vcítit do druhého člověka.“* (U7)

Prostřednictvím širších vztahů v mateřské škole se dítě učí, že soužití více jednotlivců, mezi které vztahy dětí v mateřské škole rozhodně patří, podléhá určitým pravidlům a hierarchii, kterými je nezbytné se řídit pro správné fungování kolektivu. Zde je přesah do celého života člověka, který je obklopen společností s aktuálními socio-kulturními normami v místě, kde se člověk nachází.

*„Kolektiv prostě má určitá pravidla vzájemného chování, která se musí dodržovat, aby ten kolektiv fungoval. To musí dítě poznat a přijmout.“* (U10)

Prostřednictvím vztahů s druhými dětmi si dítě rozvíjí schopnost uvažování o tom, co se kolem něho děje, ale také schopnost předvídat chování druhých, jejich reakce.

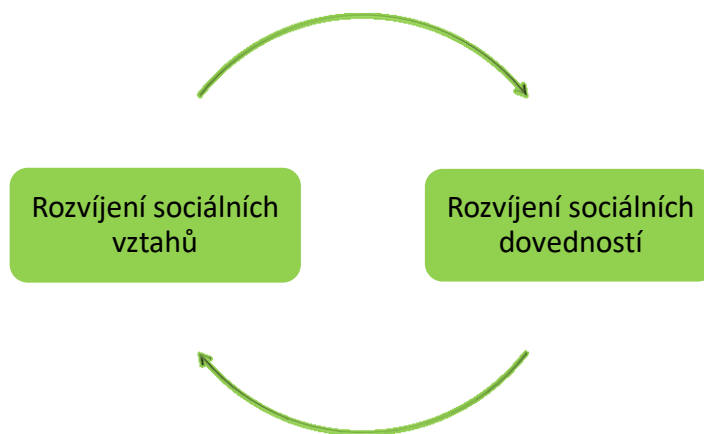
*„Dítě se učí přemýšlet o tom, co se ve vztazích s druhými odehrává, ať už v nahodilých situacích, nebo z dlouhodobějšího hlediska. Učí se ale také předvídat kamarádovo chování, například jak bude kamarád reagovat, když já udělám to či ono.“* (U10)

Vztahy dětí v mateřské škole jsou také významným faktorem v rozvoji komunikačních dovedností dítěte. Děti, které spolu mají vztah, spolu také komunikují, a tedy rozvíjí komunikační dovednosti. Jejich komunikační dovednosti pak zase slouží jako zprostředkovatel dalších vztahů, neboť každý vztah dvou a více lidí existuje v závislosti na komunikaci těchto lidí (Strmiska, 2018).

*„Děti se mezi sebou učí komunikovat, spolupracovat, žít.“* (U9)

Jak bylo rozvedeno v teoretické části, rozvíjení sociální dovednosti u dětí je důležitým předpokladem pro navazování a rozvíjení vztahů mezi dětmi. Z výpovědí učitelek ovšem vyplývá, že vztahy dětí ve třídě mateřské školy jsou významné pro rozvoj

sociálních dovedností dítěte, které bude dítě ve svých vztazích následně potřebovat. Učitelky tedy vnímají vztahy dětí jako cvičný prostor, kde dochází k osvojování sociálních dovedností, za pomoci dospělého průvodce v podobě učitelky.



Obrázek 2 Souvislost sociálních vztahů a sociálních dovedností

Jedná se o koloběh, kdy díky sociálním dovednostem děti utváří a rozvíjí vztahy a naproti tomu díky utváření vztahů si děti prohlubují sociální dovednosti, které je následně zase posouvají ve vztazích s druhými dětmi.

### 5.3.2 Klima třídy

Vztahy dětí ve třídě mateřské školy se do značné míry podílejí na tvorbě klimatu třídy. Ve třídě, kde jsou vztahy mezi dětmi pozitivní, se cítí děti bezpečně a jsou i více motivované k poznávání nového (Kofátková, 2009). Celý proces vzdělávání je pak mnohem efektivnější (Gillernová, 2012). Na tomtéž se shodují i učitelky.

*„Pokud budou děti mezi sebou kamarádi, budou spolu vycházet, budou se i lépe učit novým věcem. Pokud budou do školky chodit nerady, protože je tíží špatné vztahy ve třídě, nebude fungovat ani touha po poznávání, po tom, naučit se nové věci.“ (U3)*

Na druhou stranu podle klimatu třídy, ale i podle toho, jak se učitelce se třídním kolektivem pracuje, lze usuzovat na to, jaké jsou mezi dětmi ve třídě vztahy.

*„Podle klimatu ve třídě lze poznat, jaké vztahy mezi sebou děti mají.“ (U7)*

Můžeme tedy říci, že vztahy dětí v mateřské škole mají význam pro celkovou efektivitu výchovně vzdělávacích procesů v mateřské škole a pro pocit pohody a bezpečí jednotlivých dětí v mateřské škole.

### 5.3.3 Po mateřské škole

Ve vztazích dětí v mateřské škole můžeme vidět i přesah do dalšího života dětí. V některých oblastech kolektiv dětí z mateřské školy přirozeně přechází do místní základní školy. Vztahy dětí tedy nekončí s ukončením docházky do mateřské školy, nýbrž volně pokračují dál na základě, který byl položen právě v mateřské škole. Dětem to pak může vstup do základní školy usnadnit, ale také ztížit, pakliže se již v mateřské škole objevil nějaký vztahový problém mezi dětmi.

*„Pokud navštěvují mateřskou školu v místě bydliště, kde pak budou navštěvovat i základní školu, tak určitě jim to usnadní vstup na základní školu, protože ty vztahy se přenáší už z mateřské školy.“ (U2)*

Pro mnoho dětí ovšem vztahy s koncem docházky do mateřské školy končí. Učitelka U6 v tom však vidí přínos, jelikož děti poznávají to, že se s lidmi setkáváme a loučíme, je to přirozená součást života.

*„Dítě se naučí, že se lidé potkávají a zase se rozcházejí, jak to chodí v životě“ (U6)*

Podle učitelky U7 jsou pozitivní vztahy mezi dětmi významné, protože v budoucnu eliminují nežádoucí jevy ve vztazích dětí. Prostřednictvím rozvíjení vztahů se dá předcházet například šikaně či rivalitě. O vztazích jako o nástroji prevence šikany a jiných nežádoucích jevů v prostředí školy uvažuje i Gillernová (2012).

*„...v budoucnosti nedocházelo mezi dětmi k rivalitě, šikaně a jiným výchovným problémům.“ (U7)*

Vztahy dětí v mateřské škole jsou také významným mezníkem pro osvojování společenských hodnot, ale také pro vytváření osobních postojů dětí.

*„Má to význam pro jejich další život a vztahy, začlenění do společnosti... je to důležité pro navazování a zakládání dalších vztahů v jejich životě.“ (U5)*

Vztahy dětí v mateřské škole ovšem mohou mít i negativní dopad na další vztahy těchto dětí. Především učitelka U3 upozorňuje na možné úskalí některých zranění ze vztahů v mateřské škole, které si s sebou člověk může nést po zbytek života a která se pak nevhodným způsobem odrážejí v dalších vztazích tohoto člověka.

*„...zranění ze školky si mohou lidé nést i do dospělosti, to rozhodně. Hlavně tedy vnímám jako důležité to, aby současné vrstevnické vztahy nezanechaly negativní stopy, které by se později projevovaly u těchto lidí v dalších vztazích...“ (U3)*

Není tedy pochyb, že vztahy dětí v mateřské mají význam jak z hlediska aktuálního, v prostředí mateřské školy, tak z hlediska dlouhodobého až celoživotního.

*„Vztahy ve třídě mají velký význam z krátkodobého i dlouhodobého hlediska.“ (U7)*

Vztahy dětí v mateřské školy pokládají základ pro fungování jejich dalších vztahů po zbytek života.

## 5.4 Na učiteli záleží

V této kategorii se shlukují velmi individuální názory učitelek mateřských škol na to, zda je vůbec vhodné a žádoucí do vztahů dětí zasahovat. V druhé části učitelky sdílí své konkrétní postupy, co dělají pro rozvoj vztahů dětí a o čem se domnívají, že může být k rozvíjení vztahů dětí přínosné.

### 5.4.1 Zasahovat či nezasahovat

Při rozhovorech bylo opět potvrzeno nejednoznačné chápání sociálního vztahu a sociální interakce učitelkami. Na otázky, zda by učitelka měla vstupovat do vztahů dětí, zpočátku reagovaly vybavením si konkrétní situace, nejčastěji konfliktu, do kterého převážně nechtějí být zatahovány, a na základě toho usuzovaly, že do vztahů nevstupují.

*„Když za mnou děti přijdou s nějakým konfliktem, pošlu je, ať si to vyřeší samy.“ (U4)*

Při hlubším rozhovoru ale vyplynulo, že i když se učitelka vyhýbá některým intervencím v případě sociálních interakcí mezi dětmi, do sociálních vztahů dětí záměrně vstupuje. A naopak učitelky, které vstupují do sociálních interakcí, sociální vztahy dětí nechávají na nich.

*„Třída je dost specifické prostředí, kde je spousta vrstevníků a přesto spousta individualit. Fungují tady ve vztazích jiná pravidla, než v rodině, kde je většinou hierarchie určitým způsobem daná. Ne všechny děti si s tím poradí, takže na to jsem tu já.“ (U4)*

Mnohé učitelky jsou přesvědčené, že by do vztahů dětí v mateřské škole naopak vstupovat neměly.

*„Je to přirozené i v životě mezi dospělými, člověk tíhne k někomu více a k někomu méně, tak proč bych měla nějak jednat proti sympatiím.“ (U9)*

*„Pokud se někdo s někým nechce kamarádit, tak bych to nechala tak, protože si myslím, že k sobě děti najdou cestu samy.“ (U1)*

Objevil se i názor, že zasahování do vztahů dětí může mít nežádoucí účinky v podobě nižší efektivity a přínosu realizovaných činností.

*„Děti by třeba v různých promíchaných skupinkách nesprávně pracovaly, odmítaly by spolupracovat, protože nejsou ve skupince se svým nejlepším kamarádem... snažím se do kamarádských vztahů nezasahovat.“ (U8)*

Jedna z učitelek má zkušenost, že její přítomnost s cílem rozvíjet vztahy prostřednictvím zapojení se do komunikace, byla dětmi považována za nežádoucí.

*„Kolikrát když jsem se o to snažila, měla jsem spíš pocit, že jim tu hru narušuju, že by byly ty děti raději samy.“ (U5)*

Z rozdílných názorů učitelek na to, zda by měly či neměly vstupovat do vztahů dětí a formovat je, vyplývá také rozličné vnímání role učitelky v procesu rozvíjení vztahů dětí. Některé učitelky ke své roli přistupují velmi opatrně a formulují ji jako roli průvodce či toho, kdo usměrňuje. S tímto pojetím učitele jako průvodce se ztotožňuje i Čapek (2010) a Svobodová (2010b), podle kterých by měly být hlavní aktéři při rozvíjení vztahů děti samy. Podle Heluse (2015) je cílené a záměrné rozvíjení vztahů mezi dětmi neodmyslitelně jedním z profesních úkolů každého učitele mateřské školy.

*„Moje role je takový průvodce. Děti navedu nebo nasměřuju na správnou cestu formou rozhovoru nebo praktickou ukázkou.“ (U6)*

Naproti tomu například učitelka U3 působí, co se její role týče, velice svérázně. Její styl vyjadřování jako například *„Jsem schopná přesvědčit děti, že obézní a nemluvný Pepík je vlastně úplně úžasný a každý, kdo se s ním nekamarádí, dělá obrovskou chybu.“ (U3)* svědčí o tom, že je odhodlaná navázat a rozvíjet vztah mezi jakýmikoliv dětmi ve třídě.

#### 5.4.2 Osvědčilo se

Učitelky, které cíleně pracují na rozvíjení vztahů dětí, prozrazují, jaké postupy k tomu používají. Učitelka U6 začíná s rozvíjením vztahů dětí u sebe. Svůj vztah k dětem předkládá dětem jako vzor chování, který mají následovat ve vztazích mezi sebou.

*„Je důležité dávat dětem správný vzor chování. Například se snažím předcházet vyostřeným konfliktům s dětmi tím, že více komunikuji.“ (U6)*

S tím také souvisí jasné nastavení pravidel, co je ve třídě žádoucí a co nikoliv.

*„Důležité je si s dětmi o všem povídat – co je správné, co je nesprávné, jaké jsou důsledky nesprávného i správného chování.“ (U6)*

Pro pozitivní vztahy je bezesporu nezbytné nabývat dovednosti k řešení konfliktů, na tom se učitelky shodují. Ačkoliv se učitelky často snaží neplést se dětem do konfliktů, připouští, že někdy děti opravdu potřebují pomoci.

*„Pokud vidím, že je nějaký problém, jakože mají nějaký konflikt, tak si s dětmi o tom promluvíme... Spíše než poučit se je snažím navést na nějaké řešení. Ale ne vždy to jde, hlavně u těch menších nebo paličatějších (smích), takže z toho je občas i poučení... A vždy po nich chci, aby se omluvily.“ (U5)*

Svůj přínos k rozvoji vztahů má i zpevnování konkrétního, žádoucího chování ve vyvstalých situacích.

*„...pokud si všimnu situace, kterou děti mezi sebou vyřeší samy, tak za to děti pochválím a někdy ji uvedu jako příklad ostatním dětem.“ (U5)*

Děti se ovšem neučí pouze ze skutečných situací, ale také ze situací uměle vytvořených, modelových.

*„...navodím modelovou situaci, kterou si s dětmi zdramatizujeme, aby to dítě pochopilo situaci i ze strany toho druhého, že třeba mě se něco líbí, ale ten druhý se v tom nemusí cítit dobře.“ (U1)*

K rozvíjení vztahů dětí rozhodně přispívá jejich vzájemné sdílení. Jedná se o sdílení zážitků, prožitků, aktuálního rozpoložení, ale také sdílení svých názorů na určité situace, společně prováděná sebereflexe a vzájemná zpětná vazba, vzájemné povzbuzení. Když děti v sobě navzájem vyvolávají pozitivní emoce, posiluje to jejich vztahy, sblížuje je to. Stejného názoru je i Čapek (2010), u dětí, které mají dostatek příležitostí ke sdílení se, klesá komunikační ostych a dochází k upevnování vztahů.

*„...Taky společné hodnocení a sebehodnocení aktivit, chování, situací, výletů, čehokoliv... sdílení, kde jsme byli, co jsme zažili.“ (U4)*

*„...komunitní kruh, ve kterém si vyprávíme. Pokaždé jsou to zážitky z víkendu a další věci, které týden přinese. Hodnotíme ten týden, někdy i den, nebo dílčí práci. Ukazujeme si výsledky naší práce. Děláme i to, že se děti hodnotí navzájem, ale pouze pozitivně, nikdy ne veřejnou zápornou kritikou. To mohou jen u chování, například: Nelíbilo se mi, že mi Vojta polil obrázek; že nám Kuba nepomáhal; že Míla křičel.“(U3)*

Některé děti jsou však příliš ostýchavé a mají problém s kolektivní komunikací, celkově se cíleně kolektivních činností straní. Takovým dětem se učitelky věnují více individuálně.

*„...může se projít s dítětem po třídě, okoukat společně prostředí, zeptat se ho co se mu ve třídě líbí, se kterou hračkou by si chtěl hrát, nebo se kterým dítětem, kdo je mu sympatický, a připojit ho k dětem s danou hračkou a seznámit ho s nimi, nebo s kamarádem, který se mu líbí.“ (U7)*

*„Já s ním třeba dělám nějaké činnosti u stolečku a když za námi dojde nějaké další dítě, tak se snažím rozvinout tu konverzaci tak, aby potom ty děti komunikovaly i mezi sebou. Nejdřív jim dělám takového prostředníka, doptávám se dětí, aby ty děti začaly komunikovat spolu.“ (U2)*

Učitelky se snaží podporovat rozvíjení vztahů i snahou o vyrovnání rozdílů mezi dětmi, ve smyslu rovnosti postavení, stejné důležitosti každého dítěte, rovných příležitostí pro všechny děti ve třídě.

*„Kladu důraz na to, aby se zapojily všechny, aby všechny dostaly prostor.“ (U3)*

*„Snažím se všechny stavět do stejného postavení ve třídě, slabšího nebo pomalejšího chválím i při menších úspěších, rychlejším dětem dávám složitější úkoly.“ (U4)*

Dále se k rozvíjení vztahů dětí používají didaktické hry a činnosti se zaměřením na komunikaci a spolupráci. Všechny tyto činnosti by měly být ukončené reflexí dětí.

*„Dobrou metodou je zařazování práce ve skupinkách, zařazení seznamovacích her a společenských her, zařazení her, při kterých musí skupina spolupracovat a najít společně nějaké řešení, například společné hledání pokladu, prozkoumání neznámého terénu.“ (U7)*

Některé učitelky vyzdvihují vytržení dětí z tzv. zajetých kolejí každodenní rutiny v mateřské škole, může se jednat o školu v přírodě či jakýkoliv pobyt v přírodě.

*„Pro posilování vztahů je pro děti dobré vytrhnout je z jejich přirozeného prostředí, jako je školka a domov. Snažím se více realizovat pobyt v přírodě, kde se děti naučí být samy za sebe a zapomenou na zátěž situace, že jsou odloučeny od rodičů.“ (U6)*

Podle učitelky U2 se dětem nejlépe rozvíjí vztahy prostřednictvím jejich spontánních her a považovala by za přínosné, kdyby měly děti více prostoru ke spontánnosti.

*„Nejvíce příležitostí vnímám ráno, při spontánních hrách. Děti přijdou, najdou si toho partnera na hru a plánují si tu hru samy, bez organizování někoho dospělého.“ (U2)*

Naproti tomu učitelky U7 a U5 neponechávají vztahy dětí na dětech, ale záměrně promíchávají existující vazby mezi dětmi. Cíleně spojují k nejrůznějším činnostem děti, které k sobě běžně neinklinují, nebo které spolu vůbec do kontaktu nepřichází.

*„...aby i ty děti, které mezi sebou z nějakého důvodu nemají vztah, ho začaly mít. Takže v rámci činnosti a her se děti snažím párovat tak, aby spolu pracovali ti, co si spolu běžně nehrají.“ (U5)*

Učitelka U7 ovšem dodává, že ačkoliv se snaží zapojit do kolektivu každé dítě, je připravená respektovat přání dítěte být samo.

*„...pokud vidím, že je někdo jakoby odstrčený, snažím se ho zamíchat mezi některou skupinku, aby nemusel být sám, pokud to jedinec sám nevyžaduje.“ (U7)*

Učitelka U3 připouští, že je někdy při rozvíjení vztahů dětí potřebná i spolupráce s rodiči dítěte, které má nějaké vztahové problémy či indispozice.

*„Některé věci jdou při práci s daným dítětem a jeho rodinou do určité míry napravit.“ (U3)*

Učitelky se ve svých přístupech liší v tom, zda své postupy realizují pravidelně a plánovitě, či nahodile, podle aktuální potřeby. Mezi učitelkami byly srovnatelně zastoupené oba přístupy.

*„...spíš vždycky s konkrétním problémem, který nastane, tak pak přemýšlím, co s tím udělám.“ (U1)*

*„...tyto činnosti se snažím zařazovat každý týden, minimálně jednou.“ (U3)*

Ačkoliv se učitelky spíše přikláněly k jednomu či druhému přístupu, za optimální lze považovat kombinaci obou přístupů. Hermochová (2005) tvrdí, že učitel by se měl připravovat a svou činnost cíleně směřovat, avšak by měl být také schopen pružně reagovat na vzniklé situace a přizpůsobit svou činnost.



## 6 SHRUTÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Z výzkumného šetření vyplývá, že rozvíjení vztahů dětí je nedílnou součástí práce učitele mateřské školy. Většina participantů výzkumu vztahy sleduje nejčastěji metodou pozorování, někdy jsou informace doplňovány prostřednictvím rozhovorů s dětmi, kolegy, případně i s rodiči. O zjištěných skutečnostech jsou jen zřídka pořizovány záznamy a ještě více sporadicky jsou tyto záznamy následně využívány.

Motivace učitelů ke sledování vztahů se různí. Někteří to vnímají jako předepsanou součást jejich práce, tedy jako určitou povinnost. Motivem učitele k rozvíjení vztahů dětí může také být touha po klidné atmosféře ve třídě. Část participantů považuje vztahy mezi dětmi za mnohem důležitější než samotný výsledek výchovně vzdělávacího procesu a považují tedy rozvíjení vztahů dětí za určité poslání. Objevil se ale také názor, že by vztahům dětí v mateřské škole neměla být věnována přílišná pozornost, neboť nemají ještě dostatečně hluboký a trvalý charakter. Tento argument ovšem vyvrací odborná literatura s tím, že v případě nepříznivých vztahů dítěte v předškolním věku může dojít k deprivaci dítěte a k narušení přirozeného rozvoje osobnosti dítěte (Helus, 2014).

Vzhledem k rozdílnému přístupu učitelů mateřských škol ke vztahům dětí panuje také rozdílné vnímání role učitele ve formování vztahů dětí. Někdy je v praxi učitel vnímán jako autorita, která formování vztahů dětí řídí nebo do vztahů dětí z velké části zasahuje. Nejčastěji je však učitel v procesu rozvíjení vztahů dětí vnímán jako průvodce, který nechává dětem v jejich vztazích volnost, pouze usměrňuje a koriguje vztahy a aktivně se podílí na rozvoji dovedností, které děti potřebují k navazování a udržování vztahů. S tímto pojetím se ztotožňuje i odborná literatura.

Podle výpovědí participantů mají hlavní vliv na formování vztahů dětí jejich jedinečné osobnostní vlastnosti, dále pak míra osvojených sociálních dovedností, jejichž původ je především v rodinném zázemí, a až na druhém místě v prostředí mateřské školy. V prostředí rodiny je dítě formováno chováním rodičů, sourozenců, případně příslušníků širší rodiny, ale také socioekonomickými podmínkami rodiny. Po nástupu dítěte do mateřské školy navazuje dítě vztahy s druhými podle toho, jaké chování si osvojilo doma. Vedle toho má vliv na formování vztahů dětí rovněž materiální zázemí mateřské školy, osoba učitele a vrstevníci (také s jejich individuálními osobnostními předpoklady).

Z faktorů, které ovlivňují vztahy dětí, zmíněných výše, také vyplývají možnosti a limity v rozvíjení vztahů dětí v mateřské škole ze strany učitele. Každý učitel tedy pochopitelně

volí jiné výchovně vzdělávací postupy k rozvíjení vztahů, existují zde však společné prvky. Učitelé velmi často využívají různé činnosti s prvkem spolupráce dětí a s tím spojené nezbytné komunikace dětí. V rozvíjení vztahů dětem také velmi často pomáhá možnost sdílet svoje prožitky a názory, které umožňují vzájemné poznávání, sblížování a prohlubování důvěry mezi dětmi v kolektivu třídy mateřské školy. Učitelé rozvíjí vztahy prostřednictvím plánovaných činností, ale také prostřednictvím nahodilých a nepředvídaných situací, které lze pro tento účel využít (může se jednat například o vyvstalý konflikt).

Učitelé mateřských škol, stejně jako odborná literatura (např. Kořátková, 2009), zastávají názor, že pozitivní vztahy mezi dětmi ve třídě utváří celkové psychosociální klima třídy a mají přímou souvislost s efektivitou výchovně vzdělávacích procesů. Ze strany participantů bylo toto tvrzení podtrženo výpověďmi, že je pro ně práce ve stmelěném třídním kolektivu s převážně pozitivními vztahy jednodušší a příjemnější.

Pro samotné děti je také příjemnější čas strávený v prostředí harmonických vztahů. Vedle toho, že se v takové třídě dobře cítí, mají vztahy mezi dětmi předškolního věku také obrovský význam z hlediska vývoje jejich osobnosti, jak bylo popsáno některými participanty, k tvrzení se souhlasně přidává také Helus (2014). Vztahy mezi vrstevníky v mateřské škole také pokládají nezbytný základ dalších vrstevnických vztahů v dalších úrovních vzdělávání, v zájmových kroužcích, případně v dalších vrstevnických skupinách.

## 6.1 Doporučení pro praxi

Každý učitel mateřské školy by si měl promyslet vlastní přístup a postoj ke vztahům dětí ve třídě mateřské školy. Stejně tak by si měl promyslet, jakou roli bude ve vztahu k dětem zastávat, zda spíše autoritativní nebo naopak participační, či demokratickou, aby bylo následně jeho vystupování vůči dětem konzistentní. Případné změny v postojích a přístupech učitele v průběhu roku by v dětech vyvolávaly zmatek a nejistotu.

Důležitost vztahů mezi dětmi v mateřské škole vyplývá jak z odborné literatury, tak z všeobecně závazných kurikulárních dokumentů. Možností, jak vztahy dětí rozvíjet a podporovat, existuje celá řada. Učitel by měl mít o těchto možnostech základní přehled a měl by je být schopen volit a využívat na základě vyhodnocení charakteristik dětí ve třídě, materiálního zázemí mateřské školy, ale také s ohledem na své osobní schopnosti a profesní dovednosti. Učitel tedy potřebuje pro rozvíjení vztahů dětí poznávat děti,

sledovat vztahy dětí, vyznat se v prostředí mateřské školy, ale také poznávat a uvědomovat si sám sebe, své možnosti a limity.

Za zvážení stojí otázka pořizování záznamů o vztazích dětí. Pakliže se pro to učitel mateřské školy rozhodne (nebo je k tomu svým nadřízeným veden), měl by učitel vědět, proč tak činí a jak může tyto materiály dále využít ke svým profesním činnostem.

Rozvíjení vztahů dětí v mateřské škole by mělo být plánované a cílené, každý učitel mateřské školy by měl být ale také na druhou stranu schopen improvizace v nepředvídaných situacích, o které zejména v prostředí mateřské školy není nouze.

Je vhodné v pozici učitele mateřské školy reflektovat své působení v oblasti rozvíjení sociálních vztahů dětí. Tato reflexe může probíhat v součinnosti s dětmi samotnými, které mohou poskytovat užitečnou zpětnou vazbu, nebo s kolegy z oboru či s jinými odborníky, kteří mohou pomoci se sebereflexí.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala problematikou sociálních vztahů dětí v mateřské škole. Cílem bakalářské práce bylo odhalit postupy používané učiteli mateřských škol k rozvíjení sociálních vztahů dětí v mateřské škole. Z výzkumného šetření vyplynulo, že učitelé mateřských škol ve většině případů věnují zvláštní pozornost vztahům dětí ve třídě. Vztahy dětí jsou sledovány nejrozličnějšími způsoby, nejčastěji však pozorováním. Na základě zjištěných skutečností učitelé volí pedagogické strategie k podpoře vytváření a rozvíjení vztahů dětí. Každý učitel má své osvědčené postupy. Často se však také názory učitelů na to, co je v oblasti rozvoje vztahů dětí efektivní, shodují či doplňují. Jedná se převážně o veškeré kooperativní činnosti, dále pak činnosti, při kterých děti sdílí své prožitky, názory. Neopomenutelná je role učitele, který je svým způsobem chování ve vztazích příkladem dětem, a který také může do vztahů vstupovat, zasahovat a ovlivňovat je.

Z výsledků výzkumu ale také vyplynula otázka, zda by měl vůbec učitel mateřské školy do vztahů dětí zasahovat. Někteří učitelé projevují názor, že by měla být dětem ve vztahu ponechána maximální volnost, co se týče toho, s kým dítě do vztahu vstupuje a s kým nikoliv. Argumentem jsou větší či naopak menší osobní sympatie mezi dětmi, které učitel neovlivní a podle slov některých účastníků výzkumu, neměl by se o to ani snažit.

Dopřát dětem ve vztazích volnost doporučuje i odborná literatura, výpovědi účastníků výzkumu ovšem konfrontuje s faktem velké míry sociální nezralosti u dětí předškolního věku. Preference dětí ohledně jejich vztahů by měly být respektovány, a však z pozice učitele mateřské školy by do vztahů dětí mělo být vstupováno, jelikož děti samy si se svými vztahy neporadí, z důvodů své osobnostní nezralosti a z důvodu nedostačujících sociálních dovedností.

O významu vztahů dětí ve třídě mateřské školy není pochyb. Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaký význam vztahům dětí přisuzují učitelé mateřských škol. Názory učitelů se shodují s tvrzeními plynoucími z odborných zdrojů. Tyto vztahy uspokojují potřebu dítěte někam patřit, cítit sounáležitost a podmiňují jeho osobnostní rozvoj. Vztahy dětí v kolektivu mateřské školy jsou základem pro další vrstevnické vztahy dítěte v dalších úrovních vzdělávání. Lze tedy říci, že vztahy dětí předškolního věku přesahují prostředí mateřské školy.

Z pedagogického hlediska hrají vztahy dětí ve třídě mateřské školy také významnou roli. Pakliže ve třídě panují převážně pozitivní a nekonfliktní vztahy, ovlivňuje to celkové psychosociální klima třídy. V příznivém klimatu třídy roste zájem dětí o poznávání nového a výchovně vzdělávací procesy v mateřské škole jsou pak mnohem efektivnější.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] Berčíková, A., Šmelová, E., & Provázková Stolinská, D. (2014). *Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [2] Bréda, J., Čapek, R., Dandová, E., & Kendíková, J. ([2017]). *Třídní učitel jako kouč*. Praha: Raabe.
- [3] Burkovičová, R. (2016). *Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním vzdělávání*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- [4] Burkovičová, R. (2013). *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- [5] Corbin, J. M., & Strauss, A. L. ([2015]). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory (4th edition)*. Los Angeles: SAGE.
- [6] Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- [7] Dowling, M. (2014). *Young children's personal, social and emotional development (4th edition)*. Los Angeles: SAGE.
- [8] Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu (2., rozšířené české vydání)*. Brno: Paido.
- [9] Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- [10] Helus, Z. (2014). K psychologii láskyplného vztahu: pedagogické inspirace se zaměřením na předškolní výchovu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 468–487.
- [11] Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy (2., přepracované a doplněné vydání)*. Praha: Grada.
- [12] Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace (4., přepracované a rozšířené vydání)*. Praha: Portál.
- [13] Hermochová, S. (c2005). *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS.
- [14] Kohoutek, R. (2002). *Základy užití psychologie*. Brno: CERM.
- [15] Kopřiva, P. (2008). *Respektovat a být respektován (3. vydání)*. Kroměříž: Spirála.
- [16] Kořátková, S. (2009). Kvalita sociálního klimatu a potřeby učitelek mateřských škol. *Studia paedagogica*, 14 (2), 69–84.
- [17] Matějček, Z. (2007). *Po dobrém, nebo po zlém? (6. vydání)*. Praha: Portál.
- [18] Mertin, V.. Domácí vzdělávání má zelenou, In *Rodina.cz* [online]. 2003 [cit. 2020-03-19]. Dostupné z: <https://www.rodina.cz/clanek3305.htm>

- [19] Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (3. vydání). Praha: Portál.
- [20] Mertin, V., & Krejčová, L. (2013). *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- [21] Mohauptová, E. (2009). *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci* (2. vydání). Praha: Portál.
- [22] Niesel, R., & Griebel, W. (2005). *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál.
- [23] Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- [24] Průcha, J., & Koťátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál.
- [25] Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
- [26] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2018) Praha: Výzkumný ústav pedagogický. [2020-03-18]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/45304/>
- [27] Strmiska, Z. Interakce sociální. In Nešpor, Z.R. (ed.) *Sociologická encyklopedie* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2018. [cit. 2020-03-19]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Interakce\\_soci%C3%A1ln%C3%AD](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Interakce_soci%C3%A1ln%C3%AD)
- [28] Svobodová, E., & Vítečková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- [29] Svobodová, E. ([2010a]). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, společnost pro kvalitní vzdělávání.
- [30] Svobodová, E., Hovjacká, M., Kubecová, M., & Kukačková, M. (2015). *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí: dítě a jeho psychika - sebepojetí, city, vůle: dítě a ten druhý*. Praha: Raabe.
- [31] Svobodová, E. (2010b). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
- [32] Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- [33] Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi* (1. vydání). Brno: Masarykova univerzita.
- [34] Šmelová, E. (2006). *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- [35] Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie* (2., přepracované a rozšířené vydání). Praha: Grada.



## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. A podobně

Atd. A tak dále

Např. Například

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Kategorie a subkategorie výzkumného šetření

Obrázek 2 Souvislost sociálních vztahů a sociálních dovedností

## SEZNAM PŘÍLOH

- |              |                              |
|--------------|------------------------------|
| Příloha P I  | Informovaný souhlas          |
| Příloha P II | Ukázka transkriptu interview |

## **PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS**

### **INFORMOVANÝ SOUHLAS**

#### **s účastí na výzkumu pro účely bakalářské práce na téma Možnosti rozvíjení sociálních vztahů v mateřské škole.**

Výzkum je realizován studentkou bakalářského studijního programu Učitelství pro mateřské školy na Fakultě humanitních studií, Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, Bc. Šárkou Suchomelovou.

Výzkum bude realizován prostřednictvím rozhovoru, který bude nahráván pro účely dalšího zpracování. Nebudou nahrávány a zpracovávány žádné osobní údaje, které by mohly sloužit k identifikaci zúčastněné osoby. Nahrávka bude sloužit výhradně pro účely zpracování bakalářské práce, po jejím dokončení bude smazána. V textu bakalářské práce mohou být použity doslovné citace anonymního přepisu rozhovoru.

**Rozumím výše uvedenému a souhlasím s poskytnutím a nahráváním rozhovoru pro účely bakalářské práce.**

Datum:

Jméno a příjmení:

Podpis:

## **PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TRANSKRIPTU INTERVIEW**

### **Proč jste se rozhodla být učitelkou?**

U7: Již od dětství jsem věděla, že bych jednou chtěla pracovat s lidmi, buď jako paní učitelka nebo paní doktorka. Líbilo se mi, jak paní učitelky pracují s dětmi, předávají jim znalosti, zkušenosti a moudra do života. U druhé profese se mi líbila pomoc lidem. Více mě to ale táhlo k dětem. Snila jsem jako dítě o tom, že bych chtěla být herečkou, zpěvačkou nebo výtvarnicí. Učitelstvím se mi tyto sny splnily. Proto při výběru střední školy jsem měla jasno, kterým směrem se vydám.

### **Jaké máte vzdělání v oboru?**

U7: Mám Střední školu pedagogickou ve Zlíně, obor výchova dětí předškolního a mladšího školního věku

### **Kolik máte let praxe?**

U7: Ve školce pracuji pátým rokem.

### **Sledujete vztahy mezi dětmi ve třídě a jejich vývoj?**

U7: Ano sledujeme, vztahy mezi dětmi se neustále vyvíjí, den ode dne. Mění se skladba skupinek, role ve skupině, také s ohledem na to, které děti se ve třídě právě nachází.

### **Proč právě Vy sledujete vztahy ve třídě? Co je Vaší motivací?**

U7: Motivací pro mě je především mít spokojené děti, které budou samy mezi sebou umět řešit drobné konflikty domluvou, bez pomoci dospělého. Mít kolektiv, který bude přátelský, bude vědět, jak se k sobě vzájemně chovat, děti se budou respektovat, podporovat vzájemně, nebudou mít problém mezi sebe vzít nového kamaráda, aby se ten necítil odstrčen a v budoucnosti nedocházelo mezi dětmi k rivalitě, šikaně a jiným výchovným problémům.

### **Na jaké prvky ve vztazích dětí se zaměřujete? Co spontánně upoutává Vaši pozornost? Co sledujete cíleně?**

U7: Zaměřuji se zvláště na to, jak se k sobě děti chovají, jakou mají roli ve skupince při hře nebo jiných činnostech. Mou pozornost nejvíce upoutají konflikty mezi dětmi. Ne vždy je dokáží mezi sebou vyřešit samy a je potřeba je trochu usměrnit a poradit. Kolikrát dochází k tomu, že kamarád dojde říct, že někdo někoho bouchl nebo mu třeba sebral hračku. Snažím se ale o to, že když vím, že se nestalo nic závažného, tak požaduji,

aby došly děti, kterých se to týká samy a chtěly problém vyřešit. Taktéž vždy požadují omluvu, případně pohlazení, podání ruky na smíření a hlavně uvědomění si chyby, často se totiž stává, že chyba je na stranách obou dětí.

**Máte na zjišťování vztahů nějaký postup?**

U7: Vztahy více méně na třídě zjišťuju pozorováním při hře a pobytu venku, při řízených činnostech jako jsou například pohybové hry. Dále se o vztazích dá hodně zjistit při práci ve skupinkách. Skupiny se vždy snažím míchat mezi sebou, aby se učili spolupráci všichni se všemi a učili se spolu vycházet, bavit se. Díky této práci je možné zjistit také role jedince v dané skupince.

**Zaznamenáváte zjištěné skutečnosti? A vracíte se případně k těmto záznamům?**

U7: Zjištěné skutečnosti zaznamenáváme pouze u některých jedinců, a to do Individuálního listu dítěte, kde je zapisujeme. K záznamům se vracím většinou při práci s konkrétním dítětem, když mi např. neseď nějaké skutečnosti nebo zjistím něco nového a je třeba se na to zaměřit.

**Co podle Vás hraje roli při vytváření vztahů mezi dětmi? Podle čeho si děti vybírají kamarády a co vytváří naopak mezi dětmi bariery?**

U7: Děti si nejvíce za kamarády vybírají někoho, s kým si nejvíce sednou, kdo je něčím zaujme. Stále ještě nejvíce převažují skupinky holka – holka, kluk- kluk, ale již se to začíná mezi sebou postupně míchat. Děti si taky vybírají kamarády podle činnosti, kterou právě dělají. Například pokud nějaký kluk maluje a vedle něj maluje nějaká holka, začnou se společně bavit, protože se chlapci líbí kamarádčina kresba, nebo ji chce navést, doporučit, čím by mohla své dílo vylepšit. Takto se to míchá při všech činnostech a hrách.

**Jaká je podle Vás Vaše role při formování vztahů dětí? Zasahujete či nezasahujete do vztahů dětí? Nebo jakým způsobem se domníváte, že vztahy dětí skutečně ovlivňujete?**

U7: Má role je spíše usměrňovací. Okamžitě zasahuji pouze v případě velikého konfliktu. Dále pokud vidím, že je někdo jakoby ostrčený, snažím se ho zamíchat mezi některou skupinku, aby nemusel být sám, pokud to jedinec sám nevyžaduje.

**Kdy by podle Vás učitelka měla vstupovat do vztahů dětí a kdy nikoliv? Napadají Vás nějaké konkrétní případy?**

U7: Učitelka by měla dle mého názoru určitě zasáhnout v případě velikého sporu, při viditelných známkách ubližování, šikany a jiných podobných situacích. Také by měla zasáhnout, když vidí, že se děti v kolektivu například straní nového kamaráda, který je třeba tichý, zakřiknutý z nového prostředí, dětí, situací. Měla by již zaběhnutý kolektiv popostrčit k tomu, aby nové dítě do kolektivu přijal, může se projít s dítětem po třídě, okoukat společně prostředí, zeptat se ho, co se mu ve třídě líbí, se kterou hračkou by si chtěl hrát, nebo se kterým dítětem, kdo je mu sympatický, a připojit ho k dětem s danou hračkou a seznámit ho s nimi, nebo s kamarádem, který se mu líbí. Učitelka by neměla zasahovat v případě, že děti si řeší nějaké malé rozepře, které jsou schopny děti vyřešit samotné, třeba spor o hračku. Těmito situacemi se děti samy učí průbojnosti, sebezprosažení, vyjádření svých pocitů. Zároveň by ale učitelka měla pozorovat a snažit se, aby v kolektivu vycházel každý s každým, udržovat zdravý kolektiv.

**Jaké Vás napadají postupy, které může učitelka využívat k posilování vztahů mezi dětmi ve třídě? Co se Vám v praxi osvědčilo?**

U7: Dobrou metodou je zařazování práce ve skupinkách, zařazení seznamovacích her a společenských her, zařazení her, při kterých musí skupina spolupracovat a najít společně nějaké řešení, například společné hledání pokladu, prozkoumání neznámého terénu. Další metodou je pomáhání pomalejším kamarádům třeba s úklidem, pracovním listem. Dále vzájemné povzbuzení mezi kamarády. Tyto metody se mi osvědčily i v praxi.

**Co ve vztazích dětí učitelka ovlivnit nemůže? A co učitelku limituje při cíleném i spontánním rozvíjení vztahů dětí ve třídě?**

U7: Učitelka nemůže ovlivnit vzájemné sympatie dětí, může pouze usměrňovat vztahy mezi nimi, aby nedocházelo ke konfliktům. Nemůže ovlivnit upřednostňování některých kamarádů, může tyto kamarádské vztahy jen korigovat například při práci ve skupině, kdy promíchá kolektiv a v něm již utvořené skupinky.

**Jaký význam podle Vás mají vztahy dětí ve třídě z krátkodobého i z dlouhodobého hlediska?**

U7: Vztahy ve třídě mají veliký význam i z krátkodobého, i dlouhodobého hlediska. Podle klimatu ve třídě lze poznat, jaké vztahy mezi sebou děti mají, utváří to i vztahy

do budoucna. Děti se učí vycházet se všemi, stát se nekonfliktní, zdravě uvažující bytostí, více přemýšlet a umět se vcítit do druhého člověka, naučit se předvídat.

**Jaký význam mají vztahy dětí ve třídě pro Vás samotnou, pro Vaši práci?**

U7: Vztahy ve třídě jsou neoddělitelnou součástí kolektivu. Bez správných vztahů mezi dětmi navzájem by byla práce učitelky hodně ztížena. Proto pro mě osobně jsou dobré vztahy dětí ve třídě velice důležité a bez dobrých, zdravých vztahů by se se skupinou nedalo správně pracovat.

**Máte nějaké plány do budoucna, co byste chtěla zkusit realizovat pro posilování vztahů dětí ve třídě?**

U7: Určitě bych chtěla s dětmi vyzkoušet nějakou soutěživou aktivitu pro celou třídu, aby se utužovaly vztahy ve třídě. Nebránila bych se škole v přírodě v rámci utužování vztahů dětí mezi sebou a vztahu ke třídním učitelkám.

**Děkuji za rozhovor.**