



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Sociální gramotnost v mateřské škole

Vypracovala: Gabriela Čermáková

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Bílková, Ph.D.

České Budějovice 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Týně nad Vltavou dne 14. 5. 2020

.....

Poděkování

Děkuji především Mgr. Zuzaně Bílkové, Ph.D. za cenné rady, které mi po celou dobu tvorby bakalářské práce poskytovala, za její čas, ochotu a bezproblémovou komunikaci. Za vstřícnou spolupráci děkuji mateřské škole, ve které mi bylo umožněno provést výzkum. V neposlední řadě děkuji své rodině a blízkým za vřelou podporu po celou dobu mého studia, rodině navíc děkuji za možnost věnovat se této práci a vůbec celému studiu naplno.

Sociální gramotnost v mateřské škole

Abstrakt

Tato bakalářská práce představuje případovou studii konkrétní třídy mateřské školy a klade si za cíl získat odpovědi na následující otázky. První z nich je zjistit faktory ovlivňující rozvoj sociální gramotnosti. Druhá je zjistit faktory ovlivňující sociální klima, jelikož právě to výrazně souvisí s rozvojem sociální gramotnosti.

Teoretická část vedle pojmu sociální gramotnost vymezuje koncepty úzce spojené se sociální gramotností a zahrnuje témata provázaná se sociální gramotností a sociálním klimatem.

Praktická část předkládá konkrétní způsoby vytváření příznivého sociálního klimatu a rozvoje sociální gramotnosti, které jsme v dané třídě zaznamenali.

Aby došlo k naplnění cílů, byl proveden kvalitativní výzkum v designu případové studie. Ten zahrnoval pozorování v dané třídě a rozhovor s učitelkami, které ve třídě působí.

Výzkumné šetření odhalilo, popsalo a vysvětlilo zmíněné aspekty a dle našeho názoru představuje příklad dobré praxe.

Klíčová slova

sociální gramotnost; socializace; sociální klima; výchovný přístup; komunikace

Social literacy in preschool education

Abstract

This bachelor work presents a case study of preschool and its aim is to answer the next questions. First of them is to find out factors that influence the development of social literacy. The second one is to find out factors that influence social climate, as it significantly contributes to the development of social literacy.

The theoretical part of this work defines beside the term of social literacy the concepts connected with social literacy and includes topics connected with social literacy and social climate.

The practical part presents the ways of creating an optimal social climate and the ways of developing social literacy in the observed preschool.

To fulfil the aims, a qualitative research has been done. It included an observation in preschool and interviews with the teachers.

The research revealed, described and explained the mentioned aspects and in our opinion, it presents an example of best practice.

Keywords

social literacy; socialization; social climate; educational approach; communication

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část	9
1 Terminologie.....	9
1.1 Sociální gramotnost.....	9
1.2 Související koncepty	10
1.2.1 Sociální zralost.....	10
1.2.2 Sociální inteligence	10
1.2.3 Sociální dovednosti.....	10
2 Vývoj dítěte v souvislosti se sociální gramotností.....	11
2.1 Rozvoj exekutivních funkcí	11
2.2 Emoční vývoj.....	11
2.3 Socializace	12
2.4 Morální vývoj.....	13
3 Mechanismy socializace – sociální učení.....	14
3.1 Kladné a záporné zpevňování	14
3.1.1 Rizika trestů a odměn.....	14
3.2 Nápodoba a ztotožňování.....	15
3.3 Příklady, vzory a ideály.....	15
3.4 Informování a poučování	16
3.5 Interiorizace a exteriorizace	16
3.6 Očekávání a předpokládání	16
3.7 Zkušenosti a nabývání vlastností v komplexních okolnostech života.....	16
4 Význam mateřské školy ve vztahu k sociální gramotnosti	17
4.1 Instituce mateřské školy.....	17
4.2 Vrstevníci.....	17
4.3 Kamarádství	18
4.4 Hra.....	19
4.5 Pohádky.....	19
5 Prostředí třídy mateřské školy.....	20
5.1 Pravidla	20
5.2 Nesoutěživé prostředí.....	20
5.3 Některé další činnosti k rozvoji sociální gramotnosti a k vytváření příznivého sociálního klimatu	21

5.4	Potřeby	22
5.5	Výchovný styl	22
5.6	Individuální přístup	23
5.7	Komunikace mezi učitelem a dítětem	23
5.7.1	Neefektivní komunikace	24
5.7.2	Efektivní komunikace	25
5.8	Příslušnost problému	26
5.8.1	Problém dítěte	26
5.8.2	Problém učitele.....	27
5.8.3	Konflikt coby problém obou stran	28
5.8.4	Konflikt hodnot	28
5.9	Některá doporučení pro práci pedagoga.....	29
	Praktická část	30
6	Metodologie	30
7	Analýza a interpretace dat.....	31
7.1	Komunikační styl učitelek.....	31
7.2	Další znaky komunikace učitelek.....	32
7.3	Reakce na děti ze strany učitelek	33
7.4	Vztahy mezi dětmi	35
7.5	Oprávněné požadavky, pravidla a důslednost	36
7.6	Samostatnost, spoluúčast a volnost	37
7.7	Individuální přístup a flexibilita.....	38
7.8	Další příležitosti pro rozvoj sociální gramotnosti a utváření příznivého sociálního klimatu	39
7.9	Pohled učitelek na sociální gramotnost.....	41
7.10	Pohled učitelek na sociální klima.....	42
8	Diskuze.....	43
	Závěr	46
	Seznam zdrojů.....	47
	Seznam příloh	50
	Seznam tabulek	51

Úvod

Téma bakalářské práce „*Sociální gramotnost v mateřské škole*“ jsem si zvolila na základě svého přesvědčení, že kvalitu života předurčuje zejména vztah k sobě samému a k ostatním lidem. Věřím, že tyto navzájem propojené vztahy se pozitivně odrážejí na školním a poté i na pracovním uplatnění, což považuji za přesah osobní spokojenosti a uspokojivých mezilidských vztahů. Proto jsem si kladla za cíl zjistit, jak oba tyto vztahy rozvíjet. V této souvislosti jsem se zaměřila na jejich zastřešující pojem, který představuje právě sociální gramotnost. Jelikož s ním úzce souvisí sociální klima, věnovala jsem se v práci i tomuto tématu, kterému také přikládám velký význam. S ohledem na svůj studovaný obor jsem svou pozornost soustředila na děti předškolního věku v prostředí mateřské školy. Věřím však, že text této práce lze aplikovat v různých sférách.

V teoretické části bude na úvod vymezen pojem sociální gramotnost a jeho příbuzné koncepty. Dále bude popsán vývoj dítěte předškolního věku v souvislosti se sociální gramotností. Třetí kapitola bude věnována způsobům socializace, jelikož se jedná o výstup sociální gramotnosti. Popsány přitom budou klady i zápory jednotlivých způsobů. Poté přejdeme k významu mateřské školy ve vztahu k rozvoji sociální gramotnosti. V předposlední kapitole se seznámíme s významným předpokladem sociální gramotnosti, jímž je již zmíněné sociální klima. V závěru se budeme zabývat efektivním a neefektivním stylem komunikace a takzvanou příslušností problému, jelikož se jedná o významné aspekty sociálního klimatu.

V úvodu praktické části bude definováno výzkumné téma, cíle práce, výběr zkoumaného případu, konkrétní vymezení metod sběru dat a etická kritéria. Následující kapitola se pokusí podat podrobnou představu o zkoumané třídě s ohledem na výzkumné téma této práce. Vzhledem k více zkoumaným oblastem budou tyto oblasti blíže specifikovány v samostatných kapitolách. Na závěr bude předložen prostor pro diskuzi, ve které bude celé výzkumné šetření shrnuto, doplněno o vlastní názory a porovnáno s požadavky citované Metodiky pro hodnocení rozvoje sociální gramotnosti.

V bakalářské práci by se měl zrcadlit případ dobré praxe, který může po formálních úpravách práce posloužit jako informační materiál a zdroj inspirace, a to nejen pro pedagogickou praxi, ale pro všechny zájemce, kteří o danou problematiku jeví zájem.

Teoretická část

1 Terminologie

V této úvodní kapitole budou ohraničeny a definovány pojem sociální gramotnost a související koncepty.

1.1 Sociální gramotnost

„S vymezením sociální gramotnosti se lze v různých podobách setkat v mnoha strategických dokumentech na národní i mezinárodní úrovni. Navzájem se liší spíše šíří vymezení a zaměřením důrazu, podstata sociální gramotnosti však zůstává obdobná“ (Protivínský, Dokulilová, 2012, s. 7).

V rámcových vzdělávacích programech se přitom místo s pojmem sociální gramotnost pracuje s jejími znalostmi, dovednostmi, postoji v podobě klíčových kompetencí, vzdělávacích oblastí a průřezových témat (Protivínský, Dokulilová, 2012).

Při určování pole působnosti sociální gramotnosti můžeme vycházet z definice, která *„...rozlišuje tři základní roviny sociální gramotnosti – vztah jedince k sobě samému (osobní kompetence), vztah jedince k jiným jedincům (sociální kompetence) a vztah jedince ke společnosti jako celku (občanské kompetence).“* (Protivínský, Dokulilová, 2012, s. 7)

Vztah k sobě samému a ke druhým nalezneme v gramotnosti osobnostní (personální), sociální a morální, vztah ke společnosti potom v dovednostech společenských. Obě tyto úrovně sociálního chování přitom na sebe navzájem působí a mění se jedna v druhou (Valenta, 2015).

Česká školní inspekce kladla dříve důraz především na občanskou (společenskou) rovinu (Valenta, 2015). Při vytváření Metodiky pro hodnocení rozvoje sociální gramotnosti v roce 2015 však již vycházela z následující definice: *„Sociální gramotností rozumíme soubor dovedností opírajících se o určité znalosti (jednak znalost sebe samého a jednak elementární znalosti aplikované psychologie, nauky o lidském chování a etiky). Součástí gramotnosti jsou i postoje (jako hodnotové vztahy). Ty jsou však funkční jen tehdy, pokud skutečně pozitivně ovlivňují chování jedince...“* (Metodika, 2015, s. 5).

Na rozvoji sociální gramotnosti se na rozdíl od jiných funkčních gramotností významně podílí rodina, která plní tuto úlohu ještě před školou. Větší význam školy oproti rodině v tomto ohledu spočívá v tom, že představuje společnost v menším měřítku a že zde dochází k interakci dětí z různého prostředí. Na jejich intenzitu a charakter má značný vliv klima školy. Do něj řadíme otevřené prostředí v hodinách, možnost spolupodílet se na rozhodování a vůbec celkovou

atmosféru školy. K rozvoji sociální gramotnosti nejvíce přispívá otevřené prostředí v hodinách, které se vyznačuje spoluprací a přátelskými vztahy (Protivínský, Dokulilová, 2012).

Sociální gramotnost lze mimo pro ni vyhrazených předmětů a aktivit rozvíjet napříč celým edukačním procesem, záleží však na přístupu každého pedagoga, jak reaguje na jednotlivé situace a jak na svou třídu dlouhodobě působí (Valenta, 2015). Nestačí ji však rozvíjet v rámci jejího specifického předmětu, oproti ostatním funkčním gramotnostem svou roli hraje i přístup pedagoga, vzdělávací program a celkové prostředí školy (Protivínský, Dokulilová, 2012).

1.2 Související koncepty

Z výše uvedeného je patrné, že do sociální gramotnosti zahrnujeme sociální kompetence, do nichž řadíme sociální dovednosti. Z předchozího textu zároveň vyplývá, že sociální gramotnost souvisí se začleňováním do společnosti, tedy s procesem socializace.

1.2.1 Sociální zralost

Na začátek uvedeme sociální zralost, definovanou jako „*společenskými normami vyžadovanou míru začlenění se do společnosti a schopnost adekvátně zvládat různé sociální role.*“ (Obereignerů a kol., 2016, s. 19). Jedná se o složku školní zralosti a připravenosti, která vyjadřuje emocionálně – sociální úroveň vývoje, zralosti osobnosti (Bednářová, Šmardová, 2010).

1.2.2 Sociální inteligence

Při posuzování zmíněné zralosti osobnosti bereme v úvahu emoční inteligenci (Michalová, Pešatová, 2012). Ta bývá řazena do inteligence sociální (Salovey, Mayer in Blatný, 2010). Emoční inteligencí rozumíme „*schopnost monitorovat city a emoce u sebe i u ostatních, rozlišovat mezi nimi a získané informace využívat k usměrňování svého myšlení i aktivit*“ (Salovey, Mayer in Blatný, 2010, s. 100). Její význam spočívá v tom, že úspěšnost a štěstí se odvíjejí více od emoční inteligence než inteligence rozumové (Kopřiva a kol., 2008).

Sociální inteligenci lze pak chápat „*jako soubor základních sociálních komunikačních dovedností, kterými jsou vyjadřování (expresivita), vnímavost (senzitivita) a kontrola (regulace) emočních a sociálních informací, a to u sebe i u ostatních*“ (Riggio in Blatný, 2010, s. 98). Vyznačuje se rozmanitými podobami, přičemž existuje i názor, že nezáleží na její hodnotě, ale podobě (Kihlstrom, Cantor in Blatný, 2010).

1.2.3 Sociální dovednosti

Zmíněná emoční inteligence je dána sociálními dovednostmi (Michalová, Pešatová, 2014). „*Sociální dovednosti jsou souborem společenských a kulturních dovedností, které si každý z nás během svého života osvojuje*“ (Michalová, Pešatová, 2014, s. 24). „*Jejich dílčí složky a projevy lze jen obtížně definovat, případně přesně měřit*“ (Michalová, Pešatová, 2014, s. 21).

2 Vývoj dítěte v souvislosti se sociální gramotností

Jak jsme již zmínili, sociální gramotnost se váže k socializaci. Z tohoto důvodu se socializací budeme zabývat podrobněji a popíšeme si ji v období předškolního věku, jelikož právě děti tohoto období tvoří cílovou skupinu naší práce. Navíc se zaměříme i na další oblasti rozvoje v tomto období, které jsou s procesem socializace propojené.

2.1 Rozvoj exekutivních funkcí

Socializace, obzvlášť dovednost regulovat emoce a chování, je podporována rozvojem exekutivních funkcí. Rozvoj těchto funkcí je podmíněn zráním mozku, mohou ale být stimulovány i výchovným přístupem. Regulace chování je rovněž podporována potřebou aktivity spolu s potřebou uznání (Vágnerová, 2012). V autoregulaci chování se uplatňuje řeč, nejdříve ve vyslovené podobě, poté i ve vnitřní podobě (Langmeier, Krejčířová, 2006). Ke zvnitřnění řeči přitom dochází kolem třetího roku věku (Wedlichová, 2010).

Zejména se zvyšováním flexibility dochází ke snižování stresu, který je v mladším předškolním věku vyvolán narušením navykklých rituálů. Děti v mladším předškolním věku tedy mohou mít potíže přizpůsobit se změně pokynu nebo splnit složitější pokyn. Svou roli v tomto ohledu hraje i pracovní paměť včetně vyhodnocení informací. K adaptaci je však nutné nejen kognitivní zpracování situace, ale i inhibice, kdy dochází k vytěsnění impulzivní činnosti nebo informace, které jsou nepodstatné či dokonce nežádoucí (Vágnerová, 2012).

Se zvyšováním kontroly agrese ve fyzické podobě přechází do podoby verbální. Pokud je však emoční regulace nedostatečná, může vlivem impulzivity dojít v reakci na frustraci až k agresi. Pokud je v opačném případě autoregulace přehnaná, může dojít k redukci nejen adaptačních potíží, ale vůbec všeho jednání, včetně toho pozitivního (Vágnerová, 2012).

2.2 Emoční vývoj

Dítě v předškolním věku bývá převážně pozitivně naladěné, začíná se zbavovat strachu a význam získávají sociální city, tedy láska, nenávisť, sympatie, antipatie (Šulová, 2010). Emoční ladění je ovlivněno mimo jiné temperamentem, zkušeností a bezpečným rodinným zázemím (Vágnerová, 2012). Dítě se více řídí podle emocí na úkor kognice, před vstupem na základní školu však kognitivní složka převažuje (Tomášová, 2012). Dochází také k rozvoji emoční inteligence (Vágnerová, 2007).

Příčiny pozitivních pocitů rozeznají děti od tří let, negativních pak od čtyř let (Vágnerová, 2012). Předškoláci si ještě dostatečně neuvědomují, že lze naráz prožívat více emocí a když už, přisuzují je různým událostem. Po pátém roce věku sice věří, že člověk může naráz prožívat více emocí, tyto emoce ale chápou jako navzájem podobné (Vágnerová, 2012). V pěti až šesti letech si uvědomují obtížnost rozpoznání emocí i to, že je možné je skrývat. K šestému roku věku se váže

vědomí toho, že každý vyjadřujeme emoce odlišnou intenzitou, a počátek porozumění tomu, že lidé své emoce někdy maskují. K oběma skutečnostem se váže i počátek chápání jejich důvodů (Vágnerová, 2007). Emoční ambivalenci začínají rozumět až po šestém roce věku. V té době také dokážou emoce přisuzovat nejen momentálnímu dění, ale i trvalejším důvodům, jako jsou osobnostní vlastnosti a mezilidské vztahy (Vágnerová, 2012).

K věku čtyř až pěti let se váže počátek kritického uvažování o projevech vlastních emocí a souvisle k jejich zvládnutí, což souvisí s rostoucím porozuměním vlastním emocím. Narůstá ale rovněž i porozumění cizím emocím a schopnost empatie (Vágnerová, 2007). Ta přispívá k lepší socializaci, neboť opět vede k usnadněnému ovládnutí emocí (Vágnerová, 2012). K lepší orientaci ve vlastních i cizích emocích přitom vede mluvení o nich (Wedlichová, 2010). Rozvíjející se schopnost empatie může mít za následek i naladění na stejnou emoci druhého, zejména blízkého člověka. K jejímu rozvoji je však důležitá zkušenost (Vágnerová, 2012).

2.3 Socializace

„V předškolním věku se dítě učí také žádoucím vzorcům chování, které mají obecný charakter, tj. nejsou součástí jen některé role. V této oblasti jde především o rozvoj prosociálního chování, které lze charakterizovat jako pozitivní, respektující ostatní. Jeho rozvoj je spojen s dosažením určité úrovně empatie, se schopností ovládnutí agresivity a vlastních aktuálních potřeb“ (Vágnerová in Nohavová a kol, 2018, s. 61).

V závěru třetího roku je již dítě schopno respektovat základní sociální požadavky. V optimálním případě je po třetím roce věku schopno nastoupit do mateřské školy (Matějček, 2005). Před nástupem do školy by se pak mělo umět přizpůsobit sociálním rolím, přijmout zodpovědnost, řídit se normami, i když rigidně, přičemž je pořád patrný vliv autority, a přizpůsobovat komunikační styl (Vágnerová, 2007).

Přibližně ve čtyřech letech věku se u dítěte objevuje porozumění teorii mysli, tedy skutečnosti, že mysl každého člověka je jedinečná a nezávislá na realitě. Význam spočívá v míře úspěšnosti sociální interakce, neboť k pochopení chování a jednání druhých vede jen uznání jejich odlišného hlediska a alespoň částečné porozumění (Blatný, 2016).

V rámci socializace se mění všechny tři oblasti. Pokroky sledujeme v sociální reaktivitě, a to i vlivem kontaktu s různorodou skupinou vrstevníků, širokou rodinou a cizími dospělými. Další oblastí jsou sociální kontroly, kdy zhruba po třetím roce života, respektive v závislosti na rodinné výchově dochází k interiorizaci norem. Poslední oblast zaujímají sociální role, které si dítě nacvičuje a přizpůsobuje nejčastěji mimo domácí prostředí, ve kterém tyto role přejímá. (Šulová, 2010) Rozvoj se týká především sociálních kontrol a sociálních rolí (Langmeier, Krejčířová, 2006). V rámci rolí se jedná hlavně o mužskou a ženskou roli (Hoskovcová, 2006).

V předškolním období je dítě vůbec nejtvárnější v přijímání norem, typická je pro něj konformita, kdy se snaží zapadnout mezi ostatní a dbá na dodržování norem i u ostatních. V případě vystavení jiným silným podnětům či náhlým nebo přehnaným nárokům však může dojít k částečnému či úplnému poklesu dobrých návyků, přičemž roli může hrát i úzkost (Matějček, 2005). S konformitou se navíc setkáváme i za účelem udržení dobrých vztahů (Jackulíková, 2006).

2.4 Morální vývoj

Předškolní období má pro základy morálně etického citění značný význam. Již kolem tří let dochází u dětí v českém prostředí ke zvnitřnění základních sociálních norem, s čímž je spojen rozvoj svědomí. Existuje více teorií, které se zabývají okolnostmi rozvoje svědomí. Jako společný znak všech je však uváděn raný věk, ve kterém nacházíme jeho počátky. Chápání rozdílů mezi dobrem a zlem představuje zásadní podmínku pro vznik a fungování svědomí (Šulová, 2010). Při hodnocení správnosti chování však stále převažuje ohled na důsledky pro sebe samého. Mezi znaky morálního uvažování v tomto věku patří generalizace, stereotypie a rigidita a egocentrismus (Vágnerová, 2007). Svědomí se stále vztahuje k danému okamžiku a je více orientováno na důsledek, ne příčinu (Gillernová, Mertin, 2003).

Rozvoj svědomí souvisí s pocitem viny, který vede k rozvoji autoregulace (Vágnerová, 2007). Dítě je tedy schopno samo kontrolovat své chování. Zároveň však zkouší, kam až může zajít. Často pak zažívá tak silné pocity viny, že se přizná (Šulová, 2010). S pocitem viny se děti mohou vypořádávat i svérázně, tedy tak, že své činy zdůvodňují absurdním způsobem, aby se pocitu viny zbavily (Vágnerová, 2007). Právě konflikt mezi iniciativou a pocitem viny dle Eriksona představuje zásadní psychosociální konflikt v této vývojové fázi. (in Blatný, 2016; Šulová, 2010)

Piaget (in Šulová, 2010) v předškolním období hovoří o heteronomní morálce, kdy dítětem vnímaná a nezpochybnitelná autorita vydává zákazy a příkazy. Coby autorita je dle Vágnerové (2007) vnímána přítomná osoba. Dle Piageta (in Klusák, 2014) je morální vývoj závislý na respektu, který je v první řadě jednostranný, a to nejdříve vůči rodičům, a poté již oboustranný, a to nejdříve vůči vrstevníkům. Vzájemný respekt nakonec převládá a umožňuje zvnitřnění norem nezávisle na autoritě, což je dle Piageta považováno za cíl morálního vývoje. Již předškolní děti vykazují vůči vrstevníkům cit pro spravedlnost, ten se však musí shodovat s míněním autority, aby se mohl projevit. Naopak v případě rozporu s autoritou záleží na věku dítěte a můžeme se setkat s nerozhodností. Dítě krytí sebe samého považuje za nesprávné, zato solidaritu vůči vrstevníkovi za oprávněnou. S postupem věku u dětí narůstá solidarita vůči vrstevníkům, a to na úkor vyžadování trestů a odměn. Vyžadování trestů a odměn přitom neodpovídá propojení se správností chování, je však od raného věku navozené přístupem autority. Piagetovu teorii rozvinul L. Kohlberg, který v tomto období hovoří o prekonvenčním stadiu (in Hoskovcová, 2006). Jednotlivá stadia morálky jsou přitom předurčena úrovní kognitivního vývoje (Blatný, 2010).

3 Mechanismy socializace – sociální učení

Nyní si představíme způsoby, jakými může být dítě začleňováno do společnosti. Uvedeme si navíc jejich přednosti i úskalí z pohledu různých autorů.

3.1 Kladné a záporné zpevnování

Pokud systémem odměn a trestů zpevňujeme každou konkrétní situaci, postupně se nám dostane okamžité zpětné vazby, ta má však v případě ukončení zpevnování zároveň tendenci vyhasínat. Pokud naopak zpevňujeme nepravidelně, účinek se dostaví později, zároveň však vydrží i v případě ukončení zpevnování (Helus, 2009).

I v případě internalizace dochází v závislosti na její odolnosti k vyhasínání. Odměnu by tedy postupně měla přicházet nepravidelně, ne pokaždé jako na začátku. Účinek se však dostaví později. Tento postup neplatí u trestů, jinak hovoříme o nedůsledné výchově (Hoskovcová, 2006).

Jedná se o vůbec nejzákladnější podobu socializace, kterou v případě silných citových postojů provádíme i bezděčně. Dle Matějčka (in Šulová, 2010) je tato metoda vysoce efektivní. Určení trestu či odměny je však dle Heluse (2009) je třeba pečlivě zvážit, jinak hrozí jiný, či dokonce opačný efekt.

3.1.1 Rizika trestů a odměn

Naopak výhrady vůči trestům a odměnám má Kopřiva a kol. (2008), který je vnímá jako znak mocenského modelu. Coby prostředek vnější motivace sice ovlivní chování, ale ne osobní přesvědčení. Vnitřní motivace se oproti tomu vytváří ze základních lidských potřeb i ze zvnitřněných hodnot. Vrozené vnitřní pohnutky, které nás za předpokladu vlastní znalosti smyslu vedou k určité činnosti, jsou patrné hlavně v předškolním období. Vzhledem k této skutečnosti a také níže uvedeným rizikům nahrazuje Kopřiva a kol. (2008) tresty a odměny následujícími alternativami a upozorňuje i na vyvarování se jejich slovnímu zaměňování.

Tresty představují riziko pro emoční, sociální a morální vývoj. Trestem sdělujeme, že pokud ho vydržíme, napravíme jím nesprávné chování a nemusíme se chovat správně. V jiném případě vlivem negativních emocí, které trest vyvolává, se nedokážeme tolik zamyslet nad svým pochybením. Správné chování je pak tedy následkem obavy z trestu. Ať už se u dítěte vlivem trestu projeví agresivita nebo pasivita, obě možnosti se negativně odrazí na rozvoji sebeúcty a mezilidských vztahů, a to včetně vztahu vzájemného. Místo trestu je vhodné uplatnit v širším slova smyslu přirozený důsledek nesprávného chování, aby se děti samy naučily efektivně zvládat obdobné situace či se jim vyhnout. Negativní přirozený důsledek oproti trestu logicky souvisí s proviněním a informuje o smyslu správného chování (Kopřiva a kol., 2008).

Odměny ohrožují morální vývoj dětí, z těch se pak již v dětství mohou stát manipulátoři. Pokud přestaneme vydávat odměnu, výskyt daného chování se sníží či se s ním již nesetkáme. Vlivem odměn znehodnocujeme význam dané činnosti a snižujeme kvalitu požadovaného. Místo odměn by měl vychovatel obdobně jako u trestů zasáhnout tak, aby dítě získalo prožitek pozitivního přirozeného důsledku, aby se tedy opět seznámilo se smyslem (Kopřiva a kol., 2008).

Do odměn řadíme i pochvaly. Úskalí pochvaly představuje skutečnost, že neoprávněně zobecňuje, na základě jedné skutečnosti vyvozuje trvalé charakteristiky, kdy dochází až k přehánění. Zobecňující pochvala může přejít v nálepku, která, i pokud jde o tu pozitivní, vytyčuje cestu životem. Pokud v pochvale projevíme svou spokojenost, sdělujeme tím prvotní význam zavděčení se autoritě. Vlivem pochvaly hrozí, že se chválená osoba přestane projevovat, aby si nepokazila dojem. Nemusí také být schopná vlastního sebehodnocení. Místo pochval bychom tedy měli poskytnout zpětnou vazbu, popřípadě uznání a ocenění. Oceněním navíc výrazně přispíváme k budování sebeúcty (Kopřiva a kol., 2008).

3.2 Nápodoba a ztotožňování

Záměrným působením ovlivňujeme podstatně méně než svými činy a chováním (Matějček, 2005; Gordon, 2015; Kopřiva a kol., 2008). O nápodobě mluvíme také jako o imitaci a místo výrazu ztotožňování užíváme spíše identifikaci, jelikož se v tomto případě jedná o přebírání vnitřních, ne vnějších znaků. Tento způsob se zvyrazňuje a na významu nabývá obvykle od druhého roku věku. Neobejde se bez obvykle blízkých osob, které na dítě působí jako vzor. Nyní si uvedeme její dva typy. V regresivní nápodobě se jedná se o nápodobu mladšího dítěte, jejíž příčina může pramenit z pocitu dítěte, že je odstrčeno. Dítě se tedy vrací do vývojové fáze druhého dítěte, aby tím získalo větší pozornost. V závislé nápodobě se jedná o nápodobu tentokrát staršího dítěte, aby dítě získalo stejnou autoritu. Vlivem pozitivních reakcí okolí si dítě navykne starší dítě napodobovat, kdy jen to jde, a nevyvíjí své vlastní úsilí (Helus, 2009). Montessori (2003) však v rozporu s předešlým tvrzením vyzdvihuje větší a smíšený kolektiv, kdy starší dítě může i v sociálním učení lépe vést mladší dítě než dospělý, jelikož je mu svou vývojovou úrovní blíže.

3.3 Příklady, vzory a ideály

Jako příklad můžeme využít i vlastní žádoucí jednání dítěte. V případě negativních příkladů je na místě obezřetnost, aby dítě tento příklad nezaujal k nápodobě (Helus, 2009).

Vzorem rozumíme někoho, komu se snažíme přiblížit ve smyslu být jako on. Vychovatel by měl brát v úvahu působení nežádoucích vzorů a situace, kdy se vychovávaný nechává vzorem strhnout do fantazie (Helus, 2009).

Ideálem rozumíme představu dokonalosti, která sice není dosažitelná, zato orientuje naše úsilí (Helus, 2009).

3.4 Informování a poučování

Na rozdíl od předchozích druhů se zde neuplatňuje citové působení a výsledek je vždy záměrný. Socializační efekt však bývá často nižší, a to hlavně pokud zároveň neuplatňujeme systém odměn a trestů a také příklady. Dále pokud na toto úsilí nenavazuje vlastní aktivita dítěte, pokud chybí interakce se vzory a modely žádoucích projevů a pokud dítě nezná smysl požadavku (Helus, 2009).

3.5 Interiorizace a exteriorizace

Jde nejen o to, aby se vychovávaný řídil určitými zásadami, ale aby také byl o těchto zásadách osobně přesvědčený. Hovoříme přitom o interiorizaci, tedy zvnitřňování, subjektivizaci, ztotožňování se s danými požadavky. Druhou fází tohoto principu představuje exteriorizace, tedy jednání v souladu s tím, co bylo interiorizováno, a šíření těchto zásad (Helus, 2009). Obdobně Hoskovicová (2006) a Langmeier, Krejčířová (2006) ve shodě uvádějí, že jde hlavně o vnitřní než vnější změny.

3.6 Očekávání a předpokládání

Očekávání a předpokládání se nevědomě odrážejí v našich projevech, kterými posléze nahráváme tomu, aby se skutečně naplnila. Hovoříme přitom o Pygmalion efektu, který byl dále upřesněn kauzálními atribucemi, tedy připisováním příčin. První z jejích dvou typů je ofenzivní, šťastná atribuce. V jejím případě vychovatel věří ve schopnosti dítěte, neúspěch vidí ve vnějších faktorech. Je tedy nápomocen k dosažení úspěchu, který se pro dítě stává dosažitelnější. Oproti tomu atribuce defenzivní, nešťastná spatřuje příčinu neúspěchu ve stálých faktorech a příčinu úspěchu přičítá vnějším okolnostem. Vychovatel tedy nevěří ve schopnosti dítěte, a nevytváří pro něj tím pádem podpůrné prostředí. Ve výsledku nalézáme demotivovaného vychovávaného, který rezignuje. Tentokrát hovoříme o Golemově efektu. Způsob atribucí vychovatele má obvykle vliv na autoatribuce, tedy vlastní atribuce vychovávaného, kdy hovoříme o nastavování sociálního zrcadla. Tím dochází k dalšímu posílení přesvědčení vychovatele (Helus, 2009). Obdobnou situaci můžeme vidět i v případě nevhodného postoje dítěte k vrstevníkům, kdy může dojít k negativním reakcím na dítě, a problémy dítěte se tedy prohlubují (Vágnerová, 2012). Jako příklad by se dle našeho úsudku dal uvést i způsob komunikace, konkrétně takzvaná komunikační spirála, k té se ale dostaneme později.

3.7 Zkušenosti a nabývání vlastností v komplexních okolnostech

života

Jedná se o celkové okolnosti životních situací, kdy se vliv různých faktorů skládá do výsledné podoby. Záleží například na věku, kdy ke konkrétní situaci dojde nebo na délce jejího trvání (Helus, 2009).

4 Význam mateřské školy ve vztahu k sociální gramotnosti

V této kapitole se budeme věnovat socializační funkci mateřské školy a významu vrstevníků, kamarádů, hry a pohádek v sociálním vývoji dítěte.

4.1 Instituce mateřské školy

Význam předškolního věku spočívá spíše v přípravě na budoucí život než na školu (Matějček, 2005). Škola přitom reflektuje společenské požadavky, přičemž se její změna odvíjí i od měnících se životních cílů a hodnot a také od vývoje dítěte v kontextu současných poměrů (Helus, 2015). Významně se uplatňuje socializační funkce školy, zato význam vzdělávací funkce ubývá. Škola by tedy neměla směřovat pouze k odbornosti, ale také k lidství. Jinými slovy by měla „...rozvíjet a kultivovat naši schopnost žít v souladu sami se sebou, s druhými lidmi, přírodou i světem věcí“ (Kopřiva a kol., 2008, s. 256). Nesmělo by docházet nejen k přeceňování jiných hodnot oproti hodnotám mezilidských vztahů, ale už vůbec ne k jejich potlačování. Dítě se například v touze po solidaritě dopustí nežádoucích projevů, škola by však měla poskytnout jiné možnosti solidarity (Helus, 2009).

Mateřská škola zprostředkovává sekundární, respektive školní socializaci (Helus, 2015). Přizpůsobuje své výchovné postupy výchovným postupům rodičů, pokud je to alespoň trochu možné. V případě nevhodného rodinného vlivu na dítě poskytuje nápravnou rodinnou výchovu. Význam mateřské školy spočívá i v tom, že při podmínkách dnešní společnosti zamezuje společenské izolaci dětí. Zprostředkovává také seznámení s kulturními, etnickými i jinými odlišnostmi. Vzhledem k tomu nabízí vhodnou příležitost pro výchovu k toleranci. K prosazování integrace prostřednictvím dětí vede mimo to i skutečnost, že děti na rozdíl od dospělých přijímají bezpodmínečně, zvláště pokud tuto přirozenost podpoříme (Matějček, 2005). Obdobně Helus (2009) tvrdí, že děti tohoto věku dosud odolávají sociálním předsudkům a vykazují tendence pomáhat, záleží ale na přístupu blízkého okolí, jinak může dojít k opačné situaci.

4.2 Vrstevníci

„*Dětská společnost je pro předškolní dítě vývojově nutná*“ (Matějček, 2005, s. 143). Děti v předškolním věku navíc obvykle vyžadují vztahy k vrstevníkům. K tomu ale nejdříve musí dozrát tak, aby již od dospělých nepotřebovaly tolik jistoty, kterou jim totiž vrstevníci nemohou v dostačující míře poskytnout. Vztahy k vrstevníkům jsou ovlivněny temperamentem a rodinným zázemím, které má vliv na sociální očekávání (Vágnerová, 2012).

Od dvou let věku se začíná objevovat sociální zájem. Období od dvou do tří let se vyznačuje zejména individuálními činnostmi a utvářením dvojic (dyád). Od tří let věku jsou děti schopny hrát si spolu s ostatními dětmi, přičemž jejich hra a záměr hry jsou společné a děti mezi sebou spolupracují. Ve věku od tří do čtyř let je však stále typická samostatná práce, práce vedle sebe

(paralelní) a práce ve dvojicích. Teprve po zvládnutí práce ve dvojici je možné počet dětí postupně navyšovat (Tomášová, 2012). Přes jednoduchost hry i její kratší trvání se jedná o základ budoucí, složitější spolupráce. Přes přítomnost konfliktů má hra s podporou dospělých delší trvání (Matějček, 2005).

Kromě spolupráce dochází i k rozvoji soupeření. Vzhledem k potřebě být přijat a uznán ostatními je dítě nuceno při sebeprosazování brát ohled na druhé. Vrstevníci nabízejí možnost srovnání kompetencí a oproti cizím dospělým snadnější přijetí a menší pocity ohrožení. Díky symetrii vyplývající z obdobných kompetencí a sociálního statusu mohou být vzájemně otevřenější (Vágnerová, 2012).

Různě staří vrstevníci navíc umožňují nácvik žádoucí skupinové komunikace, která je oproti následujícímu období méně kriticky a výkonově zaměřená. Další výhodou kontaktu s vrstevníky je proces decentrace, kdy dítě začíná posuzovat situaci z hlediska druhých (Šulová, 2010). Egocentrismus bývá přitom překonáván v pěti až šesti letech (Tomášová, 2012).

Pokud si dítě za své společníky volí místo dospělých vrstevníky, svědčí to o jeho vyšší kognitivní a sociální vyspělosti, dle výzkumů totiž bývá interakce dítěte s vrstevníky na vyšší úrovni než interakce s dospělým. V takovém případě se vrstevníci během konfliktu musí vypořádat s odlišným úhlem pohledu, aby jejich interakce mohla pokračovat, což vyžaduje určité kognitivní a sociální schopnosti a zároveň opět usnadňuje jejich rozvoj. Oproti tomu dospělý mívá tendenci řešit problémy za dítě a dokonce mu ani nemusí umožňovat, aby se dítě pokusilo o něco samo, jelikož vztah k dospělému může být méně rovnocenný než vztah k jinému dítěti. Preference kontaktu s dospělými se navíc může negativně podepsat na vrstevnických vztazích. Kontakt s vrstevníky nejen zdokonaluje sociální dovednosti, ale pozitivně se odráží také ve vztahu k sobě samému (Singer a kol., 2006).

4.3 Kamarádství

Důvěrnost mezi kamarády je charakterizována vzájemným smyslem pro humor (Vágnerová, 2007). Kamarády si děti v tomto věku volí na základě toho, že druhý chce to samé. Dále upřednostňují kamaráda stejného pohlaví. Roli hraje i vzhled, vlastnictví zajímavé věci a atraktivní nebo vřelé chování (Helus, 2009). Přestože kamarádské vztahy mají v tomto období povrchnější a proměnlivější charakter, ze subjektivního i vývojového hlediska jsou vysoce významné (Matějček, 2005).

Děti i jejich prostřednictvím překonávají dětský egoismus, zaujímají vůči kamarádům ohleduplnější přístup. Vůči starším se tak neděje, jelikož jsou dětmi vnímáni jako všemocní, kteří tudíž podporu nepotřebují (Vágnerová, 2012).

Vzhledem ke skutečnosti, že se děti v mateřské škole dostávají do součinnosti s jinými dětmi i jejich opomíjení a konkurenci, je jejich identita a životní jistota posilována sblížením s některým dítětem. Tím dochází i k propojení přirozeného domácího prostředí dítěte a nového prostředí mateřské školy (Matějček, 2005).

Počátek přátelství přináší význam i pro budoucí partnerské vztahy. Bez něj by totiž pouhá přitažlivost nezajistila trvalost, stabilitu, úspěšnost a bezpečné citové prostředí pro vývoj dítěte. Prvotnější je totiž obvykle to, co se vývoji objevuje dříve. V tomto případě je to tedy počátek přátelství v předškolním věku před pozdější pohlavní láskou (Matějček, 2005).

4.4 Hra

Do hry dítě promítá představu o způsobu chování autority vůči němu samotnému, ale i představu o tom, jak by se autorita měla chovat (Jedlička, 2017). Čím dál častější symbolická hra učí děti sociálním rolím a pravidlům a výrazně přispívá k budování přátelství a důvěry. V touze po společnosti si dítě může vytvořit imaginárního kamaráda, čímž i opět nacvičuje sociální role (Langmeier, Krejčířová, 2006). Hra nalézá své uplatnění v diagnostice a terapii poruch chování a také jako stimulace osobnostního rozvoje dítěte a preventivně výchovná činnost. Hra s pomocí masek navíc umožňuje řešení problémů v mezilidských vztazích, a to díky víře v magické schopnosti masky, což u dětí zvyšuje odvahu problém řešit. Těchto schopností je dle dětí dosaženo kvalitním a pravidlům odpovídajícím provedením masky (Jedlička, 2017). Fantazie ve hře však dle Montessori (2003) neumožňuje zpětnou vazbu ke korekci chování.

Záliba ve hře se zbraněmi vykazuje jakési agresivní sklony v mezích představivosti, které se projevují i ve školním věku, a to zejména u chlapců. Tyto sklony však není vhodné nějak potlačovat a usměrňovat, jelikož se jedná o celkem přirozenou součást vývoje a pokud k nim v tomto období dochází, obvykle už se v pozdějším věku neobjevují (Matějček, 2005).

4.5 Pohádky

Pohádky dětem nabízejí postoj k problémům, který pak po celý život ovlivňuje jejich tvořivé řešení. Mohou v dětech podněcovat morální vývoj, záživným způsobem poskytují ponaučení. Pohádkové postavy mohou posloužit jako vzory a ideály. Ideály však mohou mít i zápornou, nicméně stále lákavou podobu. Pohádky dětem prostřednictvím nedosažitelnosti jejich ideálů ukazují reálné možnosti a zároveň prostřednictvím úniků do světa neomezených možností utvrzují jejich sebeúctu. Oproti tomu ideály ze skutečného světa mohou budit dojem dosažitelnosti, a brání tak vidění reálných možností. Únik do světa fantazie po pocitu neúspěchu ale může vést k přemrštěnému ideálu, který se čím dál více obrací proti svému nositeli. Práce s pohádkami tedy vyžaduje citlivý přístup (Černoušek, 2019). Pohádky děti dle Matějčka (2003) učí prosociálnímu chování a zároveň jim dávají možnost prožít i negativní emoce s bezpečným odstupem, je tedy zvyšována jejich psychická odolnost jako součást zdravé osobnosti.

5 Prostředí třídy mateřské školy

Jak uvádíme v kapitole o sociální gramotnosti, rozvoj sociální gramotnosti ve školním prostředí je výrazně podmíněn kvalitou sociálního prostředí dané třídy. Z tohoto důvodu si vysvětlíme pojem prostředí třídy a uvedeme jeho aspekty, kterými je zajišťována jeho bezpečná podoba.

Prostředím třídy rozumíme vztahy, vybavení a celkovou podobu a fungování třídy. Atmosférou označujeme krátkodobý situační stav a klimatem stav dlouhodobý, méně proměnlivý, typický pro danou třídu. Oba pojmy slouží k zachycení vztahů (Holeček, 2014). Podmínkou dobrých vztahů se přitom stávají důvěra a soudržnost. Důvěry dosáhneme znalostí druhých, soudržnosti pak hledáním společných znaků, a to zejména společnými zážitky (Kopřiva a kol., 2008). Klima je dle Holečka (2014) závislé na učiteli i dětech, nicméně Gordon (2015) věří, že kvalita edukace je předurčena vztahem mezi učitelem a dítětem a že za tento vztah zodpovídá učitel, jelikož přístup dítěte je ovlivněn přístupem učitele. Dle Jackulíkové (2006) se vztah pedagoga k dítěti zároveň odráží ve vztazích mezi dětmi. Příznivé klima lze však docílit i změnou prostředí (Gordon, 2015). Montessori (2003) v této souvislosti zdůrazňuje pečlivě připravené prostředí s omezeným materiálním zázemím, kterým rozvíjíme sociální dovednosti. K tomu lze zmínit experiment, ve kterém byl skutečně zjištěn pozitivní vliv absence hraček na sociální dovednosti (Colardová in Hoskocová, 2006). V kvalitě prostředí se také promítá počet dětí (Fišarová, 2005). Matějček (2005) uvádí, že právě příliš vysoký počet dětí ve třídě způsobuje potíže s adaptací.

5.1 Pravidla

Nepříznivé prostředí třídy je dané i nejasnými pravidly, zejména však pravidly, která postrádají smysl či působí ve prospěch učitele, který pak vzbuzuje dojem pokrytectví. Konflikt následuje i tehdy, kdy nechápeme jejich smysl a nepodílíme se na jejich tvorbě (Gordon, 2015). Pokud děti seznamujeme s pravidlem, je třeba je dovést k odhalení jeho smyslu, a to formou vlastního zážitku. Všimáme si nejen porušování pravidel, ale i jejich respektování, které oceníme (Kopřiva a kol., 2008).

5.2 Nesoutěživé prostředí

Pro dobré vztahy mezi dětmi je třeba vynechat i třeba dobře míněné soutěže. Ty totiž ohrožují morální vývoj dětí tím, že je mohou vést k nečestnému jednání, které se může přenést i do jiných situací. Soutěžemi také maříme kooperativní výuku. Na podporu soutěží se staví argument budoucí konkurence, s tou se však místo soutěží vypořádáme přes dobrou sebeúctu (Kopřiva a kol., 2008). Jiná situace nastává, pokud si děti iniciují soutěž samy. Ve škole založené na Montessori principech mívá taková soutěž neškodný charakter, je dětmi brána jako hra (Wild, 2012).

Spolupráce vyžaduje zralejší mechanismy, a je proto náročnější (Vágnerová, 2012). Je k ní třeba sebeovládání, decentrace, oddálení vlastních potřeb a podobně (Vágnerová, 2007). Lze ji realizovat tutoringem, tedy individuálním vrstevnickým doučováním, kdy doučující nabývá sociálních dovedností. Dále také kooperativním učením, kdy děti plní úkoly ve skupinkách. Kooperativní učení je oproti tradičnímu způsobu efektivnější a opět rozvíjí nejen sociální dovednosti. Předpokladem jsou však dobré vztahy (Michalová, Pešatová, 2012). Ve spolupráci se uplatňuje společný cíl a v takovém případě je vhodné skupinu záměrně sestavit. Každý člen zodpovídá za své působení vůči ostatním. Na konci je pak žádoucí reflexe (Tomášová, 2012).

5.3 Některé další činnosti k rozvoji sociální gramotnosti a k vytváření příznivého sociálního klimatu

Vedle zmíněných her, kooperativních činností a pohádek v této kapitole představíme některé další činnosti k uvedenému tématu.

Komunitním kruhem zajišťujeme pospolitost třídy a osobnostní rozvoj dětí, a to včetně rozvoje sociálních dovedností, kdy se děti učí například naslouchat a uznat cizí názor. Mezi jeho pravidla řadíme právo mluvit, kdy mluví jen ten, kdo je na řadě, čímž se děti učí dodržovat pravidla. Dále právo zdržet se, kdy dítě nemusí mluvit, čímž výrazně zvyšujeme pocit bezpečí. Dále vzájemnou úctu, respekt, kdy se k cizím názorům nevyjadřujeme, čímž se děti učí důvěřovat. A nakonec pravidlo diskretnosti, kdy přinejmenším nikoho nejmenujeme. V mateřské škole můžeme komunitní kruh využívat i každý den. Není vhodné ho aplikovat přímo na řešení konfliktů, jinak ohrožujeme pocit bezpečí. Proto otázky, a to nejen v případě komunitního kruhu, klademe s obecnou platností (Kopřiva a kol., 2008).

Z dalších činností doporučuje Matějček (2005) společnou činnost s vychovatelem, která směřuje k tomu udělat někomu blízkému či klidně neznámému radost a která podporuje morální vývoj a působí vzájemnou radost. Dále navrhuje spoluúčast vychovatele při úklidu, která vede k tomu, že je dítě více schopno úkol zvládnout a navíc se ho naučit efektivně řešit. V prosociální výchově se dle Nohavové a kol. (2018) mohou uplatnit dramatické a interkulturní hry. Tomášová (2012) uvádí reflexe, ve které jde především o vyjádření dítěte. Zmiňuje také individuální přístup, kdy neškatulkujeme a posuzujeme z více stránek, dále projev důvěry pověřením úkolů, spontánní, klidný, plynulý přechod ke společným činnostem na základě signálu bez zásahu učitele, možnost práce v nerušeném prostoru, volnost pohybu ve třídě, lákavé vyžití, širokou škálu výchovného působení, respekt k rodinné výchově a oblíbené rituály. V neposlední řadě odkazujeme na Gillernovou, Mertina (2003), kteří mluví o interakčních hrách.

5.4 Potřeby

Příčinu i nápravu nesprávného chování je třeba hledat především v potřebách, neuvažovat o tom, že dítě záměrně nerespektuje autoritu. Abychom mohli uspokojovat potřeby vyšší, je třeba nejdříve uspokojit potřeby nižší, a to hlavně u menších dětí (Kopřiva a kol., 2008). Aby ovšem učitel mohl naplňovat potřeby dětí, musí nejprve naplnit potřeby vlastní (Wild, 2012). K potřebám je však třeba přistupovat do určité míry s humorným nadhledem. Pokud bychom totiž potřeby uspokojovali dokonale, život by postrádal smysl, neexistoval by cíl, ke kterému by vedla naše životní cesta (Prokešová, 2013).

5.5 Výchovný styl

Podstatu nevhodného chování dětí najdeme často v nevhodném přístupu k dětem (Gordon, 2015; Montessori, 2003). Nelze přitom volit mezi permissivním a autoritativním způsobem výchovy, oba se totiž vyznačují nerovnocenným vztahem v neprospěch obou stran. Výchova k poslušnosti vede k podřízení se autoritě a představuje riziko pro demokracii. Místo toho by měla výchova vést ke slušnosti, k řízení se obecnými hodnotami v souladu se svědomím a kritickým uvažováním (Kopřiva a kol., 2008). Laskavý přístup může dítě rozmazlit, mimo to ani nestačí a nelze ho vynutit (Jackulíková, 2006). Dítě v obou případech může později zaujímat nadřazenou a podřízenou roli a chybějící sociální dovednosti mohou později představovat překážku (Kopřiva a kol., 2008). Pokud se učitel navíc projevuje permissivně i autoritářsky nebo se učitelé tímto zaměřením liší, děti to mate. Gordon (2015) však uvádí, že autoritativní a permissivní přístup lze místo řešení sporů užít jako silné působení na děti. Existují totiž rizikové situace, ve kterých tento styl komunikace nalézá své opodstatnění, a v případě dobrých vzájemných vztahů a bezproblémové situace také není na překážku, ale právě naopak potvrzuje důvěrnost takových vztahů. Navíc se domníváme, že pokud z oprávněných důvodů volíme autoritativní nebo liberální přístup, nesmí ani jeden z nich postrádat prvky respektu k dítěti.

Kromě lásky je třeba brát v úvahu i respekt a úctu. K uplatňování respektující výchovy je však třeba vlastní sebeúcta, kterou budujeme sebeúcty i dítěti. Oceněním u dětí významně přispíváme k utváření sebeúcty, která jich poté zbavuje závislosti na souzení druhých. Jejím rozvojem podporujeme mezilidské vztahy, zvnitřňování sociálních norem, rozvíjení kompetencí ke zvládnutí životních nároků a prevenci sociálně patologických jevů. Nízká sebeúcta naopak vede k poslušnosti nebo revoltě (Kopřiva a kol., 2008).

V respektujícím přístupu bereme bezvýhradný ohled na lidskou důstojnost a případnou odlišnost. Úctou, uznání pak udělujeme za to, jaký člověk je a jak se chová, že si ho tedy vážíme. Dítě je totiž třeba v první řadě vnímat jako osobnost, lidskou bytost, ne prostřednictvím jeho charakteristik. Vycházíme přitom z rovnocenného postoje (Kopřiva a kol., 2008).

Partnerský přístup však neznamená absenci hranic, ty naopak zásadně přispívají k pocitu bezpečí. Nestálost hranic vede k nejistotě a úzkosti a můžeme se pak setkat i s agresí. Rozdíly spočívají ve způsobu určení pravidel a hranic chování, kdy hranice vytváříme ne pro děti, ale s jejich účastí. Tento přístup neznamená ani absenci autority. V autoritářském stylu sice hovoříme o autoritě ve smyslu moci, avšak autorita ve smyslu vlivu, tedy přirozená, žádoucí je (Kopřiva a kol., 2008).

5.6 Individuální přístup

Jelikož v respektujícím přístupu bereme bezvýhradný ohled na lidskou důstojnost a případnou odlišnost (Kopřiva a kol., 2008) a princip individuálního přístupu je vyzdvihován i Tomášovou (2012), věnujeme mu tuto kapitolu. Individuální přístup dle Prokešové (2013) znamená ohled například na tělesné, psychické, věkové a individuální zvláštnosti. Věří také, že každý jsme také odlišně zranitelný, je ovšem třeba alespoň odhadovat míru zranitelnosti. Individuální přístup vidíme i ve spravedlivém přístupu v pojetí Montessori (2003), který neznamená rovný přístup ke všem, ale závisí na individuálních potřebách. Individuální přístup můžeme uplatnit i v hodnocení, v jehož rámci existuje několik kritérií a která bychom měli volit na základě individuálního posouzení (Helus, 2015). K uplatňování individuálního přístupu může napomocet spoluúčast dětí. Pokud totiž dětem nejen vysvětlíme náš záměr, ale také se jich zeptáme na jejich názor, setkáme se s pochopením. Stejný přístup pak bude vyžadovat jen pár dětí (Kopřiva a kol., 2008).

5.7 Komunikace mezi učitelem a dítětem

S výchovným stylem úzce souvisí komunikace, v níž je třeba zohlednit její skrytá poselství. Sdělení totiž podávají názor o adresantovi, který adresant přijme jako vlastní. Odrazí se tedy v jeho sebepojetí a sebedůvěře, ale také ve vzájemném vztahu (Kopřiva a kol., 2008). Je navíc třeba vyvarovat se mechanismu dvojí vazby, který je charakterizován rozporem mezi verbálním a neverbálním sdělením. Dítě se tím dostává do neřešitelné situace, čímž dochází ke značnému ohrožení jeho vývoje (Helus, 2009).

Komunikace mezi učitelem a dítětem patří do komunikace asymetrické, převaha učitele má však napomáhat rozvíjet osobnost dítěte. Výhodu mimo jiné najdeme ve vytváření příznivého školního prostředí, kdy děti mezi sebou spolupracují, pomáhají si a vytváří si spoluodpovědnost (Helus, 2009). Kopřiva a kol. (2008) uvádí, že způsob komunikace mezi učitelem a dítětem s sebou nese i dlouhodobé dopady na straně dítěte a že dítě tento způsob přebírá pomocí sociálního učení.

V komunikaci se setkáváme s efektem posloupnosti. Komunikační sekvence přitom může mít dvě podoby. V podobě sestupné komunikační spirály dítě svým projevem podněcuje učitelovu reakci, kterou dojde ke zvýraznění nevýhod projevu dítěte, čímž opět dochází k vystupňování učitelovy reakce. Jedná se o takzvaný bludný kruh. Oproti tomu vzestupná komunikační spirála předpokládá reflexi daného projevu dítěte, kterou umožníme posílení jeho pozitiv (Helus, 2009).

5.7.1 Neefektivní komunikace

Jedná se o neefektivní formu, způsob požadavku, nikoliv požadavek samotný. Mozek v první řadě totiž zajímá pocit bezpečí a ohrožení, a to i v psychické rovině. Nejdříve dojde k emočnímu zpracování a poté ke zpracování informace, tedy smysluplnosti. Děti vnímají ohrožení stejně jako dospělí, vadí jim tedy stejné způsoby jako dospělým. Právě většina neefektivních způsobů komunikace psychicky ohrožuje. To sice nemusíme rozumově zcela zaznamenat, ale projeví se to v emoční oblasti. Zaměřujeme se pak na pocit ohrožení, ne na požadavek. Ohrožení spočívá v negativním hodnocení osoby a jejích kvalit, v zaměření na to, co není v pořádku, v negativních zmínkách o minulosti nebo budoucnosti a v mocenském vztahu, nadřazenosti. Dopady pak najdeme v sebehodnocení a sebeúctě (Kopřiva a kol., 2008). Opět ale odkazujeme na Gordona (2015), který definuje podmínky pro uplatnění autoritářského a permissivního výchovného stylu a který tedy ve stejném duchu užití komunikačních bloků opodstatňuje.

Mezi tyto způsoby dle Kopřivy a kol. (2008) patří výčitky, obviňování, poučování, vysvětlování, moralizování, kritika, zaměření na chyby, lamentace, citové vydírání, zákazy, varování, negativní scénáře, proroctví, nálepkování, pokyny, příkazy, vyhrožování, křik, srovnávání, dávání za vzor, poukazování na vlastní zásluhy, řečnické otázky, urážky, ponižování, ironie, shazování.

Ke způsobům komunikace, které v pojetí Gordona (2015) vyjadřují nepřijetí, řadíme tyto:

Tab. 1: Neefektivní způsoby komunikace

OBEČNĚ	KONKRÉTNĚ
řešení	- nařizování, příkazování, rozkazování - varování, vyhrožování - moralizování, kázání - rady, nabízení řešení, předkládání návrhů - kázání, poučování, logické argumenty, předkládání fakt
hodnocení, soud, shazování	- odsuzování, kritizování, nesouhlas, vyčítání - hanlivé označování nálepkami, vysmívání, stereotypizace - analyzování, diagnostikování, interpretace
zlehčení, zbavení, popření problému	- chvála, souhlas, pozitivní hodnocení - uklidňování, litování, utěšování
otázky, zjišťování, výslech, křížový výslech	
stáhnutí se, odvádění pozornosti, sarkasmus, humor	

(zdroj: Gordon, 2015; vlastní tabulka)

5.7.2 Efektivní komunikace

I přes své výhody tento postup neplatí v případě závažnější patologie. Vyznačuje se následujícími zásadami. Měli bychom setrvat v přítomném okamžiku, to znamená nepřipomínat chyby z minulosti ani nevyjadřovat obavy z budoucnosti. Neměli bychom přímo ani nepřímo hodnotit daného člověka, ale neutrálně se držet problému. Problém bychom měli sdělit stručně. Zajímá nás to, co se stalo, popřípadě o dítěti mluvíme neutrálně. Měli bychom objasnit smysl našeho požadavku. Měli bychom poskytnout možnost spoluúčasti na řešení či možnost výběru. Pokud to jde, vedeme komunikaci v pozitivním duchu. Měli bychom vhodně reagovat na emoce druhých a vhodně vyjádřit emoce vlastní. Mluvíme přívětivým nebo přinejmenším neutrálním tónem. (Kopřiva a kol., 2008) Záleží totiž i na práci s hlasem, a to na intonaci, dynamice, hlasitosti, tempu a frázování, přičemž intonací vyjadřujeme emocionalitu a dynamikou emoce vyvoláváme (Sovová, 2012). Naše sdělení by mělo být přesné a pravdivé, to znamená mluvit o tom, co se může stát, ne co se stane, jinak hrozí ztráta důvěry. Ani v případě opakované situace nepřeháníme a nezobecňujeme. Pokud užíváme oslovení, vyznívá naše sdělení lépe a důvěrněji. Uplatňuje se i názorný příklad (Kopřiva a kol., 2008).

Kopřiva a kol. (2008) zmiňuje následující způsoby:

Tab. 2: Efektivní způsoby komunikace

popis, konstatování	
informace, sdělení	
vyjádření vlastních očekávání a potřeb	
možnost volby	<ul style="list-style-type: none"> - budujeme jí potřebnou sebeúctu - budujeme jí nezbytnou schopnost rozhodování, která přispívá k odpovědnosti - jedna z možností musí vyjadřovat náš minimální požadavek
prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí	<ul style="list-style-type: none"> - budujeme jí potřebnou sebeúctu - budujeme jí nezbytnou schopnost rozhodování, která přispívá k odpovědnosti - přispívá k většímu pocitu zodpovědnosti za vlastní rozhodnutí - je umožněn tvůrčí přístup k problémům - v případě potřeby můžeme připojit návrh, který však nepodsouváme - ve skupinovém rozhodování se však lépe uplatňuje náhodný výběr než výběr většiny nebo učitelky
dvě slova	- zahrnuje oslovení a stručně věc, které se požadavek týká

(zdroj: Kopřiva a kol., 2008; Gordon, 2015; vlastní tabulka)

5.8 Příslušnost problému

Styl komunikace volíme i na základě takzvané příslušnosti problému. Pokud jednání dítěte zasahuje do vyučování, stává se toto jednání problémem učitele. Odlišně přistupujeme k problému dítěte, který neovlivňuje učitele, ale učení dítěte (Gordon, 2015). V obou případech se však vyplatí přicházet s neotřelými frázemi (Kopřiva a kol., 2008). Pokud následně dojde k problému na druhé straně, je třeba přejít z jednoho přístupu na druhý (Kopřiva a kol., 2008; Gordon, 2015). Pokud se však problém nevyřeší ani po užití uvedených metod, hovoříme o konfliktu. Ten je nutné odlišit o konfliktu hodnot (Gordon, 2015).

5.8.1 Problém dítěte

Na negativní emoce druhých bychom dle Kopřivy a kol. (2008) měli reagovat empatií, přičemž nejde pouze o rozeznání emoce, ale také o vhodnou reakci. Empatickou reakci vyjádříme uznání emoce a nabídneme pomoc. Popírání a hodnocení emocí naopak brání jejich plnému využívání k rozvoji osobnosti. Uznání emocí ovšem neznamená schválení jednání, to vhodným způsobem korigujeme. Empatická reakce přispívá k výchově, a hlavně k emocionálnímu rozvoji osobnosti a budování a udržování dobrých vztahů. Lze ji i opakovat, druhý by však měl vždy dostat prostor pro případnou reakci. Na empatii navíc není pozdě ani po ne úplně zvládnuté situaci.

Do empatické reakce řadíme jednu ze základních sociálních dovedností aktivní naslouchání, čímž rozumíme pozorné naslouchání s prvky účasti. Dále sem řadíme pojmenování pocitů a záměrů, očekávání druhého a vyjádření podpory. Účast projevíme zejména neverbálně, verbálně potom hlavně krátkými slovy, kterými místo souhlasu se sdělením druhého vyjadřujeme zájem. Pojmenovávat můžeme i v obecné rovině, i třeba pokud by to jinak mohlo druhého ranit (Kopřiva a kol., 2008). Parafrázováním sdělení druhého a reflektováním našeho domnění se ujistujeme, zda jsme sdělení pochopili. Lze se tak dobrat pravé podstaty problému (Gordon, 2015). Nepřesné zachycení emoce přitom nemusí být na škodu a můžeme raději připustit i jiné emoce. Pokud nám není jasná situace druhého nebo si nejsme jisti svou reakcí, stačí popsat chování či naše neurčité domněnky. Ohleduplně vyptávat se můžeme, pokud dítě projeví zájem (Kopřiva a kol., 2008). Lze přitom využít otevřené otázky a oznámení, abychom na dítě netlačili (Gordon, 2015). Někdy nestačí pouze vyjádřit porozumění, ale je také třeba zaměřit se na příčinu. Pokud empatie nestačí, snažíme se pomoci nalézt řešení, ne však řešit situaci za někoho. Rady bychom tedy měli poskytovat až po vyžádání nebo je pouze nabídnout (Kopřiva a kol., 2008; Montessori, 2003).

U dětí má zcela zásadní význam pojmenování emocí. Díky tomu si své emoce lépe uvědomí a tím se je snadněji naučí ovládat. Pojmenování emocí však může emoce zesílit, a to tehdy, kdy dítě na empatii není příliš zvyklé. U dětí někdy můžeme brát věci spíše z té pozitivní stránky, například upřednostnit to, že se dítě těší na maminku, ne že se mu po ní stýská. Naplnit přání lze u dětí i formou představy, kdy se bavíme o předmětu jeho touhy (Kopřiva a kol., 2008).

Mezi nevhodné reakce na emoční nepohodu druhých řadí Kopřiva a kol. (2008) následující:

Tab. 3: Nevhodné reakce na emoční nepohodu druhého

OBEČNĚ	KONKRÉTNĚ
hodnocení	zlehčování, popírání a srovnávání
reakce na emoce z hlediska logiky	vyptávání, rady, objektivizace a vysvětlování
nakažení (přenesení emocí na sebe či obrana vůči nim)	souhlas, obvinění, litování a svalování viny

(zdroj: Kopřiva a kol., 2008; vlastní tabulka)

5.8.2 Problém učitele

V případě nevhodného chování ze strany dětí by nás dle Svobodové, Vítečkové (2017) a Wild (2012) měla zajímat jeho pravá příčina, jelikož se dítě může dostat do problému nevinně. Měli bychom také mít na paměti, že nevhodné projevy mohou sledovat dobrý úmysl (Prokešová, 2013; Piaget in Klusák, 2014).

K rozpoznání vlastního problému nás mohou navést vlastní pocity a jejich projevy. V takovém případě je třeba něco změnit, přičemž volíme mezi jednáním dítěte, již zmíněným prostředím a svým postojem, který si popíšeme později. Pokud se rozhodneme pro konfrontaci s dítětem, nevyplácí se sdělovat tak, abychom poskytli řešení, dále abychom dítě ponížili, a nakonec abychom se vyjádřili nepřímou (Gordon, 2015). Na jednání dítěte lze působit já-výrokem a obdobným já-sdělením. Pokud dítě ani po více způsobech nereaguje, lze pak někdy uplatnit přirozené důsledky (Kopřiva a kol., 2008).

Já-výrokem (Kopřiva a kol., 2008) sdělujeme pouze své a pouze skutečné emoce. Předstírání emocí totiž znamená manipulaci a citové vydírání. Emoce vyjadřujeme ve vztahu k vlastní osobě nebo v obecné rovině, abychom tímto nevyčítavým způsobem přijali vlastní odpovědnost za své emoce. Uvedeme také příčinu našeho emočního stavu. Můžeme vyjádřit i přání a očekávání jako náznak řešení ke zmírnění případné nepohody druhého. V případě potřeby lze také dát otevřeně najevo, že situaci vyřešíme později.

Obdobné já-sdělení (Gordon, 2015) musí v první řadě informovat o původu problému. V další části dítě seznámíme se skutečnými a konkrétními důsledky. Nakonec sdělíme své pocity. Pocit se přitom vztahuje k důsledku, ne k jednání. Všechny tři části lze libovolně řadit a může i nějaká chybět. V případě následující nepohody druhého je nutné přejít k aktivnímu naslouchání. Riziko představuje vyjádření vzteku, kterému však předchází jiný pocit. Člověk si vztek v podstatě navodí sám, přičemž původní pocit bývá o poznání méně intenzivní.

5.8.3 Konflikt coby problém obou stran

Důvodem konfliktu, kdy selže změna jednání či prostředí, bývají silné potřeby nebo výrazné nedostatky ve vztahu. Konflikt je pak problémem obou zúčastněných (Gordon, 2015).

Vhodný přístup ke konfliktům dle Gordona (2015) spočívá ve společném hledání optimálního řešení pro všechny. Jde o naplnění potřeb všech zúčastněných. Zahrnuje tedy já-sdělení i aktivní naslouchání. Zde uvedeme jednotlivé fáze celého procesu:

Tab. 4: Fáze řešení konfliktu

1. vymezit problém	Pocity nepodceňujeme, ani nepřeceňujeme. Zapojit se mohou, ale nemusí všichni zúčastnění. Popisujeme své potřeby, ne řešení.
2. vymyslet možná řešení	Návrhy nehodnotíme. Přijímáme všechny, a to bez ohledu na možnost provedení.
3. posoudit návrhy	Vyřadíme každý návrh, který je pro někoho nevyhovující.
4. rozhodnout se	Vyvarujeme se hlasování. Cílem je shoda všech.
5. určit, jak se rozhodnutí provede	Společně se domluvíme, kdo co dokdy udělá.
6. zhodnotit úspěšnost řešení	Řešení v případě neúspěchu můžeme změnit.

(zdroj: Gordon, 2015; vlastní tabulka)

5.8.4 Konflikt hodnot

Hodnoty druhého na nás nemají skutečný a konkrétní dopad, proto konflikt hodnot nelze vždy úspěšně řešit. Přesto je ale třeba něco udělat, abychom neohrozili vztah. Existuje přitom i názor, že učitel má přímo povinnost zabývat se hodnotami. Můžeme tedy užít já-sdělení, avšak pouze jednou. Můžeme se také stát poradcem, kdy se pečlivě seznámíme s celou záležitostí a bez nátlaku nabídneme možnost změny. Oproti tomu mocenský přístup představuje největší hrozbu právě ve střetu hodnot. Je tomu tak z etických a právních důvodů, navíc je v tomto ohledu nejméně efektivní. Hodnoty se pak ještě posílí a hrozí zmaření vztahu. Naopak permissivním přístupem svůj skutečný postoj neskryjeme a děti to vyhodnotí jako pokrytectví, manipulaci a nespolehlivost (Gordon, 2015).

Ke změně našeho postoje může pomoci lepší porozumění cizím hodnotám, terapie, prozkoumání skutečnosti vlastních hodnot, zamyšlení nad tím, jak obtížné je posoudit správnost hodnot, a nějakým způsobem smíření se s neměnností některých věcí (Gordon, 2015).

5.9 Některá doporučení pro práci pedagoga

Ačkoliv jsme si již vymezili vhodný výchovný přístup, vzhledem ke složitosti výchovy a jedinečnosti každého z nás přesnou správnou výchovu možná ani nelze určit. Měli bychom však respektovat obecně platné zásady. V úvahu bychom také měli brát celoživotní důsledky výchovy, přičemž vlastní zkušenost a intuice její správnost nezaručí a naše chyby mohou mít celoživotní důsledky. Na druhou stranu dokonalé dětství nezaručuje budoucí štěstí a nepřipravuje na případné negativní zkušenosti (Prokešová, 2013).

Učitel by neměl usilovat o to být dokonalý. Není to totiž ani možné, pravda vyjde najevo a děti lépe přijmou, když učitel nic nepředstírá. Nicméně učitel, který zaujímá spíše přijímající postoj vůči nejrůznějšímu jednání dětí, se pak setká s méně problémy (Gordon, 2015). Stanovisko neusilovat o vlastní dokonalost zaujímá i Prokešová (2013), která navíc dodává, že je třeba mít v souladu požadavek a vlastní přístup k němu, jinak to děti mate, nevěří nám a v budoucnosti mají oslabené rozhodování. Tvrdí také, že učitel by měl být vzorem, ale brát v úvahu i to, že i dítě může být vzorem pro něj. Měl by brát v úvahu nedokonalost sebe samého i druhých, vychovávat sebe samého a oproti dokonalosti usilovat o nápravu chyb. Nápravu chyb přitom zastává i Kopřiva a kol. (2008).

V edukaci je nutné se rovnoměrně zaměřit na oprávněné požadavky na dítě, na rozvoj jeho osobnosti a na udržování dobrých vzájemných vztahů. Oprávněnými požadavky rozumíme požadavky v zájmu dítěte, ne vychovatele, jinak by šlo o manipulaci. Jejich smysl je třeba dítěti zprostředkovat (Kopřiva a kol., 2008). Povinnosti se však mohou uplatňovat i jako nácvik, kdy napomáhají růstu sebevědomí (Hoskovcová, 2006). Pokud se více zaměříme jen na některou z oblastí, ohrozíme tím zbylé oblasti, které navíc negativně ovlivní upřednostňovanou oblast (Kopřiva a kol., 2008).

Učitel může všechny metody uvedené v této práci uplatnit ve všech vztazích ve škole. A to i ve vztahu ke svým nadřízeným, kdy se právě učitelé nacházejí v nejvhodnější pozici hájit zájmy svých dětí. Pedagog by tedy měl být schopný sebereflexe, odpovědnosti za své působení, obhajoby zájmů dítěte a úsilí o jeho rozvoj (Gordon, 2015).

Praktická část

Výzkumné téma práce zní *Sociální gramotnost v mateřské škole*.

6 Metodologie

Za cíl práce si klademe zjistit faktory ovlivňující rozvoj sociální gramotnosti v mateřské škole a dále zjistit faktory ovlivňující utváření sociálního klimatu třídy, neboť právě sociální klima třídy úzce souvisí s rozvojem zkoumané sociální gramotnosti. Výběr výzkumného vzorku bude vzhledem k povaze výzkumu záměrný, jednat se bude o předškolní třídu mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu.

S ohledem na výše uvedené cíle bude zvolena kvalitativní strategie v designu případové studie a kvalitativní techniky sběru dat. Pracovat budeme s daty z nenahrávaného pozorování třídy a s daty ze zvukově nahrávaných rozhovorů s oběma učitelkami. Analyzované a interpretované informace z pozorování i rozhovorů podrobíme vzájemné konfrontaci, abychom je lépe vysvětlili. K tomu, abychom zajistili vyšší reliabilitu, je navíc porovnáme s východisky teoretické části této práce. Validita se bude vztahovat pouze k danému výzkumnému vzorku, k potvrzení či vyvrácení obecné platnosti by pak musel vést kvantitativní výzkum, který by se opíral o závěry tohoto výzkumného šetření.

Pozorovat budeme mimo jiné sociální interakce, které se podaří zachytit, z hlediska jejich kvality a četnosti. Související komunikaci budeme posuzovat po obsahové i formální stránce. Zajímat nás mimo jiné bude, zda si učitelky výrazněji všimají negativních nebo pozitivních projevů dětí, zda na děti reagují spíše z vlastní iniciativy nebo na vyžádání dětí a jaký zaujímají výchovný styl. Rozhovory jsou plánované jako polostrukturované, abychom naplnili dílčí stěžejní témata a zároveň abychom získali neočekávané zdroje informací, na jejichž základě můžeme objevit skryté aspekty dané problematiky a její širší souvislosti.

S ohledem na skutečnost, že budeme pracovat s citlivými údaji, se informovaným souhlasem (viz. příloha 2) zavážeme k zachování anonymity a mlčenlivosti v případě všech zúčastněných výzkumu. Vzhledem k tomu, že bude třeba provádět šetření během výchovně-vzdělávacího procesu, pokusíme se svým působením co nejméně narušovat běžný chod třídy, jelikož jsme si vědomi, že i pozorování představuje rušivý faktor. Paní učitelky zvolené třídy seznámíme s důvody a náležitostmi naší přítomnosti. Uvedené principy při realizaci výzkumu budou v souladu se Švaříčkem a Šedřovou (2007).

7 Analýza a interpretace dat

V této kapitole se seznámíme se zjištěnými faktory rozvoje sociální gramotnosti a utváření sociálního klimatu, které rozdělíme do jednotlivých kapitol a blíže popíšeme. Vzhledem k tomu, že bezpečné klima je dáno i komunikačním stylem pedagoga, věnujeme první dvě kapitoly právě komunikaci. Následně se zaměříme na to, zda se učitelky vyznačovaly spíše optimistickou či pesimistickou orientací a zda na děti reagovaly spíše z vlastní iniciativy nebo na vyžádání dětí. Poté přejdeme ke vztahům mezi dětmi, v nichž se zrcadlí přístup učitelek. Jelikož je třeba ve vztahu k dětem najít rovnováhu mezi oprávněnými požadavky a svobodou dítěte, popíšeme si oba tyto aspekty výchovy v dalších kapitolách. Oprávněné požadavky upřesníme jako oprávněné požadavky, pravidla a důslednost a svobodu jako samostatnost, spoluúčast a volnost. V další kapitole o individuálním přístupu a flexibilitě navážeme na poznatky z teoretické části, kde jsme se individuálním přístupem rovněž zabývali. Na závěr uvedeme další způsoby rozvoje sociální gramotnosti a utváření sociálního klimatu a náhled učitelek na oba zkoumané jevy.

Prezentovaná data byla sebrána podle postupů uvedených v předcházející kapitole, sběr probíhal v listopadu roku 2019. Vzhledem k cíli práce byla data utříděna do předem určených kategorií, které byly koncipovány na základě poznatků prezentovaných v teoretické části.

7.1 Komunikační styl učitelek

Obě paní učitelky používaly řadu efektivních způsobů komunikace, které objasníme na základě teoretických poznatků od Kopřivy a kol. (2008) a Gordona (2015).

Informaci a sdělení jsme zaznamenali v následujících situacích a výrocích. Ve chvíli, kdy se dítě ptalo, zda si může půjčit hru, paní učitelka souhlasila a navíc zmínila, že ale za chvíli budou uklízet. Tím mohla předcházet potenciálním potížím. Během svačinky, kdy jedno z dětí mluvilo, paní učitelka bez přehánění upozornila na možná rizika větou: „Mohlo by ti zaskočit a bylo by zle.“ Alternativu k zákazům a příkazům dobře odráží věta: „Budu se tě pak ptát, o čem to bylo, jo?“ nebo věta: „Aničko, jídlo není na hraní, jo?“ Informaci a sdělení najdeme také ve výrocích: „Já tady mám obrázky. Bude potřeba si je rozebrat“ a „A říká se přijde paní učitelka Katka.“

Popis a konstatování jsme vypožorovali z okamžiků, kdy děti uklízely po skončení ranní hry. Paní učitelky na nedostatky při uklízení upozorňovaly výroky typu: „Jejejeje. Tamhle se nám válí lepidlo, ...“ nebo „Ještě nám, holčičky, zbyl obrázek na stole, kde jste si malovaly.“

Dětem byla dáována možnost výběru, například u svačinky šlo o to, aby děti alespoň ochutnaly. Paní učitelka se tedy ptala: „Kolik tý kaše, hodně nebo málo?“

Dětem byl dáván i prostor pro spoluúčast a aktivitu, a to například otázkou: „Co s tím uděláš?“

Jako poslední způsob uvádíme dvě slova, jehož podobnou variantu odvozujeme z věty: „Děti a pozdravíme.“ Výhodu této formulace vidíme v oznamovacím způsobu množného čísla, kdy tedy nerozkazujeme a vztahujeme daný požadavek i na toho, kdo ho sděluje.

Abychom tyto komunikační způsoby mohly považovat za efektivní, je třeba brát v úvahu nejen samotný obsah, ale i tón hlasu (Kopřiva a kol., 2008), který byl ve zmíněných případech optimální. V takovém případě tedy můžeme hovořit o neohrožující komunikaci.

Při pozorování jsme se setkali i s neefektivními způsoby komunikace. Je však třeba zdůraznit, že i tentokrát záleží na tónu hlasu, který v našem případě byl opět optimální. Dále je třeba zdůraznit, v jakém kontextu se tento komunikační styl odehrává. Žádoucí může být i v případě, kdy odráží dobré vzájemné vztahy (Gordon, 2015), jak tomu dle našeho celkového dojmu bylo v dané třídě. Za účelem lepšího pochopení rizik této komunikace si uvedeme konkrétní příklady, které však oproti naší reálné zkušenosti budeme posuzovat v pravé podstatě ohrožující komunikace.

Výrok: „ty se vždycky hlásíš, a pak nic neřekneš“ je podán s obecnou platností, přitom není jisté, zda k této situaci v případě daného dítěte dochází skutečně pokaždé. A i kdyby tomu tak bylo, daný výrok může člověka, na kterého je směřovaný, utvrdit v tom, že nemá cenu snažit se s daným problémem něco dělat.

Ve výrocích „nehlas se, když někdo mluví“ a „nejdřív si to musíš v hlavičce promyslet“ je v prvním případě patrný zákaz a ve druhém příkaz, v obou pak podsunuté řešení adresantovi, kterému tedy nedáváme prostor pro vlastní řešení. K tomu, aby výroky vyzněly přijatelněji, by také přispělo zprostředkování smyslu.

Výrokem „Co kdybych to tak dělala já, až si budeš chtít třeba něco půjčit?“ se s adresantem srovnáváme a můžeme v něm vyvolat pocity viny.

Pomezí mezi efektivním a neefektivním způsobem komunikace vnímáme ve větě: „Adámku, už od rána mě rušíš.“ Toto sdělení totiž může působit obviňujícím způsobem, zároveň se však tato výtka vztahuje pouze k aktuální situaci.

7.2 Další znaky komunikace učitelek

Paní učitelky zdravily a používaly slova jako „děkuji“ a „prosím“ vůči dětem i vůči ostatním. Tyto návyky slušného chování od dětí vyžadovaly nenuceným způsobem, například pobízením: „A jak se říká?“ nebo „Děti, a zdravíte všichni? Já jsem si nevšimla.“ Děti byly usměřňovány, aby paní učitelky neoslovovaly „teta“ a aby se vhodně oslovovaly i mezi sebou. Neměly tedy například jedné dívce říkat „Maruna“.

Paní učitelky s dětmi vtipkovaly a děti se poté smály. Může to opět svědčit o dobrém vzájemném vztahu, který se dle našich zkušeností ve třídě vyskytuje. Neformální výroky měly například podobu: „Kdo prozradí, dostane pětku. Na zadek mu napíšu pětku.“

Požadavky byly mimo jiné kladeny způsobem, který dle nás může být dětem blízký, jelikož se vyznačoval zdobnělinami, magičností a antropomorfizací. Zaznělo například: „Přilep si zadeček“, „Štronzo a už jsou tady zase samé hodné děti“ nebo poukázání na to, že by se papírové dekoraci v podobě čertíka u dětí nelíbilo, pokud by se o něj hádaly.

Obě pozorované paní učitelky ve značné míře pracovaly s hlasem. Za zajímavé a užitečné považujeme to, že komunikovaly i popěvkem. V takovém popěvku někdy figurovalo slovo indiáni, které označuje název této třídy. Popěvek často býval zřymovaný, ale například během společného zpívání zněl: „Pavlíku, nech toho.“ Toto napomenutí bylo melodicky vloženo do mezihry. Pro inspiraci uvádíme zaznamenané: „Jedna, dva, tři, čtyři, pět, uděláme kroužek hned“, „Jedna, dva, tři, čtyři, pět rozhodíme to tu hned“, „Jedna, dva, tři, čtyři, pět, pusy zavři hned.“

Děti byly často osločovány jménem. V souladu s Kopřivou a kol. (2008) tvrdíme, že pokud užíváme oslovení, vyznívá naše sdělení lépe a důvěrněji. Zaznívaly i přezdívky na způsob zlatíčka, miláčkové a broučkové. V hromadném oslovování se uplatňovalo jméno třídy. Při oslovování dětí u konkrétního stolečku bylo jmenováno číslo stolečku. Zaznělo například: „Tak a už se ztišíme, stoleček tři.“ Opět si zde můžeme povšimnout efektivního stylu komunikace.

7.3 Reakce na děti ze strany učitelek

Obě paní učitelky se zaměřovaly nejen na negativní, ale i na pozitivní a neutrální projevy dětí. Jako negativní projevy dle vlastních slov i dle našich zkušeností považovaly nejen takzvaný problém učitele, ale i problém dítěte (Gordon, 2015). Dále mezi ně neřadily pouze konflikt mezi dětmi, ale i nevhodné chování vůči jiným dětem a dokonce i projevy egoismu, kdy dítě sice nikomu neškodilo, zároveň na něj ale nebralo ohled. Reagovaly také jak na vyžádání dětí, tak i z vlastní iniciativy.

Svou nespokojenost dávaly najevo v obsahu, nikoliv v tónu řeči, obsah byl přitom podáván já-výrokem (srov. Kopřiva a kol., 2008), případně já-sdělením (srov. Gordon, 2015), což je patrné například z výpovědí: „já bych si přála, aby to šlo bez toho bouchání“, „tady je ale takový rachot, že už mě začínají bolet ouška“, „ruší mě to, nebaví mě to a jsem z toho smutná“ nebo „mně to vadí.“ Paní učitelky tedy popsaly své emoce a jejich příčiny, původ a důsledky problému a svá přání. Mluvily přitom zmíněným neobviňujícím způsobem.

V případě pozitivních projevů jsme zaznamenali pochvalu, kterou můžeme doložit výroky: „Moc hezký, povedlo se ti to,“ „to tě moc chválím,“ „já musím pochválit hodně“ nebo „to mám radost,

že vám chutná.“ Přes rizika pochval coby typu odměn se zde nesetkáváme se zobecňováním až přeháněním, tudíž nesměřujeme k nechvalným nálepkám (srov. Kopřiva a kol., 2008).

Mimo pochvaly v pravém smyslu slova jsme si všimli i zpětné vazby coby jejich žádoucí alternativy (Kopřiva a kol., 2008), a to v případě výroků „No vidíte, jak jste se krásně dohodli“ a „Tak a je vidět, že Markétka dávala pozor.“

V případě, kdy děti vyžadovaly zpětnou vazbu od učitelek, na ně paní učitelky opět pozitivně reagovaly.

Po konfliktu mezi dvěma dětmi si paní učitelka vyslechla zúčastněného chlapce, který za ní přišel. Snažila se ho přivést k samostatnému řešení konfliktu, ujistila ho o její případné pomoci a vlastnímu řešení obou dětí přihlížela a v případě potřeby zasahovala.

Jedno z dětí si pozornost paní učitelky vysloužilo slovy: „Paní učitelko, koukejte na můj domeček.“ Paní učitelka zareagovala slovy uznání, dítě přitom pouze neodbyla, o výtvar dítěte projevila skutečný zájem.

Poté, co dítě proneslo: „Mně se stejská po mamce,“ zareagovala paní učitelka reakcí slovy: „Ty jsi byl dlouho doma s maminkou, vid’?“ Tuto reakci vnímáme na způsob empatické reakce (srov. Kopřiva a kol., 2008). Sice při ní nedošlo k pojmenování emoce, místo toho ale k odhadu jejich příčin. Paní učitelky dítěti aktivně naslouchaly, hladily jej po tváři, skláněly se k němu.

Na děti paní učitelky reagovaly i bez jejich vyžádání, a to mimo probíhající činnost a v průběhu činností, kdy se dětem věnovaly spíše individuálně, a nakonec i v závěru řízené činnosti, kdy už k dětem promlouvaly hromadně.

V situaci, kdy si paní učitelky všimly dítěte, které se nezapojovalo do dění ve třídě, se snažily takové dítě citlivě podnítit k nějaké činnosti. Bez náznaku nucení se dítěte optaly, zda si s něčím bude hrát. V případě potřeby poskytovaly návrhy her. Paní učitelky zároveň tvrdí, že pokud si během spontánní hry všimnou dítěte, které je ze skupinky společně hrajících si dětí vyčleněné, zkusí mu v rámci této skupinové hry vymyslet nějakou roli nebo činnost, své nabídky mu však nenutí. Podnítit hru se prý snaží i celkově, pokud hra společně hrajících si dětí upadá.

V případě, že se dítě po příchodu do třídy nešlo pozdravit s paní učitelkou, bylo takové dítě paní učitelkou zdraveno alespoň zdálky.

Paní učitelky během řízené činnosti, kdy děti plnily zadaný úkol, děti obcházely a vyjadřovaly se k produktům jejich činnosti. Zaznělo například: „To vypadá zajímavě, tady ten ...“, „Tady koukám, jak se pro veverka staví pořádný výběh,“ „A tady je dokonce střecha,“ „Tady jde o tu

spolupráci“ nebo „No vidíte, jak jste se krásně dohodli.“ Uvedené výroky lze zařadit do zpětné vazby jako vhodnější alternativy pochvaly.

V závěrečné reflexi hodnotily slovy: „Líbilo se mi, jak jste dneska krásně cvičily. Nelíbilo se mi, že ...“, „Vy jste si zkusili, jak je těžké se domluvit. Já jsem si všimla, že jste si dělaly nejdřív každá svý. Ale nakonec ... Tak vám to chvíli pak trvalo. Pak už vám to šlo, ale ze začátku jste nespolupracovaly, co?“ Opět se setkáváme se součástí já-výroku (já-sdělení), která spočívá ve sdělení vlastních emocí.

Všímalý si jak porušování pravidel, tak i jejich dodržování.

7.4 Vztahy mezi dětmi

Paní učitelky uvádějí, že kamarádské vztahy bývají nestálé, děti se tedy chvíli kamarádí a chvíli zase ne, což je v tomto věku dle Matějčka (2005) přirozené. K jejich proměnlivosti mohou dle učitelek vést konflikty. Paní učitelky ale zaznamenaly rovněž i stabilnější kamarádství, která přičítají dlouhodobější znalosti dětí jeden druhého.

Děti vůči sobě projevovaly empatii. Během svačinky se jedno dítě svěřilo, že se mu stýská po mamince. Děti reagovaly tím, že se jim prý také stýskalo.

Děti vůči sobě projevovaly solidaritu. Dívka například během hry darovala jiné dívce své karty, aby měly stejně, jelikož druhá dívka byla kvůli nižšímu počtu svých karet smutná.

Chlapce se středně těžkým stupněm mentálního postižení a autismem dle učitelek děti mezi sebe příliš neberou, o to však ani sám prý nestojí. Děti berou ohled na jeho individuální zvláštnosti díky znalosti jeho odlišnosti, chtělo to prý ale čas. Nyní prý chlapci aktivně pomáhají z vlastní iniciativy. Prospěch z inkluze tohoto chlapceka vidí paní učitelky v příležitosti učit se toleranci, k čemuž dle Matějčka (2005) nabízí ideální podmínky právě předškolní věk. Tyto skutečnosti můžeme potvrdit představením situace, kdy daný chlapec dětem omylem boural jejich výtvořky a děti se na něj ale nezlobily, pouze vyjádřily svou nelibost nepřilíš hlasitým „ne“. Na tomto místě bychom rádi dodali, že tato reakce mohla být podpořena citlivou reakcí učitelek (viz. dále).

Pomoc prý děti směřují i na ostatní děti. V pomoci ostatním dětem prý hraje roli jejich vzájemná dlouhodobá znalost, díky které si navykly pomáhat ostatním v jejich problematických oblastech.

Mezi dětmi se objevovala přátelská rivalita, což můžeme doložit škádlivě myšleným výrokem: „My to ale máme lepší.“ Ze zkušenosti učitelek může agresivnější rivalita vést ke konfliktům.

Děti spolu při společné činnosti u stolečku dokázaly komunikovat, vyjádřit své potřeby, užívat asertivní dovednosti a zároveň brát ohled na druhé, což můžeme doložit výroky: „Kájo, ty ses mě nezeptala. Já to potřebuju“, „Já bych potřebovala to srdce. Můžu?“ nebo „Půjčíš?“

Děti spolu dokázaly spolupracovat, některé se však práci věnovaly individuálně. Jeden chlapec si při skupinové činnosti vytvářel vlastní stavbu. Děti se ho snažily zapojit a chlapce poté upozornily, že se chystají celou záležitost řešit s učitelkami, což nakonec udělaly. Chlapec totiž na děti nereagoval a když už jedno z dětí mířilo k učitelkám, chlapec se na dané dítě usmál a ukázal palec nahoru. Lze tedy poukázat na to, že se děti problém s nespolupracujícím členem skupiny snažily vyřešit nejdříve samy a nekonfliktním způsobem.

Konflikty se mezi dětmi dle učitelek i na základě našeho pozorování vyskytují drobné, běžné a děti je již obvykle zvládají vyřešit samy. Jejich příčiny vidí učitelky v sociální nezralosti, kdy se děti v tomto věku překonávají fázi egoismu. Paní učitelky si však uvědomují, že i jejich prostřednictvím se děti rozvíjejí, mimo jiné se učí frustrační toleranci. Konflikty dle slov učitelek mohou vést k nestálosti kamarádství. U zrodu konfliktu může stát například soutěživost, neochota si s někým hrát nebo mu půjčit hračku.

Při společném hlasování se dle slov učitelek někdy uplatňuje konformita vůči kamarádům, což řadíme mezi typické projevy tohoto období (Matějček, 2005; Jackulíková, 2006).

7.5 Oprávněné požadavky, pravidla a důslednost

Pravidla byla dle slov učitelek nastolena již od samého počátku školního roku. Mezi základní pravidla ve třídě patří želvičkové, srdíčkové, kruhové. Želvičkové se vztahuje k přiměřené rychlosti pohybu, srdíčkové ke vzájemné toleranci a kruhové k tomu, že v kroužku mluví pouze ten, na kterém je řada. Tato pravidla nalezneme vyvěšená ve třídě, kde jsou zároveň doplněná o obrázkové znázornění, která napomáhají k jejich snadnější čitelnosti. Vypozorovaná pravidla splňovala podmínku smysluplnosti, byla tedy výhodná pro všechny zúčastněné (Gordon, 2015). Paní učitelky věří, že srozumitelná pravidla a pravidelný režim ve třídě přispívají k tvorbě vztahově bezpečného klimatu a že podíl dětí na tvorbě pravidel přispívá k jejich poctivějšímu dodržování (Kopřiva a kol., 2008). Pravidla si děti prý tvoří na základě své vlastní zkušenosti. Případá jim, že si děti na pravidla již zvykly, s čímž na základě našeho celkového dojmu souhlasíme. Děti navíc vyžadovaly dodržování pravidel i mezi sebou navzájem (Matějček, 2005). Chlapec například dívku nabádal slovy: „Aničko, zasunout židli!“ V okamžicích, kdy mělo docházet k uplatňování domluvených pravidel, se tato pravidla opakovala, po výzvě je měly připomínat i samy děti. Paní učitelky bylo možné zaslechnout říkat: „Pomalů, vrať se, Klárko. Máme tady nějaké pravidlo a to budeme dodržovat.“, „Máme pravidlo, že po sobě hračky uklízíme nebo že je vystavíme.“, „Vojto, víš, jaké je pravidlo?“, „Mluví jenom ten, kdo má kámen.“ nebo „Pomalů, želvičkovým pravidlem.“ Paní učitelky tvrdí, že nesledují pouze porušování pravidel, ale i jejich dodržování, za které dítěti rovněž udělí zpětnou vazbu a ocení jej i před ostatními (Kopřiva a kol., 2008). Dle potřeby byla pravidla v průběhu školního roku doplňována, o čemž vypovídá tento výrok paní učitelky: „Určitě jste si všimli peklíčka. Ale

budeme si muset dát pravidla. Budeme se ho dotýkat jenom očima.“ Pravidla se také dle učitelek vztahují k aktuálním potřebám. Pokud jsou děti například rozdováděné, chodí do umývárny po skupinkách. Jelikož se jednalo o předškolní třídu, platilo pro ni v dané mateřské škole pravidlo domluveného času příchodu. Dětem bylo tvrzeno, že se tímto způsobem připravují na školu.

Samotná pravidla by ale nestačila, z pohledu obou učitelek je třeba je důslednost, jinak je ohrožen pocit bezpečí dítěte. Důslednost je dle učitelek důležitá i v tom, aby nedošlo k ovlivnění ostatních dětí. Je zde tedy opět patrná konformita. Důslednost uplatňovaly i v případě, kdy nešlo o požadavek samotný jako spíš o nácvik respektovat požadavky, a to například později ve škole. Tyto požadavky tedy odpovídají pojetí Hoskovcové (2006).

K tomu, aby děti snadněji přijaly požadavek, jsou využívány tyto způsoby. Dětem je poskytován dostatečný čas na adaptaci, postupně jim jsou navyšovány požadavky a dostávají možnost výběru. Ten se vztahuje buď na volbu jedné z nabízených činností nebo je dětem umožněno, aby se do činnosti zapojily až po chvíli.

Zaznamenaný důsledek můžeme vidět například ve větě: „Teď už ne, Honzíku, teď už si nebudeme přidávat. Měl jsi na to dost času.“ Obdobný příklad můžeme zaznamenat i v situaci, kdy dítě žádá paní učitelku, jestli by mu přidala chlebíček. Paní učitelka však odpoví, že se již ptala, kdo chce přidat, a vybízí dítě, aby si pro chlebíček došlo samo. V případě nedodržení pravidel by měl důsledek přímo souviset s porušením pravidla (Kopřiva a kol., 2008), což v dané třídě skutečně platilo, jak je vidět v příkladu, kdy paní učitelky dítě informovaly slovy: „Já tě posadím někam jinam, aby na to měl Matěj klid.“ Dítěti tedy oznámily, co mají v úmyslu provést, a neobviňujícím způsobem poté vysvětlily, proč tomu tak je. Paní učitelky děti také informovaly o možných opatřeních, a to například výrokem: „Jé, ale víte, co se stane, když budete na čertíka sahat a hádat se o něj? Budu vám ho muset sebrat, protože by se mu tam nelíbilo.“

7.6 Samostatnost, spoluúčast a volnost

Znovu uvádíme, že se děti spolupodílely na tvorbě pravidel, čímž je dle učitelek poctivěji dodržovaly (Kopřiva a kol., 2008).

Po skončení úklidu měly děti pravidlo posadit se na lavici, přičemž byly paní učitelkou vylosovány dvě děti, které měly zkontrolovat, zda je třída úplně uklizená, a případně úklid dokončit.

Děti během dokončování úklidu hlásily, zda zůstávají na spinkání nebo jdou domů po obědě. Zároveň byly nabádány k tomu, aby vyřizovaly vzkazy rodičům.

Po konfliktu mezi dětmi se paní učitelka snažila zúčastněného chlapce, který za ní přišel, dovést k vlastnímu řešení. Zavolala tedy nejprve druhého chlapce. Prvního chlapce se poté zeptala,

zda druhý chlapec věděl, že se jednalo o jeho hračku, jestli mu to řekl. Radila mu, aby mu řekl, co se mu nelíbí, a aby to řekl jemu, ne jí.

Ve chvíli, kdy se jedno z dětí snažilo za druhého něco udělat, reagovala paní učitelka slovy: „Počkej, ale on by si zvládnul pro to dojít sám, že jo?“ Tato reakce dle našeho názoru odpovídá jednomu z principů edukace podle Montessori (2003), kdy si děti pomáhají jen v případě opravdové potřeby, kdy tedy respektují cizí úsilí.

Podpora samostatnosti je patrná i u svačinky, kdy si děti samy mohly přidávat svačinku a samy si po sobě odnášely nádoby.

Podporu samostatnosti jsme zaznamenali i mimo denní režim, kdy mohla dívka otevřít dveře pomocí zvonku. O tuto činnost jevila sama zájem a zároveň ji k ní paní učitelky podněcovaly.

Paní učitelky dětem poskytovaly volnost, spoléhaly totiž na to, že se děti budou řídit domluvenými pravidly. Záleželo tedy na dětech, jak se svou svobodou naloží. Zaznělo například: „Na to se nemusíte ptát. Na to se neptejte“, „Kdo to zvládne, může jít sám, kdo ne, půjde se mnou“, „To mi nemusíš říkat. Když už nemůžeš, tak odnášiš“ nebo „Kdo nezvládne, půjde se mnou.“

Během volné hry měly děti absolutní volnost při výběru činnosti i společníka. Paní učitelky pouze v případě potřeby v odůvodněných případech děti podněcovaly a usměrňovaly.

Děti se spolupodílely na rozhodování. Mohly například hlasovat, zda chtějí hrát určitou hru. Vybrat si dále dle slov učitelek mohou jídlo, trasu procházky a někdy z nabízených činností při řízené činnosti. Mají navíc možnost vynechat hlasování.

Závěrečné reflexe se nevyznačovaly pouze vyjádřením obou učitelek, ale i dětí. Prostor pro spoluúčast byl dětem dán otázkami: „Jaké to bylo? Měli jste tam spory? Jak jste se uměli domluvit? Jste s tím spokojení, s tím domečkem? A co nejvíc se vám líbí? Jak se vám spolu pracovalo?“

7.7 Individuální přístup a flexibilita

Ačkoliv se paní učitelky snažily o důslednost, byly si zároveň vědomy toho, že je třeba citlivě odhadnout, zda by dítě mohlo, ale pouze nechce, nebo zda má k odmítnutí požadavku oprávněný důvod. Například během řízené činnosti se jedno dítě po zdravotní stránce necítilo dobře, paní učitelky mu tedy umožnily odpočinek. V rozhovoru uvedly i příklad, kdy dítě nenutí do činnosti, která mu skutečně nesedí.

Vnímavost k dětem vyplývá i z tvrzení učitelek, že se snaží přijít na pravou příčinu negativních emocí dítěte, aby mu tak účinněji mohly pomoci.

Na integrovaného chlapce, když dětem omylem boural jejich výtvary, citlivě reagovaly konstatováním: „Za to se na něj nemůžeme zlobit, ono ho to baví.“ Opět zde můžeme vidět individuální přístup, který spočívá ve shovívavosti, zatímco v případě ostatních dětí by tento projev byl pravděpodobně posuzován jinak. Na tomto místě bychom opět rádi připomněli, že i reakce ostatních dětí byla akceptující. Daného chlapce se paní učitelky navíc snažily zapojit do kolektivu a dát mu možnost vyniknout.

Na každé dítě se na začátku školního roku připravují dotazníkem pro rodiče. Sledování pokroků nejen sociální gramotnosti realizují v podobě vlastního systému slovního hodnocení, přičemž u rizikovějších dětí provádějí podrobnější zápis. Slovní hodnocení dle slov učitelek podává přesnější představu o dítěti, která najde uplatnění u učitelek i jiných zainteresovaných lidí.

Dle slov učitelek se jejich dohled v případě potřeby vztahuje k aktuální situaci, při následujících příležitostech děti dostávají opět možnost být samostatné.

Režim dne bývá přizpůsobován potřebám učitelek i dětí.

7.8 Další příležitosti pro rozvoj sociální gramotnosti a utváření příznivého sociálního klimatu

Inspiraci k rozvoji sociální gramotnosti prostřednictvím her čerpají paní učitelky například z publikace *Prosociální činnosti v mateřské škole* od Evy Svobodové. Během pozorování jsme si ve třídě všimli i knihy *Emušáci*, která rozvíjí emoční inteligenci dětí.

Paní učitelky věří tomu, že svou snahou o prosociální chování vůči dětem i ostatním mohou dětem sloužit jako vzor. Toto tvrzení musíme na základě pozorování potvrdit a správnost tohoto záměru opřít o shodný názor Matějčka (2005), Gordona (2015) a Kopřivy a kol. (2008), že se dítě sociálně učí zejména na základě nápodoby, ne tolik na základě záměru vychovatele. Možným důsledkem tohoto přístupu mohlo být to, že i děti uplatňují prosociální přístup vůči učitelkám, kterým se dle jejich slov snaží samy od sebe pomáhat.

Voleny byly kooperativní činnosti, u kterých si jsou paní učitelky vědomy toho, že jsou determinovány kvalitou vztahů (Michalová, Pešatová, 2012). Paní učitelky je výrazně upřednostňují před soutěžemi, jelikož věří, že kooperativní hry nabízí řadu výhod. Děti si oproti soutěživým hrám hru užívají a nestresují se. Hra se také vyznačuje bezpečnějším charakterem a vede k rozvoji sociální gramotnosti. Soutěživé hry však paní učitelky využívají v tom smyslu, že je přetvářejí na hry kooperativní. Soutěživé hry z vlastní iniciativy dětí v souladu s Wild (2012) nezakazují, připadají jim přirozené. V takovém případě pouze dohlížejí.

Jako jednu z kooperativních činností představujeme vytváření zimního úkrytu pro zvířátko, při níž byly mezi dětmi utvořeny dvojice a jedna trojice.

Za zajímavé a přínosné pokládáme skutečnost, že v dané třídě připomínala památka zesnulých. Děti při té příležitosti přemýšlely, kde se nachází jejich duše, a šly se společně s učitelkami podívat na hřbitov.

Za zajímavé a užitečné považujeme i další svátek, který se ve třídě slavil, a kterým byl 17. listopad. Toto téma zanechalo mezi dětmi odezvu, v následujících dnech si totiž chlapec hrál s penízky a paní učitelka tento zájem nenechala bez povšimnutí. Na chlapečka reagovala slovy: „Ty ještě slavíš listopad, vid’?“

Předvánoční čas využily paní učitelky k tomu, aby děti obeznámily s pojmem štedrost. Děti poté samy sdělovaly, zda se někdy zachovaly štedře a zda se někdy někdo zachoval štedře k nim.

Jako další činnost v adventním období jsme zaznamenali předvádění různých emocí čerta.

Další činnost představovalo zakoušení na vlastní tělo, jaké to je neslyšet a nevidět.

Během říkání básničky se děti měly navzájem pohladit a udržovat spolu oční kontakt.

V diskuzním kruhu měly děti možnost zdokonalovat své komunikační a vůbec sociální dovednosti. Jako předpoklad k vlastnímu vyjádření je paní učitelky předem slovně ubezpečily o správnosti jejich projevů, a to například slovy: „Nic není špatně, nebojte se.“

Během ranního rituálu si každý sám sobě popřál dobré ráno.

Děti si mohly posílat v kruhu například své výtvořky nebo hračky, aby je ukázaly ostatním.

V šatně se nacházela nástěnka, která sloužila k výstavě fotek ze společné činnosti. Po určité době byly fotky vyměňovány za fotky z nové činnosti.

Po příchodu do třídy chodily děti k učitelkám, aby se spolu pozdravily. Ranní pozdrav zahrnoval oční kontakt, podání ruky a krátkou konverzaci. Tímto způsobem usilují paní učitelky o to, aby paní učitelky lépe zaregistrovaly přichozí dítě a aby dítě cítilo, že je ve třídě vítané.

Paní učitelky prosociální projevy dětí prý podporují například tím, že společně s dětmi zazpívají seniorům v domově pro seniory. Tento příklad pokládáme za ukázkou osvědčeného způsobu morální výchovy, který spočívá ve společné činnosti dítěte s vychovatelem a která je orientovaná i třeba na někoho neznámého (Matějček, 2005).

Úklid po volné hře probíhal za spoluúčasti učitelek. Tomu odpovídají požadavky, které byly kladeny oznamovacím způsobem v první osobě množného čísla, například větou: „Tak, indiáni, uklízíme“ nebo „Tak, podařilo se nám uklidit na první písničku? Tak zkusíme ještě na druhou, jestli se nám to podaří.“

7.9 Pohled učitelek na sociální gramotnost

Paní učitelky věří, že sociální gramotnost spočívá ve značné míře v komunikaci a dále také ve schopnosti spolupracovat, zdůrazňují tedy rovinu mezilidských vztahů. K rozvoji dětí v této oblasti vyzdvihují kontakt s vrstevníky při volné hře, který je dle nich podmíněn sociálně bezpečným prostředím. Věří však, že nezáleží pouze na tom, jak se dítě ke druhým chová, ale i jestli o ně má vůbec zájem. Jak uvádí Matějček (2005), kontakt s vrstevníky tvoří nedílnou součást vývoje tohoto věku a děti v tomto období obvykle vykazují zájem o kamarády. Paní učitelky si také uvědomují, že nezáleží pouze na tom, jak se dítě chová k vrstevníkům, ale i k dospělým. V této souvislosti zmiňují, že některé děti vstupují do vrstevnických interakcí, v interakci s dospělým ale mohou být ostýchavé. Usuzujeme z toho, že pokud dítě zvládá interakci s dospělým, považují to za projev vyspělosti. Tento předpoklad nám připadá v rozporu se Singerem a kol. (2006), který tvrdí, že naopak preference vrstevníků nutí dítě překonávat svou vývojovou úroveň. Zároveň ale předpokládáme, že pokud je dítě schopno fungovat nezávisle na autoritě, svědčí to o jeho větší zralosti. V tomto ohledu však dle našeho mínění záleží nejen na vnitřních předpokladech dítěte, ale i na přístupu autority.

Ve vztahu ke druhému neusilují paní učitelky pouze o respekt, ale také o jistý přesah, který spočívá v nezištné solidaritě. Zde ovšem věří, že za tento přesah lze považovat spíše to, pokud se jedná o vztah k někomu, kdo dítěti není tolik blízký. Obdobné projevy vůči blízkým však pokládají jako předpoklad k upevnování tohoto chování i vůči ostatním.

V rámci sociální gramotnosti se však paní učitelky mimo jimi zdůrazňované roviny mezilidských vztahů zaměřovaly i na zbylé dvě oblasti uvedené v definici Protivínského a Dokulilové (2012). Paní učitelky si totiž uvědomují, že je třeba nejen chovat se k druhým prosociálně, ale také brát ohled sám na sebe, umět si například říct o pomoc a adekvátně hájit své oprávněné zájmy prostřednictvím asertivních dovedností. Příležitost k rozvoji vztahu k celkové společnosti jsme pak mohli zaznamenat během oslav 17. listopadu. Jak poukazuje Valenta (2015), všechny tři roviny jsou navzájem propojené. Jako příklad vzájemných souvislostí paní učitelky z vlastních zkušeností uvádějí, že se dítě při demokratickém hlasování rozhoduje i na základě ostatních.

7.10 Pohled učitelek na sociální klima

Paní učitelky se snaží děti připravit nejen na budoucí školní docházku, ale vůbec na socializaci v nadcházejících životních etapách, což je z pohledu Matějčka (2005) považováno za významnou funkci mateřské školy. Věří, že předpokladem pro rozvoj sociální gramotnosti je sociálně bezpečné prostředí, což se shoduje s Protivínským a Dokulilovou (2012). Klima třídy vztahují na spokojenost všech zúčastněných, tedy nejen na děti, ale i na samotné učitelky. Jak tvrdí Wild (2012), spokojenost dětí se odvíjí od spokojenosti učitele.

K vlastní spokojenosti uvádějí, že je jejich spokojenost závislá na kolegiálních vztazích a alespoň podobném výchovném směřování. K tomu doplňují, že není nutná shoda, ale stačí kompromis, pokud to ovšem lze. V opačném případě se vzájemný rozpor výrazně negativně odrazí na celkovém klimatu třídy. Jak totiž věří Gordon (2015), rozpory ve výchovném stylu vyvolávají v dětech zmatenost.

K pocitu bezpečí dítěte zdůrazňují pravidla a pravidelný režim, jejichž zajištění má být v kompetenci pedagoga. S tím související autoritu vnímají ve shodě s Kopřivou a kol. (2008) a přirovnávají ji přitom k průvodci. Taková autorita by měla poskytnout maximální možnou svobodu, která však nesmí překračovat určité hranice. Dítě tedy nesmí omezovat svobodu druhých a navíc se musí řídit oprávněnými požadavky. Zároveň by autorita měla vést dítě k samostatnosti, v případě opravdové potřeby ale zůstat dítěti nablízku. Svůj přístup k dítěti ale vnímají spíše jako směr, snahu než jako cíl. Takový přístup zastává i Gordon (2015) a Prokešová (2013).

8 Diskuze

Z výzkumného šetření vyplývá, že dětem ve zkoumané třídě nabízí jejich edukační prostředí řadu příležitostí k rozvoji jejich sociální gramotnosti. Podíl na tom dle našich teoretických východisek nese klima třídy, které v dané třídě považujeme za příznivé. Za tímto účelem zdůrazňují paní učitelky jednotný výchovný styl. Ten se v jejich pojetí vyznačuje rovnocenným vztahem k dítěti, který respektuje svobodu dítěte a zároveň po dítěti adekvátním způsobem vyžaduje oprávněné požadavky. Z našeho pozorování lze tento záměr učitelek potvrdit. Sociální gramotnost byla učitelkami rozvíjena nejen jejich přístupem, ale také záměrně, jelikož si uvědomují její podstatu a přikládají jí význam.

Nyní se vrátíme k získaným poznatkům a pokusíme se je doplnit o vlastní úvahy.

- Hromadné oslovování prostřednictvím názvu třídy nám oproti oslovení „děti“ připadá účinnější v utváření kolektivního cítění.
- Domluveným příchodem si mohou děti budovat pocit zodpovědnosti za včasný příchod, který uplatní i po nástupu do školy a později do zaměstnání.
- Dodatečným úklidem třídy mohou být pověřené děti vedeny k tomu, aby si samy dokázaly vytvořit názor, v tomto případě tedy na kvalitu provedeného úklidu.
- Tím, že prostřednictvím dětí docházelo v některých případech ke komunikaci mezi učitelkami a rodiči, mohly být děti vedeny k zodpovědnosti, jelikož jisté informace podávají místo svých rodičů a jiné místo učitelek. Zároveň tak mohla být budována jejich sebeúcta.
- Při společném hlasování se sice uplatňoval názor většiny, což se nachází v rozporu s Kopřivou a kol. (2008), který oproti tomu navrhuje náhodný výběr než výběr většiny či autority, domníváme se však, že se tímto způsobem děti mohou učit demokratickým principům. Tomu nasvědčovala i možnost vynechat hlasování a s tím spojené důsledky.
- Prostorem pro vyjádření dětí při závěrečné reflexi může být podpořeno vlastní hodnocení dětí a s ním spojené pozitivní dopady.
- Tolerantní přístup k integrovanému chlapci vnímáme jako spravedlivý přístup v pojetí Montessori (2003), jelikož se daný chlapec vzhledem ke svým individuálním zvláštnostem obtížněji zapojuje mezi ostatní a nedostává se mu tolik příležitostí k uspokojení potřeby ocenění a uznání. Skutečnost, že mu byla ze strany učitelek poskytnuta příležitost vyniknout, mohla dle nás vést děti k přejímání přesvědčení učitelek o tom, že každý z nás může být přínosem.

- Dotazníkem pro rodiče mohou paní učitelky každé z dětí snadněji přijmout a vytvořit ve třídě takové podmínky, aby se všechny děti i učitelky cítily ve třídě dobře a aby byl umožněn rozvoj každého dítěte.
- Jako výhodu společného budování zimních úkrytů pro zvířátka vidíme vedle spolupráce i v náplni činnosti. Je zde znát snaha vzbudit v dětech zájem a ohled na druhé, v tomto případě ve vztahu ke zvířatům. Mimo to oceňujeme i způsob provedení, který dětem umožňoval využít při stavbě domečku veškeré dostupné materiály ve třídě. Tímto způsobem mohly děti získat příležitost k rozvoji svého tvořivého myšlení, které by mohly uplatnit i v rámci sociální gramotnosti v přístupu k řešení problémů. Paní učitelky totiž usilují o to, aby se děti naučily myslet.
- V souvislosti s tématem památky zesnulých věříme, že i s dětmi tohoto věku je možné a dokonce užitečné probírat téma smrti. Důležité nám připadá, aby se k tématu konečnosti života přistupovalo obzvláště citlivě a aby bylo zachováno právo dítěte na jeho vlastní názor, ať již vychází z náboženství či ne.
- Přípomínka státních svátků může budovat národní uvědomění a v případě tohoto svátku spatřujeme přínos v příležitosti diskuze o demokracii.
- Předvádění emocí čerta vnímáme za významné v tom, že jeho prostřednictvím mohlo docházet k porozumění emocím, díky kterému jsme dle Vágnerové (2007) schopni emoce i ovládat.
- Zkoušením toho, jaké to je nevidět a neslyšet, se děti mohou snadněji vžít do situace člověka se smyslovým postižením a lépe ho tak mohou přijmout. Přesah tohoto přínosu může spočívat v tom, že děti snadněji akceptují odlišnost v celkové šíři, v případě dané třídy například chlapce se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Očním kontaktem a vzájemným hlazením jako doprovodu básničky se mohou děti učit vnímat druhého a projevovat mu přízeň.
- Ranním rituálem si mohou děti lépe uvědomit, že jsou součástí dané třídy a že jsou zde i ostatní.
- Možnost posílat si v kroužku své výtvořky nebo hračky může dětem umožnit podělit o svou radost a dočkat se tolik potřebného uznání.
- Ranním zdravením učitelky s příchozím dítětem si může dítě lépe uvědomit platnost místních pravidel a učit se společenským zvyklostem, z nichž se podání ruky bude dětem hodit v dalších etapách života.

Pokud naše výsledky porovnáme s požadavky materiálů České školní inspekce, je patrné, že v dané třídě dochází k naplňování přinejmenším některých z nich. V oblasti komunikace měly děti možnost vnímat význam tónu hlasu, paní učitelky totiž s hlasem výrazně pracují, například své požadavky kladou i formou popěvku. Děti dále uplatňovaly projevy respektující komunikace, což vyplývá například z jejich společné práce u stolečku v kapitole o vztazích mezi dětmi. V oblasti kooperace a kompetice spolu děti dokázaly spolupracovat, a to například při zadaném úkolu budování zimního úkrytu pro zvířátka. V oblasti poznávání lidí a interakčních jevů se děti zajímaly o emoční nepohodu jednoho dítěte. V poslední oblasti vztahy mezi lidmi měly děti příležitost k chápání toho, že všichni mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný. Jako příklad můžeme připomenout snahu učitelek o to, aby i dítě se speciálními vzdělávacími potřebami prožilo úspěch.

Další možnosti navazujících výzkumů spatřujeme v následujících oblastech. Za prospěšné považujeme porovnat následující dvě teorie. První z nich zastává pozitivní účinky omezeného materiálního zázemí na rozvoj sociálních dovedností dětí předškolního věku. Druhá z nich jde v tomto směru ještě dále, na základě výzkumných poznatků vyzdvihuje za tím samým účelem úplnou absenci hraček. Další oblast bádání z našich poznatků představuje tvrzení učitelek, které zmiňují konformitu některých dětí vůči ostatním vrstevníkům při společném rozhodování. Dle našich teoretických znalostí se s konformitou u dětí předškolního věku setkáváme běžně. Zajímalo by nás však, zda je tyto tendence možné a vhodné usměrňovat, a to například posilováním sebedůvěry dítěte, abychom v budoucím životě dítěte eliminovali riziko oslabené schopnosti rozhodování, sníženého pocitu odpovědnosti, závislosti na mínění druhých a podléhání manipulaci. Jako poslední směřování dalších výzkumů uvádíme zkušenosti Montessori edukace, podle nichž je možné a žádoucí umožnit i nejstarším předškolním dětem kontakt se staršími dětmi, a to prostřednictvím propojení předškolní a navazující edukace.

Závěr

Tato bakalářská práce se zaměřila na zkoumání faktorů rozvoje sociální gramotnosti a utváření optimálního sociálního klimatu ve vybrané třídě mateřské školy.

Zmapováním dané třídy jsme se pokusili odhalit, popsat a vysvětlit aspekty zkoumaného tématu. Věříme, že se nám stanovené cíle podařilo alespoň částečně naplnit.

K rozvoji sociální gramotnosti jsme zaznamenali řadu příležitostí. Sociální klima třídy jako předpoklad rozvoje sociální gramotnosti jsme vyhodnotili jako příznivé. Shrneme-li celé výzkumné šetření, považujeme celkový výsledek za příklad dobré praxe.

Věříme, že prezentované a zpracované výsledky mohou posloužit jako studijní materiál, zdroj inspirace nebo podnět pro další zkoumání pro rodiče dětí nejen předškolního věku, dále pro studenty, učitele a další odborníky, kteří působí nejen u dětí předškolního věku, a vůbec pro jakékoliv zájemce, kterým některé součásti dané problematiky mohou napomocť ke kvalitnějšímu životu v oblasti mezilidských vztahů.

Seznam zdrojů

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.
2. BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.
3. BLATNÝ, Marek. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3.
4. ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek: kouzlo vyprávěného slova*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1434-2.
5. FIŠAROVÁ, Gabriela. Výzkum hodnotové výchovy v rámci rakouského školství. In: *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání?*. Olomouc: Česká asociace pedagogického výzkumu, 2005, s. 69. Dostupné z: http://www.capv.cz/images/sborniky/2005/CAPV_Fis_Vyzku.pdf
6. GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
7. GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Přeložil Julie ŽEMLOVÁ. Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.
8. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3.
9. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5.
10. HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3704-1.
11. HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1424-8.
12. JACKULÍKOVÁ, Jitka. *Stimulácia sociomorálneho vývinu v materskej škole*. Prešov: Rokus, 2006. ISBN 80-89055-66-4.
13. JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. Psyché. ISBN 978-80-271-0096-5.
14. JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Přeložil Jana SLAVÍKOVÁ. Praha: Grada, 2018. Psyché. ISBN 978-80-271-0586-1.

15. KLUSÁK, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2325-2.5
16. KOPŘIVA, Pavel, Jana NOVÁČKOVÁ, Dobromila NEVOLOVÁ a Tatjana KOPŘIVOVÁ. *Respektovat a být respektován*. 3. vydání. Bystřice pro Hostýnem: P. Kopřiva-Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
17. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
18. MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
19. MICHALOVÁ, Zdeňka a Ilona PEŠATOVÁ. *Podpora osobnostní a sociální výchovy v inkluzivním vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. ISBN 978-80-7372-838-0.
20. MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: SPS Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003. ISBN 80-86189-02-3.
21. NOHAVOVÁ, Alena. *Podpora a perspektivní rozvoj funkční gramotnosti ve školní praxi a v učitelském vzdělávání: čtenářská, psychologická, sociální, emoční, přírodovědná*. Praha: Eduko, 2018. ISBN 978-80-88057-67-3.
22. OBEREIGNERŮ, Radko, David ČÁP a Veronika KRAUSOVÁ. *Vybrané ukazatele sociální zralosti osobnosti v projektivních psychodiagnostických metodách*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. Monografie. ISBN 978-80-244-4844-2.
23. PROKEŠOVÁ, Miriam. *Vychovávám, vychováváš, vychováváme (dobře)?*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-392-7.
24. PROTIVÍNSKÝ, T., DOKULILOVÁ, M. *Podpora rozvoje sociální gramotnosti ve školách: závěry šetření sociální gramotnosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, Centrum občanského vzdělávání, 2012. Dostupné z: http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/00116890d1e4e1383dd12bf54e39177201807af8_uploaded_cov2012-csi-zavery_setreni_socialni_gramotnosti_zaku_final.pdf
25. SINGER, Dorothy G., Roberta M. GOLINKOFF a Kathy HIRSH-PASEK. *Play=learning: how play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York: Oxford University Press, 2006. ISBN 9780195304381.
26. SOVOVÁ, Pavla. Hlasová výchova jako součást osobnostního rozvoje učitelů. In: *Kvalita ve vzdělávání*. Praha: Česká asociace pedagogického výzkumu, 2012, s. 2. Dostupné z: http://www.capv.cz/images/sborniky/2012/CAPV12_Sov_Hlaso.pdf

27. SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.
28. ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-1820-3.
29. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha, Česká republika: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
30. TOMÁŠOVÁ, Alexandra. *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-231-9.
31. VALENTA, J. (2015). *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) II (aneb Sociální gramotnost...)*. [online] Nepublikovaný rukopis. Dostupný z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>
32. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-213-5.
33. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, rozšířené a přepracované. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
34. WEDLICHOVÁ, Iva. *Vývojová psychologie (určeno studentům oboru Učitelství pro mateřské školy)*. 1. vydání. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2010. Skripta. ISBN 978-80-7414—320-5. Dostupné z: https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2018/06/KPS_MS_Vyvoj_psycho_Wedlichova.pdf
35. WILD, Rebeca. *Učit se žít s dětmi: bytím k výchově*. Praha: DharmaGaia, 2012. Šťastné dítě (DharmaGaia). ISBN 978-80-7436-029-9.
36. Metodika pro hodnocení rozvoje sociální gramotnosti. Praha: Česká školní inspekce, 2015. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/TZ_socialni_gramotnost_2017-2018.pdf (včetně přílohy č. 1: Soubor indikátorů rozvoje sociální gramotnosti pro předškolní vzdělávání)

Seznam příloh

Příloha 1. Otázky k rozhovorům

Příloha 2. Informovaný souhlas

Seznam tabulek

Tab. 1: Neefektivní způsoby komunikace

Tab. 2: Efektivní způsoby komunikace

Tab. 3: Nevhodné reakce na emoční nepohodu druhého

Tab. 4: Fáze řešení konfliktu

Příloha 1. Otázky k rozhovorům

1. Čeho byste chtěla ve svém působení na děti dosáhnout, k čemu směřujete? Jaké cesty k tomu volíte? Jak se Váš záměr projevuje?
2. Jak rozumíte pojmu sociální gramotnost? Jak ji vnímáte z pohledu významu? Jak k ní ve škole přistupujete? Jak ji rozvíjíte? Jak její rozvoj u dětí pozorujete?
3. Jak byste popsala svůj výchovný styl?
4. Jak chápete autoritu?
5. Jak se cítíte ve třídě, kde učíte? Změnila byste něco?
6. Co pro Vás znamená pojem prostředí ve třídě? Jak si představujete ideální prostředí ve třídě? Jak by se k tomu podle Vás dalo směřovat? Jak chápete bezpečné sociální prostředí ve třídě?
7. Jaký postoj zaujímáte k soutěžím a spolupráci? Snažíte se jedno z toho upřednostnit? Jak svou volbu realizujete? Jak se Vaše snaha projevuje?
8. Jaký prostor pro rozhodování můžete dát dětem?
9. Jak vnímáte vztahy mezi dětmi v této třídě?
10. Jak na Vás působí emoce dětí?
11. Co jsou podle Vás projevy kamarádství?
12. Označila byste kamarádství jako prosociální nebo pod pojmem prosociální chápete ještě něco dalšího, jiného?
13. Zaznamenala jste mezi dětmi prosociální projevy? Jak k nim přistupujete? Jak si je vysvětľujete?
14. Jaké negativní projevy u dětí zaznamenáváte? Jak k nim přistupujete? Jak si je vysvětľujete?
15. Zaznamenala jste u dětí konflikty? Jak k nim přistupujete? Jak si je vysvětľujete?
16. Je ve třídě dítě, které nějakým způsobem výrazněji upoutalo Vaši pozornost tím, jak se chová v kolektivu? Jak byste dané dítě popsala? Jak na Vás působí? Jak k němu přistupujete? Jak si jeho projevy vysvětľujete?
17. Připadá Vám, že s Vaší kolegyní ovlivňujete děti podobně? Myslíte, že se vzájemná shoda či naopak rozpor nějak odráží na dětech a prostředí třídy? Jak tato skutečnost působí na Vás samotnou?
18. Jak byste popsala běžný den u vás ve škole?
19. Říká Vám něco Metodika pro hodnocení rozvoje sociální gramotnosti vydaná ČŠI? Jaké s ní máte zkušenosti? Vnímáte u ní nějaké přednosti či nedostatky? Napadá Vás, jak by se mohla vylepšit? Popřípadě využíváte jiné způsoby?
20. Chtěla byste ještě něco doplnit nebo se na něco zeptat?

Příloha 2. Informovaný souhlas

(zdroj: vlastní)

Informovaný souhlas

Jmenuji se Gabriela Čermáková a na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích studuji obor speciální pedagogika předškolního věku – učitelství pro mateřské školy. V letošním akademickém roce realizuji bakalářskou práci na téma „*Sociální gramotnost v mateřské škole*“.

Tímto Vás proto žádám o spolupráci, která zahrnuje s Vámi uskutečněný a záznamníkem nahrávaný rozhovor a dále o pozorování ve Vaší třídě, které naopak nahráváno nebude. Nahrávka a získané informace budou přepsány a použity v mé bakalářské práci. Zavazuji se k ochraně osobních údajů v souladu se zákonem č. 110/2019 Sb. o zpracování osobních údajů. Informace budou použity výhradně pro účely bakalářské práce. Sebraná data budou zprostředkována formou, která nepovede k případné identifikaci účastníků výzkumného šetření. Zároveň budu dbát na to, abych nenarušila běžný chod v mateřské škole.

Jméno a příjmení výzkumníka

Datum, místo Podpis výzkumníka

Souhlasím s nenahrávaným pozorováním ve své třídě a s poskytnutím záznamníkem nahrávaného rozhovoru. Zároveň souhlasím s následným přepisem pozorování i rozhovoru, který v obou případech poslouží výhradně pro účely bakalářské práce.

Jméno a příjmení účastníka

Datum, místo Podpis účastníka