

Rozvoj sociálních dovedností dětí předškolního věku z pohledu učitele

Gabriela Kadlčková

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Gabriela Kadlčková**
Osobní číslo: **H190056**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Rozvoj sociálních dovedností dětí předškolního věku z pohledu učitele**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o podpoře sociálního vývoje dětí předškolního věku.
Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na rozvoj sociálních dovedností dětí v mateřské škole.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele mateřských škol.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí.

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

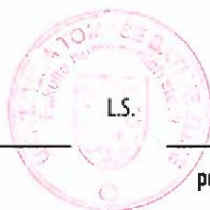
Seznam doporučené literatury:

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Edika.
- Chvál, M., & Kropáčková, J. (2017). Sociální dovednosti předškolních dětí a jejich vliv na odklad povinné školní docházky a dosahovaný školní úspěch na konci 1. ročníku základní školy. *Orbis scholae*, 17(1), 93–117.
- Jolstead, K. A., Caldarella, P., Hansen, B., Korth, B., Williams, L., & Kamps, D. (2017). Implementing Positive Behavior Support in Preschools: An Exploratory Study of CW-FIT Tier I. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(1), 48–60.
- Kolaříková, M. (2015). *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě.
- Kotátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozš. a aktualiz. vyd.). Praha: Grada.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Barbora Tallová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **12. října 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 12. října 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 20.4.2022

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení 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 výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá tématem sociálních dovedností dětí předškolního věku. Práce je rozdělena na dvě části, a to na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá pojmem sociální dovednost. Dále také shrnuje poznatky o sociálním vývoji dítěte předškolního věku, o socializaci dítěte a popisuje rozvoj sociálních dovedností. V praktické části jsou uvedeny výsledky kvantitativně orientovaného výzkumu, který byl realizován formou dotazníkového šetření. Cílem této práce bylo zjistit, jaký pohled mají na rozvoj sociálních dovedností dětí učitelé mateřských škol.

Klíčová slova: prosociální chování, socializace, sociální dovednost, sociální učení

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the topic of social skills of preschool children. The work is divided into two parts, the theoretical and practical part. The theoretical part deals with the concept of social skill. It also further summarizes the knowledge about the social development of a preschool child, about the child's socialization and describes the development of social skills. In the practical part we present the results of quantitatively oriented research, which was carried out in the form of a questionnaire survey. The aim of thesis was to find out what kind of view the preschool teachers have on the development of children's social skills.

Keywords: prosocial behavior, socialization, social skill, social learning

Poděkování

Velké poděkování patří Mgr. Barboře Tallové, Ph.D. za odborné vedení, ale také za její ochotu a trpělivost, ale také za její cenné rady a připomínky během zpracování mé práce. Chtěla bych poděkovat také své rodině, příteli a blízkým za jejich velkou podporu a hlavně trpělivost, kterou se mnou při psaní bakalářské práce měli.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	11
1.1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK	11
1.2 SOCIÁLNÍ A EMOČNÍ ROZVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	12
1.3 SOCIALIZACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	14
2 ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	16
2.1 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI	17
2.2 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	17
2.3 MOŽNOSTI ROZVOJE SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	20
3 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	23
3.1 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	24
3.2 UČITEL A JEHO ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ	25
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	28
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	29
4.1 CÍL VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	29
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	30
4.3 VÝZKUMNÁ METODA	30
4.3.1 Předvýzkum.....	30
4.4 SBĚR DAT	31
4.5 POSTUP PŘI ZPRACOVÁNÍ DAT	31
5 VYHODNOCENÍ ZÍSKANÝCH DAT	32
6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	49
7 DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	51
7.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	52
ZÁVĚR	53
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	54
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	56
SEZNAM GRAFŮ	57
SEZNAM TABULEK.....	58
SEZNAM PŘÍLOH.....	59

ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá tématem rozvoje sociálních dovedností dětí předškolního věku z pohledu učitele. Toto téma jsem si vybrala právě proto, protože jsem se chtěla dozvědět více o problematice sociálního vývoje dítěte, jelikož bude pro mě také jednou z několika oblastí stěžejní v mé budoucí profesi. Každý z nás ví, že právě sociální dovednosti jsou pro každého jedince důležité kvůli správnému jednání ve společnosti. Sociální dovednosti si osvojujeme po celý náš život, a proto je nezbytné je také rozvíjet v období předškolního věku s tím, že dítě přichází do mateřské školy už s nějakými osvojenými sociálními dovednostmi z rodinného prostředí, ale v prostředí mateřské školy nesmíme opomíjet učitele z hlediska socializačních činitelů, protože on sám si musí dobře osvojovat své sociální dovednosti k tomu, aby je mohl rozvíjet u dětí, tudíž můžeme říct, že učitel musí být pro děti vzorem v chování.

Cílem teoretické části je sumarizovat teoretické poznatky o sociálních dovednostech dětí předškolního věku a jejich možné rozvíjení v mateřské škole. Teoretická část se skládá ze tří kapitol. První kapitola se zaměřuje na dítě předškolního věku a jeho sociální vývoj, který zahrnuje v sobě rozvoj sociálních dovedností, které usnadňují dítěti socializaci při nástupu do mateřské školy. Druhá kapitola sumarizuje teoretická východiska ohledně sociálních dovedností, kdy se seznamujeme se samotným pojmem sociální dovednost a poté se zabýváme sociálními dovednostmi u dětí předškolního věku. Také je zaměřena na možnosti rozvoje sociálních dovedností dětí právě v prostředí mateřské školy. V třetí kapitole se zabýváme učitelem mateřské školy jako vzorem pro dítě v rozvoji sociálních dovedností.

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit pohled učitelů mateřských škol na rozvoj sociálních dovedností dětí předškolního věku. Jednalo se o kvantitativně orientovaný výzkum realizovaný prostřednictvím dotazníkového šetření určeného pro učitele mateřských škol. Praktická část je rozdělena na čtyři části, které nás postupně seznamují s celým realizovaným výzkumem. Na konci této části se zabýváme souhrnem odpovědí, které jsou důležité pro vyhodnocení stanovených výzkumných otázek, ale také některými limity, které mohli naši práci v něčem omezit, anebo naopak pozdvihnout. V poslední kapitole se zaměřujeme na diskusi, ale také uvádíme možné doporučení pro praxi, které je popsáno na základě výsledků tohoto výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V první kapitole se zabýváme charakteristikou dítěte předškolního věku, jelikož toto období je pro každé dítě důležité.

Podle Vágnerové (2012) můžeme na období předškolního věku nahlížet jako na upevnování dětského postavení ve společnosti, ale také na rozlišování různých vztahů mezi lidmi. Proto je důležité tomuto období se věnovat, neboť dítě získává určitý podklad k fungování ve společnosti lidí. K tomu, aby dítě bylo schopno správně fungovat, je zapotřebí se naučit odpovídajícím se pravidlům chování, protože pro období předškolního věku je typická hra ve skupině, u které by dítě mělo prokazovat prosociální chování.

V následující podkapitole si vymezíme období předškolního věku podle některých autorů, kteří se tímto obdobím zabývají. Dále se zaměříme na samotný vývoj jedince, a to zejména v oblasti sociální a emocionální. Poslední podkapitola se bude zabývat procesem socializace v prostředí mateřské školy, protože právě ona je velmi důležitá jak pro sociální vývoj jedince, tak také pro docházku dítěte do mateřské školy.

1.1 Předškolní věk

Tímto tématem, jak samotným obdobím nebo vymezením pojmu předškolní věk, se věnuje hodně autorů z oblasti pedagogiky, psychologie, ale také se tomu věnuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Podle autorek Šmelové a Prášilové (2018) je období předškolního věku charakterizováno od dosažení tří let a končí nástupem na základní školu po dosažení šesti let dítěte. Také toto období popisují jako „věk mateřské školy“, jelikož v tomto období každý jedinec může docházet do mateřské školy s tím, že povinnou předškolní docházku musí absolvovat každé dítě předškolního věku poslední rok před tím, než nastoupí do základní školy.

Kotátková (2014) zmiňuje, že všichni chápou předškolní věk podle vymezení, které popisují autoři výše, ale ona na toto období nahlíží jako na éru už při narození dítěte až do věku šesti let, kdy většina dětí přechází v tomto věku do základní školy. Rozděluje období na dvě etapy, kdy se jedná o první tři roky života dítěte, které má spojeno s rodiči a probíhá v nich rodinná výchova v průběhu rodičovské dovolené. Další tři roky života se dítě postupně začíná odpoutávat od rodičů a dochází k jeho socializaci se svými vrstevníky v prostředí mateřské školy.

Stejně tak i vymezuje předškolní období česká psycholožka Šulová (2019), která podotýká, že se můžeme setkávat s vymezením období už od narození dítěte až po vstup do základní školy, ale sama se řídí takovým vymezením, že toto vývojové období je charakterizováno od tří do šesti let života dítěte. Podle této autorky se jedná o velmi pozoruhodné období, ve kterém převládá hra, při které je dítě jak fyzicky, tak také psychicky aktivní.

Obdobím předškolního věku se zabývá také Vágnerová (2012), která charakterizovala začátek této etapy dovršením tří let života dítěte. Konec tohoto období nepřiklání k mentálnímu věku, kdy dítě ve věku šesti až sedmi let by mělo nastoupit do základní školy, ale může se stát, že dítěti bude nařízen odklad povinné školní docházky, a proto autorka uvádí, že zakončení etapy je dáno sociálním věkem dítěte.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání se setkáváme s novým vymezením předškolního věku, které je od 1.9.2020 vymezeno už od 2 let do zhruba 6.roku dítěte (RVP PV, 2021).

V této podkapitole jsme si vymezili od několika autorů pojem, který je typický pro prostředí mateřské školy, a tím byl předškolní věk dítěte. Jak jsme si mohli všimnout, tak každý autor na tento pojem nahlíží v jiném časovém období, a proto v této bakalářské práci se budeme orientovat v souladu s autorkami Šmelovou a Prášilovou (2018) ve věku od tří do šesti let života dítěte, aneb po nástup do základní školy.

1.2 Sociální a emoční rozvoj dítěte předškolního věku

Jedná se o období, ve kterém hraje důležitou roli aktivita, při které si dítě osvojuje dovednosti a schopnosti z různých oblastí, jak už z oblasti motorické, kognitivní, sociální či emoční, podle věkových zvláštností jedince. Teorie psychosociálního vývoje podle německého psychologa Eriksona popisuje, že: „člověk musí v každém vývojovém období vyřešit nějaký psychosociální úkol, který odpovídá očekávané úrovni jeho kompetencí a pro tento věk obvyklým požadavkům společnosti“ (Vágnerová & Lisá, 2012, s. 24–25). Kolaříková (2015) navazuje na teorii Eriksona problémem, který nastává tehdy, pokud rodiče mají vůči dítěti jisté pochybení v tom, že dané schopnosti a dovednosti nedokáže nebo že si ublíží. Naopak je taky špatně to, když rodiče po dítěti chtějí takové dovednosti, které nejsou v souladu s věkovou úrovní dítěte.

Pro předškolní dítě je důležitým sociálním vývojovým mezníkem nástup do mateřské školy, kde začíná probíhat jeho socializace, ale také se učí přijímat různé nové role, snaží se působit ve skupinách (tudiž se rozvíjí spolupráce ve skupině), ale hlavně si osvojuje určitá

pravidla prosociálního chování (Vágnerová, 2012). Mertin a Gillernová (2015) uvádí, že k sociálnímu vývoji dítěte dochází ještě před nástupem do mateřské školy, protože i tak se děti potkávají s ostatními a vzniká mezi nimi určitý vztah. Podle Šmelové a Prášilové (2018) se jedná o první zmínky přátelství mezi dětmi. Kamaráda si děti volí většinou podle daného pohlaví, ale často také podle toho, či vlastní jeho oblíbené hračky apod. Uvádí, že je zapotřebí u dítěte rozvíjet čtyři základní schopnosti: „umět si zajistit vstup do skupiny, chovat se přátelsky ke svým vrstevníkům a umět je podporovat, řešit konflikty přiměřeným způsobem, projevat cit a takt“ (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 36). K tomu, aby se dítě zdárně začleňovalo do společnosti a vytvářelo mezilidské vztahy, je zapotřebí rozvíjet také citovou stránku osobnosti, která přísluší ke stránce sociální. Je důležité, aby si dítě utvářelo složku svého sebepojetí, a proto je podstatné, aby se mu dostávalo dostatečné podpory a ocenění, jelikož tento věk je typickým pro poznávání dětské citlivosti (Mertin & Gillernová, 2015). Podle Šulové (2019) se jedná o období, kdy dochází k utváření primárních citových výrazů, které ale trvají velmi krátce a jsou snáze kolísavé.

Pro sociální vývoj dítěte je nutná přítomnost rodiny, zejména rodičů, jelikož v rodinném prostředí dochází k osvojování si základních norem chování, které patří k základům správného chování jedince ve společnosti. Zde dochází k rozvoji komunikačních dovedností, empatie, ale také emočních schopností. Pokud se dítě v rámci rodiny naučí vhodně zvoleným sociálním dovednostem, tak je dokáže použít i mimo domácí prostředí, například v komunikaci se svými vrstevníky. Vzhledem k předškolnímu věku, i když dítě navštěvuje mateřskou školu, upřednostňuje stále svou rodinu, ale dokáže se začlenit do skupiny, která není vázána k rodičům. Postupem času dochází ke změně území, ve kterých je dítě schopno se ztotožnit. Jako prvním prostředím, kde dítě získává jistotu a bezpečí, je rodina. Vrstevníci jsou považováni za skupinu, ve které se uskutečňuje za jistých okolností komunikace a je zapotřebí, aby si každé dítě v této skupině našlo své místo. Za poslední triádu považujeme instituci, která je pro dítě prostorem, kde dochází k prvnímu odloučení od rodičů a k začleňování se do společnosti, a tou je mateřská škola. Dítě si na toto prostředí musí zvyknout, protože přechod z rodinného prostředí do prostředí mateřské školy bude náročný také v tom, že dítěti bude chybět intimní subteritorium, jelikož například nebude zvyklé se o všechny hračky s ostatními dětmi dělit, ale také každý pohyb v prostředí mateřské školy bude omezen určitými pravidly (Vágnerová, 2012).

Vzhledem k emočnímu vývoji předškolního dítěte je velmi důležitý vztah rodičů k dítěti, jelikož toto období je charakteristické pro primární citové chování i prožívání, a proto je podstatné, v jakém prostředí se dítě vychovává, a zda může vidět správné vzory

od rodičů díky emocím, které z velké části používají (Šulová, 2019). V předškolním věku dochází ke stabilitě a uspořádanosti jednotlivého prožívání, které je vyjádřeno pomocí emocí (Vágnerová, 2012). Všechny činnosti, které dítě uskutečňuje jsou provázeny zejména kladnými city, ačkoliv některé aktivity ho nemusí bavit, a tak je dokáže odmítnout. To znamená, že všechny aktivity jsou spojené s určitou situací, díky které může být dítě vyhověno či nevyhověno. Z důvodu nástupu do mateřské školy, kdy je dítě upnuté na svoji matku a otce, dochází k jejich odloučení se, a proto častější emocí u dítěte předškolního věku je pozorována uplakanost. V průběhu socializace v mateřské škole se dítě postupně vyrovnává s tímto obdobím a učí se s touto situací vypořádat (Kolaříková, 2015). V oblasti emočního vývoje je velmi důležité, aby se u dítěte rozvíjela emoční inteligence, díky které se postupně učí korigovat své emoce, a zároveň se snaží porozumět emocím ostatních lidí (Vágnerová, 2012).

1.3 Socializace dítěte předškolního věku

Pojmem socializace se zabývá mnoho autorů, tudíž můžeme najít velké množství definic na dané téma. Podle Heluse (2015) můžeme socializaci chápat jako celoživotní proces postupného začleňování se jedince do společnosti, v němž se proměňuje a stává se z něj kulturní bytost. Z pohledu sociologa Havlíka a Koti (2011) socializaci zažíváme každý tehdy, pokud chceme jako jedinci vstoupit do života společnosti. Podle výše popsaných definic socializace můžeme říct, že všichni autoři tento pojem chápou stejným způsobem, z toho důvodu se jedná o začleňování se jedince do společenství lidí, při kterém si osvojuje různá pravidla chování.

Helus (2015) rozděluje socializaci na tři stupně (primární, sekundární a terciární) podle období, jak jdou za sebou. Za první stupeň považuje socializaci primární, která je charakteristická narozením dítěte a končí vstupem do školní instituce. V této socializaci hraje důležitou roli rodina, jelikož dítě je vázáno k rodičům a mezi funkce zde patří prožitek a spontaneita. Dalším stupněm je sekundární socializace, která se odehrává ve školním prostředí, přičemž nejdříve v prostředí mateřské školy. Důležitým faktorem je, že se dítě poprvé odlučuje od své rodiny a překračuje hranici domova. Dítě čelí náročné situaci, jelikož společně s ostatními dětmi musí navázat sociální kontakt. Posledním stupněm je socializace terciární, která se odehrává v dospělosti jedince. Značí se jako socializace osobní, protože do ní spadají všechny vztahy, které jedinec navazuje, ale také jako socializace profesní, kdy se jedinec včlení do života svých kolegů v práci.

Podle Nakonečného jsou stanoveny stejné tři stupně socializace jako uvádí Helus. Nakonečný (2020) popisuje, že socializaci můžeme rozumět jako sociálnímu učení, díky kterému se u dítěte vytváří schopnosti, které musíme opakovaně rozvíjet.

Kolaříková (2015) uvádí, že u dítěte předškolního věku probíhá socializace jak primární, tak také sekundární, jelikož si osvojuje sociální kompetence už v rodinném prostředí, a poté následným vstupem do mateřské školy. Vágnerová (2012) uvádí, že v tomto období se dítě začíná osamostatňovat, a hlavně vstupem do mateřské školy se odpoutává od rodičů. V této etapě se sžívá s novými vrstevníky a učí se pracovat v kolektivu. Dítě se stává členem nové sociální skupiny, ve které získává nové role. Gillernová a Krejčová (2012) považují třídu v mateřské škole mezi významnou sociální skupinu pro děti, která je tvořena z určitého počtu dětí. Děti si tak mezi sebou vyměňují různé sociální zkušenosti, díky kterým mohou lépe rozvíjet sociální vztahy ve skupině. S pomocí sociální skupiny můžeme také lépe rozvíjet u dětí například kooperaci, komunikaci, empatii atd.

V těchto podkapitolách jsme si shrnuli, jak sociální vývoj ovlivňuje děti předškolního věku. Také můžeme poukázat na to, že proces socializace je velmi důležitým procesem pro každé dítě, díky které se snadněji jedinec začlení do společnosti, ale také se z něj stane sociální bytost, která si po celý život osvojuje prosociální chování.

2 ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V předškolním období se dítě setkává s reakcemi od sociálního prostředí, a proto je důležité, aby se rozvíjelo také po stránce sociální. S nástupem do mateřské školy, která je považována za významného socializačního činitele, se dítě setkává se spoustou svých vrstevníků a je důležité, aby vědělo, jak s nimi jednat. V mateřské škole probíhá u dítěte také interakce s dospělými, díky kterým si osvojuje různé sociální zkušenosti a postoje.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání je popsáno, že toto období je spjato s tím, že se ve výchovně-vzdělávacím procesu dbá na vývojové změny, které se odvíjí podle věku dítěte. Změny můžeme sledovat v oblasti fyzické, psychické i sociální. Samotný rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nabízí primární zaměření ohledně sociálních dovedností právě v klíčové kompetenci nazývané jako sociální a personální. Rozvoj klíčových kompetencí je velmi důležitý už od období předškolního věku, protože pomocí nich se dítě dokáže lépe prosadit ve společnosti (RVP PV, 2021). Klíčové kompetence jsou definovány jako: „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“ (RVP PV, 2021, s. 10).

Dovednosti můžeme poznat podle záměrného osvojování si jednání, které vede k naplnění určitého cíle. Díky učení lze dovednosti neustále zdokonalovat. Podle autora Kodýma lze dovednosti rozdělit do pěti skupin, přičemž jednou ze skupin jsou sociální dovednosti (Kodým, 2014).

Sociální dovednosti můžeme zařadit k základním a podstatným dovednostem, které reagují na každodenní situace pomocí předem naučeného a přijatelného chování. Můžeme je zařadit mezi životní dovednosti, které jsou potřebné k životu ve společnosti (Chvál & Kropáčková, 2017).

V následujících podkapitolách se nejdříve budeme zabývat pojmem sociální dovednost v obecné rovině a později se podíváme na tento pojem v rovině předškolního vzdělávání. Pojem sociální dovednost je velmi důležitý nejen v období předškolního věku dítěte, ale vzhledem k neustálému se zdokonalování osobnosti nás provází celým životem. V poslední podkapitole se podíváme na možnosti rozvoje sociálních dovedností zejména v prostředí mateřské školy.

2.1 Sociální dovednosti

Albert Bandura, americký psycholog a představitel sociálně kognitivní teorie, se věnoval tomu, jak správně ovládat sociální chování, ale sociální dovednosti blíže přímo nedefinoval (Bandura, 1971 in Chvál & Kropáčková, 2017). Ve své teorii kladl důraz na aktivitu dětí, která je důležitá pro samotný vývoj jedince. Uvádí také, že učení každého jedince, které je orientováno spíše sociálně, je podloženo pozorováním a tím, že se snažíme napodobovat ostatní lidi, díky čemu se děti svižně učí (Vágnerová, 2012).

Sociální dovednosti můžeme definovat jako „učení získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci“ (Gillernová & Krejčová, 2012, s. 32). Díky sociálním dovednostem a jiným schopnostem zvládáme poznávat a ovládat sebe samého, a pomáhá nám to zvládat situace při komunikaci s ostatními. Je to určitá schopnost jedince řešit rozmanité sociální situace, kdy sociální situací se rozumí struktura různých interakcí (Gillernová & Krejčová, 2012).

Jinak řečeno se jedná o schopnosti, mezi které patří komunikace s ostatními, reakce na nové situace a na ostatní, porozumění svým pocitům, chápání emocí, a přizpůsobení se na nové prostředí (Chvál & Kropáčková, 2017).

Sociální dovednosti se dělí na dvě složky, první složka se týká samotného jedince, kam patří například sebereflexe, poznávání sám sebe, vyjadřování emocí, schopnost být sám sebou a další. Do druhé složky můžeme zařadit dovednosti, které se týkají mezilidských vztahů, jako je například naslouchání, empatie, přijetí druhých, vyjádření svého názoru, tolerance, překonávání konfliktů apod. Každý jedinec díky sociálním dovednostem reaguje pomocí sociálních signálů, které musí mít pod kontrolou a jde se je naučit (Gillernová & Krejčová, 2012).

Zajímavým faktem je, že se také hrubá motorika participuje na sociálních dovednostech, protože právě i sebeobslužná zdatnost, do které patří oblékání se a stravování, se řadí k sociálním dovednostem, spolu také s řečí (Chvál & Kropáčková, 2017).

2.2 Sociální dovednosti u dětí předškolního věku

Výchovně-vzdělávací proces v mateřské škole se zaměřuje na několik zásadních oblastí, mezi které právě patří i sociální dovednosti, které jsou u dětí předškolního věku rozvíjeny pomocí sociálního učení. Sociální dovednosti u dětí jsou rozvíjeny zejména v rodinném prostředí a v mateřské škole (Chvál & Kropáčková, 2017).

V oblasti sociálního vývoje můžeme mezi dětmi vidět různé rozdíly, jelikož na daném vývoji se podílí velké množství činitelů, které oblast rozvíjí. Mezi faktory například patří, že každé dítě pochází z jiného sociokulturního prostředí, tzn. že mohou v rodině provádět různé rituály, vyznávat odlišné náboženství anebo uskutečňují rozdílné koncepce výchovy. Důležitá je také charakteristika osobnosti, kdy každé dítě je jedinečné, tudíž není přesně definováno, jaké sociální dovednosti, a do jaké úrovně by je dítě mělo ovládat (Bednářová & Šmardová, 2015). Ve výzkumu, který byl realizován v mateřské škole v Íránu, bylo zjištěním, že ke zdokonalení sociálních dovedností u dětí předškolního věku je třeba se zajímat o faktory, které se vztahují k socioekonomickým a rodinným úlohám, jako je úroveň vzdělání jednotlivých rodičů anebo jejich příjem apod. (Maleki, Chehrzad, Kazemnezhad Leyli, Mardani & Vaismoradi, 2019).

Na dítěti poznáme, do jaké míry má rozvinuté sociální dovednosti podle toho, zda je přijímáno do různých kolektivů mezi dětmi, a jak s ním ostatní jednají. Děti, které mají sociální dovednosti na lepší úrovni, tak hledají snáze nové kamarády, patří mezi vyhledávanější, způsobuje jim to pocit klidu a také se cítí více uvolněni. Naopak pro děti, které mají nižší úroveň sociálních dovedností je těžké začlenit se do kolektivu, říct vlastní názor, ale také jakkoliv se prosadit, a to vede k problémům jako je pocit nejistoty o sobě samém, často takové dítě má strach (Bednářová & Šmardová, 2010). Ve výzkumném šetření se ukázalo, že dívky dosahují vyšší úrovně sociálních dovedností oproti chlapcům, kteří spíše dosahovali větších problémů v chování v prostředí mateřské školy (Maleki et al., 2019).

K tomu, aby dítě bylo v této oblasti rozvinuté je zapotřebí, aby hlavním, a velmi důležitým úkolem ze strany učitele bylo povzbuzovat dítě k tomu, aby se naučilo správnému jednání ve společnosti (Kolláriková & Pupala, 2010). Ve výzkumu Jolstead, Caldarella, Hansen, Korth, Williams a Kamps (2017) uvedli, že menšina dětí má problém s prosociálním chováním, které vykazuje odlišné chování od druhých a pokud se včas nezahájí určitá intervence, tak jedinec bude mít značné problémy po zbytek jeho života. Podle Kollárikové a Pupaly (2010) učitel nemůže od dítěte čekat uspokojujivý výsledek sociální interakce hned, ale postupně se bude vyvíjet a zdokonalovat. K tomu, aby cíl učitele byl naplněn, je potřeba v rámci sociálního rozvoje stálých podnětů z okolního prostředí.

V období předškolního věku se u dítěte nadále vyvíjí sociální vlastnosti a způsoby chování, které jedinec bude využívat v různých společenských interakcích, ne pouze v naučených rolích. Jedná se o období, kdy se dítě ocitá v rozsáhlejší společnosti lidí, a proto

dochází k rozvoji prosociálního chování (Vágnerová, 2012). Podle Svobodové si pojem prosociálnost můžeme definovat jako: „Prosociálnost se vyznačuje pozitivním sociálním chováním, které vede k pomoci druhému člověku či lidem“ (Svobodová, 2010a, s. 2). Abychom mohli určit, že se člověk chová prosociálně, je potřeba, aby se daný jedinec uměl vcítit do druhých, tudíž by měl rozvíjet empatii. Důležitou součástí je také pochopení okolností z hlediska druhé osoby, ale také ovládnutí pravidel, které se týkají sociálního prostředí (Svobodová, 2010a). K tomu, aby prosociální chování mohlo být u dítěte rozvíjeno formou nápodoby, tak je důležité, aby dítě ve svém rodinném prostředí mělo ukázkový vzor, jak dané chování má vypadat. Jestliže se tak neděje, tak nemůžeme od dítěte čekat správné způsoby chování, protože samotné dítě nezná, jaký typ chování je správný (Vágnerová, 2012).

Přáním některých rodičů je, kéž by jejich potomek vykazoval již od útlého věku dokonalé provedení věcí, co se týká vývoje po stránce rozumové a pohybové. Ale na osvojování si sociálních dovedností, popřípadě na podporu vztahů mezi vrstevníky často zapomínají anebo je nepovažují za významné. Myslí si, že například rozvoj sociálních dovedností patří mezi samozřejmost, která se k dítěti dostane samovolně. Děti, které jsou takto v dětství vedeny, tak mají problém v chování ve vrstevnických skupinách (Kotátková, 2014).

Uvedeme si několik příkladů sociálních dovedností, které jsou rozvíjeny v předškolním období:

- asertivita – „...sebevědomé a přímé vyjádření toho, co chcete a co nechcete, určené druhým lidem“ (Hadfieldová & Hassonová, 2012, s. 19).
- empatie – je tzv. vcítění se do druhé osoby, kdy se dítě učí vžít do takových situací, které třeba ještě samo nezažilo. Pokud dítě má s jiným dítětem odlišné názory, ale přesto se umí vcítit do toho druhého, tak se lépe rozvíjí i vztahy mezi nimi (Gillernová & Krejčová, 2012).
- kooperace – podstatou je spolupráce dětí, kteří se podílí na jednom společném úkolu s jedním společným cílem. Výsledkem společného úkolu je užitek pro celou skupinu dětí (Šmelová & Prášilová, 2018).
- komunikace – patří k dovednostem, které si lze osvojit a neustále rozvíjet, aby se stále zdokonalovala. Mezi komunikaci řadíme komunikaci verbální i neverbální (Šmelová & Prášilová, 2018).

2.3 Možnosti rozvoje sociálních dovedností u dětí předškolního věku

Již u dětí předškolního věku se cíleně rozvíjí základní sociální dovednosti, mezi které patří jak už samotný pozdrav, tak také poděkování a další, které by měly být součástí dětského chování.

Předpokladem pro rozvíjení sociálních dovedností je sociální učení, které je definováno jako: „...osvojování si určitých způsobů chování a jednání i prožívání v různých situacích ve společnosti“ (Kohoutek, 2002 in Kodým, 2014, s. 30).

Důležitým základem pro sociální učení je nápodoba, díky které si dítě osvojuje různé způsoby chování, které může vidět u starších osob. Pro děti je podstatné, aby měly svůj vhodný vzor, který jim bude představovat přiměřené chování. Takový vzor můžou vidět nejdříve ve svých rodičích, ale postupem času také například v učitelích (Kodým, 2014). V prostředí mateřské školy je podstatou ze strany učitele pochopit, že osvojování sociálních dovedností nelze dítě naučit pomocí nějakého vysvětlování apod., ale sám učitel musí být pro dítě vzorem. A proto by se měl učitel chovat před dětmi tak, aby správným způsobem si děti rozvíjely sociální dovednosti (Gillernová & Krejčová, 2012).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání se vyskytují skoro ve všech vzdělávacích oblastech souvislosti s rozvojem sociálních dovedností, které by dítě na konci povinné předškolní docházky mělo zvládnout. Nejvíce souvislostí lze pozorovat ve vzdělávacích oblastech, které se nazývají „Dítě a ten druhý“ a „Dítě a společnost“. Cílem první zmíněné vzdělávací oblasti je vyvíjení vztahů mezi dětmi, ale také dospělými pomocí zdokonalování se v komunikaci. V rámci této oblasti lze v prostředí mateřské školy sociální dovednosti rozvíjet pomocí různých her jako jsou hry pohybové, sociální a interaktivní, společenské, ale také jsou důležité činnosti dramatické, při kterých se dítě snaží napodobit různé role a činnosti kooperativní, díky kterým se dítě naučí pracovat ve dvojicích nebo ve skupině mezi svými vrstevníky. Cílem druhé uvedené vzdělávací oblasti je představit dětem pomocí daných pravidel, jak se žije ve společnosti. V této oblasti učitel může dětem nabídnout různé skupinové aktivity, díky kterým budou participovat na společném výsledku práce. Nejdůležitějším úkolem je, aby při každodenních činnostech se děti potkávaly se situacemi, při kterých můžou sledovat správné vzorce chování lidí (RVP PV, 2021).

Suchánková (2014) uvádí možnost, jak lze rozvíjet sociální dovednosti formou hry. Díky hře si děti vytváří nové přátelské vazby a poznávají se mezi sebou. Důležitým prvkem u her je určité dodržování pravidel správného chování a respektování se navzájem. V předškolním období se dítě zajímá o své vrstevníky a také je hledá ke společné hře. Tento

typ hry je označován jako sociální hra, ve které probíhá určitá spolupráce mezi dětmi, ale také se navzájem domlouvají a stanovují si svůj hrací plán.

Dvořáková (2011) uvádí, že nástrojem pro rozvoj sociálních dovedností je správné volit hru s prvkem pohybu, při které si děti osvojují pravidla dané hry. Jedná se o pravidla, která jdou také využít venku, například jaká pravidla platí na prolézačkách nebo jak se s daným náčiním zachází.

Podle Suchánkové (2014) je na rozvíjení sociálních dovedností dětí předškolního věku velmi efektivní prožitkové učení, díky kterému se prohlubuje samotné prožívání a jednání dítěte. V takové hře, která je spojena s prožitkem, není důraz kladen na výsledek, ale na samotný průběh, jak mezi sebou děti spolupracují. V průběhu hry dochází k sociální interakci mezi dětmi a dochází k jejich reagování na sebe. U této hry si můžeme zvolit více cílů najednou, tudíž můžeme rozvíjet více sociálních dovedností současně. „Je to způsob učení, který je pro dítě přirozený a jemu vlastní“ (RVP PV, 2021, s. 50). To znamená, že u dítěte je kladen důraz na prožitek a vlastní zkušenost (RVP PV, 2021). Učitel dítěti v rozvoji pomůže také tak, když dítě nechá po různé činnosti ohodnotit ho samého, jelikož on získal určitý prožitek, který dokáže nějak posoudit a tím u dítěte osvojíme různé emoce a jeho pocity, které se vážou k sociálním dovednostem. Každé dítě předškolního věku by mělo získávat pouze pozitivní prožitky z prostředí mateřské školy, nikoliv prožitky, z kterých by dítě mělo strach a mohlo by jej nějak ohrožovat (Svobodová, 2010b).

V prostředí mateřské školy můžeme sociální dovednosti rozvíjet také pomocí her, které mají prvky kooperace, a nazýváme je jako hry kooperativní. Díky těmto hrám se mezi dětmi rozvíjí spolupráce, ale také je důležité, aby všichni, kteří se podílejí na společné hře, dodržovali určitá pravidla a vzájemně si pomáhali při řešení různých okolností. Osvojování si tohoto druhu hry se realizuje zejména v tomto období, protože se jedná o nejvýznamnější druh hry v dětství (Suchánková, 2014). S kooperativní hrou souvisí také kooperativní učení, které můžeme vymezit jako: „učení založené na vzájemné spolupráci dětí při řešení společných složitějších problémů a situací“ (RVP PV, 2021, s. 49). Díky kooperativnímu učení si děti osvojují skupinové činnosti, ve kterých si musí pomáhat, spolupracovat mezi sebou a rozdělovat příslušné role, aby došli k společnému výsledku (RVP PV, 2021).

K tomuto typu učení řadíme organizační formu zvanou kooperativní vzdělávání, která je důležitou formou pro rozvoj sociálních dovedností, jelikož díky ní se děti učí spolupracovat, sdílet a podporovat se ve skupině. Za podstatnou organizační formu je také považováno skupinové vzdělávání, které je typické rozčleněním dětí do skupin po malém množství, například tam může patřit také skupina po dvou, kterou spíše označujeme jako

práci ve dvojici. Tento typ organizační formy učitelé volí zejména kvůli spolupráci mezi dětmi, neboť je velmi významná pro rozvoj a podporu dovedností, zejména těch sociálních (Šmelová & Prášilová, 2018).

V této kapitole jsme si zdůraznili, jak moc jsou sociální dovednosti důležité pro předškolní období. Také jsme poukázali na možnosti, kterými lze sociální dovednosti v prostředí mateřské školy rozvíjet.

3 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY

Chápání učitele mateřské školy bývá charakterizováno na stejné rovině jako učitele základní školy. Souvislosti můžeme nalézt například v profesních dovednostech a v tom, že oba učitelé pracují s dětmi a žáky sami (Rodová & Syslová, 2021).

Pojem učitel a pedagogický pracovník bývá často považován za slovo stejného významu, ale není tomu tak, jelikož za pedagogického pracovníka se považuje například také psycholog, vychovatel či speciální pedagog, tudíž učitelé patří do skupiny pedagogických pracovníků (Syslová, 2013). Můžeme si tedy uvést definici učitele podle Syslové (2013, s. 19), která uvádí, že učitel je: „profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost.“ Na definici navazuje Berčíková, Šmelová a Provázková Stolinská (2014), které uvádí, že se jedná o předškolního pedagoga, který má velmi důležité postavení ve vzdělávání v prostředí mateřské školy, neboť mu náleží odborná způsobilost vést celý vzdělávací proces.

V prostředí mateřské školy se učitelé setkávají s dětmi, pro nichž je období předškolního věku velmi důležité, jelikož se vyvíjí jejich individualita. Také se děti dostávají do takových situací, kdy očekávají jistou oporu od učitele. Sám učitel se bude každodenně setkávat s novými situacemi, pro které se nejde naučit nějaké řešení, ale musí pohotově jednat v daném okamžiku (Rodová & Syslová, 2021).

Povinností učitele mateřské školy je osvojit si různé metody chování, ke kterým se vážou určité role. Berčíková et al. (2014) představují členění rolí učitele mateřské školy do třech skupin, kdy jednou z nich je role inspirátora, při kterém učitel dodržuje podle věku dítěte jeho rozvoj a přeje si, aby pomocí vhodných podmínek bylo dítě také bádavé. Další rolí je facilitátor, při které učitel musí chápat, že každé dítě je jedinečné, a proto musí dbát na individuální potřeby dětí. A tak učitel se stává pro dítě průvodcem, kdy vymýšlí vhodné aktivity vzhledem ke správně zvolenému prostředí, aby dítě motivoval k chápání sobě samému, ale také věcem kolem sebe. Poslední rolí je konzultant, který by měl dítěti poskytovat přátelské prostředí a navzájem by si měli důvěřovat. Zatímco Hartlová popsala tři základní typy rolí, Tomanová (in Berčíková et al., 2014) definovala další role učitele mateřské školy. Mezi její role patří role pečovatelky, komunikátora, učitelky, vůdce, manažera, obhájce a poradce. Všechny zmíněné role jsou podle mě velmi důležité, jak pro učitele, tak také pro samotné dítě, jelikož získáním vzájemné důvěry se vytvoří bezpečné prostředí, ve kterém se dítě bude cítit dobře.

Podle Opravilové (2016) by se měl učitel chovat slušně podle zásad chování při sociálních interakcích, a také by měl dodržovat daná pravidla, jelikož on je pro dítě vzorem v prostředí mateřské školy. Také je důležitá učitelova autorita, která je dána spíše jeho osobnostní charakteristikou, protože od něj si děti správně osvojují sociální dovednosti. Je podstatné, aby se učitel řadil k paidotropu, přičemž se jedná o učitele, který má zájem o děti a nestará se pouze o to, co učí.

V dalších podkapitolách si popíšeme, jak jsou důležité profesní kompetence učitele mateřské školy k tomu, aby mohl děti rozvíjet po všech stránkách osobnosti, mezi které patří i rozvíjení sociálních dovedností. Dále si uvedeme, jaké jsou možnosti k tomu, aby sám učitel rozvíjel své sociální dovednosti.

3.1 Profesní kompetence učitele mateřské školy

Nejenom děti předškolního věku, ale i učitelé mateřských škol se musí neustále rozvíjet a osvojovat si různé kompetence, které jsou potřebné k dané profesi.

Syslová (2013, s. 30), která se zabývá profesními kompetencemi učitele definuje tento pojem jako: „komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky“.

V odborné literatuře můžeme nalézt velké množství třídění profesních kompetencí, jelikož každý autor vnímá jejich důležitost jinak. Jako příklad si uvedeme dělení podle Mertina a Gillernové (2015, s. 28), kteří chápou profesní kompetence jako komplex všech dovedností, kterými by měl učitel mateřské školy disponovat a dělí je na: „sociálně-psychologické profesní dovednosti, profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku, metodické profesní dovednosti, speciálně výchovné a diagnostické profesní dovednosti“.

Svobodová a Vítečková (2017, s. 28-29) vytvořily podmínky profesních kompetencí takto:

- předmětové
- didaktické a psychodidaktické
- pedagogické
- diagnostické a intervenční
- sociální, psychosociální a komunikativní
- manažérské a normativní
- profesní a osobnostně kultivující.

Všechny výše zmíněné předpoklady profesních kompetencí jsou popsány tak, aby učitel věděl, jakými dispozicemi má být vybaven a jsou podstatné pro profesi učitele mateřské školy. Pro naše rozvíjení sociálních dovedností je velmi důležitý sociální, psychosociální a komunikativní předpoklad profesní kompetence, jelikož učitel, který touto oblastí bude vybaven a bude ji neustále rozvíjet, je způsobilým vést dítě k socializaci a provádět přímou interakci nejenom s dítětem, ale bude také komunikovat s jeho rodiči a nadále s kolegy. Je také důležité, aby dítě bylo bráno za partnera, které má mít možnost samostatnosti při přemýšlení nad různými situacemi. Učitel by měl ve vztahu k dítěti používat rozhovor, díky kterému si dítě osvojí empatii a učitel pochopí prožívání dětí (Svobodová & Vítěčková, 2017).

Jak už bylo zmíněno, tak profesní kompetence se začínají rozvíjet vzděláváním budoucího učitele a je důležité získat jak teoretické, tak také praktické znalosti, na jaké poukazují kompetence v dané profesi. Vzhledem k profesi učitele mateřské školy se profesní kompetence dále formují v prostředí mateřské školy, kde jako začínající učitel získává praxi, ale také je důležitá formace po stránce sebereflexe a reflexe (Syslová, 2013).

3.2 Učitel a jeho rozvoj sociálních dovedností

Sociální dovednosti se řadí mezi podstatné dovednosti každého jedince, nejenom dětí, ale také dospělých osob, a proto je zapotřebí dovednosti neustále rozvíjet. V prostředí mateřské školy musíme dbát na to, aby učitel mohl rozvíjet sociální dovednosti dětí, tak on sám musí mít dobře osvojeny sociální dovednosti.

Období dospělosti jedince je typické pro stránce sociální tím, že lidé si hledají zaměstnání, popřípadě nové bydlení, a proto dochází také k redukci jejich sociálních vazeb. Tím, že jedinec vstoupí do zcela nového profesního života, je zapotřebí, aby se choval podle daných pravidel, která jsou určena pro dané prostředí (Vágnerová, 2012).

V předchozí podkapitole jsme si uvedli dělení profesních dovedností podle Mertina a Gillernové (2015), kteří pokládali za důležité sociálně-psychologické profesní dovednosti, jelikož patří k profesním kompetencím, u kterých můžeme považovat za základ sociální dovednosti, které by měly být součástí kompetence učitelky mateřské školy. Nesmíme opomenout, že právě učitelka je pro děti vzorem v osvojování si sociálních dovedností v mateřské škole. Maleki et al. (2019) ve svém výzkumu uvádějí, že učitel mateřské školy je dalším socializačním činitelem, který se setkává mimo rodinu s dítětem předškolního věku, a proto mateřská škola je pro dítě sociálním prostředím, ve kterém tráví spoustu času, z toho důvodu se také tady rozvíjí jeho sociální dovednosti. Podle nich jsou učitelé

nejdůležitějšími zdroji informací o sociálním chování dětí v prostředí sociálním. Učitel také může v prostředí mateřské školy porovnávat věkově stejné děti z hlediska jejich vývoje.

Každý z nás, ne jenom učitel v mateřské škole, by měl mít danou způsobilost k prosociálnímu chování. Pro učitele mateřské školy jsou sociální dovednosti významné k výchovně-vzdělávacímu procesu a také k samotné práci s dětmi, protože bez daných dovedností by nedokázal v obtížných sociálních situacích správně jednat. Je zapotřebí, aby učitel v prostředí mateřské školy se choval vůči ostatním dětem empaticky, jelikož každé dítě je individuální a učitel musí chápat potřeby každého z nich. Sám učitel musí prokazovat takové vlastnosti správného chování, jaké chce osvojovat u dětí. Správně by učitel měl využívat náhodně vzniklé situace, které vedou k vyřešení určitého sociálního problému s tím, že by na řešení děti měly přijít samy bez pomoci a učitel by je v tom měl podporovat. Po následném vyřešení daného problému by měl pokaždé učitel předat dětem zpětnou vazbu o tom, jak se dětem dařilo, popřípadě jak se u toho chovaly. Při skupinové práci by se učitel měl snažit hodnotit průběh dané aktivity, nikoliv výsledek, který vznikne, jelikož při rozvíjení sociálních dovedností se klade důraz na spolupráci ve skupině a děti musí cítit určité bezpečí (Svobodová, 2010b).

Učitel má širokou škálu možností, které může použít k rozvoji sociálních dovedností. Můžeme se setkat s různými naplánovanými akcemi, které vedou učitele k osvojování si sociálních dovedností. Mezi takové akce můžou patřit různé výcvikové kurzy, dílny pro učitele, které budou založeny na rozvoji formou diskuse či různých cvičení, a patří sem také konzultace, mezi které můžeme zařadit videozáznam ve školním prostředí (Gillernová & Krejčová, 2012).

Výcvikový kurz, zejména sociálně-psychologický patří k těm, díky kterým se učitelé rozvíjí v oblasti sociální, především v komunikaci a také posilují sociální vazby mezi sebou. Kurz probíhá formou malých skupin, ve kterých se vytváří vzorové situace pro rozvoj určitých sociálních dovedností, kdy v každé jiné skupině se rozvíjí jiná sociální dovednost. Do kurzu se přidávají také techniky, které vedou k uvolnění učitelů v pracovním prostředí (Gillernová & Krejčová, 2012).

Z výše zmiňovaných metod k rozvoji sociálních dovedností patří videozáznam, díky kterému učitel může vidět své jednání po stránce sociální, a tak může sám sebe zhodnotit, jak se mu práce s dětmi povedla. Také je potřeba, aby učitel slyšel od svých kolegů zpětnou vazbu na svůj videozáznam, aby se nad danými problémy mohl sám zamyslet. Sociální učení je pro rozvoj sociálních dovedností velmi podstatné a čím více budeme dané učení prožívat,

tím více bude účinnější (Gillernová & Krejčová, 2012). V dnešní době metoda videozáznamu představuje určitý problém s nařízením Evropské Unie ohledně ochrany osobních údajů (GDPR). Přestože se učitel rozhodne zvolit výše zmíněnou metodu, je zapotřebí informovaný souhlas od všech rodičů, že se jejich děti budou vyskytovat na záznamu (Zákon č. 110/2019 Sb.).

V této kapitole jsme zdůraznili důležitost profesních kompetencí učitele mateřské školy, jelikož zahrnují v sobě také sociální dovednosti, které jsou pro něj významné v rámci výchovně-vzdělávacího působení v mateřské škole, kdy bez dobře osvojených sociálních dovedností by nebylo možné u dětí předškolního věku je rozvíjet.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce se zabývala rozvojem sociálních dovedností dětí předškolního věku z pohledu učitelů mateřských škol. Pro zpracování výzkumné části byl zvolen kvantitativní výzkumný typ práce, ve kterém probíhal sběr dat formou dotazníkového šetření pro učitele mateřských škol.

V následujících kapitolách si představíme cíle výzkumu, výzkumné otázky, ale také se zaměříme na charakteristiku výzkumného souboru. Poté bude objasněna výzkumná metoda, kterou jsem využila pro tento výzkum a také samotné zpracování dat.

4.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je zjistit pohled učitelů mateřských škol na rozvoj sociálních dovedností dětí předškolního věku.

Díličí výzkumné cíle:

1. Zjistit, v jakém časovém období je důležité rozvíjet sociální dovednosti u dětí předškolního věku z pohledu učitele.
2. Zjistit, jakou organizační formu učitelé preferují pro rozvoj sociálních dovedností dětí předškolního věku.
3. Určit, jaké přínosy nastávají u dětí předškolního věku při rozvoji sociálních dovedností z pohledu učitele.
4. Zjistit názor učitelů na to, kdo se více podílí ze socializačních činitelů na rozvoji sociálních dovedností dětí předškolního věku.

Hlavní výzkumnou otázkou tohoto výzkumu je: Jaký je pohled učitelů mateřských škol na rozvoj sociálních dovedností dětí předškolního věku?

Díličí výzkumné otázky:

1. V jakém časovém období je důležité rozvíjet sociální dovednosti dětí předškolního věku z pohledu učitele?
2. Jakou organizační formu učitelé preferují pro rozvoj sociálních dovedností dětí předškolního věku?
3. Jaké přínosy nastávají u dětí předškolního věku při rozvoji sociálních dovedností z pohledu učitele?

4. Jaký názor mají učitelé na to, kdo se více podílí ze socializačních činitelů na rozvoji sociálních dovedností dětí předškolního věku?

4.2 Výzkumný soubor

V rámci výzkumného šetření tvořili základní soubor učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji. Ze základního souboru jsme se zaměřili pouze na učitele mateřských škol v okrese Uherské Hradiště, kteří patřili do výzkumného souboru výběrového. Jednalo se o dostupný výběr, jelikož jsme žádali pouze mateřské školy v daném okrese, kdy učitelé mateřských škol byli osloveni pomocí dotazníku, který jim byl zaslán elektronickou podobou. Výzkumu se zúčastnilo celkem 109 respondentů, kteří měli odbornou kvalifikaci pro práci učitele mateřské školy s různou délkou praxe.

4.3 Výzkumná metoda

V kvantitativně orientovaném výzkumu byla využita metoda dotazníku, který byl určen pro učitele mateřských škol. Gavora (2010, s.99) definuje dotazník jako: „...způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Můžeme jím získávat velké množství informací při malé investici času.“ Dotazník se skládal z 25 uzavřených, polouzavřených a otevřených otázek, které se týkaly rozvoje sociálních dovedností dětí v prostředí mateřské školy. Úvod dotazníku sloužil jako motivační část, kde byl respondentům vysvětlen záměr tohoto výzkumného šetření, ale také jim bylo touto částí sděleno, že dotazník je zcela anonymní a jejich vyplnění je dobrovolné. Další částí dotazníku byly demografické otázky, které se zabývaly pohlavím a věkem respondentů, ale také jejich dosaženým vzděláním a délkou praxe v mateřské škole. Zbytek otázek směřoval k odpovědi na hlavní výzkumnou otázku, kde byly vytvořeny také tři otevřené otázky, kdy se respondenti měli vyjádřit na pojem sociální dovednost a popisovali, jaké výhody a nevýhody pozorují při samotném rozvoji sociálních dovedností u dětí.

4.3.1 Předvýzkum

Před samotným sběrem dat proběhl předvýzkum, který jsme realizovali v jedné mateřské škole, která se nacházela v okrese Uherské Hradiště, s deseti učitelkami mateřské školy. Předvýzkum byl realizován vzhledem ke správné funkčnosti dotazníku, a tak jsme každou učitelku oslovili osobně s tím, zda by nám elektronicky vyplnila dotazník, který jsme následně zaslali na e-mail. Po vyplnění jsme se s každou učitelkou domluvili na krátkém osobním rozhovoru, který se vedl za účelem, jestli jsou všechny otázky v dotazníku

srozumitelné a jasné. Z vyplněných odpovědí se ukázalo, že všechny otázky byly položeny srozumitelně a jasně, a proto respondenti neměli problém s jejich pochopením a následným vyplněním. Vzhledem k času, který jim zabral při vyplňování dotazníku, uvedli, že byl přiměřený.

4.4 Sběr dat

Sběr dat k výzkumnému šetření probíhal na přelomu měsíců březen-duben 2022. Jak už bylo výše zmíněno, dotazník byl v elektronické podobě rozeslán zhruba do 77 mateřských škol, které se nachází v okrese Uherské Hradiště. Dotazníky jsme rozesílali prostřednictvím e-mailu buď přímo ředitelovi dané mateřské školy, anebo v případě, že na jejich webových stránkách byl kontakt na každou učitelku, tak jsme poslali e-mail každé učitelce zvlášť. Před samotným vyplněním dotazníků byli učitelé informováni o anonymitě. Počet učitelů v daných mateřských školách se lišil od toho, zda se jednalo o mateřskou školu na vesnici či ve městě. Po ukončení sběru dat jsme získali celkem odpovědi od 109 respondentů, tedy učitelů mateřských škol.

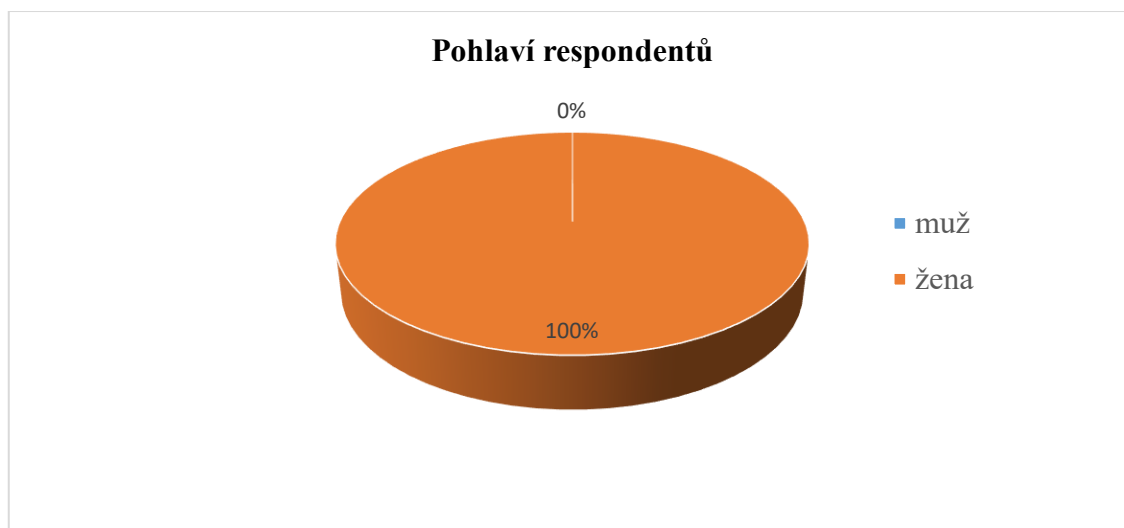
4.5 Postup při zpracování dat

Po ukončení sběru dat následovalo samotné zpracování všech dat, které jsme získali při výzkumném šetření prostřednictvím dotazníku. Všechna data byla nejdříve přepsána do Microsoft Office Excel, ve kterém jsme mohli vidět všechny výsledky přehledně v tabulce. Následně byly jednotlivé výsledky znázorněny relativní četností v grafech, zejména v procentech, které byly zaokrouhleny na jedno desetinné místo. Sestavený graf byl nadále popsán, abychom věděli, co přesně vyjadřuje.

5 VYHODNOCENÍ ZÍSKANÝCH DAT

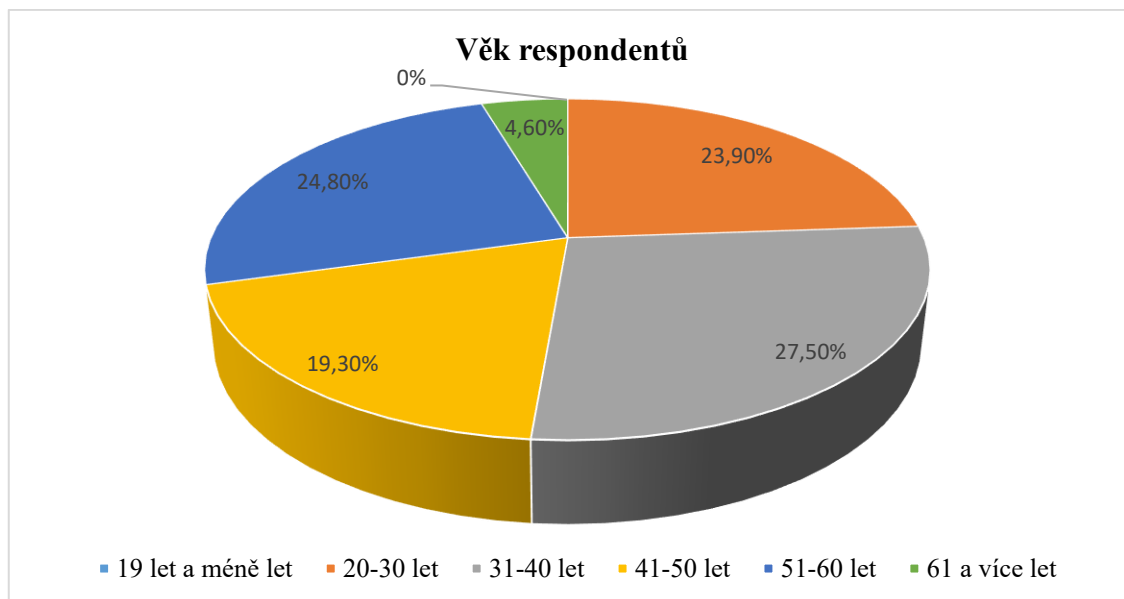
V této kapitole se budeme věnovat výsledkům dotazníkového šetření. Výzkumu se zúčastnilo celkem 109 respondentů. Nejdříve si vyhodnotíme demografické otázky, které se nacházely na začátku dotazníku, poté přejdeme k otázkám, které se týkaly tématu rozvoje sociálních dovedností dětí předškolního věku z pohledu učitele.

V dotazníkové položce č.1 bylo zjišťováno pohlaví respondentů, kdy můžeme říct, že celého výzkumu se zúčastnily pouze ženy, tudíž pouze učitelky mateřských škol okresu Uherské Hradiště. V grafu č.1 můžeme tedy vidět, že se výzkumu nezúčastnil žádný muž, a proto 100%-ní zastoupení měly ženy.



Graf 1: Pohlaví respondentů

Z grafu č.2 můžeme vyčíst, že věk respondentů je procentuálně téměř vyvážený až na první a poslední možnost, kdy žádný respondent nespadal do věkové skupiny 19 let a méně a pouhých 4,6 % učitelek spadalo do věkové skupiny 61 a více let. Nejvíce respondentů se pohybovalo ve věku od 41 do 50 let, což odpovídalo 30 učitelkám, tudíž 27,5 %. Dále 24,8 % respondentů patřilo do věkové skupiny od 51 do 60 let a jen o jednoho respondenta méně tvořila věková skupina od 20 do 30 let. Věková skupina 41 až 50 let byla tvořena 19,3 % respondentů.



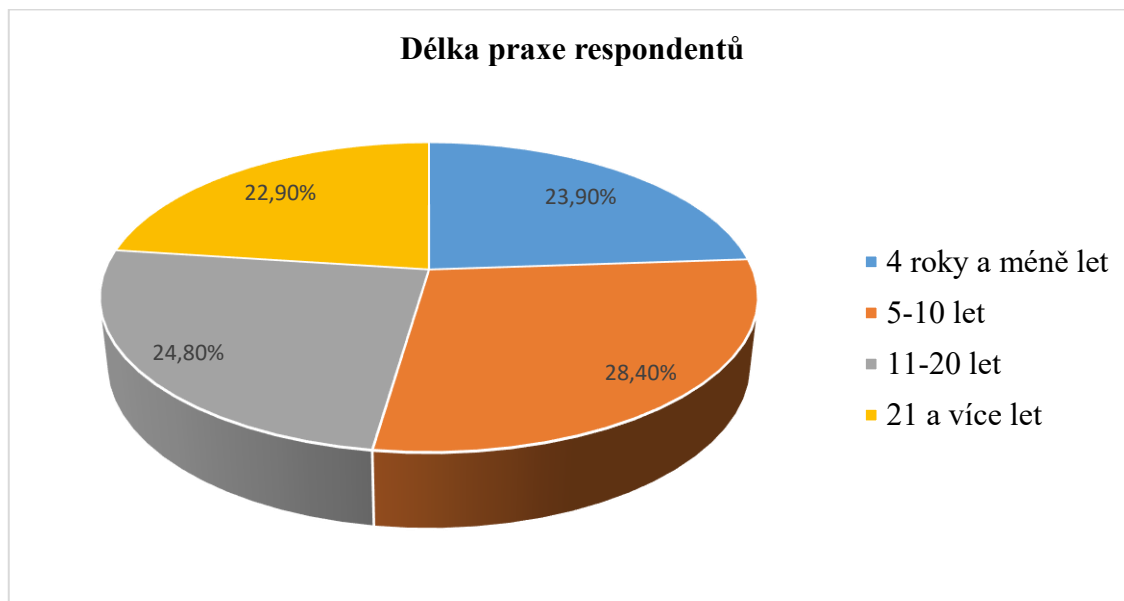
Graf 2: Věk respondentů

U další položky v dotazníku jsme se dotazovali respondentů na jejich nejvyšší dosažené vzdělání. Jak můžeme vidět, v tomto případě jsme použili tabulku pro lepší přehlednost. V tabulce č.1, nejvíce zastoupenou skupinou jsou učitelky, které mají dostudované středoškolské studium s maturitou, což připadá na 52,3 % ze 109 respondentů dohromady a poté se nachází v tabulce učitelky s vysokoškolským bakalářským studiem s 26,6 %, učitelky s vysokoškolským magisterským studiem s 17,4 % a nejméně početnější skupinou patří učitelky s vyšší odbornou školou s 3,7 %.

Stupeň vzdělání	Počet respondentů	Relativní četnost %
Středoškolské s maturitou	57	52,3
Vysokoškolské bakalářské	29	26,6
Vysokoškolské magisterské	19	17,4
Vyšší odborné	4	3,7

Tabulka 1: Vzdělání respondentů

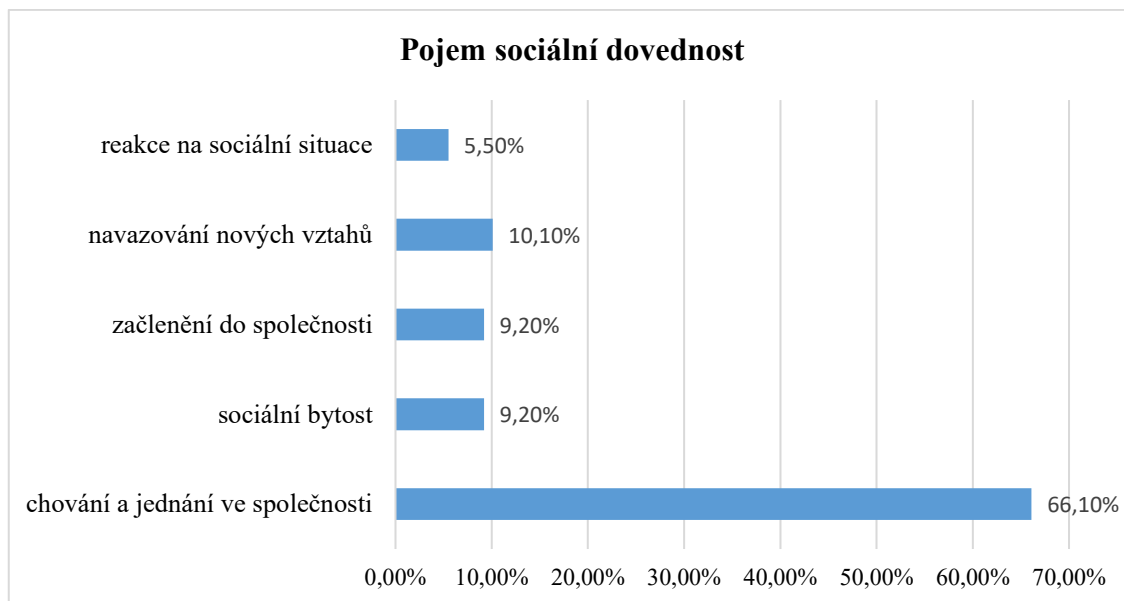
V poslední položené demografické položce (viz. graf č.3) jsme se ptali respondentů na jejich délku praxe v mateřské škole. Největší zastoupení měla kategorie 5–10 let, kam se řadilo 31 respondentů. 27 respondentů mělo praxi dlouhou 11–20 let, o jednoho respondenta měla méně kategorie s praxí 4 roky a méně. Následovně ještě o jednoho méně respondenta, tedy celkem 25 učitelek mělo praxi 21 a více let. Byla jsem vděčná za to, že v každé kategorii byl nějaký respondent zastoupen, protože zkušenosti každého učitele závisí na délce praxe.



Graf 3: Délka praxe respondentů

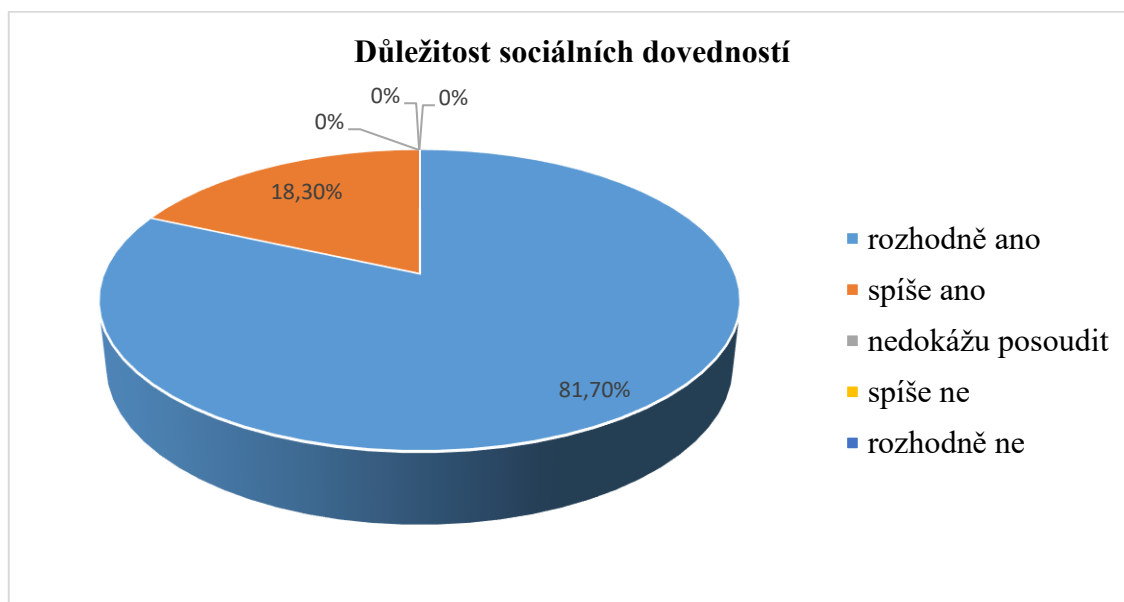
V následujících položkách dotazníku se zabýváme už tématem, které je pro tento výzkum stěžejní.

Nejdříve jsme respondentům položili otevřenou otázku, co si představují pod pojmem sociální dovednost. V grafu č.4 můžeme vidět vytvořených 5 kategorií, které vznikly na základě vyhodnocení dat. Nejvíce respondentů tj. 66,1 % učitelek odpovědělo, že si představují pod tímto pojmem nějaké předem naučené chování a jednání jedince ve společnosti. Poté se vyskytovaly odpovědi s 10,1 % respondenty jako nové navazování vztahů s lidmi. Vyváženými odpověďmi byly dvě kategorie s 9,2 % respondentů, mezi které se řadily sociální dovednost jako schopnost začleňování jedinců do společnosti, ale také sociální dovednost jako vznik nových sociálních bytostí, které se budou umět chovat a jednat ve společnosti. Nejmenší procento tj. 5,5 % respondentů si představovalo sociální dovednost jako určitou schopnost reagovat na určité sociální situace.



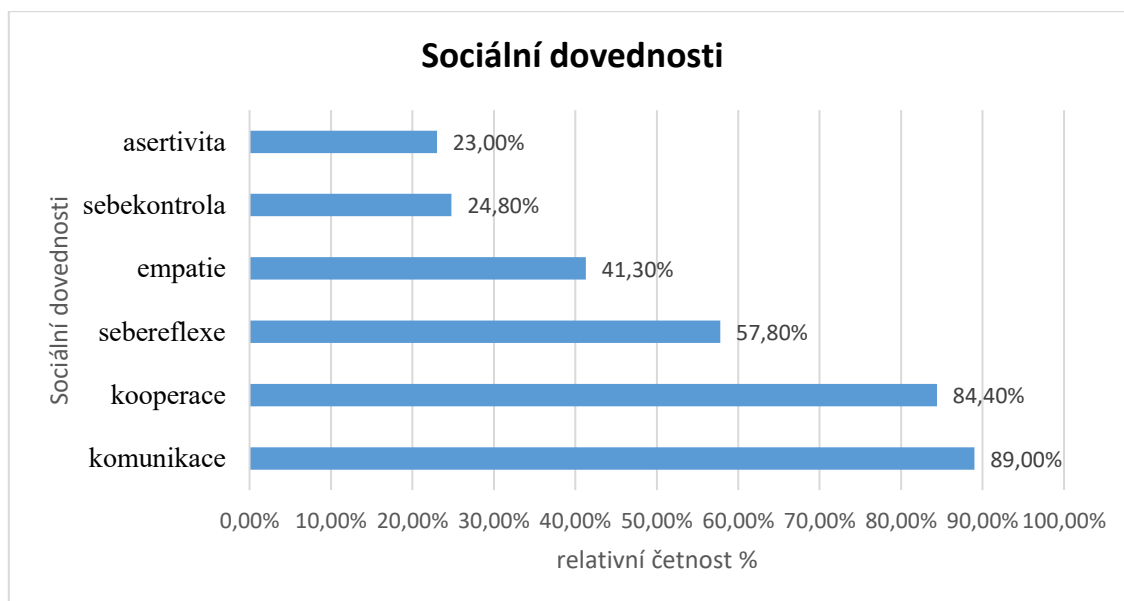
Graf 4: Pojem sociální dovednost

V grafu č.5 můžeme vidět, že největší zastoupení má 81,7 % učitelek, které se shodují v tom, že sociální dovednosti jsou pro dítě předškolního věku velmi důležité a je třeba je rozvíjet a dalších 18,3 % učitelek patří k těm, že sociální dovednosti považují spíše za důležité. Toto vyhodnocení nám přišlo odpovídající, jelikož učitelé by měli považovat sociální dovednosti za důležité.



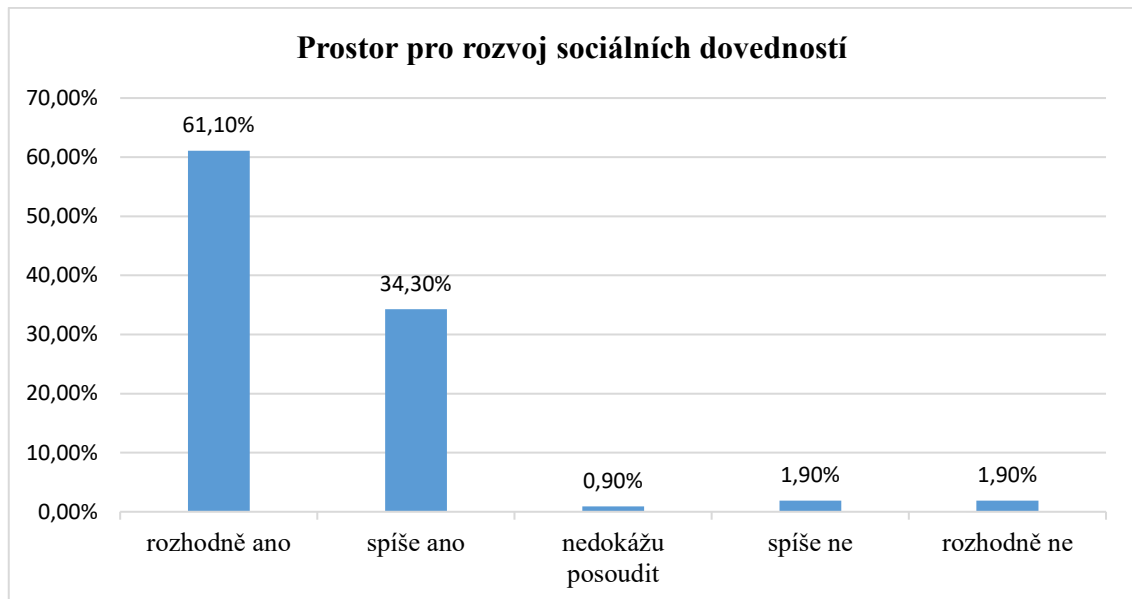
Graf 5: Důležitost sociálních dovedností

V následující položce v dotazníku měli respondenti možnost více odpovědí, kdy zaznamenávali z nabídky takové sociální dovednosti (viz. graf č.6), které nejvíce rozvíjí, a proto budeme pracovat s počtem odpovědí, kterých bylo celkem 349. 97 respondentů (tzn. 89 %) zvolilo možnost komunikace, 92 respondentů zvolilo kooperaci (84,4%) a nejméně respondentů, tedy 25 (tzn. 23 %) zvolilo asertivitu. Odpovědi nám přišli zajímavé, jelikož si myslíme, že je důležité rozvíjet všechny zmíněné sociální dovednosti stejně.



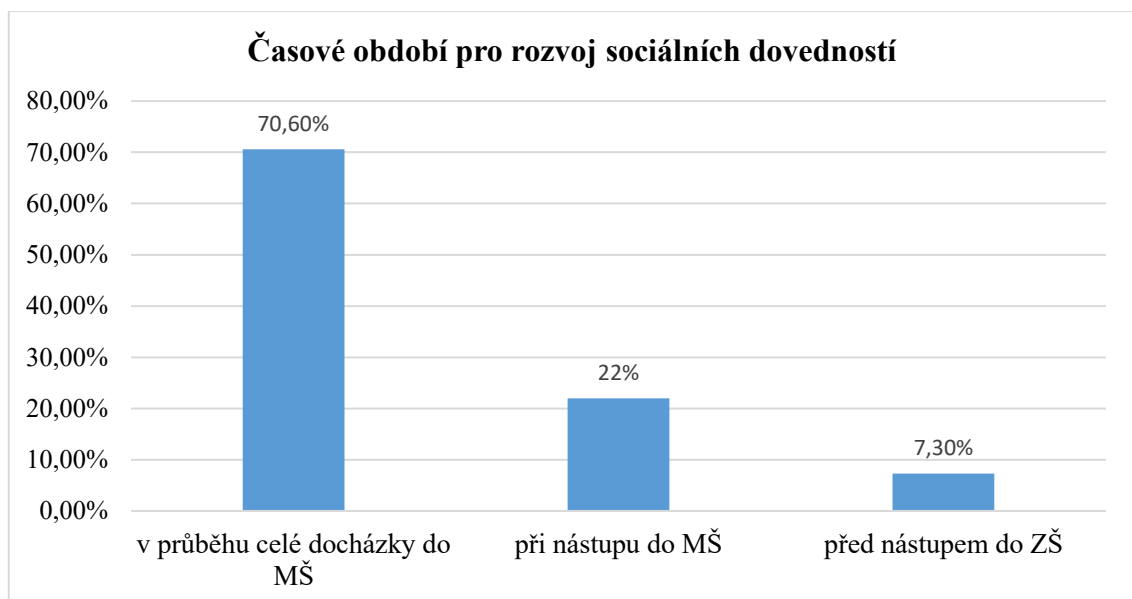
Graf 6: Sociální dovednosti

U grafu č.7 můžeme vidět, zda učitelé mateřských škol vnímají dostatečný časový prostor pro rozvíjení sociálních dovedností u dětí. Největší zastoupení učitelek, tj. 66 respondentů (61,1 %) se shoduje v tom, že děti mají dostatečný prostor pro rozvoj svých sociálních dovedností v prostředí mateřské školy. 37 respondentů (34,3 %) uvedlo, že spíše mají dostatečný prostor, 1 respondent (0,9 %) uvedl možnost, že nedokáže posoudit, zda děti mají dostatečný prostor pro rozvoj. Stejně respondentů odpovědělo, tedy 2 učitelé na to, že děti spíše nemají prostor a 2 učitelé, že rozhodně nemají prostor pro rozvoj sociálních dovedností.



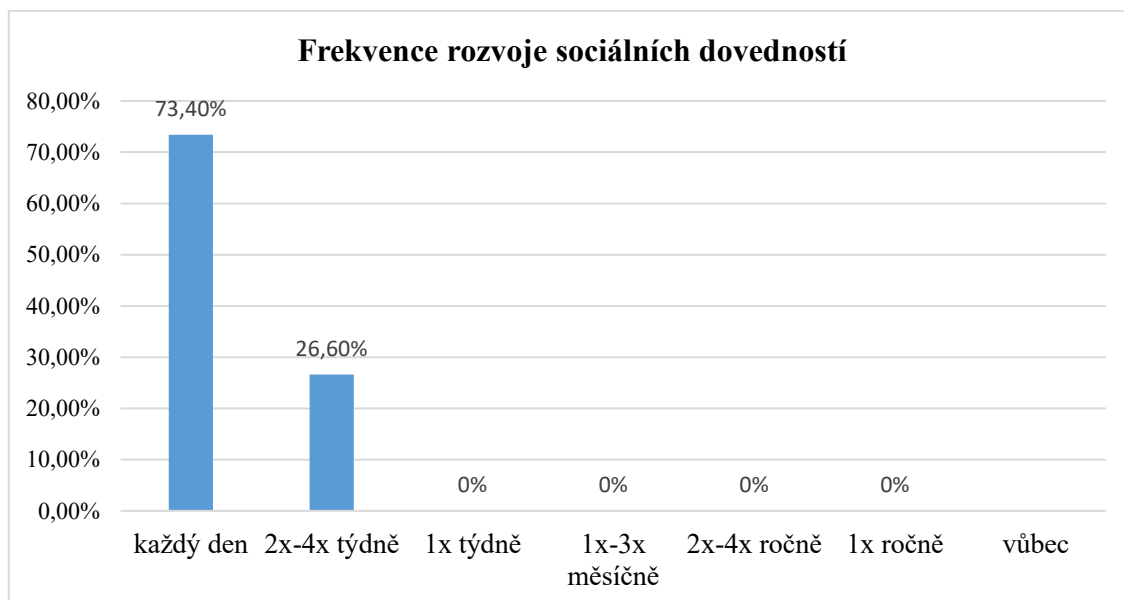
Graf 7: Dostatečný časový prostor pro rozvoj sociálních dovedností

Další položka dotazníku se zabývala časovým obdobím, kdy je důležité rozvíjet sociální dovednosti (graf č.8). Tento graf nám ukazuje, že většina respondentů tj. 70,6 % odpovídalo, že za důležitou považují celou docházku do mateřské školy k rozvíjení sociálních dovedností, zatímco 22 % vidí důležitost rozvoje sociálních dovedností při nástupu do mateřské školy a 7,3 % poukazuje na důležitost rozvoje sociálních dovedností před nástupem do základní školy.



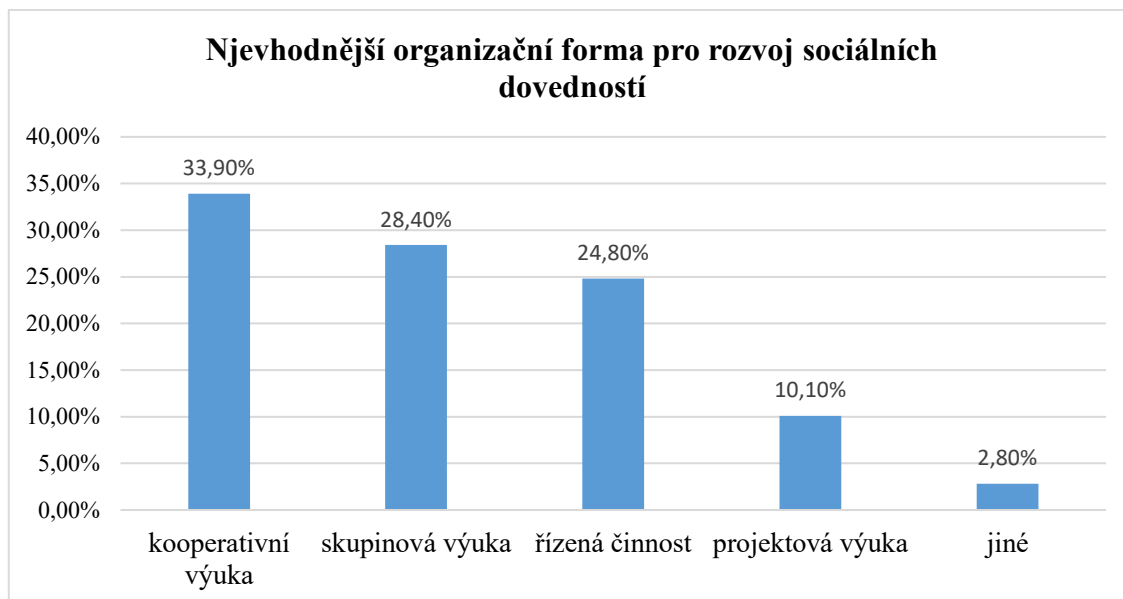
Graf 8: Důležité časové období pro rozvoj sociálních dovedností

U dalšího grafu č.9 můžeme vidět odpověď na otázku, jak často učitelé rozvíjí u dětí sociální dovednosti. Výsledky v této oblasti jsou velmi potěšující, jelikož 73,4 % respondentů odpovědělo, že u dětí sociální dovednosti rozvíjí každodenně a zbylých 26,6 % je rozvíjí 2x-4x týdně, tudíž můžeme říct, že rozvíjení sociálních dovedností je častější než 1x týdně.



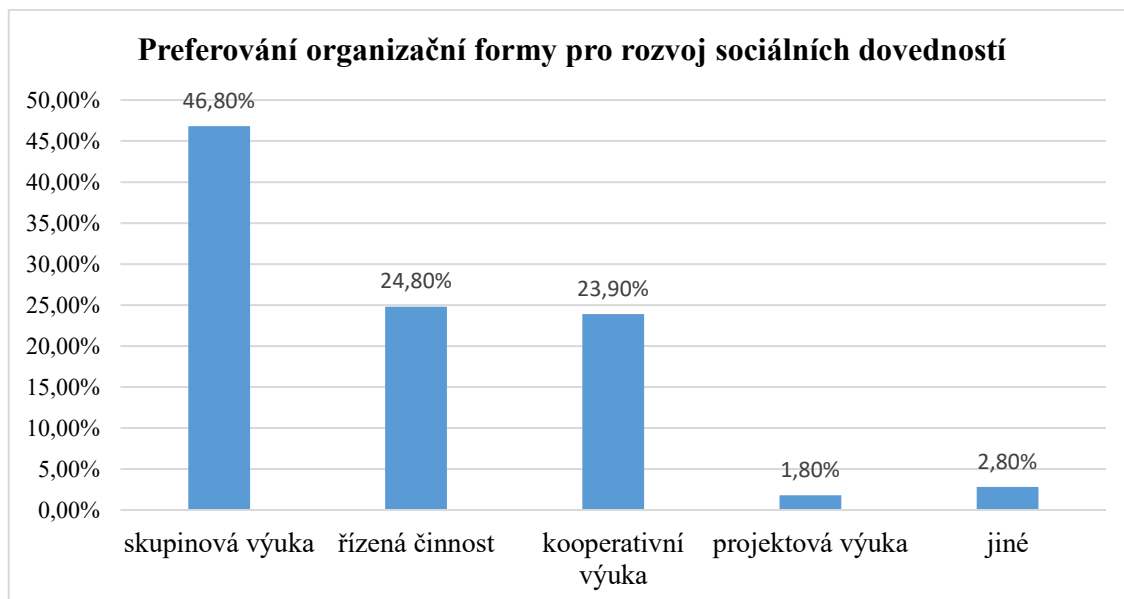
Graf 9: Frekvence rozvoje sociálních dovedností v mateřské škole

V tomto grafu č.10 uvidíme, jaká organizační forma z hlediska učitele je nejvíce vhodnou pro rozvoj sociálních dovedností v prostředí mateřské školy. Jako nejvíce vhodnou volili respondenti kooperativní výuku tj. 33,9 %, ale velkého zastoupení byla také skupinová výuka s 28,4 % a řízená činnost s 24,8 %. Nejmenšího zastoupení byla projektová výuka s 10,1 %. Respondenti u této položky využili také možnosti jiné, kdy odpovědi se týkaly spíše času, kdy je to nejlepší rozvíjet, ale jeden respondent se vyjádřil k tomu tak, že podle něj nelze určit nejvhodnější organizační formu, ale záleží to pouze na určité sociální dovednosti, která se zrovna u dětí rozvíjí.



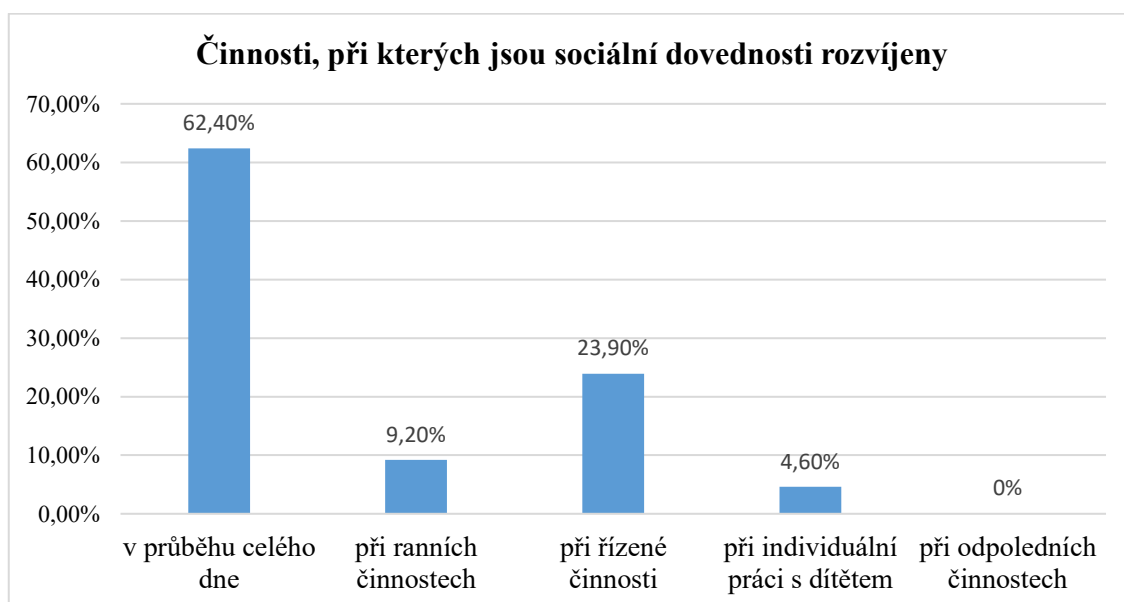
Graf 10: Njevhodnější organizační forma pro rozvoj sociálních dovedností

U položky 12 v dotazníku jsme se respondentů dotazovali na organizační formu, které dávají přednost tehdy, když u dětí rozvíjí sociální dovednosti (viz. graf č.11). Velmi zajímavým zjištěním bylo, že 46,8 % respondentů z dotazovaných uvedlo, že volí nejčastěji skupinovou výuku. Téměř stejné procento dotazovaných odpovědělo, že upřednostňují k rozvoji sociálních dovedností řízenou činnost, tj. 24,8 %, a o necelé procento tedy 23,9 % respondentů volí k rozvoji sociálních dovedností kooperativní výuku. Respondenti u této položky využívali také odpovědi jiná, kdy 2,3% uvedlo, že si volí všechny druhy organizačních forem podle toho, o jakou sociální dovednost zrovna jde. Pouhých 1,8% uvedlo, že volí projektovou výuku.



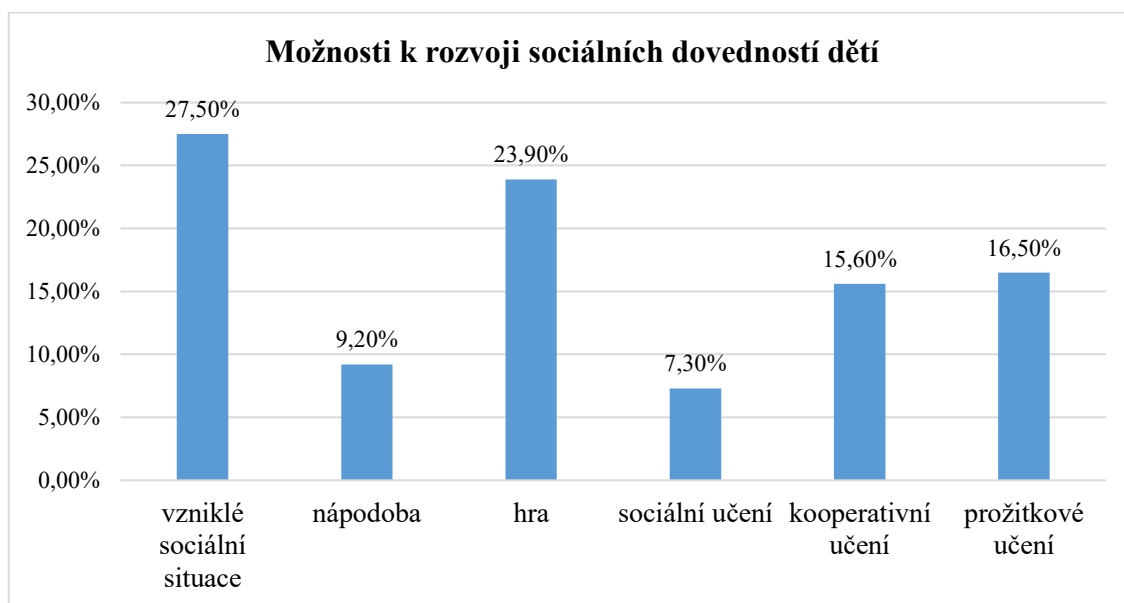
Graf 11: Preferování organizační formy pro rozvoj sociálních dovedností dětí

U dalšího grafu č.12 můžeme vidět, že většina učitelek tj. 62,4 % rozvíjí u dětí sociální dovednosti v průběhu celého dne, přičemž 23,9 % učitelek je rozvíjí pouze při řízené činnosti. Zbýlých 13,8 % učitelek uvedlo, že využívají k rozvoji sociálních dovedností ranní činnosti anebo je rozvíjí při individuální práci s dítětem. Žádné procento učitelek neuvedlo odpolední činnosti.



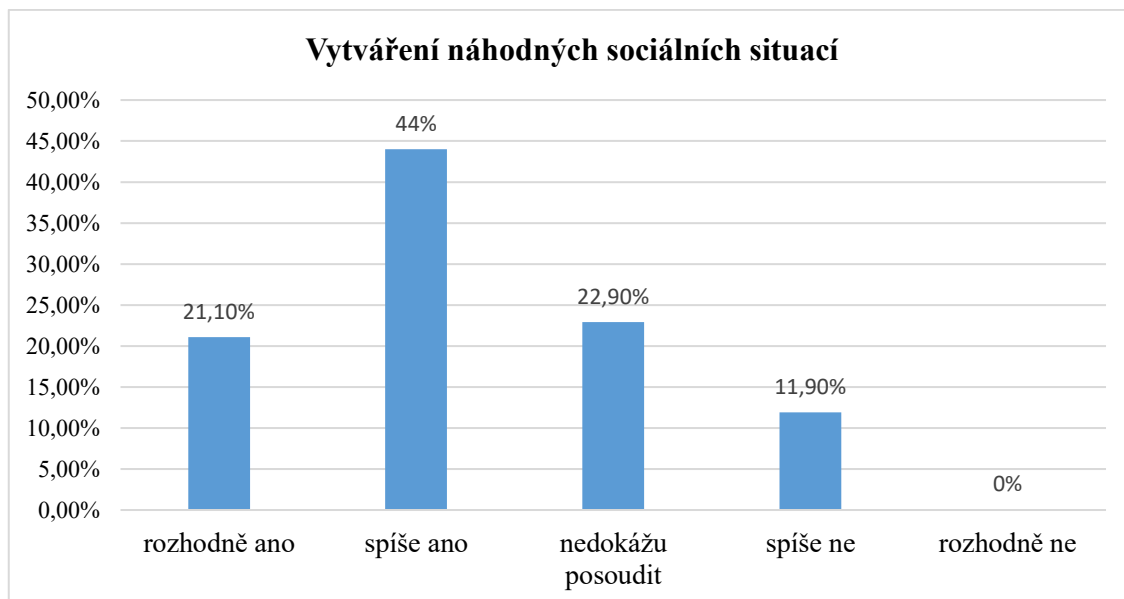
Graf 12: Části dne pro rozvoj sociálních dovedností v mateřské škole

Položka dotazníku č.14 se zabývala tím, jakou možnost učitelé nejčastěji volí pro rozvoj sociálních dovedností u dětí (graf č.13). Rozvoj sociálních dovedností je nejčastěji realizován pomocí vzniklých sociálních situací, kdy tuto možnost uvedlo 27,5 % respondentů. Možnost hry zvolilo 23,9 % respondentů. Respondenti také volili možnost prožitkového učení, kooperativního učení a rozvoj pomocí nápodoby. Nejméně zastoupených respondentů tj. 7,3 % bylo u sociálního učení, které patří k základům pro sociální dovednosti.



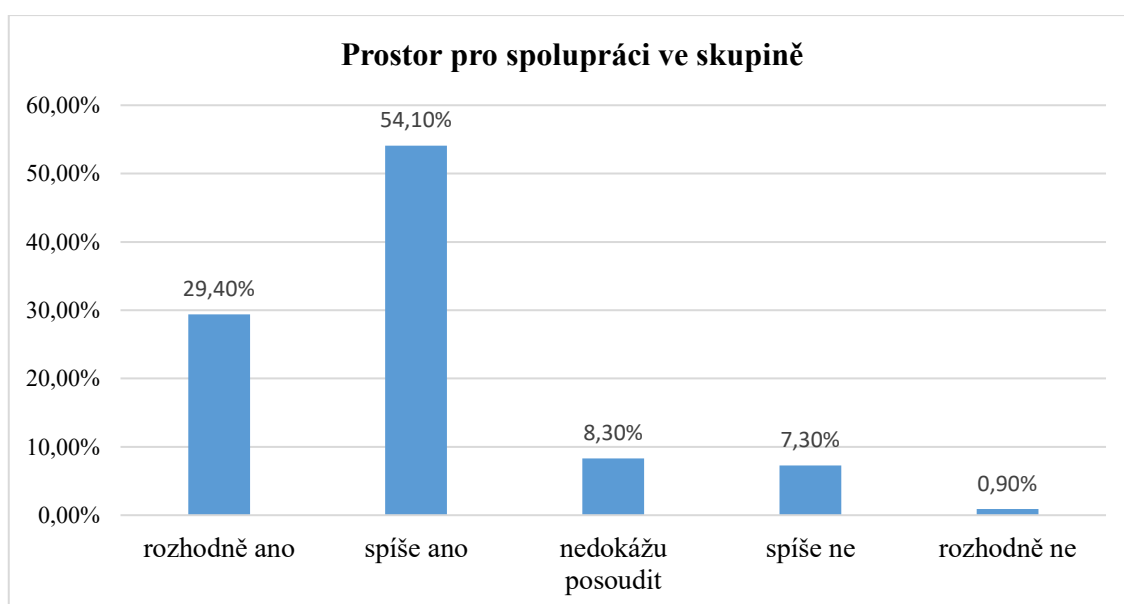
Graf 13: Možnosti k rozvoji sociálních dovedností v mateřské škole

V dalším grafu č.14 můžeme sledovat, jestli učitelé mateřských škol vytváří náhodné sociální situace k tomu, aby u dětí rozvíjeli sociální dovednosti. Můžeme vidět, že 21,1 % učitelek uvedlo, že rozhodně vytváří náhodné situace k rozvoji sociálních dovedností a 44% učitelek uvedlo, že spíše vytváří náhodné situace. 11,9 % učitelek odpovědělo, že náhodné sociální situace spíše nevytvářejí a zbylých 22,9 % učitelek nedokázalo posoudit, zda vytváří náhodné sociální situace k rozvoji sociálních dovedností.



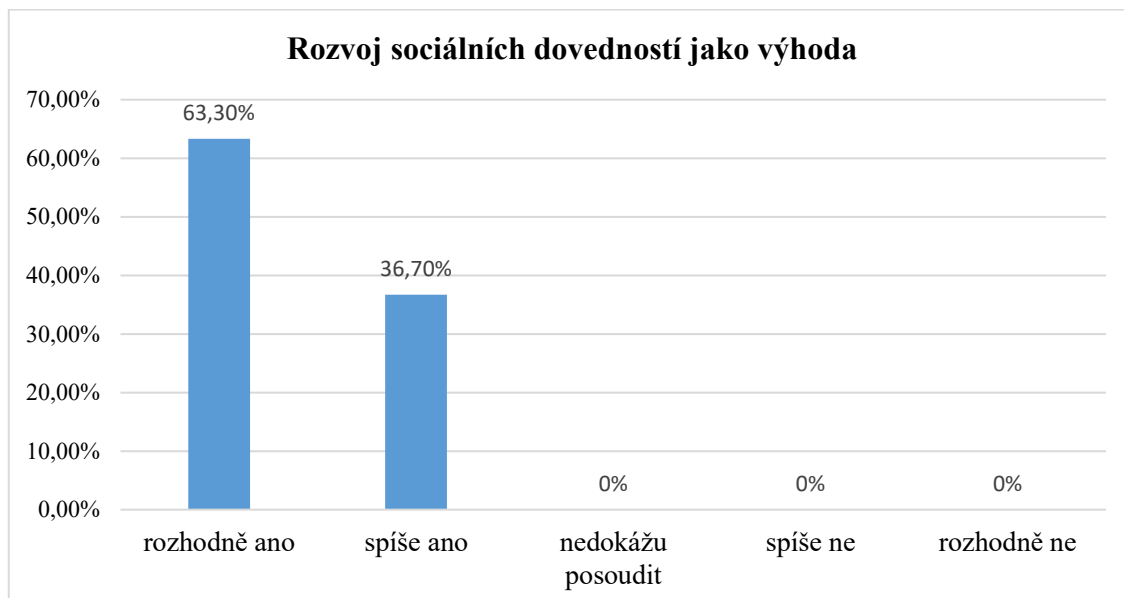
Graf 14: Náhodné sociální situace v mateřské škole

V níže uvedeném grafu č.15 se můžeme podívat na to, jestli mají děti v prostředí mateřské školy prostor pro spolupráci ve skupině. 29,4 % respondentů potvrdilo, že děti mají dostatečný prostor pro práci ve skupině a většina respondentů, tj. 54,1 % uvedlo, že děti spíše mají dostatečný prostor pro spolupráci. Zatímco 8,3 % respondentů nedokázalo na tuto otázku odpovědět, tak 7,3 % respondentů uvedlo, že děti spíše nemají dostatečný prostor pro práci ve skupině. Zbýlých 0,9 % respondentů odpovědělo, že děti nemají dostatečný prostor pro spolupráci ve skupině s ostatními dětmi.



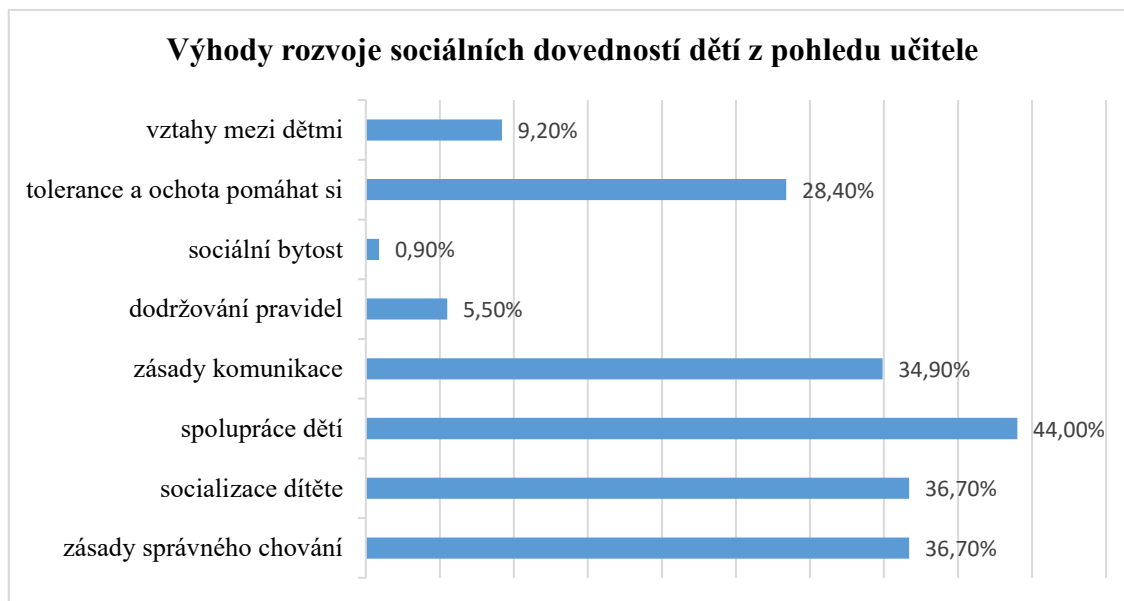
Graf 15: Prostor pro spolupráci dětí v mateřské škole

U dalšího grafu č.16 sledujeme, zda učitelé vidí v rozvoji sociálních dovedností spíše výhody. A tak můžeme s jistotou říct, že 63,3 % respondentů považují rozvoj za důležitý a přínosný a zbylých 36,7 % respondentů je považují za spíše přínosný.



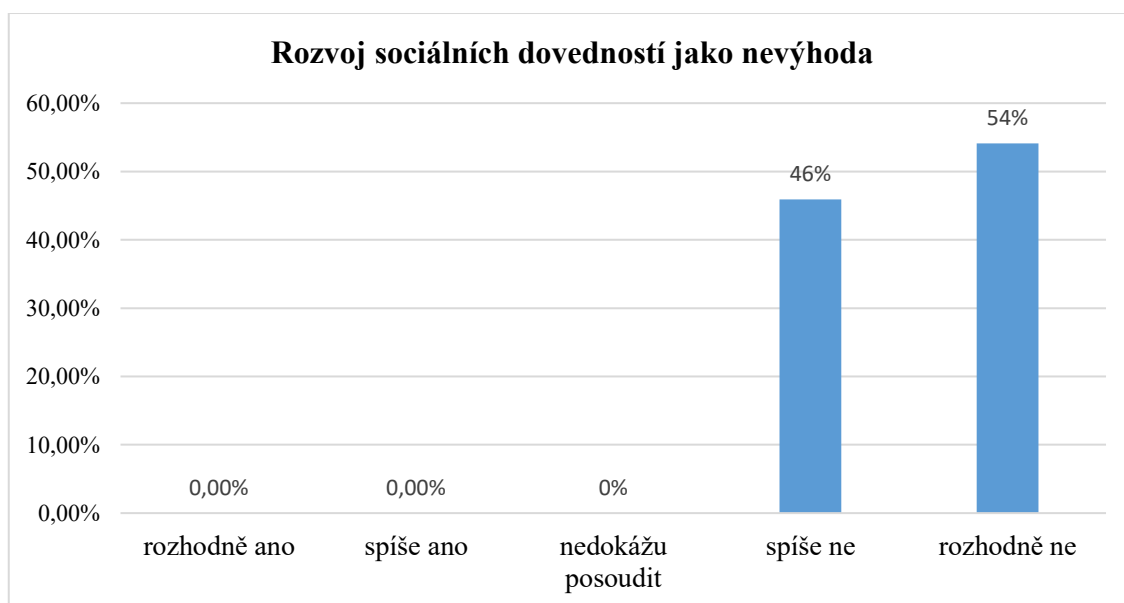
Graf 16: Rozvoj sociálních dovedností dětí jako výhoda

Z předchozího grafu č.16 jsme zjistili, že všichni respondenti považují samotný rozvoj sociálních dovedností za velmi přínosný, a proto v grafu č.17 se podíváme na vytvořené kategorie, které jsme si určili po vyhodnocení otevřené otázky, která se zabývala výhodami rozvoje sociálních dovedností. Všech 109 respondentů odpovědělo na tuto otázku, ale jelikož se jednalo o otevřenou otázku, kdy vícero respondentů v průměru psalo dvě až tři výhody, tak budeme pracovat s celkovým počtem odpovědí, který dosáhl čísla 214. K nejčastějším výhodám rozvoje patřili tři oblasti, které respondenti považují za významné, mezi které patřili spolupráce dětí ve skupině, zásady správného chování, ale také snadnější socializace dítěte. 48 respondentů (tzn. 44 %) zvolilo spolupráci dětí ve skupině za velkou výhodu rozvoje sociálních dovedností, 40 respondentů (tzn. 36,7 %) zvolilo zásady správného chování, 40 respondentů také uvedlo, že za velkou výhodu považuje snadnější socializaci dítěte (36,7 %). Můžeme si uvést příklad citace z jednoho respondentů: „Děti se snaží dodržovat pravidla dané ve třídě, ale také pravidla slušného chování. Snadněji se pomocí sociálních dovedností začleňují do skupiny vrstevníků.“



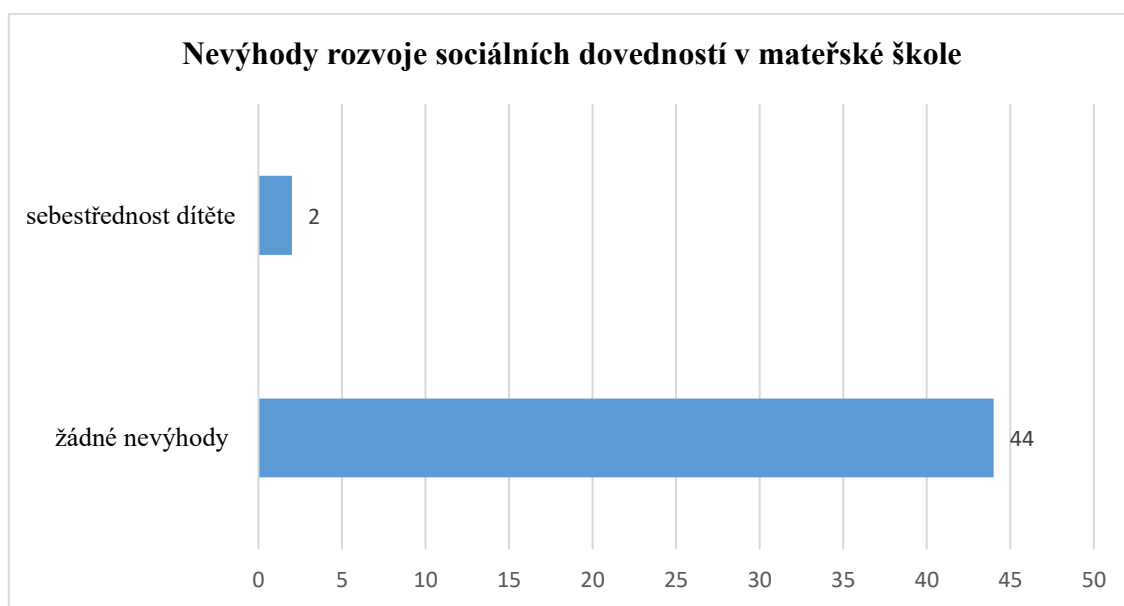
Graf 17: Výhody rozvoje sociálních dovedností dětí z pohledu učitele

Z grafu č.18 můžeme vyčíst, že 100 % respondentů, tudíž učitelek mateřských škol, nepozorují u rozvoje sociálních dovedností žádné nevýhody nebo spíše žádné nevýhody.



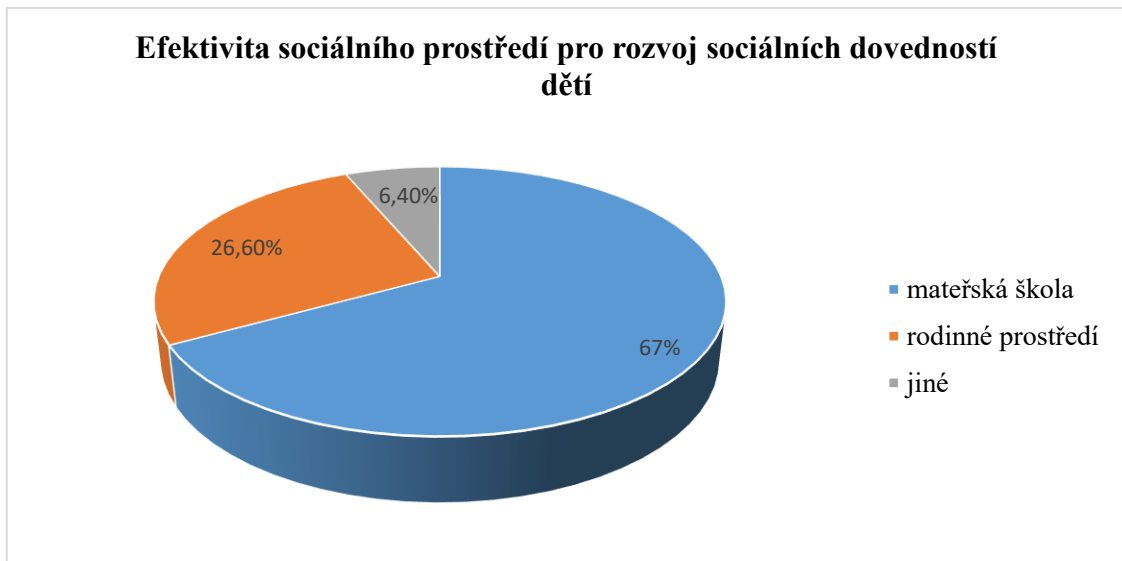
Graf 18: Rozvoj sociálních dovedností dětí jako nevýhoda

Vzhledem k předchozímu grafu č.18, kde jsme se dozvěděli, že respondenti si nevšímají žádných nevýhod u rozvoje sociálních dovedností, tak u položky č.20 v dotazníku jsme se ptali, jaké mohou být dané nevýhody rozvoje. Z celkového počtu dotazovaných na tuto otázku neodpovědělo 56 % respondentů. Dalších 40,5 % napsalo odpověď, že spíše žádné nevýhody v rozvoji sociálních dovedností nevidí, jelikož přináší pouze výhody. A zbylé 3,5 % respondentů poukazovali na nevýhody jako byla sebestřednost dítěte, kdy z určitého důvodu nechce odstoupit od něčeho. Jelikož se jednalo o otevřenou otázku, v grafu č.19 můžeme vidět, že jsme si z doručených odpovědí vytvořili dvě kategorie. V grafu pracujeme s počtem respondentů, nikoliv s relativní početností.



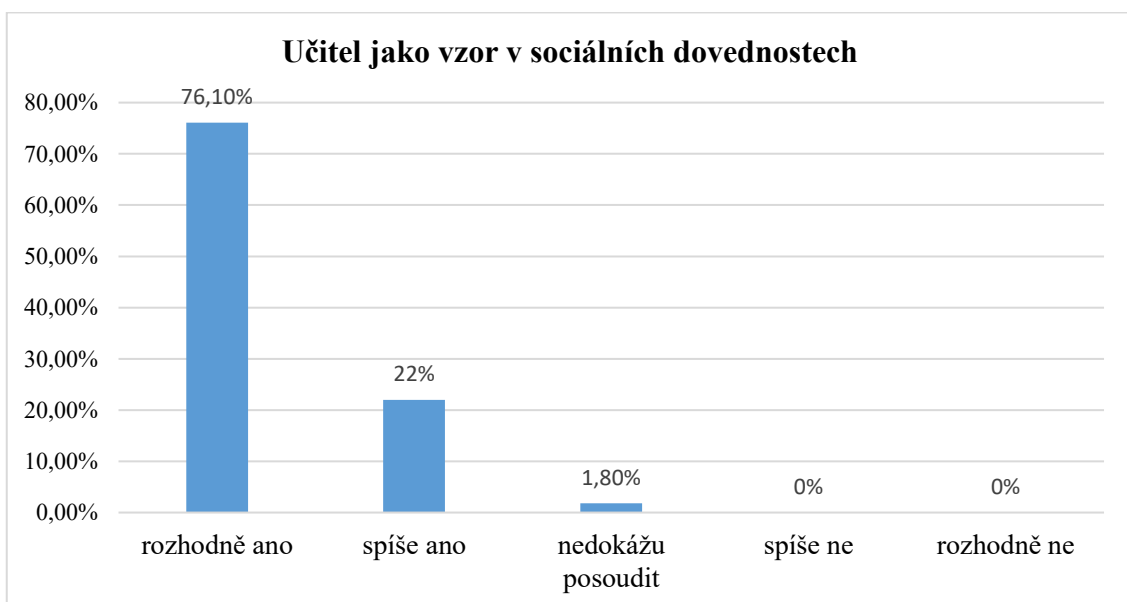
Graf 19: Nevýhody rozvoje sociálních dovedností z pohledu učitele

Položka č.21 v dotazníku zjišťovala od respondentů, jaké socializační prostředí je efektivnější pro rozvoj sociálních dovedností dětí z pohledu učitele (viz. graf č.20). Většina respondentů, tedy 67 % učitelek uvedla, že z jejich pohledu je pro dítě efektivnější mateřská škola, zatímco 26,6 % učitelek považovalo za efektivnější rodinné prostředí. Zbýlých 6,4 % učitelek uvedlo, že obě prostředí jsou pro děti stejně důležité.



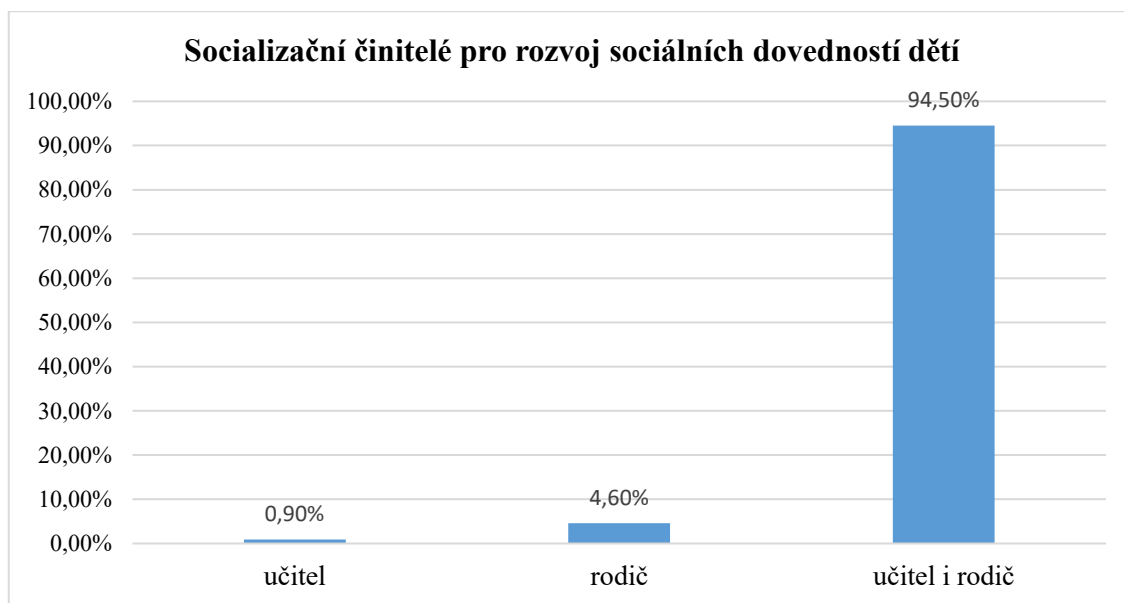
Graf 20: Efektivita sociálního prostředí pro rozvoj sociálních dovedností dětí

U další položky dotazníku č.22 nás zajímalo, zda si učitelé myslí, že je důležité, aby oni byli sami pro dítě vzorem v sociálních dovednostech (viz. graf č.21). Většina učitelek tj. 98,1 % považovalo za významné či spíše významné, aby byli pro dítě správným vzorem, zatímco 1,8 % učitelek nevědělo, zda je důležité být pro dítě vzorem či nikoliv.



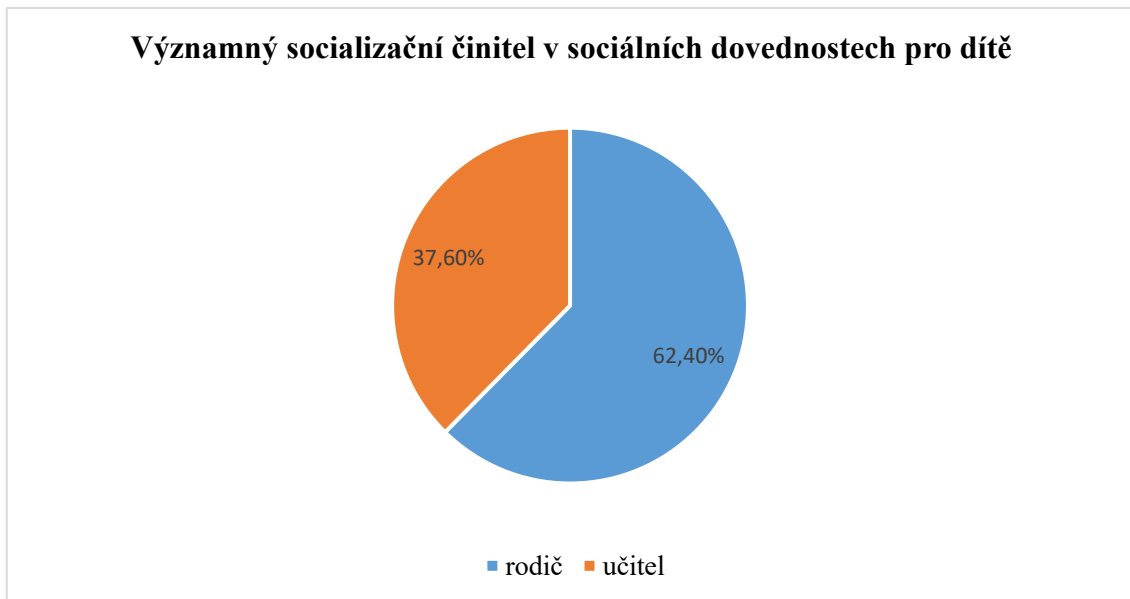
Graf 21: Učitel jako vzor v sociálních dovednostech

V další položce č.23 jsme se dotazovali respondentů, jaký socializačních činitel se více podílí na rozvíjení sociálních dovedností dětí předškolního věku. Ze všech respondentů uvedlo 94,5 % učitelek, že pro děti předškolního věku hrají důležitou roli v rozvoji sociálních dovedností oba hlavní socializační činitelé, a to jak rodič, tak také učitel. Pouhých 4,6% respondentů uvedlo za významnějšího činitele rodiče a zbylých 0,9% respondentů naopak učitele.



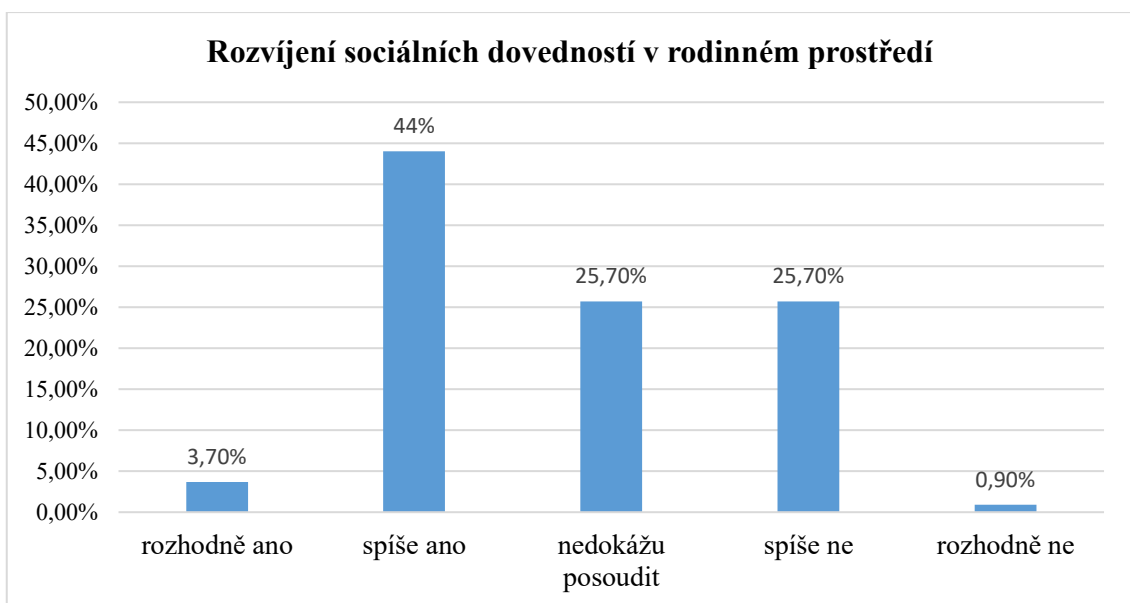
Graf 22: Socializační činitelé v rozvoji sociálních dovedností dětí

Na grafu č.23, který můžeme vidět níže, popisujeme, který ze socializačních činitelů má dle respondentů větší význam pro dítě v rozvoji sociální dovedností. Většina respondentů, tedy 62,4 % uvedlo, že rodič patří za významnějšího činitele pro dítě v sociálních dovednostech a zbylých 37,6 % respondentů považovalo za více významného činitele učitele.



Graf 23: Významný socializační činitel v sociálních dovednostech pro dítě

U poslední položky č.25 v dotazníku jsme se zabývali tím, zda si učitelé myslí, jestli rodiče správně rozvíjí u svých dětí sociální dovednosti v rodinném prostředí (viz. graf č.24). Necelá polovina respondentů, přesněji řečeno 47,7% učitelek sdělilo, že si myslí nebo spíše si myslí, že sociální dovednosti rodiče dobře rozvíjí. Překvapivou odpovědí pro nás bylo procento respondentů, kteří se k tomuto nedokázali vyjádřit a to bylo 25,7% učitelek, jelikož za jejich dobu praxe musely zpozorovat, zda rodiče dobře rozvíjí sociální dovednosti či nikoliv. Zbýlých 26,6% učitelek uvedlo, že rodiče spíše nerozvíjí či nerozvíjí sociální dovednosti u svých dětí dobře.



Graf 24: Rozvíjení sociálních dovedností v rodinném prostředí

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Bakalářská práce se zabývá tématem dítěte předškolního věku a jeho rozvoj sociálních dovedností v prostředí mateřské školy. Cílem výzkumu, který byl realizován formou dotazníku, bylo zjistit pohled učitelů mateřských škol na rozvoj sociálních dovedností dětí předškolního věku. Byly stanoveny taktéž dílčí výzkumné cíle, ze kterých vychází dílčí výzkumné otázky, na které se v této kapitole zaměřím a pokusím se je vyhodnotit.

Hlavní výzkumná otázka: Jaký je pohled učitelů mateřských škol na rozvoj sociálních dovedností dětí předškolního věku?

Na tuto otázku jsme získali zjištění, že všichni respondenti, tedy 109 učitelek mateřských škol, které se nacházely v okrese Uherské Hradiště považují u dětí předškolního věku za velmi důležité, aby se u nich rozvíjely sociální dovednosti, jelikož dítě se v období docházky do mateřské školy neustále vyvíjí, a to také po stránce sociální. Většina učitelek také uvedla, že děti mají dostatečný prostor pro rozvoj sociálních dovedností v mateřské škole.

Dílčí výzkumná otázka 1: V jakém časovém období je důležité rozvíjet sociální dovednosti dětí předškolního věku z pohledu učitele?

Zjistili jsme, že pro většinu respondentů, tedy pro 70,6 % učitelek mateřských škol, je velmi důležité rozvíjet sociální dovednosti u dětí v průběhu celé docházky do mateřské školy, zatímco u zbylých 29,4 % učitelek dominovalo rozvíjení spíše při nástupu do mateřské školy a před nástupem dítěte do základní školy. Přestože tyto dva důležité časové milníky jsou součástí každého dítěte, tak většina učitelek (73,4 %) také uváděla, že sociální dovednosti by se měly rozvíjet nejlépe každý den, a to v průběhu celého dne (62,4 %).

Dílčí výzkumná otázka 2: Jakou organizační formu učitelé preferují pro rozvoj sociálních dovedností dětí předškolního věku?

Výzkum prokázal takové zjištění, že podle 33,9 % učitelek mateřských škol by byla vhodná pro děti předškolního věku kooperativní výuka k rozvoji sociálních dovedností, ale také z velké části (28,4 %) uváděly skupinovou výuku a z 24,8 % zaznačily řízenou činnost. Určité překvapení vzešlo z toho, kdy učitelky byly dotazovány ne na vhodnost organizační formy, ale na jejich preferování organizační formy k rozvoji sociálních dovedností. V ten moment se nám organizační formy přeměnily tak, že 46,8 % učitelek zvolilo k rozvoji skupinovou výuku, 24,8 % učitelek uvedlo řízenou činnost a z původních 33,9 % učitelek,

kteří zvolily kooperativní výuku za vhodnou, klesl počet učitelek na 23,9 %, které kooperativní výuku preferují k rozvoji.

Dílčí výzkumná otázka 3: Jaké přínosy nastávají u dětí předškolního věku při rozvoji sociálních dovedností z pohledu učitele?

Výsledky výzkumu ukázaly, že všech 109 respondentů, tedy všechny zúčastněné učitelky mateřských škol v našem dotazníku, pozorovaly u rozvoje sociálních dovedností dětí v mateřské škole spíše přínosy než různá rizika. Na tuto otázku jsme se dotazovali v položce č.18 formou otevřené otázky, kdy učitelky měly možnost se svými slovy vyjádřit. Největším přínosem (tzn. 44 %) z pohledu učitelek je veškerá spolupráce mezi dětmi ve skupinách, ale za přínos je považována také socializace dítěte (36,7 %), kdy učitelky uváděly, že pomocí sociálních dovedností proběhne rychleji a snadněji, a zásady správného chování (36,7 %), kdy uváděly, že se děti vzhledem k sociálním dovednostem chovají k sobě přátelsky a empaticky. Také učitelky uváděly ze 34,9 % správné zásady komunikace a z méně procent bylo řečeno o snadnějším navazování vztahů mezi dětmi, dodržování určitých pravidel a schopnost dítěte být tolerantní k druhým s ochotou pomáhat jim.

Dílčí výzkumná otázka 4: Jaký názor mají učitelé na to, kdo se ze socializačních činitelů více podílí na rozvoji sociálních dovedností dětí předškolního věku?

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že většina učitelek (tzn. 67 %) uvádí, že pro dítě předškolního věku pro rozvoj svých sociálních dovedností je významnější prostředí mateřské školy než prostředí rodinné. Oproti tomu respondenti z 94,5 % sdělili, že je pro dítě při rozvoji stejně tak důležitý rodič, jak učitel. Vzhledem k uzavřené otázce v dotazníku je odpověď na tuto výzkumnou otázku jasná, jelikož 62,4 % učitelek uvedlo rodiče za významnějšího socializačního činitele pro dítě v rozvoji sociálních dovedností.

Pokud jde o určité omezení tohoto výzkumného šetření, tak musíme říct, že za jediný limit můžeme považovat to, že dotazník byl poslán v elektronické podobě ředitelkám všech mateřských škol v okrese Uherské Hradiště, tudíž jeho návratnost nebyla 100%-ní. Dotazník měl 79,6% úspěšnosti.

7 DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Výzkum, který byl realizován pomocí dotazníkového šetření přinesl pár zajímavých zjištění, díky kterým jsme si udělali představu o tom, jak učitelé mateřských škol považují rozvoj sociálních dovedností u dětí v prostředí mateřské školy za důležitý, popřípadě jakým způsobem lze sociální dovednosti u dětí rozvíjet.

Výsledky výzkumu poukázaly na to, že učitelé mateřských škol považují osvojování si sociálních dovedností za velmi zásadní už v době nástupu do mateřské školy a stojí si za tím, že po celou dobu docházky je zpravidla podstatné sociální dovednosti u dětí předškolního věku rozvíjet. Toto zjištění se shoduje s výzkumem od Aksoya a Barana (2010), kteří uvádějí, že dítě se už od svého narození setkává s osvojováním si základních sociálních dovedností, kdy za příklad můžeme uvést třeba pozdrav, poděkování či omluvení se někomu. Právě proto je důležité osvojovat si sociální dovednosti v celém období předškolního věku, jelikož existence sociální bytosti se formuje již od útlého dětství. Tento výsledek si podle Mertina a Gillernové (2015) vysvětlujeme tím, že rozvoj sociálních dovedností je velmi důležitý v období předškolního věku, jelikož se vyvíjí všechny stránky osobnosti.

V našem výzkumu jsme také zkoumali, jaká organizační forma je z hlediska učitele nejvíce volena k rozvoji sociálních dovedností dětí v mateřské škole. Učitelé poukazovali nejčastěji na skupinovou výuku, řízenou činnost a kooperativní výuku, tak z malé části uváděli také projektovou výuku. Zatímco my zkoumali organizační formu, tak ve výzkumu Aksoya a Barana (2010) zkoumali činnosti, které volí k správnému rozvoji. Nejčastější zmínkou byla hra, která má být zakomponována při rozvoji sociálních dovedností, ale také zmiňovali činnosti kooperativní a projektové, které se i nám objevovali v možnostech, jak lze rozvíjet sociální dovednosti u dětí v mateřské škole. Všechno závisí na jednotlivé sociální dovednosti, kterou chceme rozvíjet, a také na daných cílech, které si určíme a podle toho můžeme vybrat vhodnou organizační formu.

Ve studii od Marinho-Casanova a Leinera (2017) poukazují na významného socializačního činitele, kterým je rodič, jelikož právě on se zajímá o rozvoj sociálních dovedností svého dítěte a musí být pro něj vzorem. Pro dítě a jeho rozvoj je velmi důležité rodinné prostředí. V našem výzkumu jsme se zaměřili na podobnou problematiku, kdy učitelé mateřských škol považují rodiče za významnějšího socializačního činitele než učitele. Rozdíl ale nastává v tom, že učitelé určili, že pro dítě je důležitější prostředí mateřské

školy. Domníváme se, že důvodem může být častější interakce vrstevníků, a proto se v prostředí mateřské školy lépe rozvíjí sociální dovednosti.

7.1 Doporučení pro praxi

Učitelé mateřských škol by se měli více zaměřit na sociální vývoj dítěte, jelikož právě sociální dovednosti jej budou provázet celým životem a je lepší je osvojovat již od útlého dětství, protože právě v předškolním věku se vyvíjí osobnost jedince. Pro dítě předškolního věku je mateřská škola první institucí, kde se setkává s organizační strukturou, s dodržováním určitých pravidel, ale také probíhá socializace jedince s tím, že mu může rozvoj sociálních dovedností pomoci k rychlejšímu se začlenění do společnosti vrstevníků. Podstatou je budování a udržování si vztahů mezi dětmi, kdy by děti měly být k sobě tolerantní, pomáhaly si navzájem a byly k sobě empatictí. K tomu, aby učitelé rozvíjeli u dětí správně sociální dovednosti, tak je zapotřebí, aby volili vhodné aktivity. Je také vhodné využívat vzniklé sociální situace k řešení problémů mezi dětmi. Podle vybrané sociální dovednosti, která bude rozvíjena, by měla být vybrána organizační forma, ale samozřejmě může být zároveň rozvíjeno více sociálních dovedností. Je také důležité, aby právě jak učitelé, tak také rodiče byli pro dítě vzorem, protože jsou to socializační činitelé, se kterými se v tomto období nejvíce setkávají. Snadněji se také budou rozvíjet sociální dovednosti u dětí, když rodiče budou komunikovat s učiteli o sociální stránce svého dítěte. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nám poukazuje na důležitost sociální stránky dítěte, a proto by se tím učitelé měli řídit.

ZÁVĚR

Cílem teoretické části bylo shrnout teoretické poznatky o sociálních dovednostech dětí předškolního věku a jejich možné rozvíjení v prostředí mateřské školy. Zabývali jsme se také vymezením daného období dítěte a jeho sociálním vývojem, který je stěžejní pro toto téma. Zaměřili jsme se také na socializaci dítěte v mateřské škole. V neposlední řadě jsme se věnovali samotnému učiteli mateřské školy a jeho možnostmi rozvoje sociálních dovedností.

Cílem praktické části bylo zjistit pohled učitelů na rozvoj sociálních dovedností dětí předškolního věku. V této části je popsána metodologie výzkumu. Výzkum byl realizován kvantitativním designem prostřednictvím dotazníkového šetření, který byl určen pro učitele mateřských škol. Po sběru dat a následným vyhodnocením byly vytvořeny grafy, které popisovaly samotné výsledky na jednotlivé položky dotazníku, ale také jsme si pomocí nich mohli odpovědět na předem určené výzkumné otázky.

Díky dotazníkovému šetření jsme si tedy vyhodnotili jednotlivé výzkumné otázky, které zjišťovali, zda je nutné rozvíjet sociální dovednosti po celou dobu docházky, popřípadě jak často se sociální dovednosti rozvíjí v prostředí mateřské školy. Také jsme zjistili, jaká organizační forma je důležitá pro učitele k samotnému rozvoji u dítěte, ale také jaké přínosy nastávají po rozvoji sociálních dovedností. V neposlední řadě nás zajímalo, který socializační činitel je významný v rozvoji sociálních dovedností právě pro dítě z pohledu učitele.

Časový prostor pro rozvoj sociálních dovedností v prostředí mateřské školy je dle mého názoru dostatečný, ale nemyslím si, že jej učitelé efektivně využívají právě k sociálním dovednostem, které jsou pro dítě předškolního věku velmi důležité k začleňování se do společnosti a dokázat v ní se právně chovat a reagovat na vzniklé sociální situace. Ke správnému rozvoji sociálních dovedností u dětí je významné socializační prostředí, jak mateřské školy, tak také rodinné, jelikož učitel, ale i rodič musí být pro nich vzorem a je pouze na nich, jak je budou osvojovat v rámci jednotlivých prostředí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Aksoy, P., & Baran, G. (2010). Review of studies aimed at bringing social skills for children in preschool period. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 663–669.
- [2] Bednářová, J., & Šmardová, V. (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press.
- [3] Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Edika.
- [4] Berčíková, A., Šmelová, E., & Provázková Stolinská, D. (2014). *Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [5] Dvořáková, H. (2011). *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte* (2., aktualiz. vyd.). Praha: Portál.
- [6] Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- [7] Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- [8] Hadfieldová, S., & Hassonová, G. (2012). *Jak být asertivní v každé situaci*. Praha: Grada.
- [9] Havlík, R., & Kořa, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- [10] Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2., přepracované a doplněné vydání). Praha: Grada.
- [11] Chvál, M., & Kropáčková, J. (2017). Sociální dovednosti předškolních dětí a jejich vliv na odklad povinné školní docházky a dosahovaný školní úspěch na konci 1.ročníku základní školy. *Orbis scholae*, 11(1), 93–117.
- [12] Jolstead, K. A., Caldarella, P., Hansen, B., Korth, B., Williams, L., & Kamps, D. (2017). Implementing Positive Behavior Support in Preschools: An Exploratory Study of CW-FIT Tier I. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(1), 48–60.
- [13] Kodým, M. (2014). *Metody rozvoje sociálních dovedností*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- [14] Kolláriková, Z., & Pupala, B. (2010). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
- [15] Kolaříková, M. (2015). *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě.

- [16] Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozš. a aktualiz. vyd.). Praha: Grada.
- [17] Maleki, M., Chehrzad, M. M., Kazemnezhad Leyli, E., Mardani, A., & Vaismoradi, M. (2019). Social Skills in Preschool Children from Teachers' Perspectives. *Children*, 6(5), 64. Dostupné z: <https://www.mdpi.com/2227-9067/6/5/64#cite>
- [18] Marinho-Casanova, M., & Leiner, M. (2017). Environmental influence on the development of social skills in children. *Extensio Revista Electronica de Extensao*, 14(26), 2–11.
- [19] Mertin, V., & Gillernová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- [20] Nakonečný, M. (2020). *Sociální psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton.
- [21] Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- [22] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2021). Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>
- [23] Rodová, V., & Syslová, Z. (2021). Profesní identita studentek učitelství pro mateřské školy a její odraz v portfoliu. *Pedagogická orientace*, 31(1), 35–69.
- [24] Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál.
- [25] Svobodová, E. (2010a). *Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe.
- [26] Svobodová, E. (2010b). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
- [27] Svobodová, E. & Vítečková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- [28] Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- [29] Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.
- [30] Šulová, L. (2019). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- [31] Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- [32] Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- [33] Zákon č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů. (2019). *Zákony pro lidi.cz*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-110>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod. a podobně

atd. a tak dále

č. číslo

s. strana

tj. to je

tzn. to znamená

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Pohlaví respondentů	32
Graf 2: Věk respondentů.....	33
Graf 3: Délka praxe respondentů	34
Graf 4: Pojem sociální dovednost.....	35
Graf 5: Důležitost sociálních dovedností.....	35
Graf 6: Sociální dovednosti	36
Graf 7: Dostatečný časový prostor pro rozvoj sociálních dovedností	37
Graf 8: Důležité časové období pro rozvoj sociálních dovedností	37
Graf 9: Frekvence rozvoje sociálních dovedností v mateřské škole.....	38
Graf 10: Nejvhodnější organizační forma pro rozvoj sociálních dovedností	39
Graf 11: Preferování organizační formy pro rozvoj sociálních dovedností dětí.....	40
Graf 12: Části dne pro rozvoj sociálních dovedností v mateřské škole.....	40
Graf 13: Možnosti k rozvoji sociálních dovedností v mateřské škole	41
Graf 14: Náhodné sociální situace v mateřské škole	42
Graf 15: Prostor pro spolupráci dětí v mateřské škole.....	42
Graf 16: Rozvoj sociálních dovedností dětí jako výhoda	43
Graf 17: Výhody rozvoje sociálních dovedností dětí z pohledu učitele	44
Graf 18: Rozvoj sociálních dovedností dětí jako nevýhoda	44
Graf 19: Nevýhody rozvoje sociálních dovedností z pohledu učitele	45
Graf 20: Efektivita sociálního prostředí pro rozvoj sociálních dovedností dětí	46
Graf 21: Učitel jako vzor v sociálních dovednostech	46
Graf 22: Socializační činitelé v rozvoji sociálních dovedností dětí.....	47
Graf 23: Významný socializační činitel v sociálních dovednostech pro dítě	48
Graf 24: Rozvíjení sociálních dovedností v rodinném prostředí	48

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Vzdělání respondentů	33
---------------------------------------	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník pro učitele mateřské školy

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Vážené paní učitelky, vážení páni učitelé,

jsem studentkou třetího ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy na univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění dotazníku, který se snaží zjistit pohled učitelů mateřských škol na rozvoj sociálních dovedností dětí předškolního věku, a zároveň bude sloužit k mé bakalářské práci.

Vyplnění dotazníku je dobrovolné, dotazník je zcela anonymní a jeho vyplněním souhlasíte, že Vaše výsledky budou použity pro potřeby výzkumu v bakalářské práci.

Předem děkuji za Váš čas, který věnujete vyplnění dotazníku.

Gabriela Kadlčková
studentka 3.ročníku – učitelství pro MŠ

1. Pohlaví:

- a) žena
- b) muž

2. Věk:

- a) 19 let a méně let
- b) 20–30 let
- c) 31–40 let
- d) 41–50 let
- e) 51–60 let
- f) 61 a více let

3. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

- a) středoškolské s maturitou
- b) vyšší odborné
- c) vysokoškolské bakalářské
- d) vysokoškolské magisterské
- e) jiné:

4. Délka praxe v mateřské škole:

- a) 4 roky a méně
- b) 5–10 let
- c) 11–20 let
- d) 21 a více let

5. Z vašeho pohledu učitele, co si představujete pod pojmem „sociální dovednost“?

6. Je z Vašeho pohledu učitele rozvoj sociálních dovedností u dětí předškolního věku důležitý? (Vyberte 1 odpověď.)

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) nedokážu posoudit
- d) spíše ne
- e) rozhodně ne

7. Označte sociální dovednosti, které nejčastěji rozvíjíte při vzdělávacím procesu:

(Lze vybrat i více možností.)

- a) empatie
- b) asertivita
- c) sebekontrola
- d) kooperace
- e) komunikace
- f) sebereflexe
- g) spolupráce
- h) jiné:.....

8. Mají děti dle Vašeho názoru dostatečný prostor pro rozvoj svých sociálních dovedností v prostředí mateřské školy? (Vyberte 1 odpověď.)

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) nedokážu posoudit
- d) spíše ne

e) rozhodně ne

9. V jakém časovém období je důležité rozvíjet u dětí předškolního věku sociální dovednosti? (Vyberte 1 odpověď.)

- a) při nástupu do mateřské školy
- b) před nástupem do základní školy
- c) v průběhu celé docházky do mateřské školy
- d) jiné:.....

10. Jak často ve vzdělávacích činnostech u dětí rozvíjíte sociální dovednosti?

(Vyberte 1 odpověď.)

- a) každý den
- b) 2x – 4x týdně
- c) 1x týdně
- d) 1x – 3x měsíčně
- e) 2x – 4x ročně
- f) 1x ročně
- g) vůbec

11. Jaká je podle Vás nejvhodnější organizační forma pro rozvoj sociálních dovedností u dětí v mateřské škole? (Vyberte 1 odpověď.)

- a) řízená činnost
- b) skupinová výuka
- c) kooperativní výuka
- d) projektová výuka
- e) jiné:.....

12. Z Vašeho pohledu učitele, jakou organizační formu preferujete pro rozvíjení sociálních dovedností u dětí? (Vyberte 1 odpověď.)

- a) řízenou činnost
- b) kooperativní výuku
- c) skupinovou výuku
- d) projektovou výuku

e) jiné:.....

13. Při jakých činnostech u dětí nejvíce rozvíjíte sociální dovednosti? (Vyberte 1 odpověď.)

- a) při ranních činnostech
- b) při řízené činnosti
- c) při individuální práci s dítětem
- d) při odpoledních činnostech
- e) v průběhu celého dne
- f) jiné:.....

14. Z níže uvedených možností, jakou volíte nejčastěji pro rozvoj sociálních dovedností u dětí? (Vyberte 1 odpověď.)

- a) nápodobu
- b) vzniklé sociální situace
- c) hru
- d) sociální učení
- e) kooperativní učení
- f) prožitkové učení
- g) jiné:.....

15. Z Vašeho pohledu učitele, vytváříte náhodné sociální situace pro rozvoj sociálních dovedností? (Vyberte 1 odpověď.)

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) nedokážu posoudit
- d) spíše ne
- e) rozhodně ne

16. Mají děti dle Vašeho názoru v mateřské škole dostatečný prostor pro spolupráci ve skupině? (Vyberte 1 odpověď.)

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) nedokážu posoudit
- d) spíše ne
- e) rozhodně ne

17. Myslíte si, že rozvoj sociálních dovedností v mateřské škole přináší pro děti spíše výhody? (Vyberte 1 odpověď.)

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) nedokážu posoudit
- d) spíše ne
- e) rozhodně ne

18. Jaké přínosy, Vy jako učitel, pozorujete při rozvíjení sociálních dovedností dětí předškolního věku?

19. Zpozorovali jste někdy také nějaké nevýhody v rozvoji sociálních dovedností dětí v mateřské škole? (Vyberte 1 odpověď.)

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) nedokážu posoudit
- d) spíše ne
- e) rozhodně ne

20. Jaké nevýhody, Vy jako učitel, jste zpozoroval při rozvoji sociálních dovedností dětí předškolního věku?

21. Z Vašeho pohledu učitele, jaké sociální prostředí je efektivnější pro rozvoj sociálních dovedností dětí předškolního věku? (Vyberte 1 odpověď.)

- a) mateřská škola
- b) rodinné prostředí
- c) jiné:.....

22. Myslíte si, že je důležité, aby Vy jako učitel, jste byl pro dítě vzorem v sociálních dovednostech? (Vyberte 1 odpověď.)

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) nedokážu posoudit
- d) spíše ne
- e) rozhodně ne

23. Kdo ze socializačních činitelů se podílí na rozvoji sociálních dovedností dětí předškolního věku? (Vyberte 1 odpověď.)

- a) učitel
- b) rodič
- c) učitel i rodič
- d) jiné:.....

24. Podle Vašeho názoru, který socializační činitel má větší význam pro dítě v rozvoji sociálních dovedností? (Vyberte 1 odpověď.)

- a) učitel
- b) rodič

25. Z Vaší praxe, myslíte si, že rodiče správně rozvíjí sociální dovednosti u svých dětí? (Vyberte 1 odpověď.)

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) nedokážu posoudit
- d) spíše ne
- e) rozhodně ne