

# Pozorování sociálních dovedností dvouletých dětí v mateřské škole

Eliška Bendová

---

Bakalářská práce  
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2018/2019

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Eliška Bendová**  
Osobní číslo: **H16160**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Pozorování sociálních dovedností dvouletých dětí v mateřské škole**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury o začleňování dvouletých dětí do kolektivu v mateřské škole.**

**Vymezení terminologie a teoretických východisek o rozvíjení dovedností u dvouletých dětí.**

**Vymezení výzkumného problému, stanovení cílů výzkumu.**

**Realizace kvalitativního výzkumu metodou polostrukturovaného pozorování.**

**Zpracování dat, vyhodnocení a jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada.
- Jedlička, R. (2017) *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Vydání 1. Praha: Grada, 2017.
- Šlechotvá, H. (2016) *Rodinná socializace: na příkladu českých a francouzských rodin se třemi dětmi*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Stašová, L., Slaninová, G., & Junová, I. (2015). *Nová generace: vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. Vydání: první. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Boyer, P. B., (2015). *Social development* [online]. [cit. 2015-10-28]. Dostupné z WWW: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/sode.12169>.

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Michal Málek**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

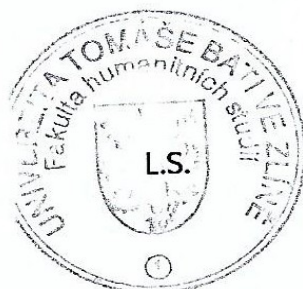
**10. října 2018**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**26. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 10. října 2018

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
*děkanka*



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.  
*ředitelka ústavu*

# PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....9. 1. 2019.....

.....

*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 užít 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 jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## ABSTRAKT

Předložená bakalářská práce patří mezi výzkumné typy prací, ve které se zaměřuji na pozorování sociálních dovedností dvouletých dětí v mateřské škole. V teoretické části bakalářské práce sumarizuji teoretická východiska a vymezuji tématvorné pojmy, které s tématem sociálních dovedností souvisí. Dále se věnuji úrovni sociálních dovedností, které by dvouleté děti měly dosahovat a jak u těchto dětí dochází k osvojování těchto dovedností.

V praktické části se zaměřuji na analýzu dat a jejich interpretaci, které byly získány pomocí nestrukturovaného pozorování. V poslední části bakalářské práce formuluji získané výsledky, které vypovídají o tom, že se učitelky v mateřských školách soustředí spíše na dovednosti spojené se slušným chováním.

Klíčová slova: sociální dovednosti, dvouleté děti, předškolní vzdělávání.

## ABSTRACT

This bachelor thesis belongs to the type of the research works which is focused on social skills observation of two-year-old children in the kindergarten. In the theoretical part of the thesis I summarize the theoretical backgrounds and define the terms related to the topic of social skills. I also deal with the level of social skills that two-year-old children should achieve, and also the way how children acquire these skills.

In the practical part I focus on data analysis and their interpretation, which were obtained by the unstructured observation. In the last part of the bachelor thesis I formulate the gained results, which indicate that the teachers in kindergartens concentrate rather on the skills associated with good manners.

Key words: social skills, two-year-old children, pre-school education.

Poděkování patří mému vedoucímu bakalářské práce Mgr. Michalu Málkovi, který mi velmi pomáhal a to nejen svoji odborností, ale i svým lidským přístupem, se kterým k řešení mých otázek a myšlenek přistupoval. Dále bych chtěla poděkovat všem vyučujícím, za jejich odborné a cenné rady, které mě ve výzkumu posunuly kupředu. V neposlední řadě patří poděkování i mému příteli a rodině, která pro mě byla obrovskou motivací a podporou, ale také mateřským školám, které se mi umožnily realizovat výzkumné šetření.

STAG jsou totožné ve znění:

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

## OBSAH

ÚVOD.....	9
<b>I</b> <b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1</b> <b>SOCIALIZACE DÍTĚTE</b> .....	<b>12</b>
1.1    SOCIALIZACE DVOULETÉHO DÍTĚTE.....	12
1.1.1    Legislativní rámec péče o děti mladší 3 let.....	13
1.2    SOCIÁLNÍ UČENÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	14
<b>2</b> <b>TERMINOLOGICKÉ UKOTVENÍ POJMU SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI DĚTÍ</b> .....	<b>16</b>
2.1    SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI .....	16
2.2    ÚROVEŇ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ DVOULETÝCH DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	18
2.3    OSVOJOVÁNÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ DVOULETÝCH DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	19
<b>3</b> <b>MOŽNOSTI ROZVOJE SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ DVOULETÝCH DĚTÍ</b> .....	<b>23</b>
3.1    HODNOCENÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ DVOULETÝCH DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	25
3.2    RIZIKA ROZVOJE SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ DVOULETÝCH DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	26
<b>II</b> <b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>27</b>
<b>4</b> <b>METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>28</b>
4.1    VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY .....	28
4.2    VÝZKUMNÁ METODA A VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	28
VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	29
4.2.1    Etické hledisko výzkumu .....	29
4.3    REALIZACE VÝZKUMU A ZPŮSOB ANALÝZY DAT .....	29
<b>5</b> <b>INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU</b> .....	<b>31</b>
5.1    VÝZKUMNÉ KATEGORIE Z HETEROGENNÍ TŘÍDY .....	31
5.2    VÝZKUMNÉ KATEGORIE Z HOMOGENNÍ TŘÍDY .....	34
5.2.1    VÝZKUMNÁ KATEGORIE SPOLEČNÁ OBOUM TŘÍDÁM .....	36
5.3    ZÁVĚRY VÝZKUMU.....	37
5.4    DOPORUČENÍ DO PRAXE .....	38
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>40</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>42</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>44</b>
<b>SEZNAM SCHÉMAT</b> .....	<b>45</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>46</b>



## ÚVOD

*„Naše mládež miluje přepych. Nemá správné chování. Neuznává autority a nemá úctu před stáří. Děti odmlouvají rodičům, srkají při jídle a tyranizují své učitele.“*

(Sokrates)

O dnešní době se říká, že je velmi uspěchaná a na kom se tento spěch nejvíce projevuje, jsou dle mého názoru děti. V naší zemi a v našem vzdělávání se už pár let objevují trendy, které jsou v zahraničí běžnou součástí školství již několik let. Otázkou je, zdali je možné vzít to, co se mi líbí v zahraničí a vnést do naší země, aniž bychom věděli proč a zejména jak?

Dvouleté děti v mateřských školách jsou tématem poměrně čerstvým a řekla bych, že i tématem velmi diskutovaným. Mnoho lidí zastává názor, proč by dvouleté děti nemohly navštěvovat mateřskou školu, stejně by do ní za rok nastoupily. Co je ale rok v životě dítěte? Zejména učitelky, které v mateřských školách pracují, mluví o těchto dětech jako o nepřipravených ke vzdělávání. Názor na to může mít každý, jaký chce, ale faktem je, že dvouleté děti do mateřských škol pravidelně dochází a je nutné s nimi pracovat a rozvíjet je stejně jako děti tříleté či starší.

Ve své bakalářské práci se zaměřuji konkrétně na pozorování sociálních dovedností dvouletých dětí, které pravidelně docházejí a vzdělávají se v mateřské škole. Hlavním cílem teoretické části bakalářské práce je sumarizovat poznatky o sociálním učení dvouletých dětí v mateřské škole. Vymezuji tak teoretická východiska, ze kterých při svém výzkumu vycházím, definuji pojmy, které jsou v mé práci stěžejní a pomáhají k lepšímu pochopení problematiky. Objasňuji rovněž procesy, na základě kterých k osvojování sociálních dovedností dochází, jaké sociální dovednosti by dvouleté děti měly mít osvojeny a aktivně je využívat a v poslední kapitole teoretické části uvádím možnosti, jak sociální dovednosti dále rozvíjet a jakým způsobem je lze hodnotit. Nezapomínám však ani na limity, které s touto problematikou souvisejí.

Má bakalářská práce je výzkumného typu s kvalitativně orientovaným výzkumem. Jako výzkumnou metodu jsem zvolila nestrukturované pozorování, které bylo realizováno ve třídě věkově homogenních dětí a ve třídě věkově heterogenních dětí. Nejprve jsem si stanovila dva výzkumné cíle na stejné úrovni a tím bylo zjistit, jak se rozvíjejí sociální dovednosti dvouletých dětí a popsat, jaké jsou možnosti rozvíjení sociálních dovedností dvouletých dětí v těchto typech tříd.

Na základě pozorování dále stanovuji výzkumné kategorie, interpretuji jejich význam a přínos ve výzkumu. Následně pomocí výsledků odpovídám na stanovené výzkumné otázky a formuluji doporučení, které by mohlo být dále v praxi využito, aby docházelo ke zkvalitnění procesu osvojování a rozvoje sociálních dovedností.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 SOCIALIZACE DÍTĚTE

Ve své bakalářské práci se zaměřuji na problematiku rozvoje sociálních dovedností dvouletých dětí v prostředí mateřské školy. Avšak považuji za nezbytné alespoň okrajově se zmínit také o procesu socializace, který značně ovlivňuje tvorbu sociálních dovedností, ale také má velký význam pro člověka, a v mém případě i velký význam pro dvouleté dítě v prostředí mateřské školy.

Pojem socializace je mnoha lidmi chápán jako proces začleňování jedince do společnosti. Velmi málo lidí si však uvědomuje, že tento proces nastává prakticky ihned po narození a relativně nikdy nekončí. Vzhledem k tomu, že proces socializace není hlavní náplní mé bakalářské práce, zmíním zde pouze jednu definici.

Jedna z těch novějších definic socializace je od Průchy. „*Socializace je proces, jímž se jedinec začleňuje do společenství, které jej obklopuje tím, že si osvojuje jeho hodnoty a normy a učí se zastávat určité sociální role. Hlavní období života, v němž se socializace nejvíce prosazuje, je právě dětství.*“ (Průcha, 2016, s. 22)

Tuto definici jsem vybrala záměrně z toho důvodu, že sám Průcha v ní považuje za nejdůležitější období dětství, ve kterém se socializace nejvíce prosazuje.

### 1.1 Socializace dvouletého dítěte

Pokud se pokusíme vymezit a nějakým způsobem charakterizovat dvouleté dítě, můžeme se opřít zejména o vývojovou psychologii a sociální psychologii. Z pohledu vývojové psychologie řadíme dvouleté děti do batolecího období, přičemž děti tříleté se řadí již do období předškolního věku. Na základě aktuálních trendů ve školství můžeme polemizovat o tom, zdali není toto rozdělení zastaralé a neaktuální. Problematika dvouletých dětí byla donedávna součástí resortu zdravotnictví. V pedagogice se objevují tyto teorie teprve pár let, a proto toto období není z hlediska pedagogiky hlouběji ukotveno.

Jak již bylo uvedeno výše, dvouleté dítě řadíme z pohledu vývojové psychologie do batolecího období, které se vymezuje od jednoho roku života do třetího roku života, kdy přechází v období předškolní. Batolecí období je charakteristické tím, že se dítě stává méně závislým na rodičích, zejména na matce, a díky komunikačním a pohybovým schopnostem se stává samostatnějším jedincem (Thorová, 2015).

U dvouletých dětí převládá spíše období primární socializace a významnou roli zde hrají rodiče. Zároveň se ale při vstupu do mateřské dostávají do etapy sekundární socializace, což je pro ně velmi náročný přechod a nese s sebou různá rizika z hlediska jejich socializace. Dvouleté děti jsou velmi silně egocentricky orientovány. Klusák (2014) pohlíží na egocentrismus jako na „primární nastavení mysli“, které významně ovlivňuje způsob vnímání a chování daného jedince. Zároveň se u dětí mladších tří let objevuje velmi silná tzv. separační úzkost. Pojmem separační úzkost označujeme odloučení dítěte od matky, které není dobrovolné. Úspěšné zvládnutí separační úzkosti je podmínkou pro navazování nových vztahů a pro další socializaci dítěte (Vágnerová, 2005).

To vše jsou důležité aspekty, které hrají výraznou roli při organizaci výchovně-vzdělávacích činností, které učitelka pro děti připravuje. U dvouletých dětí v prostředí mateřské školy je nutno brát v úvahu skutečnost, že je nutné přistupovat k těmto dětem velmi individuálně.

Způsob, jakým pracovat s dvouletými dětmi v prostředí mateřské školy není zatím příliš známý. Můžeme se řídit podle vývojových specifíků dvouletých dětí, které spočívají v pravidelném, stálém denním režimu. Důležitá je pravidelnost rituálů, časté opakování různých činností. Rámcový vzdělávací program uvádí že: *„Podmínkou úspěšné pedagogické práce je citlivé přizpůsobování organizace se střídáním nabídky činností, trénováním návyků a praktických dovedností, ponecháním co největšího prostoru pro volné hry a pohybové aktivity“* (RVP PV, 2018, s. 37).

Samozřejmě se přítomnost dvouletých dětí v prostředí mateřské školy nedotýká pouze organizace činností ale i dalších oblastí, které je nutno přizpůsobit. Tato skutečnost obnáší i personální změny, kdy docházka dvouletých dětí do mateřské školy vyžaduje paralelní působení dvou plnoletých osob (Kropáčková a Splavcová, 2016). Na základě zákonného ustanovení je nutné, aby ve školní třídě, jež navštěvují čtyři děti mladší tří let, byl přítomen ještě alespoň jeden nepedagogický pracovník. Tento pracovník nemusí mít nezbytně pedagogické vzdělání, nýbrž může být vzdělán ve zdravotnictví či vychovatelství. Tito pracovníci jsou nezbytní pro práci s dvouletými dětmi.

### 1.1.1 Legislativní rámec péče o děti mladší 3 let

Legislativa České republiky se neustále mění a upravuje a tyto změny mají vliv na veškeré resorty. Zařazení dvouletých dětí do předškolního vzdělávání je velmi diskutovaným

tématem. Nejnovější novela, zákon číslo 178/2016 Sb., kterým se mění zákon číslo 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), uvádí změny, které se týkají předškolního vzdělávání. Zásadní změnou v legislativě, která se dotýká velmi úzce našeho předmětu výzkumu, je možnost absolvovat předškolní vzdělávání již ve věku dvou let. Tento zákon nabyl účinnosti 1. 9. 2016 a stanoví, že předškolní vzdělávání je realizováno pro děti ve věku 3-6 let, avšak nejdříve mohou děti začít navštěvovat mateřskou školu již od 2 let. A na základě toho, že je předškolní vzdělání nepovinné a starších dětí ubývá, zvyšuje se tak docházka dvouletých dětí do mateřských škol (MŠMT, 2017). Tato změna se odrazila i v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. V uvedeném dokumentu byla doplněna kapitola nazvaná „Vzdělávání dětí od dvou do tří let“ (RVP PV, 2018). Výchova a vzdělávání této věkové skupiny dětí patřila do kompetence resortu zdravotnictví, nově spadá do resortu školství. Což sebou dle mého názoru přináší mnohá úskalí.

## 1.2 Sociální učení v mateřské škole

Slovo socializace se objevuje v mnohačetných podobách, souvislostech a tvarech. Na základě mnoha významů je důležité mít přehled o tom, jaký význam mají pojmy, které se s procesem socializace pojí. Tyto pojmy se také v mé bakalářské práci velmi často objevují, a proto považuji za nutné je definovat a objasnit. Mými klíčovými pojmy se pak dále zabývám v dalších kapitolách podrobněji a více objasňuji jejich význam v rozvoji sociálních dovedností dvouletých dětí v prostředí mateřské školy.

**SOCIÁLNÍ UČENÍ:** je jedním ze základních způsobů, jakým se člověk učí. Sociální učení můžeme považovat za komplexní proces, při kterém dochází k osvojování, ale také využívání zkušeností, které byly získány na základě sociálních interakcí či sociálních situací. Každý člověk by se měl sociálně učit a tím i rozvíjet svoji osobnost v souladu s pravidly a požadavky stanovenými společností.

Plháková (2010) definuje sociální učení jako souhrn veškerého učení, při kterém se člověk učí pomocí pozorování toho, jak lidé jednají v daných situacích, následně tato jednání napodobuje a osvojuje. Poté je schopno toto chování samo aplikovat v podobných situacích.

**SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI:** jsou hlavním tématem, kterému se chci ve své bakalářské práci věnovat. Považuji za podstatné věnovat definici tohoto pojmu větší pozornost

než ostatním záležitostem. Dovednostmi jako takovými se zcela zabývat nechci, spíše se je pokusím konkretizovat právě na sociální dovednosti. Kolář 2012 ve svém výkladovém slovníku definuje sociální dovednosti jako „*dovednosti navazovat kontakt a udržet jej, účinně se s lidmi dorozumívat, vyslechnout druhé, vést a organizovat činnost skupiny i být schopen úměrně se podřídit vedení druhých, umět adekvátně vyjádřit své pocity i postoje, orientovat se v pocitech a myšlení ostatních, orientovat se v konfliktních situacích a hledat způsoby jejich řešení*“ (Kolář, 2012, s. 36).

Sociálním dovednostem se podrobněji věnuji dále, v kapitole 2.

**VĚKOVĚ HOMOGENNÍ TŘÍDA:** pod pojmem věkově homogenní třída chápeme takovou třídu v mateřské škole, kde jsou děti diferenciovány dle podobnosti věku. V jedné třídě jsou děti stejného věku. Tento typ tříd se velmi přibližuje uspořádání, které je charakteristické pro základní vzdělávání (Šťastníková, 2015).

Autorka dále uvádí kategorizaci tříd dle věku dětí na:

- „*děti 3 – 4 roky;*
- *děti 4 – 5 let;*
- *děti 5 – 6 let (případně až do věku 7 let dítěte – děti s odkladem povinné školní docházky)*“ (Šťastníková, 2015, s. 26).

Tuto teorii bych doplnila ještě jednou kategorií a tou je kategorie dětí, které jsou ve věku 2 – 3 let, neboť v této věkové kategorii dětí jsem realizovala svůj výzkum.

### **VĚKOVĚ HETEROGENNÍ TŘÍDA:**

Naproti věkově homogenním třídám stojí třídy věkově heterogenní. V těchto typech tříd nejsou děti rozděleny na základě věku. Dle Průchy a Koťátkové (2013) se jedná o třídy, kde jsou děti od tří do šesti let a tento typ tříd by dle jejich teorie měl vhodný pro socializaci dítěte. I s touto teorií zcela nesouhlasím, protože se domnívám, že v těchto třídách mohou být jak děti dvouleté, které reálně mateřskou školu navštěvují, tak ale i děti sedmileté, které mají odklad školní docházky. Takže věkový rozdíl mezi dětmi může být mnohem vyšší, než uvádějí výše zmiňovaní autoři.

## 2 TERMINOLOGICKÉ UKOTVENÍ POJMU SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI DĚTÍ

Ve své bakalářské práci se zaměřuji převážně na problematiku týkající se sociálních dovedností u dvouletých dětí v prostředí mateřské školy. Proto je dle mého názoru důležité si tyto pojmy vymežit a pokusit se odhalit jejich provázanost.

### 2.1 Sociální dovednosti

Na úvod této kapitoly bych se zaměřila do větší hloubky na osvětlení pojmu sociální dovednosti na základě toho, že jsou jedním z hlavních předmětů v mé bakalářské práci. V předchozí kapitole jsem naznačila, jak jsou definovány sociální dovednosti ve výkladovém slovníku. Ovšem mnoho autorů definuje sociální dovednosti odlišně.

Velmi často, je využívána definice sociálních dovedností od skupiny autorů (Gillernová, Krejčová, a kol, 2012, s. 32), kteří vytvořili definici, která zní: *„Sociální dovednosti jsou učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci. Sociální dovednosti, sociální inteligence, emoční inteligence jsou pojmy, které vyjadřují část schopností a dovedností jedince pro psychologicky přiměřené poznávání a ovládání sebe samého a jednání s ostatními lidmi, vyjadřují sociální obratnost v interpersonálních vztazích.“*

Já osobně se však přikláním k definici Zitkové (2014). Tato definice není tolik obsáhlá, ale myslím si, že jasně a srozumitelně definuje pojem sociální dovednosti. Tato definice je aplikovatelná i na dvouleté děti v prostředí mateřské školy. Zítková definuje sociální dovednosti jako: *„K rozvoji sociálních dovedností dochází zejména prostřednictvím sociálního učení. Většina sociálních dovedností je osvojována na základě interakce, ve které se tyto dovednosti dále prohlubují a stabilizují“* (Zitková, 2014, s. 16).

Na základě citovaných definic můžeme říci, že i dvouleté děti by měly disponovat určitými sociálními dovednostmi, díky kterým jsou schopny navazovat kontakt s učitelkou a ostatními dětmi. Důležité je uvědomit si, že k tomu, aby dítě disponovalo určitými sociálními dovednostmi, je nutné, aby nejprve předcházelo osvojení si dílčích dovedností. V kapitole 1.2 vymezuji pojem sociální učení. Prostřednictvím sociálního učení, což vychází z definic, dochází k osvojování dílčích dovedností dítětem. Pro úplnost je ještě nutno zmínit, že tento proces by nebyl možný bez interakce s ostatními lidmi.



Pokud se zaměříme i na zahraniční literaturu, tak zahraniční zdroje označují sociální dovednosti jako „social skills“. Sociálními dovednostmi se zabývá velmi mnoho autorů. Proto lze na sociální dovednosti pohlížet z velmi mnoho úhlů. Pro svou bakalářskou práci vybírám definice a myšlenky autorů, které se vztahují k předškolnímu vzdělávání a dají se uplatnit i při rozvíjení sociálních dovedností dvouletých dětí v prostředí mateřské školy, protože téma dvouletých dětí, je poměrně nové a ještě ne příliš prozkoumané téma.

Pro můj výzkum je důležité rozdělení sociálních dovedností na dvě oblasti. Jedna z oblastí spočívá v tom, že se sociální dovedností vztahují přímo na jedince, v našem případě na dvouleté dítě. Je to velmi podstatné, protože dítě se učí porozumět samo sobě a svému chování. Druhou oblast vztahujeme k sociálnímu prostředí, které člověka či dítě obklopuje. Celá socializace, sociální dovednosti a vše co je s těmito pojmy a procesy spojeno, je založeno na vzájemné interakci mezi jedinci. Bez vzájemné interakce by se člověk a dítě nemělo šanci sociálně rozvíjet a utvářet.

Bednářová uvádí, že „*Sociální dovednosti velmi ovlivňují to, jak ostatní dítě přijímají, jak se k němu chovají, jak ho respektují; umožňují mu naplnění potřeby vztahu – dítě s dobrými sociálními dovednostmi je oblíbenější, vyhledávanější, dostává od svého okolí více pozitivních zpětných vazeb; podporují jeho sebevědomí; přinášejí pocity spokojenosti, uvolnění a zakotvenosti; přispívají k autonomii a kompetenci (osamostatňování, sebedůvěře, nezávislosti); fungují jako prevence pozdějších problémů (např. agresivit, šikany, asociálního chování, záškoláctví, ale také pocitů izolovanosti, deprese)*“ (Bednářová, 2007, s. 55).

Dle mého názoru se jedná o velmi silnou myšlenku, kdy Bednářová zastává názor, že dítě, jehož sociální dovednosti jsou rozvinutější nebo na vyšší úrovni, dělají dítě oblíbenějším a více vyhledávaným. Toto je jedním z nejdůležitějších motivů, na základě kterého je nutné se této problematice věnovat.

Ze zahraničních zdrojů bych zmínila Kellyho (2017). Ve svém článku pohlíží na sociální dovednosti jako na různé modely chování. Zjednodušeně řečeno uvádí, že sociální dovednosti by měly být využívány za účelem dosažení nějakého cíle, společensky přijatelné chování se prolíná se sociálními dovednostmi, kterými chceme něčeho docílit, to se projevuje například přikývnutím nebo usmáním. Také zmiňuje, že sociální dovednosti patří mezi ty, které jsou naučitelné. Určitým způsobem potvrzuje teorii Bednářové. Uvádí ve svém článku pojem, který zavedl už Goffman v roce 1955, a to je pojem „face work“. Ve volném překladu můžeme hovořit o práci obličejů. Kelly (2017) ve svém článku

publikuje: „*Children who are able to do this are those who are the most socially skilled*“. Pokud bychom uvedené překládali do českého jazyka volnou formou, pak můžeme říci, že když si děti dokáží osvojit tuto dovednost, tak se stanou více „sociálně dovedné“. Následně se v článku objevuje i teorie, která zmiňuje to, že čím je úroveň sociálních dovedností vyšší, tím ho vnímají ostatní lidé pozitivněji.

## 2.2 Úroveň sociálních dovedností dvouletých dětí v mateřské škole

Batolecí období, do kterého můžeme ještě stále dvouleté děti zařazovat je velmi důležitým mezníkem v osvojování prosociálního způsobu chování. Většina dětí přibližně kolem druhého roku věku začíná navazovat kontakty s vrstevníky. Langmeier (2006) uvádí, že se zpočátku jedná pouze o velmi krátkou výměnu pozornosti, nějaké drobné hašteření nebo výměna hračky.

V odborné literatuře se objevují teorie, které hovoří o tom, že vztahy s vrstevníky hrají velmi důležitou roli. Na čem se však odborníci neshodují je to, zda jsou tyto vztahy nezbytné pro další sociální vývoj jedince, anebo jestli se jedná pouze o jakýsi benefit. „*Někteří odborníci považují vrstevnické vztahy spíše za vývojovou výhodu nežli za nutnost* (Hartup, 1992), *jiní jim přisuzují mnohem významnější roli než výchově rodičů* (Harris, 1998), *a dostávají se tak do rozporu s těmi, kdo považují rodiče za nejdůležitější determinální činitel utváření osobnosti*“ (Thorová, 2015, s. 197).

Zájem dvouletého dítěte o alespoň krátkou interakci s ostatními dětmi znamená, že je připraveno na krátkou hru ve skupině. K těmto vzájemným interakcím může pravidelná docházka do předškolního zařízení příznivě dopomoci.

Langmaier (2006) uvádí, že dvouleté dítě dokáže své okolí více vnímat, dokáže oslovit kamaráda nebo učitelku, dokáže se záměrně usmát nebo se s někým podělit o hračku. Hra však stále zůstává na paralelní úrovni, což znamená, že si děti nehrají společně, ale spíše vedle sebe. Díky tomu, že děti začínají být ve dvou letech vnímavější, dokáží rozeznat a pojmenovat některé emoce. Na základě poznání cítí možnost aktuální emoce pozměnit, například zlepšení nálady nebo zmírnění pláče. I zde můžeme hovořit o základech prosociálního chování. Mateřská škola dále přispívá k osvojování si pravidel a řádu. Tato pravidla stanovuje dospělý a v mateřské škole zejména učitelka. Děti se učí základním pravidlům, která jsou společností uznávána a patří mezi elementární dovednosti. Tím se rozumí zejména pozdravit a poděkovat. Tyto sociální dovednosti bychom mohli

považovat za stěžejní u dvouletých dětí. Jsou ale i autoři, kteří rozdělují sociální dovednosti na různé kategorie, které jsou více obecné.

Bednářová a Šmardová (2010) třídí sociální dovednosti do šesti oblastí:

- *„Komunikace verbální, neverbální*
- *Priměřené reagování na nové situace*
- *Adaptace na nové prostředí*
- *Porozumění vlastním pocitům a sebeovládání*
- *Porozumění emocím a chování druhých lidí*
- *Objektivní sebepojetí a sebehodnocení“* (Bednářová & Šmardová, 2010, s. 51).

Kodým (2014) člení sociální dovednosti oproti Bednářové a Šmardové více obecně na:

- *„Interakční dovednosti*
- *Percepční dovednosti*
- *Komunikační dovednosti*
- *Organizační dovednosti*
- *Behaviorální dovednosti“* (Kodým, 2014, s. 36).

Na základě uvedené klasifikace mohou usuzovat, že některé z daných sociálních dovedností se u dvouletých dětí v prostředí mateřské školy nebudou téměř vyskytovat.

Učitelka bude mít při procesu rozvoje sociálních dovedností dvouletých dětí v prostředí mateřské školy důležitou roli. Může pomoci dítěti při adaptaci na nové sociální prostředí a při navazování různých sociálních vztahů a strategií, které mu poté usnadní další fungování v prostředí mateřské školy. V zásadě je i povinností učitelky věnovat pozornost rozvoji sociálních dovedností, vzhledem k tomu, že je tato oblast ukotvena i v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. To je pouze jeden z mnoha důvodů, proč by tato oblast neměla být opomíjena.

### **2.3 Osvojování sociálních dovedností dvouletých dětí v mateřské škole**

K osvojování sociálních dovedností dochází prostřednictvím sociálního učení. Pojem sociální učení vymezují okrajově již v kapitole 1.2 Sociální učení v mateřské škole.

Na tomto místě bych se chtěla zabývat procesy, při kterých dochází k osvojování sociálních dovedností u dvouletých dětí v mateřské škole.

*„Většina sociálních dovedností je osvojována na základě interakce, ve které se tyto dovednosti dále prohlubují a stabilizují. Již od raného věku dítě například získává a dále rozvíjí dovednost neskákat do řeči, naslouchat, umět se dohodnout, spolupracovat, řešit konflikty a při spolupráci dodržovat dohodnutá pravidla, umění nabídnout pomoc a také o ni požádat nebo dovednost vyjadřovat nesouhlas společensky přijatelným způsobem“* (Zitková, 2014, s. 16).

I u dvouletých dětí dochází k sociálnímu učení, které většinou probíhá prostřednictvím tří procesů a tím je sociální posilování, nápodoba a identifikace.

Sociální posilování je způsob sociálního učení, při kterém se chování jedince podporuje odměnou či trestem. Identifikace a nápodoba jsou pojmy, které se velmi často zaměňují. Je však mezi nimi značný rozdíl. V čem jsou tyto dva způsoby učení totožné, je to, že dítě napodobuje chování dospělého. V prostředí mateřské školy je to nejčastěji učitelka. Avšak tyto procesy učení od sebe odlišuje motivace dítěte. Při sociálním učení prostřednictvím identifikace se člověk či dítě ztotožňuje s nějakým vzorem, přejímá pouze ty způsoby chování a jednání, které mu umožní uspokojit své vlastní potřeby. Na rozdíl od identifikace dochází při nápodobě o přejímání celkového chování a jednání osoby, se kterou se člověk či dítě ztotožňuje. Napodobuje jak kladné, tak i záporné způsoby chování. U dětí předškolního věku to nejčastěji bývají rodiče, či učitelé, které děti vnímají jako vzor. Ve starším věku dochází k nápodobě vrstevníků, za účelem přijetí dané sociální skupiny (Vágnerová, 2004).

Dvouleté děti si primárně osvojují sociální dovednosti tím, že se snaží porozumět chování a jednání lidí, kteří je obklopují a zároveň si tedy osvojit způsoby chování, které jsou společností akceptovány. V tomto případě můžeme do této kategorie zařadit osvojování komunikačních dovedností, hodnot, názorů, postojů, osvojování nových sociálních rolí a způsoby chování a jednání, jež vyplývají z pochopení sociální role (Vágnerová, 2004).

Samozřejmě pokud tuto teorii aplikuji na dvouleté děti v mateřské škole, pak se o osvojování postojů a názorů nemůžeme velmi opírat, protože dvouleté děti tyto dovednosti nemají osvojeny. Dvouleté děti nejsou schopny zaujímat k určitým věcem svůj vlastní názor či postoj, je to pro ně velmi náročný proces a v prostředí mateřské školy se tyto dovednosti příliš nevyskytují. V zásadě se může na základě Vágnerové (2004)

jednat o osvojování především dovedností komunikačních a o osvojování nových sociálních rolí, které jsou úzce spjaty právě s nástupem do mateřské školy. Dítě se v tomto okamžiku snaží osvojit pro něj doposud neznámou roli vrstevníka (kamaráda, partnera při různých činnostech) a také poznává novou sociální roli učitelky a dalších pracovníků mateřské školy.

Tyto vztahy jsou pro dítě velmi podstatné, zejména díky tomu, že mu umožňují uspokojovat jak své sociální potřeby, tak ale zároveň potřeby citové. Důležité je i to, že osvojení si různých dovedností a sociálních rolí umožňuje dítěti zbavit se strachu a ostychu z okolního světa či prostředí. Vytváří se u něj pocit bezpečí a jistoty a tím se může stát více otevřeně a přístupné novým věcem, lépe se učí novým věcem a je méně bojácné (Bednářová, 2007).

Opět se odkážu na své téma bakalářské práce. Velmi bude záležet na tom, do jaké míry budou dvouleté děti již adaptované na prostředí mateřské školy v době mého výzkumu. To jak bude dvouleté dítě otevřené a bojácné bude záležet právě na adaptaci, proto je důležité brát i tento proces v úvahu, jako faktor, který hraje v mém výzkumu výraznou roli.

Bednářová dále uvádí, že se dítě na základě interakcí s různými lidmi učí osvojovat způsoby chování v různých sociálních situacích. Dítě si tak osvojuje způsoby chování a komunikační dovednosti. Bednářová uvádí formy sociálního učení jako:

*„**Zpevňování** (odměny – pochvala, uznání, povzbuzení, vyjádření náklonnosti; tresty, projevy nesouhlasu, zamítnutí, odepření projevu sympatie, pohrůžka);*

***Odezírání** (dítě si osvojuje takové způsoby chování, za které je odměňován jeho model, např. kamarád, sourozenec, filmová či literární postava);*

***Očekávání** (pojmenovaným očekáváním ovlivňujeme způsob chování – pozitivní očekávání „dokážeš to“ podporuje, negativní očekávání „z tebe stejně nic nebude“ odvahu spíše odebírá);*

***Nápodoba a ztotožnění** (nápodoba se uskutečňuje na základě identifikace – dítě napodobuje toho, ke komu má citovou vazbu, ke komu má důvěru, kdo mu něčím imponuje)“ (Bednářová, 2007, s. 54).*

Osvojování sociálních dovedností je pro dvouleté dítě velmi důležitý proces. Hraje obrovský vliv na aktuální osobní rozvoj dítěte ale i na jeho pozdější rozvoj své vlastní

osobnosti. Význam sociálních dovedností jsem ve své bakalářské práci zmínila již několikrát.

### 3 MOŽNOSTI ROZVOJE SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ DVOULETÝCH DĚTÍ

Bělohlávková ve své publikaci uvádí, že sociální dovednosti se skládají ze tří základních fází, kterými jsou:

1. *dovednost správně vnímat,*
2. *dovednost správně chápat,*
3. *dovednost správně sdělovat a reagovat.* (Bělohlávková, 2012, s. 3).

Každá mateřská škola by měla své působení na dítě směřovat k tomu, aby bylo dítě schopno lépe pochopit svět, který ho obklopuje. Také by se měla snažit u dětí podporovat zvědavost a motivovat děti k dalšímu osobnostnímu rozvoji a předpoklady pro navazující vzdělávání.

**Vliv učitelky** - tu nejdůležitější roli při rozvíjení sociálních dovedností dvouletých dětí v prostředí mateřské školy naplňuje učitelka a vrstevníci. Autoři také uvádí, že by se měl pedagog vyvarovat negativnímu hodnocení, ale spíše se zaměřit na oceňování projevů a výkonů dítěte, které působí na úroveň sebedůvěry dítěte. Já osobně se částečně ztotožňuji s těmito teoriemi v tom ohledu, že by učitel neměl dětem poskytovat zcela negativní zpětnou vazbu, na druhou stranu mám celkově problém s vymezováním hodnocení a výkonů dítěte. Můj vlastní názor spočívá v tom, že jednou z možností, jak u dvouletých dětí rozvíjet sociální dovednosti, je poskytovat dětem pozitivní zpětnou vazbu a zároveň děti nehodnotit pouze na výkonnostní úrovni, ale jako celek určitých pokroků, které dítě za určitou dobu vykoná.

**Hra** - jednou z nejvýznamnějších možností jak u dvouletých dětí rozvíjet sociální dovednosti je hra. Hra je pro dítě nejpřirozenější činností již od narození. Pro děti dvouleté je to obzvláště vhodně volená metoda z toho důvodu, že dvouleté děti neudrží velmi dlouho pozornost a také jejich vývojová specifikace se značně liší od dětí tříletých a starších. Hra v jakýchkoliv podobách provádí děti prakticky celým dnem v mateřské škole. Správně volená hra má obrovský význam, přispívá jak k sociálnímu rozvoji, tak k rozvoji celé osobnosti. V případě, že učitelka dokáže vhodně volit výběr určitých her, je schopna u dětí podporovat širokou škálu sociálních dovedností.

Na počátku vstupu dvouletých dětí do mateřské školy, může učitelka vhodně volit hry, které dětem pomohou s adaptací na nové sociální prostředí, s přijetím nové sociální role, prohlubování vztahu s vrstevníky a podporovat tak podnětné klima ve třídě. Toto je oblast

sociálních dovedností, kterou autorky Šmardová a Bednářová (2011) označují jako adaptace na nové prostředí. Ve hře prakticky vždy rozvíjíme komunikaci, drtivá většina her je na ní založená a je jedno, zda se jedná o komunikaci verbální či neverbální. Což opět Šmardová s Bednářovou považují za jednu z oblastí sociálních dovedností.

Velmi využívané jsou také hry na rozvoj kooperace mezi dětmi. Tato oblast je pro dvouleté děti velmi náročná, protože jsou silně egocentricky orientované a je pro ně těžké spolupracovat s jinými dětmi. Existuje však velmi mnoho publikací, které poskytují náměty na možnosti rozvoje sociálních dovedností u dětí předškolního věku. Mohu zmínit publikaci od Pacholíka, Nedělové a Šmatelkové (2016), kteří se zaměřili právě na rozvoj sociálních dovedností prostřednictvím psychomotorických her, nebo od Cisovské (2012), která se zaměřuje na rozvoj sociálních dovedností prostřednictvím dramatické výchovy, kdy se dítě může vžít i do jiných sociálních rolí, což opět koresponduje s možnostmi, jak rozvíjet sociální dovednosti u dvouletých dětí v prostředí mateřské školy.

**Přirozené situace** – jsou to situace, které přirozeně vznikají v prostředí mateřské školy a ve kterých se děti mohou ocitnout. Tyto situace mohou vznikat při různých činnostech, ať už jsou to činnosti řízené, volná hra, situace vzniklé na dětském hřišti apod. Důležité je, aby se dvouleté děti dostávaly v těchto situacích do vzájemných interakcí s učitelkou, jiným dospělým anebo s vrstevníky. Na základě těchto interakcí a přirozených situací se děti učí reagovat, jednat, komunikovat a tak se jedná o částečně nezáměrný způsob, jak u dvouletých dětí rozvíjet sociální dovednosti.

Z Rámcového vzdělávacího programu (2018) vyplývá, že nejvhodnější způsoby pro rozvoj sociálních dovedností u dvouletých dětí v prostředí mateřské školy jsou interakční hry, sociální a dramatické hry a hry založené na poznávání sociálních rolí. Velmi důležité pro rozvoj sociálních dovedností jsou i činnosti, ve kterých musí děti navzájem spolupracovat ve dvojicích nebo ve skupinách.

Z hlediska rozvoje sociálních dovedností se jeví jako nejvhodnější zařazovat výše zmíněné činnosti pravidelně a v kratších intervalech. Dle Gillernové (2012) je důležitým aspektem pro úspěšný rozvoj sociálních dovedností pocit bezpečí, který má následně vliv na upřímnost dětí. Dvouleté děti po jejich adaptaci na prostředí mateřské školy nemají problém s upřímností, ale současně nejsou schopny domýšlet důsledky své upřímnosti a proto se doporučuje využití her, jako přirozeného prostředku vhodného pro komunikaci mezi dětmi.



### 3.1 Hodnocení sociálních dovedností dvouletých dětí v mateřské škole

Hodnocení sociálních dovedností je velmi důležitou součástí celého procesu rozvíjení a osvojování sociálních dovedností. Za důležité to považujeme proto, že na základě hodnocení a vyhodnocování úrovně sociálních dovedností má učitelka možnost reagovat na možnosti, jak sociální dovednosti rozvíjet. Můžeme říci, že se jedná o způsob diagnostikování, na základě kterého může učitelka s dětmi dále pracovat. Jinými slovy, pokud se na základě hodnocení ukáže, že děti mají problém s kooperativními činnostmi, pak může zařazovat více aktivit, které budou zaměřeny právě na tyto sociální dovednosti.

Učitelka by ale k celému hodnocení měla přistupovat objektivně, brát v úvahu individuální možnosti každého dítěte a na základě nich provádět hodnocení sociálních dovedností. Toto hodnocení bývá nejčastěji realizováno prostřednictvím metody pozorování, na jehož základě učitelka odhaluje dovednosti, kterými děti již disponují a na které je potřeba se zaměřit. Metoda nestrukturovaného pozorování je ale při běžném režimu mateřské školy velmi náročná na realizaci. Pokud je učitelka ve třídě sama a věnuje se dětem, tak je schopna postřehnout pár situací, ale ty důležité momenty a detaily ji mohou uniknout. Mertin (2016) preferuje metodu strukturovaného pozorování. Na základě této metody si učitelka může předem připravit záznamový arch s předpřipravenými kategoriemi nebo s konkrétními sociálními dovednostmi, které chce u dětí pozorovat. Může mít pro každé dítě svůj vlastní záznamový arch, což by bylo opět velmi náročné, anebo sledovat četnost daných sociálních dovedností. Existují i další možnosti, jak lze sociální dovednosti hodnotit, já však považuji za stěžejní právě pozorovací metody.

Důležité je, aby se učitelka snažila být objektivní. Aby se snažila vnímat všechny vlivy, které dítě ovlivňují v sociálních interakcích a aby nebyla ovlivněna negativními vlivy. Na základě jejího hodnocení může dojít k efektivnímu rozvoji sociálních dovedností a rovněž i zvýšení jejich samotné úrovně. Proto je velmi důležité, aby toto hodnocení probíhalo v pravidelných časových intervalech a učitelka mohla pozorovat měnící se úroveň sociálních dovedností dvouletých dětí.

### 3.2 Rizika rozvoje sociálních dovedností dvouletých dětí v mateřské škole

Velmi důležité je vnímat individuální potřeby a možnosti dvouletých dětí. Již jsem ve své práci zmínila, jaké jsou specifické způsoby práce s dvouletými dětmi, a proto je potřeba k této problematice přistupovat zodpovědně a se značnou mírou trpělivosti.

Na základě toho, že sociální dovednosti si osvojujeme během celého našeho života je jisté, že se s tímto procesem vážou různá rizika, která mohou proces osvojování sociálních dovedností ovlivňovat.

Gillernová a kol. (2012) uvádí, že výzkum týkající se sociálních dovedností ovlivňují určité modely, jež jsou příčinou nedostatečně rozvinutých sociálních dovedností. Tyto modely označuje jako:

- **Model podmiňování**, který je odvozen z teorie učení. Nedostatky v sociálních dovednostech vnímá jako výsledek nedostatečného učení.
- **Model kybernetiky**, podle kterého je sociální chování ovlivnitelné zpětnou vazbou. Nedostatky spatřuje v nesprávné či nedostatečné zpětné vazbě.
- **Experimentální model**, podle něhož jsou příčiny nedostatečně rozvinutých sociálních dovedností výsledkem chybným nebo nedostatečným množstvím zkušeností z každodenního života.
- **Teologický model**, jenž považuje analýzy, závazky a cíle každodenní interakce za utvářející nezbytné dovednosti k jejich uskutečnění. Gillernová a kol. (2012, str. 33).

Gillernová (2012) dále uvádí, že by učitelka neměla mít přehnaně velká očekávání na základě rozvoje sociálních dovedností, protože to může posléze způsobit zklamání a frustraci. Poukazuje i na limity, které se v rozvoji sociálních dovedností objevují. Zmiňuje, že na základě rozvoje sociálních dovedností nelze dítě změnit ani vytvořit nějaký ideál, lze jen děti naučit ideálními vzorům chování a společensky přijatelným pravidlům. Rozvoj sociálních dovedností může pomoci v různých sociálních interakcích, ale zároveň nemohou zaručit, že se děti nebudou dostávat navzájem do konfliktů a v nich jednat bez emocí. Veškeré tyto projevy a situace k dvouletým dětem patří. My je prostřednictvím vhodně volených činností a různých situací, můžeme naučit, jak adekvátně reagovat, jak spolupracovat, komunikovat a být připraveným pro fungování ve společnosti lidí.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části své bakalářské práce, jsem sumarizovala teoretická východiska a vymezila tématvorné pojmy, které s tématem sociálních dovedností souvisí. V praktické části bakalářské práce se více zaměřuji na výzkum, který jsem orientovala kvalitativně. Na základě kvalitativního designu výzkumu jsem zvolila metodu nestrukturovaného pozorování, prostřednictvím kterého jsem zkoumala sociální dovednosti dvouletých dětí v mateřské škole. V rámci výzkumného problému jsem si stanovila hlavní výzkumné cíle a z nich vyplývající výzkumné otázky.

### 4.1 Výzkumné cíle a otázky

#### Výzkumné cíle:

V rámci metodologie jsem si vytyčila dva hlavní cíle na stejné úrovni a to:

- Zjistit, jak se rozvíjejí sociální dovednosti dvouletých dětí ve věkově heterogenních a v homogenních třídách mateřských škol.
- Popsat, jaké jsou možnosti rozvíjení sociálních dovedností dvouletých dětí ve věkově heterogenních a homogenních třídách mateřských škol.

#### Výzkumné otázky:

Hlavní výzkumné otázky se odvíjejí od stanovených výzkumných cílů, a tedy znějí:

- Jak se rozvíjejí sociální dovednosti dvouletých dětí ve věkově heterogenních a homogenních třídách mateřských škol?
- Jaké jsou možnosti rozvíjení sociálních dovedností dvouletých dětí ve věkově heterogenních a homogenních třídách mateřských škol?

### 4.2 Výzkumná metoda a výzkumný soubor

S ohledem na kvalitativní design mého výzkumu jsem zvolila metodu nestrukturovaného pozorování, která mi umožnila mít širší náhled na problematiku, přičemž mě nesvazovaly stanovené kategorie, jako je to u strukturovaného pozorování. Pozorování je jednou z nejčastějších výzkumných metod typickou pro kvalitativní výzkum. Gavora (2010) uvádí, že za pomoci pozorování může výzkumník porozumět lidem a prostředí, ve kterém se vyskytují.

Pozorování se dělí na dvě fáze. V první fázi výzkumník pozoruje a vnímá lidi a okolní prostředí a ve druhé fázi musí tato vypořádaná data zapsat nebo jiným způsobem zaznamenat. Optimální je, aby si výzkumník zapisoval data paralelně s pozorováním. Tak se zamezí zapomenutí nebo nejasnosti některých dat (Gavora, 2010). Ve svém výzkumu jsem si data během pozorování souvisle zapisovala, tak abych tomuto problému zamezila

## **Výzkumný soubor**

Výzkumný soubor k mé bakalářské práci byl zvolen na základě dostupného výběru. Výzkumný soubor tvořily dvě třídy mateřských škol ve Zlínském kraji. Jedna z těchto tříd byla věkově heterogenní, do které pravidelně docházely 4 dvouleté děti z celkového počtu 16 dětí. Druhá třída, která tvoří výzkumný soubor, je třída věkově homogenní, kterou navštěvují děti pouze ve věku 2-3 roky, v celkovém počtu 22 dětí.

### **4.2.1 Etické hledisko výzkumu**

Během pozorování jsem kladla důraz na anonymitu všech zúčastněných osob. V pozorovacích záznamech tak nejsou zaznamenána jména pozorovaných dětí, ani jiné rysy, které by mohly prozrazovat jejich identitu. Pro lepší orientaci v textu jsou děti označeny písmeny abecedy, které však nemají žádnou souvislost s jejich jmény. Proto také z důvodů ochrany osobních údajů a zachování anonymity, v žádné části bakalářské práce neuvádím názvy a konkrétní lokalitu mateřských škol, a ani jména učitelek či ředitelek, které mi při realizaci výzkumu vycházely vstříc.

## **4.3 Realizace výzkumu a způsob analýzy dat**

Celý výzkum byl realizován v období leden a únor 2019 paralelně v obou třídách mateřských škol. V mateřských školách jsem pozorovala děti během celého dne, cca od 08:00 h do doby, než začaly dvouleté děti z mateřské školy odcházet. Nejprve jsem pozorovala děti ve věkově heterogenních třídách. Zde bylo dle mého názoru pozorování jednodušší, protože jsem se soustředila zejména na vzájemné interakce 4 dvouletých dětí a na jejich reakce. Snažila jsem se nenarušovat chod mateřské školy a tak jsem si vždy sedla ke stolu a psala vše, o čem jsem si myslela, že je pro výzkum podstatné. Ve třídě, kam docházely děti pouze 2-3 leté se mi výzkum realizoval daleko obtížněji. Možná v tom hrál roli i počet dětí, ale hlavně v této třídě byly děti více citlivé, silně se projevovala

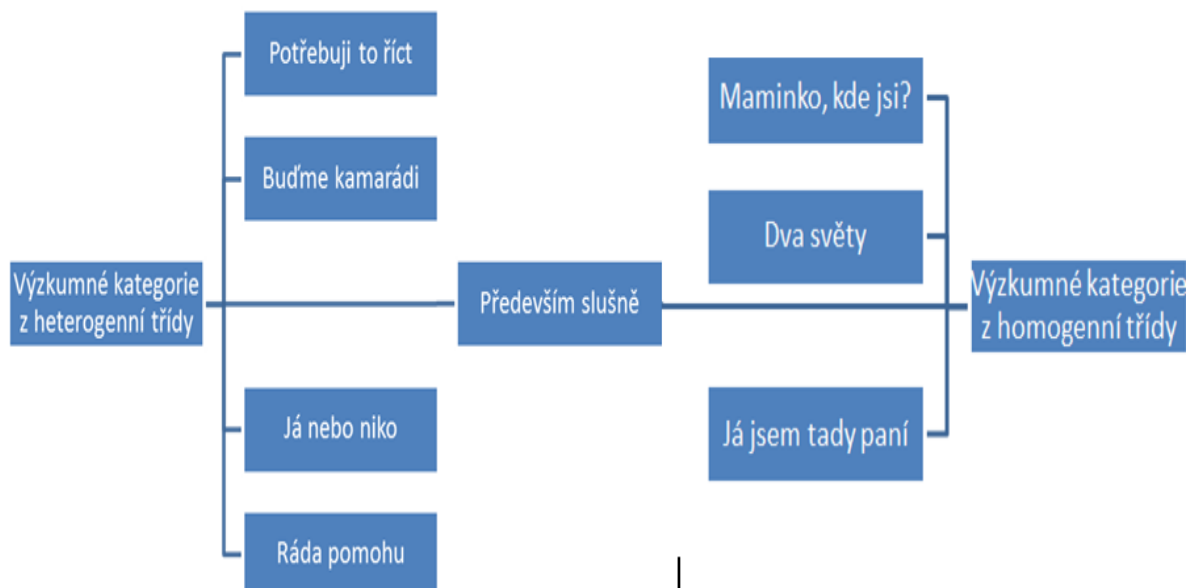
separační úzkost, ale na druhou stranu o mě dětijevily velký zájem. Ačkoliv jsem seděla v rohu třídy, abych nenarušovala chod třídy, tak se mnou děti navazovaly kontakty, jak komunikační, tak vizuální. Proto pro mě bylo mnohem obtížnější zapisovat vše, co jsem vypořizovala a hlavně soustředit se na veškeré situace a interakce, které mezi dětmi vznikaly.

Získané informace jsem z ručního sepisování na papír přepisovala do elektronické podoby, aby se mi s těmito daty lépe pracovalo při jejich vyhodnocování. Vyhodnocení dat probíhalo pomocí otevřeného kódování. K analýze výsledků jsem nevyužila žádný speciální program pro tvorbu kódů. Na základě četnosti, návaznosti či společných charakteristik kódů jsem vytvořila kategorie. Tyto kategorie jsem následně seskupila do obecnějších zastřešujících oblastí, které na sebe logicky navazují a navzájem spolu souvisejí. Každá z těchto oblastí se podílí na objasnění výzkumných otázek bakalářské práce.

## 5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole budu interpretovat výzkumné kategorie, které jsem vytvořila na základě otevřeného kódování a seskupením kódu do kategorií a posléze do velkých zastřešujících kategorií.

Schéma č. 1 Výsledné kategorie z věkově homogenních a z heterogenních tříd



### 5.1 VÝZKUMNÉ KATEGORIE Z HETEROGENNÍ TŘÍDY

**POTŘEBUJI TO ŘÍCI** – tato kategorie je odrazem schopnosti dětí komunikovat. Jedná se o jednu z nejdůležitějších sociálních dovedností, protože na základě komunikace děti navazují různé vztahy, reagují a učí se prostřednictvím komunikace reagovat na dané situace. Ve věkově heterogenních třídách se velmi často objevovalo, že děti měly potřebu se nějakým způsobem vyjádřit. Samozřejmě převládala komunikace verbální, která ve většině případů měla jasného adresáta. Děti komunikovaly mezi sebou navzájem, s učitelkou anebo se školnicí. Avšak některé dvouleté děti se ještě nedokázaly plně slovně vyjádřit. Potřeba komunikovat se zdála velmi silná a tak k vyjádření využívaly prvky neverbální komunikace, především to bylo ukazování nebo nějaká gesta. Co mě osobně překvapilo, bylo to, že některé děti se slovně vyjadřovaly, aniž by celá komunikace měla nějakého příjemce. Můžeme mluvit o nějakém způsobu samomluvy nebo řeči jen pro sebe, kdy má dítě potřebu vyjádřit své myšlenky slovně, aniž by zamýšlely navázat kontakt s jiným dítětem nebo dospělým. Stejně tak se objevovalo i samovolné zpívání u dvouletých

děti. Když si děti hrály, začaly si spontánně zpívat písně, které znaly, například *prší, prší*. To mi přišlo rovněž velmi neobvyklé a zajímavé, což souvisí s názvem této kategorie a tím je potřeba dětí se nějakým způsobem vyjádřit.

Ukázka z pozorování:

*„Dvouletá holčička (M) si hraje na koberci a u toho mluví. Hovor ale není k nikomu směřovaný. Komentuje spíše to, co dělá.“*

*„(E) chtěla požádat učitelku o to, aby jí vyhrnula rukávy, ale nedokázala to vyjádřit verbálně, tak ke komunikaci využila komunikaci neverbální a ukázala učitelce, co po ní chce.“*

*„Děvče (I) ukazuje gestem, zdviženým ukazováčkem u pusy druhé dívce (M), aby nemluvila.“*

**BUĎME KAMARÁDI** – kategorie *buďme kamarádi* vznikla na základě vzájemných interakcí, které vznikaly mezi dvouletými a staršími dětmi. I když dvouleté děti tento kontakt nevydržely příliš dlouho, přes to se snažily se staršími dětmi navázat kontakt. Chodily za nimi, sedly si vedle nich a chtěly si s nimi hrát nebo jim pomáhat. Zároveň se i starší děti zajímaly o dvouleté děti. Nevyčleňovaly je ze společných her, naopak se je snažily zapojit, aby měly ve hře svou vlastní roli, popřípadě jim ochotně pomáhaly. Bylo zajímavé vidět, že starší děti pomáhají při řešení různých sporů a nesrovnalostí dvouletým dětem. Radily jim, co mají říct, ať zkusí poprosit nebo se snažily vysvětlit, že to tak nejde a proč. Tato kategorie má dle mého názoru výrazný vliv na rozvoj a tvorbu sociálních dovedností dvouletých dětí, pro které jsou starší děti vzorem, od kterých se učí právě to, jak řešit různé problémy. Díky starším dětem se dvouleté děti zapojovaly i do různých inscenačních her, které probíhaly ve volné ranní hře, kterou iniciovaly samy děti. Objevovala se zejména hra na obchod nebo například na lékaře, čehož byly dvouleté děti součástí. Proto této kategorii ve svém výzkumu přikládám velkou důležitost.

Ukázka z pozorování:

*„Dívka (M) jde za starším chlapcem, aby jí pomohl. On jí ale říká, ať zkusí poprosit druhou dívku, aby jí hračku vrátila.“*

*„Dívka (V) nereaguje na to, že si mají děti sednout do tureckého sedu v kruhu a tak jí pomáhá starší děvče, které sedí vedle ní.“*



*„Dvouleté dívky si po chvíli šly hrát za chlapci do obchodu, kde stavěly kostky a vzájemně se domlouvaly, kde postaví okno a co budou stavět jako další.“*

**JÁ NEBO NIKDO** – zde se odráží skutečnost, kterou popisují ve své teoretické části, že dvouleté děti jsou velmi silně egocentricky orientované. Osobně se domnívám, že touto kategorií si zcela neodpovídám na své výzkumné otázky, naopak bych tuto kategorii interpretovala jako limitující, či překážkovou právě v rozvoji sociálních dovedností. Dvouleté děti nedokázaly vyřešit nějaký konflikt, protože upřednostňovaly vždy své vlastní potřeby. Ať už se jednalo o půjčení hračky nebo o to dát někomu přednost. Tato kategorie je také velmi silná a velmi těžko se poté u dvouletých dětí sociální dovednosti rozvíjejí. U dětí se to projevovalo zejména křikem, taháním a žalováním učitelce, která se snažila děti podpořit v tom, aby si svůj problém pokusily vyřešit samy.

Ukázka z pozorování:

*„Chvíli se o kelímek přetahují dvě dívky. Jedna křičí: moje, moje a druhá zase já, já, já.“*

*„Jedna z dívek (E) říká: Ne, já sama. A druhá (M) říká: Prosím, chci hrát. A (E) říká: Ne, sama.“*

*„Děvčata se chvíli dohadují, jedna bere druhé knihu a děvčata se dohadují a křičí na sebe moje, moje.“*

**RÁDA POMOHU** – kategorie, která odráží vztahy a vzájemnou interakci mezi učitelkou a dětmi. Učitelka vystupovala v roli pomocníka. Snažila se všechny děti, zejména ty dvouleté, velmi motivovat, ať už při výběru činností, při práci či při řešení konfliktů. Celý vztah učitelky s dětmi byl založen na vzájemné pomoci. Dvouleté děti vnímaly mnohdy učitelku jako particípanta při hře. Zároveň pro ně byla jakousi jistotou. Při příchodu do mateřské školy se dvouleté děti fixovaly na ni a poté se jim snažila nabídnout pestrou škálu různých hraček a činností. Když jsem zmínila, že vztah mezi učitelkou a dvouletými dětmi byl založen na vzájemné pomoci, tak v praxi to vypadalo následovně. V případě, že dvouleté dítě potřebovalo nějakým způsobem pomoci nebo poradit, obrátilo se s řešením toho problému na učitelku a učitelka dětem pomohla buď slovně, radou anebo činností, kterou provedla. Zároveň ale dvouleté děti neměly problém při prosbě učitelky o pomoc, pomoci zase jí. Děti na ni reagovaly a ujišťovaly se, jestli jí pomáhají tak, jak chtěla. I zde si myslím, že se v rámci svého výzkumu dostávám do jádra problému. Můžu říci, že velmi záleží na vzájemné spolupráci dětí a učitelky, na způsobu, jak učitelka přistupovala k dětem. To se následně odráželo ve způsobu, jak se děti snažily

pracovat a pomáhat na oplátku učitelce. Což je dle mého názoru pro rozvoj sociálních dovedností velmi důležité.

Ukázka z pozorování:

*„Učitelka poprosí (E), jestli jí dokáže donést černou temperu, odpovídá, že ano, že to zvládne.“*

*„Dívka přichází k učitelce a snaží se s ní navázat komunikaci. Učitelka se ptá, jestli jí chce pomoci a dívka přikývne.“*

*„Dívka už nechce mikinu, přijde k učitelce, natáhne ruce a říká: Nechci. Učitelka jí pomůže a říká jí, že by si tu mikinu mohla odnést do skříně.“*

## 5.2 VÝZKUMNÉ KATEGORIE Z HOMOGENNÍ TŘÍDY

**MAMINKO, KDE JSI?** – velmi silná kategorie, která je dle mého názoru významově podobná kategorii Já nebo nikdo, která vznikla z pozorování v heterogenní třídě. Tuto kategorii vnímám jako limitující při rozvoji sociálních dovedností. Jedná se o proces, kdy u dětí probíhá adaptace na nové prostředí a zároveň je dominantní úzkost z odloučení od matky. V homogenní třídě byly projevy této úzkosti velmi časté a velmi silné. Projevovala se především pláčem, křikem, vzlykem, dokonce i různým kopáním a boucháním. Tyto děti se velmi často mezi vzlyky slovně vyjadřovaly v rámci naplnění potřeby po matce. Na základě vypořizovaných skutečností bych řekla, že tento jev byl dominového charakteru. Jakmile začalo vzlykat jedno dvouleté dítě a vzpomnělo si na matku, tak o pár minut později začalo další dítě plakat a za chvíli další. Nakonec to například vypadalo tak, že ve třídě byly čtyři děti, které plakaly a volaly maminku. Pokud se děti dostaly do tohoto stavu, tak s nimi bylo velmi náročné pracovat. Nechtěly se zapojovat do aktivit, které učitelka připravila, nechtěly s nikým komunikovat a bylo velmi náročné je uklidnit a přesměrovat jejich pozornost pomocí motivace na nějaké činnosti nebo hračky. Tuto kategorii v rámci svého výzkumu vnímám spíše jako překážku v rozvoji sociálních dovedností dvouletých dětí v mateřské škole.

Ukázka z pozorování:

*„Jeden chlapec se neustále ptá po mamince, ale nepláče.“*

*„Dvouletý chlapec se během řízené činnosti rozpláče, že chce mámu. Po chvíli začne brečet ještě více a hlasitěji, že chce maminku.“*

*„Dívka sedí na židli a křičí: mami, mami, mami. Ostatní děti jdou do umývárny. Ona sedí stále u stolu, brečí, křičí a kope nohama čím dál hlasitěji.“*

**DVA SVĚTY** – tato kategorie vznikla v závislosti na vnitřní organizaci třídy. Na základě výzkumu bych mohla říci, že celá třída, ve které byly děti věkově homogenní, byla rozdělena na dva světy, a to svět dětí a svět učitelky. To, že každé dítě má svůj vlastní svět, který vnímá z vlastní perspektivy, je zřejmé. Tato kategorie ale vystihuje něco trochu jiného. Je orientována spíše na vzájemné interakce, na spolupráci, komunikaci apod. Pokud bych ji měla objasnit podrobněji, řekla bych, že děti si žily ve třídě po svém; většinou si hrály samostatně, každý v některé části třídy. Buď seděly u stolů, na koberci, v kuchyňce, se stavebnicí nebo si třeba kreslily. Každé dítě jakoby kolem sebe mělo bublinu, do které, nikoho nechce vpustit. Zároveň ale učitelka celou organizaci směřovala tak, že dětem nechala prostor k tomu, aby si hrály a dělaly více méně, co chtěly, pokud nenarušovaly činnosti, které pro ně měla připraveny. Učitelka se snažila děti motivovat pro práci, ale vždy pracovala jen s několika dětmi, ostatní si hrály a poté se děti vystřídalily. Na základě výzkumu v této kategorii konstatuji i to, že se ve třídě nerealizovaly žádné hry na spolupráci dětí, učitelka nevyužívala skupinové organizační formy nebo se neobjevovala dramaturgie, čímž by učitelka rozvoj sociálních dovedností podpořila. Učitelka občas vyvíjela snahu tuto pomyslnou bariéru překročit, ale bylo to dle mého názoru velmi zřídka, a proto to nemělo takový výrazný efekt na práci a vzájemnou komunikaci mezi dětmi.

*„Chlapci si hrají s kostkami, ale u toho křičí, učitelka je na to upozorní a zároveň přichází k nim.“*

*„Jedna dívka hází kostky do krabice, učitelka ji upozorní na to, aby je neházela do krabice, a když dívka neposlechne, tak k ní přichází a ukazuje, jak to myslela.“*

*„Učitelka žádá jednu dívku, aby si přesedla k jinému stolu, že by seděla u stolu sama a že má u stolu něco připraveného.“*

**JÁ JSEM TADY PANÍ** – v rámci kategorie já jsem tady paní je zahrnuto postavení učitelky ve třídě, její vedení dětí a práce s nimi a její autorita v rámci třídy. Pokud bych měla srovnat postavení učitelky ve věkově heterogenní třídě a homogenní třídě, tak bych řekla, že postavení a fungování učitelky ve třídě, kde byly jen děti dvouleté, bylo více dominantní. Učitelka měla ve třídě hlavní slovo, myšleno ve smyslu vedení dětí k nějakým návykům a práci. Zároveň se však domnívám, že ve třídě, kde jsou pouze dvouleté děti

je potřeba, aby učitelka děti nějakým způsobem vedla, protože pro ně byla jediným vzorem a její roli ve třídě neměl kdo kompenzovat, jako to dělaly starší děti ve věkově heterogenních třídách. V této kategorii je nutné zmínit, že mezi dvouletými dětmi vznikaly velmi často spory či neshody, například kvůli hračkám nebo místům na sezení apod. Učitelka byla ta, které všechny tyto problémy řešila a většinou je vyřešila velmi přímočaře a nedala dětem moc prostor na hledání způsobů, jak vyřešit problém samostatně. Pokud bych to řekla velmi jednoduše, řekla bych, že došla za dětmi a řekla, ty uděláš to a ty zase tohle. V rámci výzkumu vzešla z různých kódů tato kategorie, která vyjadřuje vedení chodu třídy samotnou učitelkou.

Ukázka z pozorování:

*„Děvčata se začala honit po třídě, ale učitelka je zastavila, že se po třídě neběhá a ať uklidí hračky, co si vytáhly.“*

*„Děti piští a tak je učitelka upozorňuje, aby nepišťely, že je budou bolet uši.“*

*„Jedna dívka mluvila hlasitěji a tak ji na to učitelka upozornila a dívka hlas hned ztišila.“*

### 5.2.1 VÝZKUMNÁ KATEGORIE SPOLEČNÁ OBOUM TŘÍDÁM

**PŘEDEVŠÍM SLUŠNĚ** – tato kategorie pro mě samotnou byla velmi překvapující. Paradoxně se jedná o kategorii, která byla velmi dominantní jak ve věkově homogenních, tak i heterogenních třídách. Učitelky v obou mateřských školách dbaly na to, aby děti měly osvojeny základy slušného chování. Neustále jim opakovaly a zdůrazňovaly pozdravy, aby dítě bylo schopné říci dobrý den a na shledanou. Opravdu důsledné byly učitelky ve slovech prosím a děkuji. Opakovalo se to především u jídla, ale i v situacích, když chtěly děti od učitelky pomoc, aby o ni dokázaly požádat a zároveň pokud se jim pomoci dostane, za ni poděkovat. Zároveň se snažily u dětí rozvíjet schopnost někoho oslovit, aby děti dokázaly oslovit adresáta své komunikace. A do této kategorie zahrnuji i sociální percepci, kterou se snažily učitelky u dětí rozvíjet, aby se dokázaly děti navzájem omluvit, pokud někoho uhodily nebo, že s tou hračkou si nejprve hrál někdo jiný a že mu ji nesmí brát, pokud o ni nepožádal. Tato kategorie je pro mě velmi překvapující a to především v důrazu, jaký byl na tyto sociální dovednosti kladen ze strany učitelek mateřských škol.

Ukázka z pozorování:

*„Dívky nedosáhnou na hračku a tak jdou požádat o pomoc učitelku.“*

*„Při snídani učitelka dbá na to, aby děti děkovaly.“*

*„Některé děti křičí: Já chci přidat. Učitelka je upozorňuje na to, že tak se to nařiká a děti dodávají slovo prosím.“*

### **5.3 Závěry výzkumu**

#### **Jak se rozvíjejí sociální dovednosti dvouletých dětí ve věkově heterogenních a homogenních třídách mateřských škol?**

- Ve věkově heterogenních třídách se sociální dovednosti dvouletých dětí rozvíjejí především prostřednictvím vzájemných interakcí mezi dvouletými dětmi, staršími dětmi a učitelkou. Dvouleté děti mají v těchto třídách potřebu alespoň nějakým způsobem komunikovat s ostatními tak, aby docházelo k naplňování jejich potřeb a aby byly třídním kolektivem pozitivně přijati a hodnoceni. Velký vliv zde mají na základě mého výzkumu nepopíratelně starší děti. Tyto děti se velmi podílely na tom, jak se rozvíjely sociální dovednosti u dvouletých dětí. Důležitý je i postoj učitelky, která se snažila dvouleté děti pomocí motivace směřovat, poskytovat jim rady, pomoc, ale zároveň i pocit bezpečí a porozumění. Velmi často se ve věkově heterogenních třídách objevovaly hry v rolích, které většinou iniciovaly samy dvouleté děti. Tyto hry měly na základě mých výzkumných dat velký vliv na rozvoj sociálních dovedností dvouletých dětí, obzvlášť pokud se do těchto her zapojily i starší děti.
- Ve věkově homogenních třídách nebyl rozvoj sociálních dovedností tak markantní. Děti neměly potřebu mezi sebou navzájem komunikovat, hrát si společně nebo na něčem spolupracovat. Každé dítě pracovalo spíše individuálně a samostatně. Chyběla zde role starších dětí, které by při rozvoji sociálních dovedností pomáhaly dvouletým dětem. Chyběly hry, které by rozvíjely spolupráci ve skupině, komunikaci nebo empatii. Velký význam mělo vedení učitelky, která se snažila děti motivovat k různým činnostem, což bylo v porovnání s heterogenními třídami obtížnější, protože děti zde neměly žádný vzor, kromě učitelky samotné. Na základě mého výzkumného šetření mě velmi překvapilo, že učitelka se velmi snažila u dětí rozvíjet sociální dovednosti, ale začínala u dovedností, které jsou spojovány především se základy slušného chování. Pro mě bylo toto zjištění překvapující, jaký důraz na oslovení, prosbu, poděkování a omluvu učitelky kladou.

### **Jaké jsou možnosti rozvíjení sociálních dovedností dvouletých dětí ve věkově heterogenních a homogenních třídách mateřských škol?**

- V heterogenních třídách se mi velice líbilo, jak děti vzájemně interagují, aniž by se jednalo o řízenou činnost. Tyto interakce vycházely ze spontánních činností během volné hry. V tom spatřuji na základě výzkumu možnost, jak dále s dětmi v této oblasti pracovat. Využít toho, že mají děti o sebe navzájem zájem a možná jejich vztahy posilovat pomocí různých her. Další možností, jak rozvíjet u dvouletých dětí sociální dovednosti je komunitní kruh. Učitelka ho s dětmi denně realizovala téměř ve stejné podobě, takže můžeme hovořit o jakémisi rituálu. Dávala prostor všem dětem vyjádřit se a k tomu si měly děti popřát dobré ráno a u toho se dotknout kamaráda. Na základě pozorování jsem zjistila, že díky tomu dvouleté děti vykazovaly značné pokroky, zbavovaly se ostychu a posléze neměly problém se slovně vyjádřit.
- V homogenních třídách jsou dle mého názoru a dle získaných dat možnosti pro rozvoj sociálních dovedností dvouletých dětí v prostředí mateřské školy velmi omezené. Důvod, proč to tak je, je jednou z výzkumných kategorií, která z výzkumu vznikla. A to ta, že stav dětí je závislý na adaptaci a separační úzkosti dvouletých dětí, která má velký vliv na rozvoj těchto dovedností. Ale existují i jiné možnosti, jak s dětmi pracovat a pomoci jim při rozvoji sociálních dovedností. Jednou z možností je naučit děti jednoduché strategie, pomocí kterých by byly schopny vyřešit různé konflikty a neshody mezi sebou navzájem samostatně. Ale dalším překvapujícím faktorem bylo, že učitelka využívá možnosti děti učit poprosit a poděkovat především během denního režimu a nejvíce se to projevovalo u jídla.

### **5.4 Doporučení do praxe**

Tato kapitola úzce souvisí s kapitolou předešlou. Nebudu už zde uvádět rozdělení na věkově homogenní a heterogenní třídy, ale pokusím se navrhnout opatření, která by mohla být uplatnitelná obecně ve všech vzdělávacích institucích, ve kterých se vzdělávají dvouleté děti.

Nebála bych se doporučit učitelkám v praxi využívat i jiné organizační formy, než jen frontální. Pro děti má obrovský význam, když se na konkrétní činnosti společně podílejí a musí spolupracovat. Na základě toho by učitelky mohly více využívat skupinové organizační formy. Věřím, že by se s dětmi daly využívat i projektové organizační formy.

Ne vše ale půjde hned. Je potřeba na to děti připravit a začít zkoušet jednoduché úkoly na vzájemnou spolupráci. V rámci doporučení bych se dále zaměřila na situace, které vznikají během volné hry a s tím bych se jako učitelka snažila dále pracovat. Vyzorovala jsem, že pro děti je velmi oblíbená hra v rolích a je škoda, že s tím už učitelky dále nepracují. Za celou dobu výzkumu se neobjevily žádné podněty od učitelek k nějaké dramatizaci inscenační a situační metody a myslím si, že je to velká škoda. Zřídka kdy se objevovaly didaktické hry. Děti si spíše hrály samy u stolů nebo na koberci a neměly potřebu s někým komunikovat, o něco se rozdělit anebo si s někým navzájem pomoci. Věřím, že je velmi náročné během celého dne děti pozorovat a všimát si různých detailů, ale někdy je to jen o tom zamyslet se, jestli těm dětem nepomáháme až příliš. Je spousta věcí, u kterých učitelky nejsou potřeba, protože si je děti umí vyřešit samy.

S tím souvisí i skutečnost, že mezi dvouletými dětmi budou vznikat konflikty a neshody. A je to tak vývojově správně. Učitelka by ale neměla pokaždé přijít a tento problém mezi dětmi vyřešit. I toto je potřeba děti učit. Aby si dokázaly řešit své problémy samy, je nutné jim pomoci, to bezesporu, ale není nutné řešit okamžitě danou situaci. Na základě procesů, díky kterým dochází k sociálnímu učení, jsou děti schopné si osvojit různé postupy a strategie, které jim pomohou řešit různé problémy. Ale je nutné, aby se je měly od koho naučit a poté, aby měly možnost je v běžných situacích, které se během dne naskytnou, uplatnit.

Posledním mým doporučením do praxe je, aby byly učitelky trpělivé. Nic se nedá zvládnout ze dne na den, ale postupem času lze na dětech pozorovat pokroky, protože se všechny děti dokáží učit velmi rychle. Zároveň je však důležité mít nastavená pravidla, která budeme s dětmi dodržovat. Dodržování pravidel je velmi důležité a není vhodné ustupovat nebo z nich polevovat, protože děti velmi rychle přijdou na to, že se dají pravidla obejít.

## ZÁVĚR

Svou bakalářskou práci jsem orientovala na problematiku dvouletých dětí a na rozvoj jejich sociálních dovedností. V teoretické části jsem vymezila teoretická východiska, ze kterých jsem ve své bakalářské práci vycházela. Věřím, že jsem dodala i dostatek svých vlastních myšlenek a názorů, s jakými na tuto problematiku pohlížím.

Rozhodla jsem se tomuto tématu věnovat do hloubky, proto jsem si v rámci praktické části zvolila kvalitativní výzkum. Abych nebyla ovlivněna žádnými kategoriemi, realizovala jsem ho metodou nestrukturovaného pozorování. Protože mě toto téma velmi zajímalo a přišlo mi líto zkoumat pouze jednu třídu mateřské školy, rozdělila jsem realizaci výzkumu na pozorování ve věkově homogenních a heterogenních třídách. Na základě otevřeného kódování jsem vytvořila výzkumné kategorie, ve kterých se odráží vypořádaná realita a ty nejsilnější myšlenky. Byla jsem sama v některých případech překvapená, jak organizace výuky v mateřské škole probíhá, jak učitelky s dvouletými dětmi pracují a jak málo se na sociální dovednosti zaměřují. Tyto kategorie nelze vnímat jednotlivě, protože se navzájem prolínají, jsou mezi nimi různé vazby a dokonce je jedna výzkumná kategorie společná pro obě třídy, ve kterých byl výzkum realizovaný.

Myslím si, že se mi podařilo nalézt odpovědi na obě výzkumné otázky, které jsem si stanovila. Na základě výzkumu a mého osobního názoru vnímám pro rozvoj sociálních dovedností dvouletých dětí v prostředí mateřské školy, více přínosné třídy věkově heterogenní. Z toho úhlu pohledu jsou velmi cenné interakce se staršími dětmi, které mají při rozvoji sociálních dovedností nezastupitelnou roli. Pomáhají dvouletým dětem s adaptací na režim mateřské školy, zapojují je do svých vlastních her a určují jim nějakou roli nebo jim pomáhají utvářet vlastní postupy při řešení problémů. Ve věkově homogenních třídách má tuto funkci pouze učitelka a faktor starších dětí tím dle mého výzkumu velmi chybí. Z výzkumu tedy vyplývá, že dvouleté děti, které pravidelně dochází do mateřské školy s věkově heterogenními dětmi, dosahují vyšší úroveň sociálních dovedností a lépe komunikují a spolupracují jak s učitelkou, tak i s ostatními dětmi.

V průběhu výzkumu se vynořily další náměty a otázky k zamyšlení, se kterými by se dalo dále pracovat a zaměřit na ně pozornost. Jako příklad uvedu: Jak na rozvoj sociálních dovedností pohlížejí rodiče dětí? Toto téma by se dalo zpracovat jak kvalitativním výzkumem, tak i kvantitativním, a bylo by zajímavé zjistit, jaké informace mají rodiče o sociálních dovednostech, jestli je u dětí rozvíjejí, jaký význam jim přisuzují anebo jestli



to není až tak důležité. Jednoznačně musím konstatovat, že mě toto téma velmi obohatilo, práce na výzkumu mě přiměla uvažovat nad problémem z jiného hlediska. Tímto problémem bych se pak dále chtěla zabývat i ve své navazujícím studiu.

Vnímám však i limity mého výzkumu a tím je ovlivnitelnost okolním prostředím. Děti byly na cizí lidi zvyklé a tak je velice zajímalo, co při svém výzkumu dělám, co si píšu, a chtěly mi pomoci. V tomto případě bylo velmi náročné soustředit se a postřehnout tak důležité aspekty mého výzkumu. Bylo velmi náročné odpoutat se od bezprostředního kontaktu s dětmi, které se semnou snažily komunikovat a zapojit mě do jejich života v mateřské škole. Další limitující faktor spatřuji v časovém plánu celého výzkumu. Věřím, že dlouhodobější pozorování mohlo odkrýt posun dětí při rozvoji sociálních dovedností, ale v rámci vstřícnosti učitelek jsme se dohodly na závazném období realizace výzkumu. Zároveň se objevovaly dvouleté děti, které během realizace mého výzkumu, byly v mateřské škole poprvé. U těchto dětí bylo těžké provádět pozorování v rámci sociálních dovedností, protože se tyto děti příliš neprojevovaly, byly ostýchavé nebo u nich projevovala velmi silná separační úzkost. Tyto faktory vnímám jako limity, které ztěžovaly realizaci mého výzkumu.

I přesto věřím, že má bakalářská práce bude přínosem a inspirací především učitelkám v praxi, které pracují s dvouletými dětmi.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. Bednářová, J., Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press.
2. Bednářová, J., Šmardová, V. (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press.
3. Bělohávková, L. (2012). *Rozvoj sociálních dovedností – Metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem*. Pasparta
4. Cisovská, H. (2012). *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
5. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd). Brno: Paido.
6. Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
7. Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
8. Kelly, A. (2017). Developing social skills. *Tizard learning disability review*. 2017-03.
9. Klusák, M. (2014). *Morální vývoj školáků a předškoláků: paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Praha: Karolinum.
10. Kodým, M. (2014). *Metody rozvoje sociálních dovedností*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
11. Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.
12. Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
13. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Praha: Grada.
14. Mertin, V. (2016). *Abeceda pro učitelky mateřských škol*. Praha: Wolters Kluwer
15. MŠMT (2017). *Podrobný informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole* [vid. 2017-1-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/podrobny-informacni-material-ke-vzdelavani-deti-od-2-do-3>

16. Pacholík, V., Nedělová, M., & Šmatelková, N. (2016). *Rozvíjení sociálních dovedností dětí prostřednictvím pohybových her*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
17. Plháková, A. (2010). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
18. Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál.
19. Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
20. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018). Praha: MŠMT.  
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39792/>
21. Splavcová, H., & Kropáčková, J. (2016). *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál.
22. Šťastníková, K. (2015). *Věkově heterogenní a homogenní třídy v mateřské škole*. Brno, Magisterská práce. Masarykova univerzita.
23. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
24. Vágnerová, M. (2004). *Základy psychologie*. Praha: Karolinum.
25. Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
26. Zitková, H. (2014). *Rozvoj sociálních dovedností u žáků na I. stupni základních škol*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická.
27. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.
28. Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MŠ Mateřská škola

## SEZNAM SCHÉMAT

Schéma S I: VÝLEDNÉ KATEGORIE Z VĚKOVĚ HOMOGENNÍCH  
A Z HETEROGENNÍCH TŘÍD

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: ZÁZNAM 1. POZOROVÁNÍ VE VĚKOVĚ HETEROGENNÍ TŘÍDĚ

Příloha P II: UKÁZKA KODOVÁNÍ

Příloha P III: UKÁZKA SOUPISU KODŮ

## **PŘÍLOHA P I: ZÁZNAM 1. POZOROVÁNÍ VE VĚKOVĚ HETEROGENNÍ TŘÍDĚ**

V mateřské škole je jedna třída, kde jsou děti věkově smíšené. Celkově navštěvuje mateřskou školu 16 dětí, z toho jsou čtyři děti dvouleté. Všechny čtyři děti jsou děvčata. Po mém příchodu přichází hned jedno dvouleté děvče (M). Pozdraví mě i učitelku a jde si hrát se staršími chlapci na koberec. Hrají si spíše vedle sebe než by si hrály společně a děvče (M) s chlapci příliš nekomunikovalo. Za cca deset minut přichází další dvouleté děvče (E), které má trochu problém s přechodem a nechce si s nikým a s ničím hrát a prozatím se drží učitelky. Další děvče (I) přichází chvíli před osmou hodinou. Toto děvče ani nepozdraví a jde si rovnou kreslit ke stolu. Všechna dvouletá děvčata si hrají spíše sama a s nikým nekomunikují. Dvouletá holčička (M) si hraje na koberec a u toho mluví. Hovor není ale k nikomu směřovaný. Komentuje spíše to, co dělá. Po chvíli si šla hrát za starším chlapcem a začíná s ním komunikovat. Tyto situace se velmi střídají, chvíli si hraje sama vedle ostatních dětí a pak ji něco zaujme a chce si hrát s nimi. Další dvouletá dívka (I) si šla také hrát za starší dívkou do dětské kuchyňky. Za chvíli to zaujme i ostatní dvouleté děti a jdou si hrát také do kuchyňky. Jedna dívka (M) v kuchyni dlouho nevydrží a tak odbíhá zase na koberec. Přichází čtvrtá dvouletá holčička (V). Po jejím příchodu si nechce s nikým a ničím hrát a vůbec nemluví, jen chodí s učitelkou za ruku a pozoruje ostatní děti. Dvouleté děvče (I) chodí za staršími dětmi, ukazuje jim různé hračky a chce s nimi navázat nějaký kontakt, rozhovor, ale její komunikační schopnosti jsou na velmi slabé úrovni, neumí říct prakticky žádné slovo a tak není schopna ani ostatní děti oslovit a říct jim, co vlastně chce. Následkem je to, že na ni starší děti nereagují a nechtějí si s ní hrát. Za nově přichozím dvouletým děvčetem (V) přichází další dvouleté děvče (M) a říká, že (V) pláče. Učitelka vysvětlovala, že dnes děvče nepláče, že nemá žádný důvod. Toto děvče (V) si po chvíli sedlo na koberec a v rohu místnosti si samo hrálo. Žádné z dětí za ní ani nepřišlo, neoslovilo ji a nechtělo si s ní hrát. Dvouletá děvčata si ještě chvíli hrála v kuchyňce, ale po chvíli se přesunula za chlapci do obchodu, kde stavěli kostky a vzájemně se domlouvali, kde postaví okno a co budou stavět jako dalšího. Dvě dvouleté dívky vůbec nekomunikují a nevyhledávají přítomnost ostatních dětí a ostatní děti nevyhledávají je.

Kolem 8:30 hodiny učitelka zpívá písničku a děti se k ní přidávají a začínají pomalu uklízet. Jedna dvouletá dívka (M) zpívá i s ostatními dětmi, zbylé dívky pouze uklízí.

Následně s dětmi učitelka udělá na koberci kruh. Každé dítě má za úkol pohlédit kamaráda, který sedí vedle a říct např: „Dobré ráno Honzíku“. To je velmi zajímavé, dvouleté děti nemají problém s dotykem kamaráda, ale z těchto čtyř dvouletých děvčat, dokážou oslovit kamaráda pouze dvě. Učitelka se jich pak ptá na zimní sporty a na téma, které je pro děti aktuální. Před devátou hodinou jdou děti do umývárny. Děti si následně sednou ke stolům a jdou svačit. Svačiny mají na stole, takže si nemusí nic připravovat. Dostanou však suchý chleba a kdo chce, tak si ho může namazat pomazánkou. Jediné děvče, které požádá učitelku o pomoc je (M). Zbylá děvčata vůbec nekomunikují.

Po svačině má učitelka pro děti připravenou řízenou činnost zaměřenou na výtvarné tvoření. Dvouleté děti sedí u jednoho stolu a dvě dvouletá děvčata vedle sebe. Jedna z těchto děvčat (M) se občas otočí a něco řekne, ale účelem není navázat s někým konverzací. Dvouleté děti při výtvarných činnostech prakticky nekomunikují až na jednu dívku (M), která komunikuje především s učitelkou. Zbylá děvčata nekomunikují vůbec. Po chvíli vzniká malý spor mezi dvěma dvouletými děvčaty, kdo si bude namáčet štětec do vody jako první. Chvilí se o kelímek přetahují a jedna křičí „moje, moje“ a druhá zase „já, já“. Spor mezi dvouletými děvčaty vyřeší učitelka, že se prostřídají, nejprve si namočí štětec jedna a pak druhá. To děvčata přijala a začala znovu pracovat. Když chce učitelka jedné z dvouletých děvčat (M) pomoci, tak jí říká „já sama“. Další děvče, které sedí vedle ní (E) chtělo požádat učitelku o to, aby jí vyhrnula rukávy, ale nedokázala to vyjádřit verbálně, tak ke komunikaci využila komunikaci neverbální a ukázala učitelce, co po ní chce. Když dokreslilo jedno z děvčat (M) svůj obraz, tak viděla, jak jde jiný chlapec napustit do kelímku vodu a chtěla jít taky, učitelka ji však nechala, ať si hraje na koberci.

V deset hodin se učitelka chystá s dětmi na procházku, při oblékání potřebují dvouleté děti pomoci, ale nejsou schopni o ni požádat starší kamarády. Chodí za učitelkou ale ani ji nejsou schopni oslovit a tak jen stojí a čekají, že jim učitelka sama pomůže. Jen jedno děvče (M) řekne prosím, ale je jediná a učitelka na to děti ani neupozorňuje. Společně jdou na procházku s dvouletými dětmi starší děti. Avšak ani tady mezi nimi nedochází k žádné komunikaci, opět pouze jedno děvče (M) komunikuje s kamarádem ve dvojici, ale i s učitelkou. Po příchodu do školky se dvouleté děti snaží samy, ale když jim to nejde, tak jdou opět za učitelkou, ale ani jedno neřekne konkrétně, co přesně chce nebo s čím potřebuje pomoci. Následuje přesun do umývárny a pak oběd. U oběda se ani komunikace moc nepodporuje. Jakmile děti dojedí, tak si odnesou talíře do kuchyně na stůl a jdou do umývárny, umýt si ruce, vyčistit si zuby a převléknout se do pyžama, aby byli



připraveni na spaní. Dvě dvouletá děvčata odcházejí domů již před spaním, kdy pro ně přicházejí rodiče. S učitelkou se loučí slovy „na shledanou“ a učitelka je doprovodí ke dveřím ze třídy. Pouze jedna dívka (M) požádala v umývárně svým způsobem o pomoc, když říká „pastu prosím“. Děti se do pyžama převlékají samy a těm menším dětem pomůže s některými věcmi učitelka. Učitelka dětem čte pohádku, aby mohly usnout. I dvouleté děvče usíná bez problému a hlavně bez pláče. První děti se probouzejí kolem 13. hodiny, jdou se převlékat zpět do tepláků a docházejí si postupně na záchod. Dvouleté děvče se probouzí jako poslední. Se vstáváním nemá problém, jen se musí chvíli zorientovat a probrat se. Učitelka jí pak pomůže převléct a následně si jde hrát s chlapci. Po chvíli přichází její matka a ona společně s bratrem řeknou učitelce „na shledanou“ a odchází jako poslední dvouleté dítě z mateřské školy po druhé hodině.

## PŘÍLOHA P II: UKÁZKA KODOVÁNÍ

odpočívaly. Mají u vlastní deky, které si vzaly z domu, na *domov* kterých leží. Ostatní děti si hrají spíše samy u stolů. Jeden chlapec se přišel zeptat druhého, jestli si s ním půjde hrát a jestli *- najím ost druhého* budou skládat puzzle. Děti za mnou chodí a snaží se semnou *- najím o dospělého* komunikovat. Jeden chlapec mi ukazuje, jakou hračku si koupil, přitom si ji postavil sám z kostek v mateřské škole. Když pozoruju jednoho dvouletého chlapce, tak mi pohled oplácí a *- projev emoci* následně schovává hlavu do ručniku na stole (možná projev stydlivosti). Chlapec hodnotí to, že dívka, která sedí vedle něj, *- projev emoci, empatie* je uplakaná. Učitelka prosí chlapce, aby uklidili stavebnici pod oknem, a chlapci poslechnou, ale jeden odpovídá, že hračky tam naházet jiný chlapec. Dívky si hrají v společně kuchyňce, hrají *- hra s rolími* si, že vaří a panenky jsou jejich miminka. Jeden chlapec mě požádal, jestli mu pohlídám hračku. Velmi zřídka si děti dokáží *- matička komunikace* hrát společně s jednou hračkou. Mezi chlapci vznikají neshody a dva chlapci začali šfouchat do Vietnamského chlapce. Učitelka *- učitelka = uroonavač* zasáhne, ale konflikt pokračuje dál, kdy tohoto chlapce tahali za tričko a shodili ho na zem. Další dvouletá dívka začala brečet, že *- maminka* chce domů za „maminkou“. Učitelka ji vzala za ruku a snažila se jí nabídnout různé činnosti, které by ji mohly zaujmout. Toto *- maminka činnosti* děvče je tady teprve od pondělí, a proto je pro ni celá adaptace teprve na počátku. Jeden chlapec si drží kostku u ucha a říká: *- reakce na situaci* „Maminko, já teď nemůžu mluvit.“ Další chlapec, říká ostatním dětem, aby začaly uklízet, že on už má docela hlad. A další *- maminka* dvouletá dívka začne hystericky brečet, ale i přesto plní to, co jí učitelka říká. Ale sedí na židli a křičí „mami, mami, mami“. A *- maminka* chlapci mají mezi sebou opět neshody. Děti jdou na toaletu a umýt si ruce. Dvouletá dívka stále sedí u stolu a brečí, křičí a *- maminka* kope nohama opravdu nahlas. Když ale začne učitelka rozdávat svačinu, tak brečet přestává. Učitelka opět upozorňuje děti na to, *- slovo učitelky* aby děkovaly ale i tak s tím některé děti mají problém. Na *- maminka* koberci zůstalo sedět další děvče, které brečí. Učitelka ji uklidňuje a pomáhá jí sednout ke stolu, aby se mohla nasvačit. *- učitelka = uroonavač*

Chlapci dělají věci, které by s jídlem dělat neměli a učitelka

