

Rozvíjení sociálních dovedností dětí předškolního věku prostřednictvím psychomotorických aktivit

Mgr. Martina Nedělová

Diplomová práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Mgr. Martina Nedělová**
Osobní číslo: **H170494**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Rozvíjení sociálních dovedností dětí předškolního věku prostřednictvím psychomotorických aktivit**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium literatury z oblasti rozvoje sociálních dovedností dětí předškolního věku.
Vymezení teoretických východisek z oblasti psychomotoriky, pohybových aktivit a sociálních dovedností dětí předškolního věku.
Příprava metodiky k empirické části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace pedagogického experimentu, aplikace intervenčního programu z oblasti psychomotorických aktivit.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat pomocí metod kvantitativní analýzy.
Prezentace výsledků výzkumu, shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

DUNDELOVÁ, J. Aplikovaná sociální psychologie. 2., přeprac. vyd. V Brně: Mendelova univerzita, 2012, 168 s. ISBN 978-80-7375-665-9.

DVOŘÁKOVÁ, H. Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte: Itělesná výchova ve vzdělávacím programu mateřské školy]. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 137 s. ISBN 80-7178-693-4.

HERMOVÁ, S. Psychomotorické hry: 92 her zaměřených na motorický vývoj dětí v mateřské škole. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, 95 s. ISBN 80-7178-018-9.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

ZIMMER, R. Handbuch der Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern. 1. Aufl. der vollst. überarb. Neuausg. (8. Gesamtauf.). Freiburg i.u.a.J: Herder, 2006. ISBN 978-3-451-32578-6.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.
Ústav školní pedagogiky


Datum zadání diplomové práce:

12. ledna 2018

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2018

Ve Zlíně dne 12. ledna 2018


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




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

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 22. 7. 2018



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Autorka se v předložené diplomové práci zaměřuje na možnosti využití specifických pohybových aktivit z oblasti psychomotorických činností v podpoře rozvoje žádoucích sociálních vztahů ve školní třídě a budování zdravé sociální skupiny v kolektivu školní třídy.

V teoretické rovině se zabývá analýzou základních pojmů souvisejících s dítětem v prostředí rodiny a mateřské školy, rozvojem sociálních dovedností a psychomotorikou. V praktické rovině práce autorka ověřuje na vybrané mateřské škole ve Zlínském kraji pomocí kvaziexperimentu sestavený intervenční program pohybových aktivit zaměřených na rozvíjení sociálních dovedností dětí.

Klíčová slova: dítě v sociálním prostředí, sociální dovednosti, pohyb, psychomotorické aktivity

ABSTRACT

In the submitted diploma thesis, the author focuses on the possibilities of using specific psychomotor activities in the field of promoting the development of desirable social relations in the classroom and building a healthy social group in the school class. On the theoretical level, it deals with the analysis of basic concepts related to the child in the environment of the family and kindergarten, the development of social skills and psychomotorics. At the practical level, the author verifies an intervention program of movement activities aimed at developing the social skills of children at a selected kindergarten in the Zlín Region using the quasi-experiment.

Keywords: child in the social environment, social skills, movement, psychomotoractivity

Poděkování

Moc ráda bych touto cestou poděkovala mému vedoucímu Mgr. et Mgr. Viktoru Pacholíkovi, Ph. D. za odborné vedení mé diplomové práce, cenné rady a připomínky.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 DÍTĚ V SOCIÁLNÍM PROSTŘEDÍ	10
1.1 RODINA JAKO PRIMÁRNÍ SOCIALIZAČNÍ ČINITEL	11
2 MATEŘSKÁ ŠKOLA A JEJÍ SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA	13
2.1 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO MALÁ SOCIÁLNÍ SKUPINA	14
2.2 VZTAHY UVNITŘ MATEŘSKÉ ŠKOLY	15
2.3 STRUKTURA ŠKOLNÍ TŘÍDY ZE SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÉHO POHLEDU	17
3 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI	21
3.1 MOŽNOSTI ROZVÍJENÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ.....	22
3.2 HODNOCENÍ ÚROVNĚ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ	23
4 PSYCHOMOTORIKA	25
4.1 VZTAH POHYBOVÝCH HER A SOCIÁLNÍHO ROZVOJE DĚTÍ.....	27
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	29
5.1 HYPOTÉZY.....	29
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	29
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	30
5.4 VÝZKUMNÁ METODA, NÁSTROJE	31
5.5 POSTUP PŘI ZPRACOVÁNÍ DAT	35
6 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ	37
ZÁVĚR	43
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	45
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	52
SEZNAM OBRÁZKŮ	53
SEZNAM TABULEK	54
SEZNAM PŘÍLOH	55

ÚVOD

Téma diplomové práce mě velmi zaujalo, a zvolila jsem si jej proto, že pohybové a sportovní činnosti dětí jsou mě jak v osobním, tak profesním životě velmi blízké. Možnost zúčastnit se výzkumného šetření ve vybrané mateřské škole a absolvovat s vybranou skupinou dětí předškolního věku intervenční program psychomotorických aktivit, byla pro mě velmi lákavá. Byla jsme zvědavá, jaký vliv budou mít tyto zvolené aktivity na rozvoj sociálních dovedností u dětí ve zjišťovaných oblastech, především komunikaci, vzájemných vztazích, kooperaci a dalších.

Tato diplomová práce se zaměřuje na rozvoj dětí, po stránce sociálních dovedností pomocí psychomotorických aktivit.

V teoretické části vymezujeme důležité mezníky ve vztahu dítěte k sociálnímu prostředí a rodině jako primárnímu socializačnímu činiteli. Charakterizujeme mateřskou školu jako zajímavý sociální prostor, který je velmi bohatý na sociální interakce, do nichž dítě vstupuje. Dále se věnujeme možnosti rozvíjení a hodnocení úrovně sociálních dovedností. Samostatná kapitola je věnována psychomotorice, která je nedílnou součástí rozvoje sociálních dovedností u dětí předškolního věku.

Základními teoretickými východisky této práce jsou klíčové pojmy: dítě v sociálním prostředí, sociální dovednosti, pohyb, psychomotorické aktivity.

V praktické části se věnujeme kvantitativně orientovanému výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, jaký vliv bude mít intervenční program psychomotorických aktivit na rozvíjení sociálních dovedností dětí předškolního věku.

Výzkum probíhal v rámci řešení projektu IGA (IGA/FHS/2015/10 Podpora budování sociálních vztahů v dětském kolektivu prostřednictvím pohybových aktivit) na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ V SOCIÁLNÍM PROSTŘEDÍ

„*Dejte mi dítě, než je mu sedm, a bude mé navždy.*“ Toto slavné jezuitské pořekadlo upozorňuje na velký význam zkušeností, které dítě získá do věku sedmi let (Brierley, 1996, s.9).

V prvních letech života je hlavním socializačním činitelem rodina, postupně se do tohoto celoživotního procesu zapojuje mateřská škola, popř. obdobná instituce. Dítě překračuje hranice z intimního, emočně bezpečného prostředí rodiny a dostává se do prostředí nového, dosud neznámého. V tomto prostředí je odlišný systém norem a fungování. Dítěti se v tuto dobu utváří jeho osobnost a mezi hlavní faktory ovlivňující jeho osobnost je rodinná výchova a mateřská škola.

Vstup dítěte do mateřské školy je pro ně významným životním mezníkem. Z rodinného prostředí se dítě dostává do nového sociálního prostředí. Tím se učí zaujímat nové, dosud neznámé sociální role, rozšiřuje si škálu sociálních kontaktů. Na dítě působí nové socializační vlivy, které podporují a rozšiřují přípravu na život v širší společnosti. Mezi základní socializační vlivy řadíme vztahy v mateřské škole, vztahy ve skupině vrstevníků a hlavně, do doby nástupu do mateřské školy, vztahy uvnitř rodiny. Komplexně je předškolní období vymezené od narození dítěte do jeho šesti let. Vágnerová (2012) upřesňuje, že předškolní věk je považován za období od tří do šesti let až sedmi let, kdy ukončení této fáze není dáno biologickým věkem, ale vstupem dítěte do základní školy. Věkový rozsah rozdělujeme na mladší předškolní věk (od narození do tří let) a starší předškolní věk (od tří let do šesti let). V mateřských školách je většinou dále děleno období staršího předškolního věku na mladší děti a předškoláky. Předškoláci jsou tedy děti v posledním roce před nástupem do základní školy. Mohou mezi ně patřit i děti s odkladem školní docházky, které dosáhly šesti let do 1. září, ale do základní školy z určitých důvodů nenastoupily (Průcha, Kořátková, 2013). Mateřská škola by měla tvořit přirozený most pro přechod od nezávislého dětství k soustavnému vzdělávání. Dává dítěti možnost si hrát, ale i samostatně řešit praktické úkoly, tvořit, respektovat pravidla, naslouchat druhým a srozumitelně se vyjadřovat (Kolláriková, Pupala, 2010). V současnosti se vzdělávání v mateřských školách zaměřuje především na dítě a jeho individuální potřeby vzdělávací, citové a socializační. Základem pedocentrické orientace je dítě, péče o něj a rozvoj jeho dispozic. Mateřské školy více spolupracují s rodinami dětí, a uvolnily prostor i pro výchovné a vzdělávací alternativní směry. Důraz je také kladen na spolupráci a funkci dětské skupiny (Kořátková, 2008). Dítě předškolního věku se nejvíce učí pomocí hry. Lze ji považovat za metodu předškolního vzdělávání. Díky ní může postupně zvládat předpoklady k rozvoji všeho, co bude časem potřebovat. Při spontánní hře se dítě nenásilně a v individuálním tempu

učí, zkouší, hledá a přemýšlí. Učitelka mateřské školy by se měla pro větší účinek snažit připravit podmínky, tak aby dítě získávalo patřičnou zkušenost rychleji. V tomto případě považujeme za hru zvnějšku řízenou motivovanou činnost, která je využívána k naplnění pedagogických záměrů. Ze stejného principu také vychází prožitkové a situační učení, jež představuje výběr a uspořádání situací bohatých na výchovné podněty tak, aby v dítěti vzbudily zájem a přirozeně jej vedly k využívání vlastních schopností (Kolláriková, Pupala, 2010).

1.1 Rodina jako primární socializační činitel

Rodina je z pohledu sociologického definována jako skupina lidí, která je spojena svazkem manželským, příbuzenským či osvojením. Tito lidé většinou žijí ve společné domácnosti, kde jsou základem rodiny žena a muž, kteří svědomitě pečují o své děti. Mezi širší rodinu patří prarodiče, tety, apod. K hlavním funkcím rodiny patří emocionálně-ochranná a výchovně-socializační. Obecně je rodina pro vývoj člověka důležitá zejména kvůli tomu, že zde dochází k úplně první a nejrozsáhlejší socializaci. Socializaci chápeme jako proces, kde jedinec (dítě) objevuje lidskou společnost, zaujímá odpovídající pozice ve společné dělbě úloh a činností (Průcha, 2009). Proces socializace je nejčastěji označován jako vrůstání, včleňování se či zařazování se do společnosti. Dle Řezáče (1998) socializace vyžaduje neustálé rozšiřování, prohlubování a rozšiřování sociálních kontaktů v rámci socio-kulturního systému, který předpokládá permanentní změny osobnosti a jejich vztahů k okolí. V socializaci je rozlišována fáze primární a sekundární.

Primární socializace probíhá v rodině. Jde o interakci dítěte s rodiči, kde se utváří první sociální kontakty, zkušenosti a návyky. Vliv rodiny, tak jak dítě roste, se mění. Dítě se postupně osamostatňuje a jeho postoje začínají ovlivňovat další činitelé. Mezi ně samozřejmě patří škola a další instituce.

Sekundární socializace probíhá více ve škole než s rodinou. V této fázi má rodinná výchova své významné zastoupení, a to zejména při učení dítěte. Jedná se o motivaci a vytvoření podmínek ke školnímu vzdělávání.

Pokud dítě v rodině postrádá pevné citové vazby a péči rodičů (například kvůli úmrtí rodičů v nízkém věku dítěte), může to vést k úzkosti až trvalé změně osobnosti. Tento koncept citové vazby představil John Bowlby, který svou výzkumnou studií dokázal, že u jedinců bez trvalé vazby na matku (či jinou blízkou osobu) v krajních případech dochází i k těž-

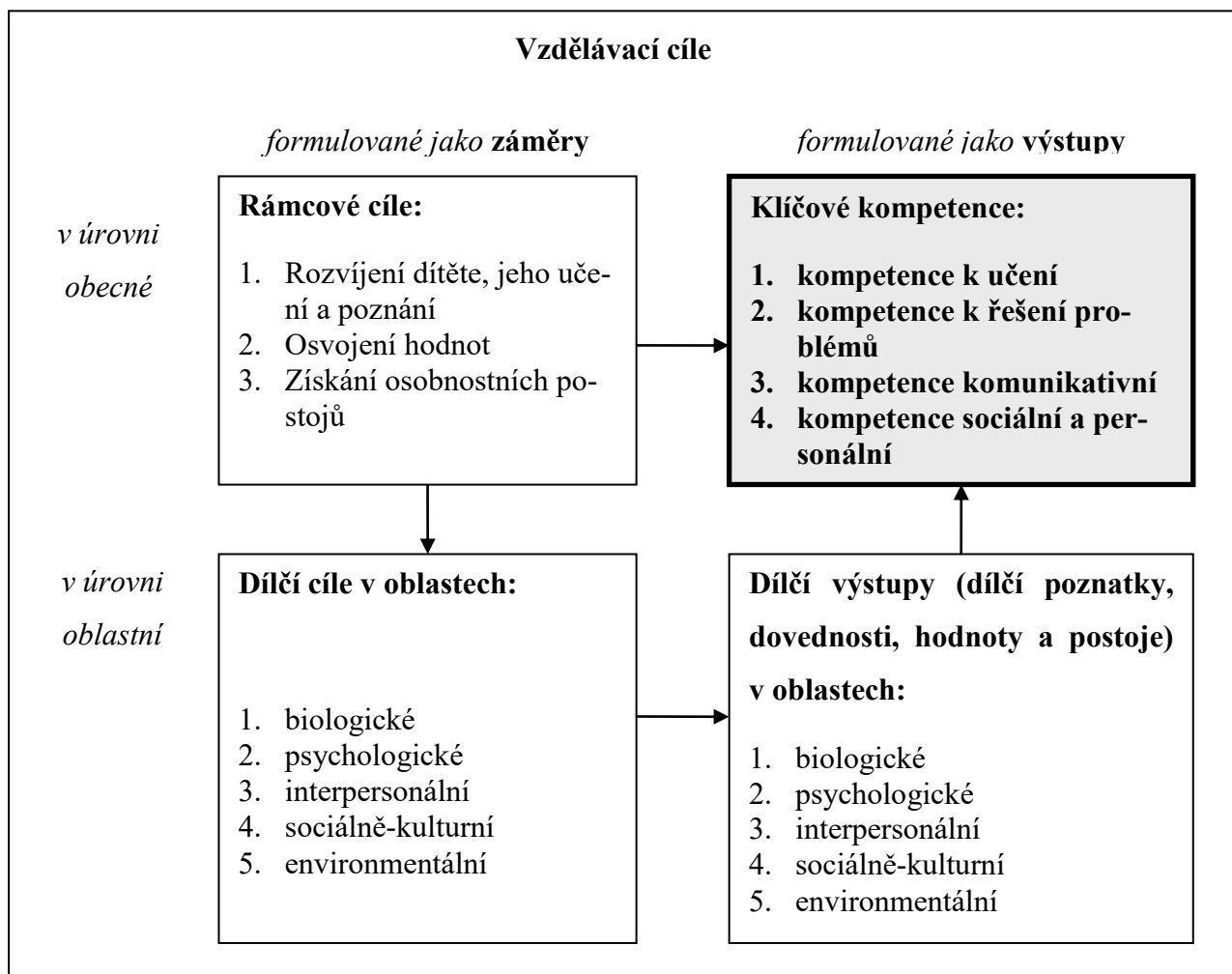
kým poruchám osobnosti. Bowlby (2010, 2012) ve své teorii vazby (attachmentu) poukazuje na velmi silné pouto mezi dítětem a rodičem, které vzniká na základě vrozených dispozic. Dítě při odloučení od rodiče či při kontaktu s rodičem reaguje specifickým způsobem (křik, pláč, úsměv). Toto pouto je oboustranné a tyto projevy iniciují rodiče ke spokojenosti dítěte. Tím zpětně posilují vazbu. Je důležité upozornit, že naznačený model připoutání je velmi zjednodušený. Bowlby (2010) popisuje různé druhy připoutání, kde některé lze považovat za vhodné (bezpečná vazba) žádoucí a jiné za značně matoucí až ohrožující (nejistá vazba). Další teorii připoutání rozpracovala M. Ainswordordhová (1978). Rodiče představují pro dítě vzor, se kterým se často identifikuje a nekriticky přijímá postoje, způsoby chování, názory a naplňování sociálních rolí. Po vstupu dítěte do mateřské školy zůstává rodina základním prvkem socializace. V duchu Rogersovské psychologie (Nykl, 2012), by rodina měla být prostředím, kde je dítě bezpodmínečně přijímáno a místem, kde se dítě cítí naprosto bezpečně. Rodinné vlivy jsou velmi silné, proto při práci s dítětem je třeba chápat rodinu jako systém vzájemně propojených vztahů (Sobotková, 2012), do nichž učitelka vstupuje. Proto nelze z tohoto systému izolovat pouze dítě jako jeden prvek, ale vždy je nutné vnímat dítě v kontextu celé rodiny, jejich zvyklostí, pravidel, norem. Vztah dítěte k rodiči je velmi silný.

2 MATEŘSKÁ ŠKOLA A JEJÍ SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA

Mateřská škola patří mezi významné socializační činitele. Vstup do mateřské školy nabízí dítěti první výraznější zkušenost se širším sociálním prostředím, které se výrazně liší od důvěrně tolik známého prostředí rodiny. Běžně v tomto prostředí tráví až devět hodin denně, což představuje velkou část dne. Během této doby musí fungovat podle pravidel mateřské školy a konkrétní třídy. Dítě je v pravidelném kontaktu s dalšími dětmi a pedagogy. Dostává se do mnoha situací, které se musí naučit řešit, zvládat je nebo jim předcházet. Život v mateřské škole a sociální kontakty dítěte s ostatními dětmi i učitelkou mohou vzbuzovat intenzivní emoce. Jsou – li tyto emoce negativní, mohou se související prožitky promítnout nejen do vztahu dítěte k ostatním dětem v mateřské škole, ale i v kvalitě života dítěte, jeho celkové spokojenosti ve škole, sebehodnocení (Pacholík, Nedělová a Šmatelková, 2016).

V prostředí mateřské školy probíhají velmi dynamické interakce. Sociální vztahy mohou významně ovlivňovat nejen kvalitu života a celkovou spokojenost dítěte, ale také jeho školní výkony. Nepříznivá pozice dítěte ve školním kolektivu může výrazně ovlivnit školní úspěšnost dítěte. Je proto nezbytné ve školní třídě podporovat utváření pozitivních sociálních vztahů a budovat zdravou sociální skupinu.

Nezbytným předpokladem pro fungování člověka ve společnosti (dítěte v mateřské škole) je osvojování si sociálně vhodných a účelných strategií včetně vzorců chování. Tento fakt si uvědomují i autoři Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP, Splavcová, Šmelová, Kropáčková, Syslová, 2016). Obrázek 1 ukazuje vzdělávací cíle včetně klíčových kompetencí, kterých by děti v předškolním vzdělávání měly dosáhnout. Je zřejmé, že sociální oblast zde zaujímá své významné místo a prolíná se prakticky všemi vzdělávacími oblastmi RVP PV. Specificky se na tuto problematiku zaměřují hned dvě z pěti oblastí: Dítě a ten druhý, Dítě a společnost.



Obrázek 1 Vzdělávací cíle v RVP (Splavcová et al., 2016)

Mateřská škola je významným socializačním činitelem. Navazuje na primární socializaci probíhající v rodině a doplňuje ji a obohacuje o další dimenze. Situace, do kterých se dítě v prostředí mateřské školy dostává, vytvářejí prostor pro osvojování sociálních rolí a různé podoby jejich naplňování. Dítě si vytváří repertoár vzorců chování vztahujícího se k určitým sociálním rolím, které konfrontuje s chováním jiných osob a postupně se učí diferencovat vlastní chování v závislosti na právě zastávané sociální roli.

2.1 Školní třída jako malá sociální skupina

Školní třída bývá nejčastěji definována jako malá sociální skupina. I když svým počtem převyšuje obvyklé vymezení malé sociální skupiny, tak svým charakterem vztahů skutečně tyto atributy naplňuje. Z určitého seskupení lidí netvoří sociální skupinu jen jejich společný rys, ale především existence vzájemných interakcí. Ve vymezení malé sociální skupiny

nejdou autoři jednotní. Autoři (Hrabal, 2003; Nakonečný, 2009) rozlišují z hlediska velikosti skupiny na malé a velké. Pokud se jedná o malou sociální skupinu, tak se počet členů pohybuje v rozmezí dvou (resp. tří) do patnácti, třiceti někdy až čtyřiceti členů (Hrabal, 2003). Ačkoli počet dětí ve třídě neodpovídá vymezení školní třídy jako malé sociální skupiny (srov. Hrabal, 2003, Nakonečný, 2009, Výrost a Slaměník, 2008, Řezáč, 1998) ostatní charakteristiky jsou zcela v souladu s tímto pojetím. Školní třída je kolektiv, který se denně setkává, děti jsou v pravidelném přímém (nezprostředkovaném) kontaktu, probíhají mezi nimi vzájemné interakce. V běžné náplni dne v mateřské škole se nabízí celá řada příležitostí pro rozvoj sociálních dovedností. Podstatným rysem je také vzájemná znalost dětí, která se v předškolním věku zaměřuje především na charakteristiky poutavé pro dítě. V popředí zájmu tak stojí, že druhé dítě nosí oblečení s obrázkem např. kočky než osobnostní charakteristiky. Rovněž tato orientace ve vnějších charakteristikách ostatních dětí naznačuje hlubší znalost kolektivu třídy, což je typickým znakem malých sociálních skupin.

2.2 Vztahy uvnitř mateřské školy

Vztahy uvnitř mateřské školy představují formu vztahů, které jsou stěžejní pro socializaci dítěte. Ačkoli mateřskou školu považujeme za velmi důležitý socializační činitel, tak nemusí jít v této souvislosti jen o mateřskou školu. Máme také na mysli institucionální výchovu jako takovou, ve které vedle vrstevníků vystupuje jako autorita dospělá osoba, kde existuje systém do určité míry formalizovaných vztahů a pravidel, které se vztahují k dětem, jejich rodičům a také samozřejmě k pracovníkům instituce. Rogers (2015) při práci s klientem, v našem pojetí práci s dítětem, zdůrazňoval tři základní podmínky přístupu, které jsou snadno přenositelné také do vztahu dítěte a pedagoga: kongruence, akceptace, empatické porozumění.

Kongruence znamená „být sám sebou“. Pedagog by měl vystupovat vůči dítěti i rodičům autenticky, přirozeně, tak aby bylo jeho chování prostředkem v překonání bariér a také usnadnění dítěti orientovat se v chování pedagoga. Akceptace všech dětí a bezpodmínečné přijetí každého dítěte takové jaké je, se všemi jeho silnými i slabými stránkami. To je ze strany pedagoga vyjádřením úcty k dítěti a jeho individualitě. Při práci pedagoga je běžné, že některé děti jsou mu bližší, lépe se mu s nimi spolupracuje, ale k jiným musí hledat cestu obtížněji.

Akceptace nemusí nutně znamenat souhlas. Určité projevy v chování dítěte jsou bezesporu nežádoucí a je úkolem rodičů a pedagogů usilovat o jejich změnu. Akceptace v takové situaci znamená přijetí faktu, že aktuálně má dítě určité dovednosti, schopnosti a vlastnosti a projevuje se určitým způsobem. Právě akceptace dítěte s přiznáním všech jeho stránek je nejlepším východiskem pro práci s ním.

Empatické porozumění ukončuje triádu podmínek pro práci pedagoga s dítětem. Umožňuje učiteli pochopit důvody jeho chování. Pokud pedagog pronikne do dětského pohledu na situaci, tak může pochopit, co dítě prožívá a čím lze přispět k úspěšnému zvládnutí situace. Zde je třeba také velké opatrnosti. Pedagog by neměl nikdy překročit hranici, kdy se problémem dítěte stane osobním problémem učitele. Důležité je udržení profesionálního přístupu, který je osobní a empatický, ale zároveň profesionální s potřebným odstupem. Tento odstup poskytuje nadhled a zároveň objektivnější vnímání situace včetně možnosti cest k její změně.

Pro předškolní dítě jsou vztahy s vrstevníky velmi důležité. Piaget toto období označuje za období iniciativy a hry, které nabývají na významu. Vztah mimo rodinu, tedy v mateřské škole, se nevyznačuje takovou blízkostí a intimitou jako uvnitř rodiny. Zároveň ovšem poskytuje výraznější prostor pro experimentování se sociálními rolemi. Rolová hra je jedním z typů sociální hry (Rezková, Kleinová, 2012), kdy dítě vstupuje do role jiné osoby (např. lékaře, prodavačky či učitelky) a snaží se tyto vzorce chování v této roli adekvátně začlenit a uplatňovat. Hra v roli dává dítěti příležitost pohlédnout na situaci z určitého úhlu a dítě tak má možnost vyzkoušet si různé řešení situací (Ulrychová, Gregorová, Švejdová, 2000). Zároveň v nich uplatňuje rozmanité vzorce chování, které nepředstavují výraznější riziko. Podle reakcí vrstevníků dostává dítě zpětnou vazbu a tak možnost hodnocení efektu svého chování. Zkušenost si poté přenáší do reálného světa, kde se může vyvarovat chybám, které se v rámci hry dopustilo. Výrazným posunem ve vývoji sociálních vztahů jsou u dítěte předškolního věku počátky navazování prvních kamarádských vztahů. Zatím sice nejde o nijak hluboké přátelské vztahy (Hrabal, 2003), ale tyto pozitivně laděné interakce přinášejí novou zkušenost, díky které si děti vytváří základy pro pozdější hlubší přátelství. Podle Vágnerové (2012) ovlivňují kamarádství v dětství tyto faktory: podobnost věku, zájmů a schopností, efekt blízkosti, pohlaví a s tím související potřeby a zájmy, zevnějšek dítěte, přátelskost, dobré naladění, sociální zdatnost, vlastnictví zajímavého předmětu. U dítěte předškolního věku se postupně začínají objevovat všechny základní formy sociální interakce: kooperace, koakce, rivalita i soupeření.

Kooperace spočívá ve vzájemné spolupráci při činnosti. Předpokládá se bohatá komunikace, určitá závislost jednoho člověka na druhém, respektování druhého, jeho názorů a případné přijetí a podřízení se jim za účelem prospěchu celé společné činnosti a to i za cenu vzdání se vlastních přání. O kooperaci většinou mluvíme ve spojitosti až se staršími předškoláky, protože mladší děti se prosocializaci teprve učí. Svobodová (2010) popisuje prosociálnost jako pozitivní sociální chování, které vede k pomoci druhému člověku nebo lidem. Prostřednictvím tohoto chování člověk nepřináší užitek pouze sobě, ale také jiným lidem.

Koakce je forma interakce, kdy lidé (děti) pracují na stejném úkolu, ovšem relativně nezávisle na sobě, bez větší spolupráce, ale také bez soupeření či rivality. V dětském kolektivu se může jednat např. o společné budování „města“ ze stavebnic. Zde každé dítě pracuje na své části a společné dílo vyvrcholí teprve po spojení všech částí v jeden celek.

Rivalita (soupeření) je typická snahou zvýšit vlastní výsledky a zároveň snížit zásluhy ostatních. Soutěžení (kompetice) se projevuje snahou o co nejlepší výsledek. Soutěžení, které je vnímáno jako motivace, může sklouznout do rivality, protože je motivované snahou vyniknout nad ostatní. Na soutěžení můžeme pohlížet jako na organizaci práce. V tomto pojetí je motivováno snahou o maximální výkon celé skupiny. K tomuto výkonu přispěje každý jedinec (dítě) svým maximálním výkonem. V prostředí mateřské školy se můžeme setkat s oceněním nejlepších např. ve sběru víček od PET lahví na dobročinné účely. Hlavním cílem je vyniknout jako celá škola ne jako jednotlivec (Pacholík, Nedělová a Šmatelková, 2016).

2.3 Struktura školní třídy ze sociálně psychologického pohledu

Strukturou sociální skupiny máme na mysli vnitřní složení skupiny a její uspořádání. Na základě statusového systému vzniká ve skupině systém pozic a rolí, od nichž se odvíjí skupinové normy a kultura skupiny.

Sociální pozice je nadřazený pojem, který vychází z příslušné sociální role a sociálního statusu. Přestavuje místo, které jedinec ve skupině zaujímá. Vyjadřuje tak vnitřní uspořádání skupiny. Vztahy ve skupině lze posuzovat podle různých kritérií. Vágnerová (2005) se ve vztahu ke školní třídě zaměřila na míru oblíbenosti a prestiže. V předškolním věku sice není míra vlivu a oblíbenosti tak zjevná, podle Vágnerové (2008) se třída vnitřně

diferencuje nejpozději ve středním školním věku, přesto se s některými pozicemi, jež Vágnerová vymezuje, můžeme setkat už u nejstarších předškoláků:

- hvězda třídy – dítě mající přirozenou autoritu, může být jakýmsi vzorem pro ostatní,
- vůdce třídy – dítě s vysokým vlivem ve třídě, ale nemající výraznější sympatie,
- pozice dobrého kamaráda – dítě s velkými sympatiemi, ale bez výraznějšího vlivu,
- pozice přijatelného spolužáka- dítě s průměrnou oblibou a vlivem,
- pozice odmítaného a negativně hodnoceného spolužáka – dítě divné, odlišné, nečitelné,
- pozice nemožného spolužáka – dítě výbušné, dráždivé, otravné bez sociálních dovedností.

Sociální status (sociální postavení člověka nebo jiného tvora ve společnosti) je pozice v sociální struktuře. Odráží hierarchii ve skupině, vztah nadřazenosti a podřazenosti jejích členů. Naznačuje míru vlivu, moci, kterou jedinec může uplatňovat. Status může stejně nést i skupina - etnická skupina, rodina apod. Status vymezuje práva a povinnosti jedince ve vztahu k ostatním jedincům a zároveň také formuje očekávání, která může okolí mít od držitele statusu v určitých situacích. Vztah mezi různými sociálními statusy vymezuje sociální role (Keller, 2004). V prostředí mateřské školy je sociální status jasně dán vztahem učitelky (authority) a dítěte (podřízeného). Tento vztah však v současné pedagogice není tak přímočarý, jak zde byl naznačen. Ve skutečnosti je mnohem složitější; zahrnuje nejen tuto vnější dimenzi formální nadřazenosti a podřazenosti. Vedle ní se současná pedagogika snaží vnímat dítě jako partnera ve výchovně vzdělávacím procesu.

Sociální role je očekávaný způsob chování, který se váže k určitému sociálnímu statusu a vztahu jedince k ostatním lidem (např. lékař, ředitel, matka, otec, dcera, syn atd.). Tento způsob chování je určován řadou charakteristik, jako je pohlaví jedince, jeho věk, postavení, profese apod. Sociální role kromě toho zahrnuje i způsob nahlížení na jedince, moduluje vztahy, přístup k jedinci a celý proces komunikace. Se sociálními rolami se pojí sociální status a role, které člověk zastává, jsou předpokladem konformity (Sowa, 2000). Role představují určité vlastnosti, různé subjekty mohou zastávat stejné role. Role nejsou rigidní, ale proměnlivé, role mají dynamický charakter.

Při vstupu do mateřské školy získává dítě novou, dosud nepoznanou roli-dítě v mateřské škole. Tato role pro dítě specifická, neboť na ně klade nároky, se kterými mělo dosud jen velmi malou možnost se setkat. Očekává se pravidelnost v docházce, která již nezávisí na zájmu a volbě dítěte. Dostává se do početnější skupiny vrstevníků, mezi kterými postupně získává určitou pozici a s tím související míru vlivu. Setkává se častěji s nesouhlasnými reakcemi okolí a dostává se tak do konfliktů, které se postupně učí zvládat. Setkává se s autoritou cizí dospělé osoby a musí se podříditi novému systému fungování, pravidel a norem. Po dítěti se také vyžaduje větší samostatnost, zcela se mění jeho postavení ve skupině. Zatímco v rodinném prostředí bylo dítě středem pozornosti a o rodiče se dělilo nejvýše se sourozencem, v mateřské škole se mu od učitelky nedostává takové pozornosti (Pacholík, Nedělová a Šmatelková, 2016).

Z hlediska rozvoje sociálních rolí je podstatné postupné pronikání dítěte do dalších rolí, které si osvojuje jak v přímém kontaktu s lidmi, kteří tyto role zastávají (učitelka, kucharka, prodavačka, řidič), tak ve hře. Postupně se seznamuje s charakteristikami dané role a na základě reakcí druhých poznává efektivní a neefektivní způsoby reakcí na rozmanité sociální situace, které s naplňováním role souvisejí. To mu umožní nejen lepší orientaci ve světě a v rozlišování různých sociálních rolí, se kterými se může setkat, ale i osvojování vhodných, společensky přijatelných strategií v sociální interakci s druhými lidmi.

U předškolního dítěte můžeme pravděpodobně zaznamenat nejvýraznější pokrok v diferenciaci obecně mužské a ženské role. Tyto rozdíly se projevují jak v rovině geneticky daných charakteristik, tak sociálně podmíněných preferencích dětí. Nápadné jsou rozdíly ve volbě hraček, způsobu oblékání, ale i v sebeprezentaci. U chlapců můžeme vidět, že častěji pracují s konceptem větší síly, dívky zase kladou důraz na něžný, „princeznovský“ vzhled a upravenost a charakter vzájemných interakcí. Zvyklosti z rodiny jsou konfrontovány s projevy dalších dětí v dané roli, což obohacuje vnímání role dítětem o další dimenze a přispívá k chápání individuální rozdílnosti.

System sociálních norem jsou ideje, které regulují společenské vztahy tím, že na základě sociálních hodnot preskripují určité způsoby chování společenských subjektů v různých sociálních útvarech (Petrušek, 1996). Základním předpokladem každé sociální normy je její kolektivní, popř. institucionální charakter. To znamená, že sociální norma musí být subjekty daného sociálního útvaru osvojena tak, aby očekávaly její dodržování i od ostatních subjektů. Každá norma rovněž předpokládá, že všechny subjekty nebudou konformní,

tj. že se dané normě nepřizpůsobí, ale budou se od ní odchylovat, a proto disponuje sankcemi, kterými lze taková odchylení postihovat (Večeřa, 2002). V prostředí mateřské školy se dítě setkává s různými typy norem. Již při vstupu do mateřské školy si přináší obecně platné normy, nespécifická pravidla, která mají všeobecnou platnost (pozdrav, poděkování, omluva). Mateřská škola pak předkládá dítěti další normy, které se mohou vztahovat pouze na některé role. Dítě tak poznává normy, které se vztahují pouze na děti, normy vztahující se k roli učitelky, kuchařky a také normy vztahující se na rodiče dětí. Poznávání těchto norem a postupné pronikání do jejich smyslu pomáhá dětem orientovat se v rozmanitých rolích a diferencovat své chování podle právě zastávané. Svá specifika mají normy, které se vztahují na všechny osoby v mateřské škole (děti i dospělí). Mezi takové normy může patřit přezouvání se před vstupem do třídy, neskákání druhým do řeči, dokončení jedné činnosti před započítím druhé apod. Je důležité, aby tato obecně platná pravidla respektovali skutečně všichni včetně dospělých. Dávají tak dětem pozitivní příklad, navíc tento stav podporuje ochotu dítěte normu respektovat, neboť mimoděk vnímá, že se pravidlem řídí i učitelka, ředitelka a ostatní dospělí. Není tedy důvod, proč by takové pravidlo nemělo dodržovat také dítě.

V případě porušení normy následuje určitá forma sankce. Pojem sankce nemá hodnotící charakter. Jde o reakci na porušení normy, a to v pozitivním i negativním směru (výjimečný čin dítěte hodný obdivu, ale také prohřešek porušující pravidla). Obvykle však sankce vnímáme ve smyslu trestu, tedy jako reakci na negativní porušení norem. Řezáč (1998) v tomto směru vymezuje některé funkce sankce. Sankce by měla: zabránit opakování takového chování, napravit důsledky porušení normy, je-li to možné, zbavit dítě, které se prohřešku dopustilo, nežádoucích prožitků (pocit viny, znemožnění se ve skupině) a odčinit své pochybení.

Právě poslední význam sankce bývá často opomíjen. Dítě, které se dopustilo nějakého prohřešku, bylo adekvátně potrestáno. Tím by mělo být jeho pochybení odčiněno. Není příliš účelné tomuto dítěti jeho chybu neustále připomínat. Takové chování dítě oprávněně vnímá jako nespravedlivé a snadno získá pocit, že je neustále trestáno za tentýž prohřešek, a viny se nikdy nezbaví. Nemá proto smysl nadále pravidlo respektovat. Samozřejmě odlišná je situace, kdy se dítě prohřešku dopouští opakovaně. Potom naopak práce s předchozími situacemi a tresty za ně bude namístě.

3 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI

Podle Gillernové, Krejčové, Horákové, Hokovscové, Štětovské, Šírovské a Štětovské (2012) jsou sociální dovednosti učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakci a komunikaci. Podle Hartla, Hartlové (2015) se sociální dovednost skládá z celé řady dílčích dovedností. Mezi ně patří schopnost navázat a udržet kontakt, účinně se dorozumívat, vyslechnout druhé, vyjádřit své pocity apod. Čáp, Mareš (2001) dodávají, že se na základě sociálního učení snažíme začlenit do společnosti, zapojovat se do sociálních interakcí, přejímat sociální role, dodržovat normy a komunikovat. Kooijman (2016) pohlíží na sociální dovednosti jako na schopnosti, kterými jsme vybaveni k tomu, abychom dokázali vycházet s ostatními lidmi. Dítě by mělo adekvátně reagovat směrem k učitelům, trenérům, rodičům. Mělo by umět říci ne, dítě by si mělo osvojit dovednosti naslouchání, dělit se o hračky, mít soucit s ostatními, umět se omluvit, říct svůj vlastní názor, zvládnout svůj hněv, vztek, naučit se plnit úkoly.

Bednářová, Šmardová (2011) do skupiny sociálních dovedností řadí šest oblastí:

- komunikaci (verbální i neverbální),
- přiměřené reagování na nové situace,
- adaptace na nové prostředí,
- porozumění vlastním pocitům a sebeovládání,
- porozumění emocím a chování druhých lidí,
- objektivní sebepojetí a sebehodnocení.

V praxi se setkáváme také s pojmem sociální kompetence. Mnozí autoři pojmy sociální dovednosti a sociální kompetence považují za synonymum. Ani RVP PV (2006) tyto pojmy příliš nerozlišuje. Ovšem tyto pojmy je nutno důkladně rozlišovat. Získání určité dovednosti nemusí nutně znamenat její efektivní využívání. Dovednost tedy chápeme spíše jako schopnost realizovat určité vzorce chování. Termín kompetence naproti tomu naznačuje jakési hodnotící hledisko, vyjadřuje schopnost užívat specifické dovednosti v kontaktu s druhými lidmi adekvátně (Cook, Gresham, Kern, Barreras, Thornton a Crews, 2008).

Matsumoto (2009) zdůrazňuje, že v případě kompetence se jedná o soustavu dovedností, které jsou potřeba pro výkon v jedné či více oblastech života.

3.1 Možnosti rozvíjení sociálních dovedností

K systematickému a cílenému rozvíjení základních sociálních dovedností dítěte dochází již u dětí předškolního věku. Dovednosti vycházející z obecných společenských pravidel by měly být běžnou součástí chování dítěte, pozdrav, poděkování, prosba atd. Je však třeba rozvíjet také další oblast sociálního chování dítěte.

Z pohledu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (Splavcová et al., 2016) se pro rozvoj sociálních dovedností dětí v prostředí mateřské školy jeví jako vhodné interaktivní a sociální hry, dramatické činnosti, hraní rolí, kooperativní činnosti ve dvojicích i skupinách, hudební a hudebně pohybové hry. Je však třeba rozvíjet také další oblasti sociálního chování dítěte. Sociální dovednosti jsou nedílnou součástí připravenosti dítěte na školní docházku. Goleman (2006) uvádí sedm nejdůležitějších aspektů dovednosti učit se, kterou považuje za základ připravenosti na školu. Jsou jimi:

- sebevědomí,
- zvědavost,
- schopnost cílesměrného jednání,
- sebeovládání,
- schopnost pracovat s ostatními,
- schopnost komunikovat,
- schopnost spolupracovat.

Zkušenosti pedagogů i mnohých odborníků ukazují, že pro efektivní působení na sociální oblast dítěte nepostačí jednorázové zařazení určitého cvičení či bloku aktivit (srov. Gillernová, Krejčová, Horáková Hoskovcová, Šírová a Štětovská, 2012, Hermochová, 2005, Hermochová a Vaňková, 2014, Mohauptová, 2009). Jako optimální se jeví pravidelná setkávání kratšího trvání. Gillernová et al., (2012) spatřuje hlavní výhodu v dlouhodobějším dávkování a možnosti postupného zařazování nově rozvíjených dovedností do reálných sociálních situací. Nezbytnou podmínkou úspěšného výcviku sociálních dovedností je však pocit psychologického bezpečí. Splnění této podmínky umožní účastníkům dostatečnou otevřenost a upřímnost. V dětském kolektivu však právě v této podmínce spatřujeme značné riziko. Dítě předškolního věku je přirozeně upřímné a není schopno domyslet dopady svého chování. Proto se některé promluvy dětí a reakce na ostatní mohou zdát kruté a u druhého dítěte mohou vyvolat obavy z otevřeného, upřímného projevu. Považujeme proto za vhodné využívat hravé formy, které svým charakterem podporují spontánnost a přiroze-

nost dětí. Hra je považována za specifickou formu učení a také za důležitý prostředek se-
beutváření (Suchánková, 2014).

3.2 Hodnocení úrovně sociálních dovedností

Hodnocení dovedností ze sociální oblasti dítěte a posuzování změn jejich úrovně je nedílnou součástí práce učitelky v mateřské škole.

Hodnocení dovedností ze sociální oblasti dítěte a posuzování změn jejich úrovně je nedílnou součástí práce učitelky v mateřské škole. Cílem zjišťování informací o dítěti, dle učitelek v mateřské škole, může být vztah k diagnostice a vzdělávací nabídce, vztah k dosaženým výsledkům a směřování dalšího rozvoje, využívání výsledků pro účelné informování rodičů. Dle Zelinové (2001) je cílem poznávání, posuzování a také hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Právě cíl hodnocení sociálních dovedností dětí je klíčový při zvažování postupů a metod. Samozřejmě jiné metody bude učitelka používat k dennímu hodnocení, čtvrtletnímu, ročnímu.

Mezi nejčastěji používané metody hodnocení úrovně sociálních dovedností patří pozorování, dotazníky a hodnotící škály, projektivní metody.

Pozorování spočívá v záměrném a plánovitém vnímání, ve kterém pozorovatel cíleně zaměřuje k dosažení určitého cíle (Svoboda, 1999). Důležité je stanovit si co a jak budeme pozorovat. Důležité je zvolit vhodný typ pozorování tak, aby získané údaje byly co nejobjektivnější. Miovský (2006) rozlišuje pozorování na zjevné a skryté. U zjevného pozorování objekt ví, že je pozorován, a skryté, při kterém pozorovaný objekt neví, že je objektem pozorování. Mertin (2016) považuje za nejvhodnější z hlediska sociální psychologie pozorování strukturované. U tohoto typu pozorování se používá předem promyšlený a připravený soupis projevů, které chceme sledovat.

Dotazníky a hodnotící škály mohou být určeny k vyplnění rodičům, ale obvykle posuzování provádí učitelka. Pro učitelky v mateřských školách je určen *Dotazník chování předškolních dětí* Zelinková (2001). Obsahuje 22 položek, které v chování dětí identifikují dvě skupiny problémů: vzdorovitost a agresi, emocionální problémy dítěte. Další nástroj hodnocení nabízí Bednářová, Šmardová (2011). Škála obsahuje 31 položek rozdělených podle věku dítěte a jsou hodnoceny 3stupňové škály: nezvládá- zvládá s dopomocí- zvládá samostatně. Výhodou takové škály je rychlé a jednoduché hodnocení, které neklade vysoké nároky na čas potřebný k posouzení dítěte. Nevýhodou je hrubá diferenciací úrovně sociálních dovedností. Dítě, které na začátku zvládalo vše s dpo-

mocí, může dospět ke značnému zlepšení, ale pokud nedosáhne téměř dokonalosti, tak může úroveň dovednosti sahat do stejné výchozí kategorie.

Projektivní metody, které využívají principu projekce, jsou určeny k důkladnějšímu posouzení psychosociální stránky dítěte. Velmi zjednodušeně můžeme podstatu projekce popsat tak, že do každého svého projevu promítá člověk (dítě) obsahy svých duševních procesů. Zejména psychické stavy, tendence, osobnostní charakteristiky apod. Ovšem je nutno podotknout, že tyto metody nepostihují přímo úroveň sociálních dovedností, ale spíše různé kvality sociálních vztahů jedince k okolí.

4 PSYCHOMOTORIKA

První zmínky o psychomotorice spadají do období 20. let 20. století. V této době vznikly ve Francii první základy léčebné tělesné výchovy, které byly určeny pro mentálně postižené. Cílem byl prožitek a radost z pohybu, aktivity neměly soutěžní charakter, na základě kterého se zlepšovaly psychické funkce postižených a nemocných pacientů. Na těchto základech postupně vznikla psychomotorika, která byla již určená nejen pro nemocné, ale i pro zdravé.

Psychomotorika je forma pohybové aktivity, která je zaměřena na prožitek (Blahutková, 2003). Je optimálním prostředkem pro využití pohybu a navozených emocí pro hlubší sebezpoznání, ale také ke zvládnutí prudkých emocí, tužeb i nejrůznějších konfliktů mezi dětmi. Zároveň poznává reakce druhých, což mu poskytuje cennou zpětnou vazbu ve vztahu ke svému chování. Ke svému působení využívá jednoduché herní činnosti, činnosti s náradím i náčiním, kontaktní prvky a prvky pohybové muzikoterapie, včetně relaxačních technik (Blahutková, 2001).

Adamírová (2010) vymezuje psychomotoriku jako odpovědnou výchovu pohybem. Cílem je formování a přetváření člověka v realitě světa. Prostřednictvím her má na zřeteli vyladění psychofyzického stavu člověka. Je formou aktivního odpočinku, vhodnou aktivitou ke kompenzování převážně duševní námahy, procesem regenerace. Ve svém působení staví psychomotorika na vzájemném propojení oblasti poznávání, emocí a pohybu a jejich vlivu na rozvoj jedince v psychosociálním kontextu (EuropeanForumofPsychomotricity, c2016).

Szábová (2001) dělí psychomotoriku do tří oblastí - senzomotorika, neuromotorika, sociomotorika. Senzomotorika je motorická činnost zachycená sluchem, zrakem, hlasem, atd. Velmi dobře děti reagují na sluchové podněty hudebního doprovodu, a motorickým pohybem dokáží vyjádřit své emoce. Do neuromotoriky zahrnujeme jemnou a hrubou motoriku, orientaci v prostoru, rovnováhu. Sociomotorika není u nás tolik používaný termín. Jedná se o pohyb ve společnosti, v rámci rodiny, školy, v různých skupinách vrstevníků. U dětí od raného věku jsou tyto oblasti velmi významné, v pozdějším období se tyto oblasti vzájemně ovlivňují a mnohem více prolínají. Myšlenkou je získání co nejvíce zkušeností pohybem z hlediska emocionálního, kognitivního, fyziologického, a tyto zkušenosti umět využít pro své poznávání.

Adamírová (2003) rozlišuje v psychomotorice tři oblasti, které je potřeba rozvíjet. Kompetenční oblast vlastního těla a JÁ, kompetenční oblast materiální, věcná, kompetenční oblast společenskou. Do oblasti vlastního těla a JÁ řadí schéma těla, rovnováhu, stabilitu těla, city, pocity, svalové napětí, pohyb v prostoru. Do oblasti materiální, věcné řadí věci a předměty denní potřeby, prostředí. Do oblasti společenské patří komunikace, kooperace, sociální vnímání, odpovědnost, navazování kontaktů.

Z výše uvedeného přehledu je zřejmé, že součástí výchovy pohybem je sociální oblast nedílnou součástí. Dvořáková (2002) uvádí, že při některých pohybových činnostech si člověk (dítě) vystačí sám, ovšem většina z nich se odehrává při kontaktu s kamarádem, vrstevníkem, při spolupráci ve skupině, někdy při soupeření. Tím přirozeně dochází k vytváření přirozených sociálních vlastností, vztahů a také osobnostnímu rozvíjení. U psychomotoriky je významným rysem, že její požadavky a nároky jsou zvládnutelné pro všechny. Pokaždé můžeme činnosti přizpůsobit dané skupině, se kterou pracujeme, její velikosti, věku aktérů, jejich individuálním požadavkům. Dle Blahutkové (2007) psychomotorika poskytuje možnosti lidem (dětem), kteří nejsou při běžném sportu výrazně úspěšní a v psychomotorice najdou své uplatnění. Bývají povzbuzováni, chváleni a najdou v ní motivaci k pohybu, což je pro život velmi důležité.

Psychomotorika souvisí s mnoha vědními disciplínami a je s nimi propojena. Jedná se o pedagogiku, psychologii, sociologii, estetiku, etiku, tělesnou výchovu, sexuologii a v posledních letech také o dramatickou a výtvarnou výchovu (Blahutková et al., 2007).

Aktivita z oblasti psychomotorických her nabízí řadu námětů pro rozvoj sociálních dovedností dětí v mateřské škole. Dítě hlouběji proniká do svých prožitků, tendencí a obvyklých reakcí a učí se s nimi zacházet. Poznává reakce druhých, což mu poskytuje cennou zpětnou vazbu ve vztahu ke svému chování. Také podmínky koncipování psychomotorických aktivit, které uvádí Zimmer, vytvářejí vhodné psychosociální prostředí pro rozvoj sociálních dovedností. Dle Zimmer (2012) by mělo dítě především:

- prožívat samo sebe, jako aktéra děje,
- umět vztáhnout úspěchy i neúspěchy na svou osobu,
- vytvořit vlastní měřítka hodnot a orientovat na ně své vlastní chování,
- převzít odpovědnost za vlastní chování,
- seznámit se s alternativami rušivých způsobů chování a začlenit je do chování vlastního.

4.1 Vztah pohybových her a sociálního rozvoje dětí

V naší práci jsme se přiklonili ke hrám pohybovým. Východiskem je předpoklad, že koncept pohybových aktivit nabízí dostatečné možnosti pro rozvoj sociálních dovedností dítěte a budování zdravé sociální skupiny v rámci třídy. Obvykle probíhají formou hry, a jsou tak pro dítě poutavé a zábavné. Motivačně působí také netradičnost mnohých aktivit, nové pomůcky, se kterými může dítě pracovat a které oživují běžné tělovýchovně zaměřené činnosti.

Hrové aktivity i netradiční pomůcky (náradí a náčiní) podporují spontaneitu dětí, která umožňuje přirozené projevy dítěte a zároveň bezděčné prožívání radosti z pohybu, ale také množství rozličných emocí, které pohybové aktivity vyvolávají. Tím nabízejí dítěti možnost poznávat vlastní emoce a reakce, orientovat se v nich a zefektivnit tak práci s vlastním prožíváním. Orientace v sobě samém je pak nezbytným základem pro poznávání a chápání druhých. „Většina pohybových aktivit a her spočívá ve hraní si spolu, proto i očekávané výstupy formulované v oblasti interpersonální lze realizovat právě v nich“ (Dvořáková, 2011). Zároveň jsou pohybové aktivity značně variabilní svými nároky na prostorové, časové i materiální podmínky. Domníváme se proto, že je možné je zcela nenásilně a bez výrazných časových či jiných požadavků integrovat do vhodných částí pedagogické práce, jako např. do tělovýchovných chvil, pobytu venku, hodin tělesné výchovy apod.

Pohybové aktivity především z oblasti psychomotorických her nabízejí řadu námětů pro rozvoj sociálních dovedností dětí v mateřské škole. Psychomotorika jako systém pohybových aktivit zaměřených na prožitek (Blahutková, 2003) je optimálním prostředkem pro využití pohybu a navozených emocí pro hlubší sebepoznání, ale i zvládnutí prudkých emocí, tužeb i nejrůznějších konfliktů mezi dětmi. Adamírová (2006) vymezuje psychomotoriku jako odpovědnou výchovu pohybem. Dítě v přirozených podmínkách proniká hlouběji do svých prožitků, tendencí a obvyklých reakcí a učí se s nimi zacházet. Poznává však také reakce druhých, což mu poskytuje cennou zpětnou vazbu ve vztahu ke svému chování. Také podmínky koncipování psychomotorických aktivit, které uvádí Zimmer, vytvářejí vhodné psychosociální prostředí pro rozvoj sociálních dovedností.

Pro naplnění těchto záměrů je možné využívat nejrůznější pomůcky, náradí a náčiní např. psychomotorický padák, pedalo, balanční plošinu, švihadla, lana, kužely atd., při jejichž používání si děti vzájemně poskytují základní dopomoc. Tím se učí citlivě vnímat druhého

prostřednictvím verbální i neverbální komunikace, rozvíjejí empatii, vlastní odpovědnost a budují mezi sebou vztah vzájemné důvěry. Kromě individuálního využití (či využití ve dvojicích) umožňují tyto pomůcky řadu skupinových činností. V některých případech se však jedná o finančně poměrně náročné vybavení, které si běžná mateřská škola může dopřát jen ve výjimečných případech. Systém psychomotorických aktivit však nabízí bohatou škálu činností a her s předměty běžně dostupnými (míče, švihadla, stavebnice s velkými stavebními prvky, lavičky apod.), předměty běžné potřeby (víčka od PET lahví, jogurtové kelímky, kolíčky), příp. zcela bez pomůcek. Tím se tyto činnosti stávají snadno dostupnými každé mateřské škole (Pacholík, Nedělová a Šmatelková, 2016).

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Základními teoretickými východisky naší práce jsou klíčové pojmy: dítě předškolního věku, sociální dovednosti, psychomotorické aktivity. Tyto pojmy jsme blíže definovali v teoretické části práce. Praktická část této diplomové práce se zabývá pedagogickým experimentem realizovaným v období leden - červen 2016. Výzkum probíhal v rámci řešení projektu IGA (IGA/FHS/2015/10 *Podpora budování sociálních vztahů v dětském kolektivu prostřednictvím pohybových aktivit*) na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Hlavní výzkumný cíl

Cílem naší práce je posoudit vliv intervenčního programu psychomotorických aktivit na úroveň sociálních dovedností dětí předškolního věku.

5.1 Hypotézy

H1: U Děti absolvující program psychomotorických aktivit bude zaznamenána větší změna úrovně sociálních dovedností než u dětí, které program neabsolvovaly.

H2: Dívky absolvující program psychomotorických aktivit budou dosahovat vyšší úrovně sociálních dovedností než chlapci absolvující program.

H3: Děti absolvující program psychomotorických aktivit budou vykazovat vyšší úroveň sociálních dovedností v oblasti komunikace než děti, které program neabsolvovaly.

H4: Děti absolvující program psychomotorických aktivit budou vykazovat vyšší úroveň sociálních dovedností v oblasti vrstevnických vztahů než děti, které program neabsolvovaly.

H5: Děti absolvující program psychomotorických aktivit budou vykazovat vyšší úroveň sociálních dovedností v oblasti kooperace než děti, které program neabsolvovaly.

5.2 Výzkumné otázky

Jaký vliv má intervenční program pohybových aktivit na rozvoj sociálních dovedností dětí předškolního věku?

Dílčí výzkumné otázky

VO1: Jaký vliv má intervenční program na úroveň sociálních dovedností u chlapců a dívek, kteří absolvovali intervenční program?

VO2: Jaký vliv má intervenční program pohybových aktivit na rozvoj sociálních dovedností v oblasti vrstevnických vztahů u dětí předškolního věku?

VO3: Jaký vliv má intervenční program pohybových aktivit na rozvoj sociálních dovedností v oblasti spolupráce u dětí předškolního věku?

VO4: Jaký vliv má intervenční program pohybových aktivit na rozvoj sociálních dovedností v oblasti kooperace u dětí předškolního věku?

5.3 Výzkumný soubor

Při sestavování výzkumného souboru jsme vycházeli ze zvolených výzkumných strategií a technik. Realizace kvaziexperimentu vyžadovala sestavení experimentální a kontrolní skupiny. Snahou bylo sestavit dvě skupiny, tak aby svými charakteristikami co nejvíce podobaly a získané výsledky z obou skupin byly srovnatelné. Do výzkumného šetření byly zapojeny 2 třídy dětí ze záměrně vybrané mateřské školy ve Zlínském kraji. Důvodem záměrného výběru byl především fakt, že tato škola má dvě třídy dětí přibližně stejného věku. Dále obě třídy mají podobné podmínky ve smyslu kultury a filozofie školy, materiálních podmínek, spolupráce s rodiči, prostorových podmínek. Výhodu jsme spatřovali zejména v dostupnosti MŠ, shodných podmínkách nebo velmi podobných charakteristikách, prostředí, v němž děti pobývaly, uplatňované pedagogické strategie. Před zahájením výzkumného šetření jsme kontaktovali vedení MŠ a v rámci osobního jednání představili záměry výzkumu, jeho předpokládaný průběh, včetně metod, sběru dat a také jsme odpověděli na dotazy týkající se nejasností. Následně jsme kontaktovali učitelky vybraných tříd a seznámili je s výzkumným záměrem a domluvili si konkrétní podmínky realizace. Ve spolupráci s učitelkami byli osloveni i rodiče všech dětí z vybraných tříd s cílem získat informovaný souhlas se zapojením jejich dětí do programu. Rodiče měli možnost osobní schůzky v případě nejasností či dotazů, ale této možnosti nikdo nevyužil.

	Experimentální skupina	Kontrolní skupina	Celkem
Chlapci	15	5	20
Dívky	9	6	15
Celkem	24	11	35

Tabulka 1 Počty dětí v experimentálním a kontrolním souboru

Experimentální soubor tvořilo 24 dětí ve věku 5-6 let (9 dívek, 15 chlapců). Tuto třídu pravidelně navštěvuje 26 dětí, ale do výzkumného šetření jsme mohli zapojit pouze děti, které absolvovaly většinu lekcí intervenčního programu a zároveň vstupní a výstupní šetření.

Kontrolní soubor tvořilo 11 dětí ve věku 5-6 let (6 dívek, 5 chlapců). Zde opět byly do výzkumného šetření zapojeny pouze děti, které absolvovaly vstupní i výstupní šetření. Nízký počet dětí v kontrolním souboru byl dán nepřítomností mnoha dětí během vstupního a výstupního šetření.

Vzhledem k organizačním změnám v realizaci výzkumného šetření, širší využitelnost získaných výsledků narušuje velikost výzkumného souboru. Soubor 35 dětí se v případě kvantitativně orientovaném výzkumu jevit jako malý. S odvoláním na Soukupa, Kočvarovou (2016) jsme toho názoru, že s ohledem na nepravděpodobnostní výběr účastníků výzkumu (výběr na základě dostupnosti) můžeme velikost souboru považovat za dostatečnou. Komplikacím při řešení projektu jsme byli nuceni zahájit výzkumné šetření později, než jsme původně plánovali. Ve snaze realizovat intervenční program co nejdéle jsme pak lekce realizovali až do června. Koncem školního roku v souvislosti s blížícími se letními prázdninami se však snižovala docházka dětí do mateřské školy... .

5.4 Výzkumná metoda, nástroje

Základním výzkumným zdrojem dat byly ve výzkumu metody kvantitativního charakteru.

Všechny děti absolvovaly vstupní a výstupní měření, které zahrnovalo strukturované nezáúčastněné pozorování, kresbu postavy a projektivní zkoušku CATO.

Stěžejní pro nás byly údaje získané strukturovaným pozorováním. Projektivní zkouška CATO i kresba postavy představovaly spíše doplňkové metody, které sloužily k lepšímu pochopení některých pozorovaných jevů a vysvětlení případných nesrovnalostí. Také z etických důvodů nebudeme údaje získané těmito metodami samostatně prezentovat.

Základním nástrojem sběru dat ve výzkumu bylo **strukturované pozorování** zaměřené na hodnocení úrovně sociálních dovedností dětí.

Pro potřeby výzkumu jsme vytvořili vlastní záznamový arch pozorování (Příloha 2).

K vytvoření vlastní struktury pozorování nás vedl fakt, že dostupné české posuzovací škály a obdobné metody jsou určeny především pedagogům v praxi. Proto je v nich kladen důraz na jednoduchost a rychlost hodnocení; obvykle pracují s třístupňovou škálou hodnocení sociálních dovedností (zvládá- zvládá s obtížemi/s dopomocí – nezvládá). Takové posouzení je však pro výzkumné účely příliš hrubé, nedostatečně rozlišuje skutečnou úroveň dítěte.

Struktura pozorování a hodnocené položky vycházely z podobně zaměřených prostředků (srov. Bednářová, Šmardová, 2011). Hodnocení se opíralo o 7 kategorií:

- práce, pravidla, respekt k autoritě,
- cílené chování, sebereflexe,
- regulace emocí,
- komunikace,
- otevřenost klidem,
- vrstevnické vztahy,
- kooperace.

Každá kategorie zahrnovala 5 – 6 položek (konkrétních projevů dítěte), které byly hodnoceny na škále 0 (nezvládá, nevyskytuje se) až 5 (zvládá bez potíží, projevuje se v dostatečné míře). Tato relativně jemná stupnice umožňuje zaznamenat i dílčí zlepšení či zhoršení dítěte v určitém projevu chování. Celkový počet bodů, který bylo možné získat, byl 190, v jednotlivých kategoriích pak 30 (v případě 5-ti položkové kategorie), resp. 35 (v případě 6-ti položkové kategorie).

Je třeba zmínit, že jde o první verzi záznamového archu pozorování, která bude dále rozvíjena a důkladněji ověřována. Z hlediska tvorby tohoto prostředku se tak vlastně jednalo o

pilotní studii, jejíž data poslouží nejen účelům studie, ale také pro další zkvalitnění tohoto nástroje.

Test kresby postavy je výrazově (expresivně) – projektivní technika, která „umožňuje pohled na osobnost v celé její složitosti a dynamice při plném respektování její jedinečnosti“ (Altman, 2011, s. 8). Protože posuzovaná osoba nemá možnost kontrolovat a cíleně ovlivňovat, co o sobě kresbou vypovídá, má potenciál odkrýt některé potlačené a nevědomé psychické obsahy.

Mezi projektivní metody patří také CATO (Boš a Vágnerová, 2012). Cílem Metody je „získat co nejvíce informací o mezilidských vztazích v rodině dítěte i o situacích a vztazích mimo rodinu, které dítě běžně prožívá a které pro ně mají určitý význam“ (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2001). Podstatou testu je práce s obrázky (1 úvodního – iniciačního a 14 tematických), které zobrazují obecnou, blíže nspecifikovanou situaci. Dítě je požádáno, aby obrázek popsalo a pokusilo se interpretovat situaci na něm. Pomocí předem navozené identifikace s některou z dětských postav na obrázku se předpokládá promítnutí reálných postojů, zkušeností a sociálních vztahů dítěte (princip projekce) do interpretace obrázku.

5.4.1 Intervenční program

Jako prostředek rozvoje sociálních dovedností dětí vystupuje v našem výzkumu intervenční program (příloha č. 2). Jeho náplň tvořily pohybové aktivity převážně psychomotorického charakteru. Nesledovaly rozvoj motoriky dítěte, pohybových schopností a dovedností, jak je u takových činností obvyklé. Jejich těžiště spočívalo v sociálním kontaktu dětí i pedagogů a cíleně využívaly souvisejících efektů k rozvoji sociálních dovedností dětí. Šlo tedy především o činnosti kontaktní, které vytvářely prostor pro sociální učení.

Intervenční program pohybových aktivit obsahoval 12 pohybových lekcí (příloha č. 3) po dobu 3 měsíců od poloviny března 2016 do poloviny června 2016. Lekcím před zahájením programu předcházelo vstupní měření úrovně sociálních dovedností a po skončení programu následovalo výstupní měření za použití stejných metod a prováděné stejnými osobami. Lekce probíhaly s frekvencí 1 lekce za týden (mimo specifické situace, kdy z důvodů programu mateřské školy, nebo z důvodů na straně vý-

zkumníků nebylo možné v daném týdnu lekci realizovat) v délce trvání 90 – 120 minut. Frekvence i délka lekcí byla výsledkem dohody s učitelkami dětí.

Náplní každé lekce byly pohybové hry a činnosti různého charakteru. Těžiště tvořily kontaktní činnosti využívající efektů sociálního kontaktu pro rozvoj sociálních dovedností dětí. Kromě takto specificky zaměřených činností byly do lekcí zařazeny také obecně zaměřené pohybové hry, jejichž funkce spočívala v navození radostné atmosféry, uvolnění po mentálně náročnějších činnostech (např. činnostech náročných na pozornost, soustředěnost), individuální činnosti relaxačního charakteru apod. Při přípravě programu jsme usilovali o komplexní rozvoj sociálních dovedností. V každé lekci proto byly zařazeny činnosti sledující různé oblasti sociálních dovedností, přičemž lekce na sebe v rámci celého programu navazovaly tak, aby postupně zvyšovaly nároky na úroveň sociálních dovedností dětí a umožňovaly tak jejich plynulý rozvoj v různých oblastech. Nezbytné také bylo průběžně upravovat náplň jednotlivých lekcí podle aktuální situace a průběžného intuitivního posuzování úrovně sociálních dovedností dětí.

Při přípravě programu jsme zvažovali vhodné prostory pro jeho realizaci. Kromě herny třídy v mateřské škole jsme měli možnost využít také blízkou tělocvičnu. Po dohodě s učitelkami jsme se nakonec rozhodli pro využití tělocvičny. Ačkoli jsme tím získali možnost využívat také vybavení tělocvičny, snažili jsme se respektovat původní záměr, tedy nabídnout pedagogům takové činnosti, které jsou realizovatelné v běžné mateřské škole s průměrnou materiální vybaveností a prostorovými možnostmi.

Mezi použité pomůcky tak patřilo nářadí a náčiní běžně dostupné v mateřských školách, jako např. míče a míčky různého druhu, lana, švihadla, barevné gymnastické obruče, lavičky, díly švédské bedny, žíněnky a žebřiny. Dále jsme do programu zařadili činnosti využívající materiál snadno dostupný a finančně zcela nenáročný, jako jsou kelímky od jogurtů, víčka od plastových lahví nebo rytmické nástroje vyrobené z plastových nádob a naplněné přírodninami. V některých lekcích jsme využili psychomotorický padák, který sice patří k pomůckám finančně náročnějším, v dnešní době se však v mateřských školách jeho využívání rychle rozšiřuje a jeho zařazení je častější. Pro zpestření programu jsme do programu zařadili jednu lekci využívající speciální balanční pomůcky např. dětské plastové i klasické dřevěné chůdy, balanční kruhové plošiny, malé i velké šlapáky (pedala) v provedení pro individuální práci i v provedení pro práci ve dvojicích či menších skupinách. Na základě dohody byly učitelky zařazovány do aktivit zcela výjimečně a do lekcí nijak nezasahovaly.

5.5 Postup při zpracování dat

Při zpracování dat jsme se zaměřili především na data získaná pozorováním. Zpracována byla na popisné úrovni, protože velikost kontrolního souboru nedovoluje provést důkladnější statistické ověření. Výsledky jsou proto hodnoceny na základě hrubého skóre získaného v jednotlivých položkách a kategoriích. Hodnoceno je i celkové skóre získané součtem bodů ve všech hodnocených položkách. Pro vyhodnocení získaných dat jsme pracovali s průměrnými počty získaných bodů za různě definované skupiny. Kritériem pro rozdělení probandů do skupin byla především příslušnost k experimentální, resp. kontrolní skupině. Bylo však zohledňováno také pohlaví probanda.

Na základě maximálního počtu bodů, který bylo možné získat (190), bylo hrubé skóre převedeno na procenta. Procentuální vyjádření umožnilo lépe posoudit změny, ke kterým došlo během experimentu. Při posuzování dosažených změn byl brán v úvahu také koeficient determinace. Nejdříve podrobíme analýze dosažené výsledky při vstupním šetření. Posoudíme vstupní úroveň dětí v jednotlivých hodnocených oblastech a poukážeme na některé rozdíly mezi dívkami a chlapci a rozdíly mezi kontrolní a experimentální skupinou.

5.5.1 Metody analýzy získaných dat

V rámci statistické analýzy dat byly využity **základní popisné statistiky** (Chráska a Kočvarová, 2014; Chráska a Kočvarová, 2015) a dále tzv. **míry věcné významnosti**, jejichž využívání podporují např. Mareš, Rabušic a Soukup (2015).

$$|u| = \frac{U - \frac{n_1 \cdot n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2 \cdot (n_1 + n_2 + 1)}{12}}}$$

Obrázek 1 Převod hodnoty U Mann-Whitney testu na normovanou náhodnou veličinu

Pro statistickou analýzu dílčích dat získaných pozorováním jsme použili **Mann-Whitney U-test**. Protože četnost skupiny chlapců je v našem případě větší než 20, převedli jsme vždy vypočítanou hodnotu U na normovanou náhodnou veličinu u podle vzorce na obrázku 5 a její absolutní hodnotu jsme srovnali s kritickou hodnotou normované náhodné veličiny pro zvolenou hladinu významnosti. Pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$

je kritická hodnota $u_{0,05} = 1,96$, pro hladinu významnosti $\alpha = 0,01$ je kritická hodnota $u_{0,01} = 2,58$ (Chráška a Kočvarová, 2014).

6 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

V této kapitole jsme zaměřili na ověření stanovených hypotéz, odpovědi na výzkumné otázky. Vyhodnocovali jsme data především získaná pozorováním. Data byla zpracována na popisné úrovni, protože velikost kontrolního souboru nám nedovolovala provést důkladnější statistické ověření. Výsledky jsou hodnoceny na základě hrubého skóre získaného v jednotlivých položkách a jejich kategoriích. Pro vyhodnocení jsme pracovali s průměrnými počty získaných bodů za různě definované skupiny. Na základě maximálního počtu bodů, které bylo možno získat (190) bylo hrubé skóre převedeno na procenta a tento převod nám pomohl lépe posoudit změny, ke kterým došlo během experimentu. Při posuzování dosažených změn byl brán v úvahu také koeficient determinace.

Hypotéza 1: Děti absolvující program psychomotorických aktivit zaznamenají vyšší změna úrovně sociálních dovedností než děti, které program neabsolvovaly.

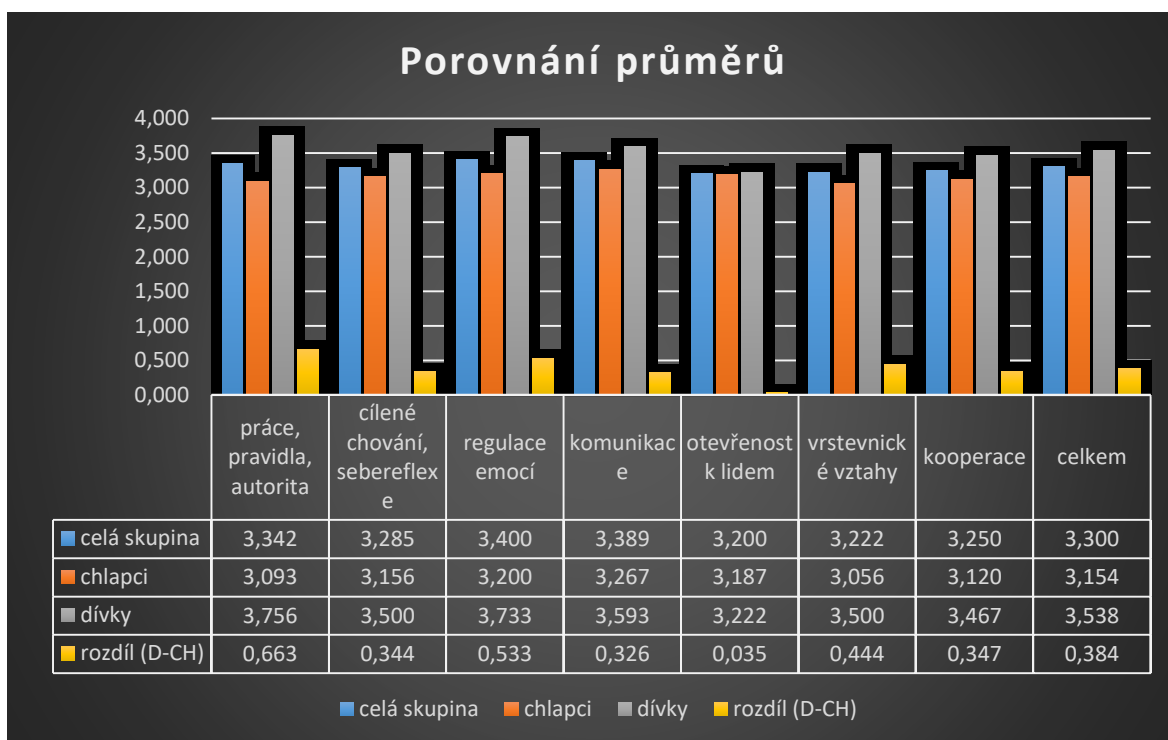
	Kontrolní		experimentální		Rozdíl	koeficient
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	Průměrů	determinace (%)
práce, pravidla, autorita	0,82	0,874	1,33	1,090	0,51	5,4
cílené chování, sebereflexe	1,00	0,632	1,50	1,063	0,50	5,9
regulace emocí	1,00	1,095	1,54	1,062	0,54	5,5
vrstevnické vztahy	1,09	0,831	1,67	2,665	0,58	1,4
Komunikace	1,27	0,467	1,96	1,334	0,69	7,6
otevřenost k lidem	0,91	0,701	1,71	1,301	0,8	9,9
Kooperace	-0,73	4,777	2,04	3,223	2,77	11,0
celková změna skóre	5,36	5,555	11,75	4,919	6,39	26,2

Tabulka 2 Rozdíl bodového zisku v pretestu a posttestu v kontrolní a experimentální skupině (průměrný počet bodů za skupinu)

U kontrolní skupiny (tab. 2) byl zaznamenán průměrný posun o 5,36 bodu, u experimentální skupiny je to 11,75 bodu. Experimentální skupina se tedy průměrně zlepšila o 6,39 bodu více než skupina kontrolní. Následně byl vypočítán koeficient determinace, který ukázal, že 26,2 % změn je možné vysvětlit vlivem experimentu, což lze považovat za relativně velký vliv. Proto přijímáme hypotézu o vyšší úrovni změny sociálních do-

vedností u dětí absolvujících program psychomotorických aktivit, než u dětí které program neabsolvovaly.

Hypotéza 2: Dívky absolvující program psychomotorických aktivit budou dosahovat vyšší úroveň sociálních dovedností než chlapci absolvující program.



Obrázek 3 Porovnání průměrných výsledků chlapců a dívek (výstupní šetření)

Obrázek 3 porovnává průměrné hodnoty chlapců a dívek dosažené v jednotlivých kategoriích při výstupním šetření. Průměrně dosahovaly dívky oproti chlapcům lepších výsledků o 0,384 bodu. Menší rozdíl lze pozorovat v oblasti regulace emocí (0,533). Pro statistické vyhodnocení rozdílu v celkových výsledcích chlapců a dívek jsme použili Mann-Whitneyho U test. Největší rozdíl jsme zaznamenali v oblasti práce, pravidel a respektování autority (0,663). Vypočítaná hodnota $u = 17$, kritická hodnota pro statistickou významnost $\alpha = 0,01$ (24), $u <$ kritická hodnota u . Proto přijímáme hypotézu o existenci rozdílů. Dívky dosáhly ve výsledném měření lepších výsledků než chlapci. Rozdíl je statisticky významný pro hladinu významnosti $\alpha = 0,01$.

Hypotéza 3: Děti absolvující program psychomotorických aktivit budou vykazovat vyšší úroveň sociálních dovedností v oblasti komunikace než děti, které program neabsolvovaly.

V oblasti komunikace (tab. 3) jsme zaznamenali zlepšení dětí z kontrolní skupiny o 4,24 %, v experimentální skupině o 6,53 %, což je celkové zlepšení skupiny experimentální proti kontrolní o 2,29 %. Proto přijímáme hypotézu o vyšší úrovni změny sociálních dovedností u dětí absolvujících program v oblasti komunikace, než u dětí, které program neabsolvovaly.

Hypotéza 4: : Děti absolvující program psychomotorických aktivit budou vykazovat vyšší úroveň sociálních dovedností v oblasti vrstevnických vztahů než děti, které program neabsolvovaly.

V oblasti vrstevnických vztahů (tab. 3) jsme zaznamenali zlepšení dětí z kontrolní skupiny o 3,64 %, v experimentální skupině o 5,56 %, což je celkové zlepšení skupiny experimentální proti kontrolní o 1,92 %. Proto přijímáme hypotézu o vyšší úrovni změny sociálních dovedností u dětí absolvujících program v oblasti vrstevnických vztahů, než u dětí, které program neabsolvovaly.

Hypotéza 5: : Děti absolvující program psychomotorických aktivit budou vykazovat vyšší úroveň sociálních dovedností v oblasti kooperace než děti, které program neabsolvovaly.

V oblasti kooperace (tab. 3) jsme zaznamenali u chlapců z kontrolní skupiny zhoršení výsledků o 9,60 %, což ovlivnilo celkové výsledky kontrolní skupiny v oblasti kooperace a zhoršení o 2,91 %, v experimentální jsme zaznamenali zlepšení o 8,17 %, což je celkové zlepšení experimentální skupiny proti kontrolní o 11,08 %. Proto přijímáme hypotézu o vyšší úrovni změny sociálních dovedností u dětí absolvujících program v oblasti kooperace, než u dětí, které program neabsolvovaly.

..

Odpovědi na výzkumné otázky:**VO1: Jaký vliv má intervenční program na úroveň sociálních dovedností u chlapců a dívek, kteří absolvovali intervenční program?**

Pro vyhodnocení odpovědi na první výzkumnou otázku budeme pozornost věnovat porovnání změn u kontrolní a experimentální skupiny a poukázat na vliv intervenčního programu na děti tento program absolvující. U experimentální skupiny byl ve všech sledovaných oblastech zaznamenán větší posun než u skupiny kontrolní. Nejvýraznější byl tento rozdíl v oblasti kooperace. S tím souvisí další zajímavé zjištění: oblast kooperace je jedinou oblastí, ve které nedošlo ke zlepšení, ale ke zhoršení výsledků, a to u kontrolní skupiny (průměrně zhoršení o 0,73 bodu). Detailnější zkoumání výsledků jednotlivých dětí ukázalo, že zhoršení kontrolní skupiny bylo způsobeno výrazným zhoršením jednoho chlapce. Je možné se domnívat, že hrály roli situační vlivy, protože v následném rozhovoru učitelka takové projevy v chování chlapce nezmiňovala. Chlapce však již nebylo možné opakovaně pozorovat. Zároveň v tak malém vzorku nebylo možné vyloučit výsledky chlapce z analýzy. Za stěžejní zjištění vyplývající z analýzy dat však lze považovat více než dvojnásobné zlepšení experimentální skupiny oproti skupině kontrolní z pohledu celkových výsledků. Zatímco u kontrolní skupiny byl zaznamenán průměrný posun o 5,36 bodu, u kontrolní skupiny je to 11,75 bodu. Experimentální skupina se tedy průměrně zlepšila o 6,39 bodu více než skupina kontrolní. Následně byl vypočítán koeficient determinace, který ukázal, že 26,2 % změn je možné vysvětlit vlivem experimentu, což lze považovat za relativně velký vliv. Na změny skóre mělo vliv také pohlaví dětí, neboť koeficient determinace dále ukazuje, že u chlapců lze vysvětlit dosažené změny až z 27,9 % vlivem experimentu, u dívek je to pouze 23,4 %.

VO2: Jaký vliv má intervenční program pohybových aktivit na rozvoj sociálních dovedností v oblasti komunikace u dětí předškolního věku?

V oblasti komunikace jsme zaznamenali zlepšení u obou skupin. Děti absolvující intervenční program však ve srovnání s dětmi, které intervenční program neabsolvovaly, dosáhly zlepšení v průměru o 0,69 bodu více. Koeficient determinace (7,6 %) se zde již přibližuje střední míře vlivu. Zatímco u chlapců můžeme 30,58 % změn vysvětlit vlivem našeho experimentu (což lze v sociálních vědách považovat za velmi silný účinek), u dívek byl účinek nepatrný, pouze 0,53 %. Oblast komunikace byla zároveň jediným případem, kdy došlo k výraznějšímu zlepšení kontrolní skupiny oproti skupině experimentální. Dívky

z kontrolní skupiny dosáhly zlepšení o 3,90 %, zatímco dívky z experimentální skupiny pouze o 3,33 %. Vzhledem k výraznějšímu zlepšení chlapců v experimentální skupině (o 8,43 %) se to však příliš nepromítlo do celkových výsledků experimentální skupiny, která se tak i v *komunikaci* zlepšila o 2,29 % více než skupina kontrolní.

VO3: Jaký vliv má intervenční program pohybových aktivit na rozvoj sociálních dovedností v oblasti vrstevnických vztahů u dětí předškolního věku?

Oblast vrstevnických vztahů je oblastí s nejmenší mírou vlivu experimentu na změny úrovně sociálních dovedností. Ačkoli se skupina dětí absolvujících intervenční program zlepšila ve srovnání s dětmi, které program neabsolvovaly, v průměru o 0,58 bodu více, koeficient determinace 1,4 % ukazuje na slabý účinek experimentu. Zajímavé však je, že ve vztahu k oblasti vrstevnické vztahy byly dívky na vliv intervenčního programu výrazně citlivější než chlapci. Zatímco u dívek je možné vysvětlit až 40,33 % vlivem experimentu (velmi silný účinek), chlapci byli v této oblasti vůči experimentu prakticky neteční (0,18 %). To se také projevilo ve výsledcích; zatímco dívky se průměrně zlepšily o 7,40 % z maximálního možného počtu bodů za tuto oblast, chlapci průměrně dosáhli zlepšení pouze o 4,43 %. Oblast vrstevnických vztahů tak byla jedinou oblastí, ve které skupina dívek dosáhla průměrně výraznějšího zlepšení než skupina chlapců.

VO4: Jaký vliv má intervenční program pohybových aktivit na rozvoj sociálních dovedností v oblasti kooperace u dětí předškolního věku?

Stejně jako v ostatních oblastech sociálních dovedností, také v oblasti kooperace jsme zaznamenali pozitivní změny jak u skupiny dětí absolvujících intervenční program, tak u skupiny dětí, které program neabsolvovaly. U dětí absolvujících intervenční program je však patrné zlepšení v průměru o 2,77 bodu větší než u druhé skupiny dětí. Vlivem experimentu je možné vysvětlit až 11 % pozorovaných změn, což můžeme považovat za střední míru vlivu. To platí jak pro skupinu dívek (změnu lze vysvětlit z 10,02 % vlivem experimentu), tak pro skupinu chlapců (17,17 %). Oblast kooperace je také jedinou oblastí, ve které nedošlo ke zlepšení všech skupin. U chlapců z kontrolní skupiny jsme v této oblasti zaznamenali zhoršení výsledků, a to o 9,60 %, což ovlivnilo také celkové výsledky kontrolní skupiny v oblasti kooperace (zhoršení o 2,95 %).

Na základě těchto zjištění můžeme nyní odpovědět na hlavní otázku našeho výzkumu.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaký vliv má intervenční program pohybových aktivit na rozvoj sociálních dovedností dětí předškolního věku?

Z výsledků vyplývá, že v obou skupinách došlo ke zlepšení ve všech oblastech, kromě oblasti kooperace. V této oblasti jako jediné došlo ke zhoršení výsledků, a to u chlapců neabsolvujících intervenční program, kteří se v průměru zhoršili o 2,40 bodu. To se projevilo v celkových výsledcích této oblasti u kontrolní skupiny snížením průměrného skóre o 0,73 bodu. Srovnáme-li skupinu dětí absolvujících intervenční program a skupinu dětí, které intervenční program neabsolvovaly, je ve všech kategoriích patrné výraznější zlepšení u dětí absolvujících intervenční program. Ačkoli změny v jednotlivých oblastech nejsou nijak výrazné, za stěžejní zjištění vyplývající z analýzy dat lze považovat více než dvojnásobné zlepšení experimentální skupiny oproti skupině kontrolní z pohledu celkových výsledků. Zatímco u kontrolní skupiny byl zaznamenán průměrný posun o 5,36 bodu, u kontrolní skupiny je to 11,75 bodu. Experimentální skupina se tedy průměrně zlepšila o 6,39 bodu více než skupina kontrolní. Následně byl vypočítán koeficient determinace, který ukázal, že 26,2 % změn je možné vysvětlit vlivem experimentu, což lze považovat za relativně velký vliv. Na změny skóre mělo vliv také pohlaví dětí, neboť koeficient determinace dále ukazuje, že u chlapců lze vysvětlit dosažené změny až z 27,9 % vlivem experimentu, u dívek je to pouze 23,4 %.

Z výsledků dále vyplývá, že úroveň sociálních dovedností dívek je ve srovnání s chlapci na vyšší úrovni. Při posouzení změn v úrovni sociálních dovedností při vstupním (pretest) a výstupním měření (posttest) se však ukazuje, že chlapci dosáhli většího zlepšení než dívky. Z maximálního možného počtu bodů (190) získali chlapci při vstupním měření 108,9 bodu, při výstupním měření 120,3 bodu. Dívky v pretestu dosáhly hodnoty 126,6 bodu, v posttestu pak 134,1. U chlapců jsme tedy zaznamenali zlepšení o 11,4 bodu, u dívek o 7,5 bodu. Zlepšení chlapců je tedy o 3,9 bodu větší než u dívek. Tento výsledek nezohledňuje rozdělení dětí na experimentální a kontrolní skupinu, ale pouze na skupinu chlapců a skupinu dívek napříč celým výzkumným souborem.

ZÁVĚR

Cílem práce bylo zjistit, jaký vliv bude mít intervenční program psychomotorických aktivit na rozvíjení sociálních dovedností dětí předškolního věku. Cíl jsme plnili pomocí kvaziexperimentu, který se nám zdál vzhledem k charakteru výzkumného souboru a jeho výběru optimální. Na jedné sídlištní škole ve Zlínském kraji jsme realizovali intervenční program pohybových aktivit z oblasti psychomotorických činností.

Ve vybrané škole jsme realizovali výzkumné šetření, východiskem bylo přesvědčení, že pohybové aktivity a hry nabízejí značný potenciál pro rozvoj sociálních dovedností. Výhodou je spontánnost dětí a současně nutnost respektovat stanovená pravidla, možnost kooperativních i soutěživých aktivit, střídání úspěchu, neúspěchu, prohry. Hry a aktivity jsme vybírali s ohledem na běžnou, průměrně vybavenou mateřskou školu. Podmínkou proto byly činnosti nenáročné na prostor, čas i materiální vybavení. Pomocí strukturovaného pozorování a některých projektivních psychodiagnostických metod byla zjištěna vstupní úroveň sociálních dovedností dětí v experimentální i kontrolní skupině a po realizaci programu pohybových aktivit v experimentální skupině byla v obou třídách stejnými metodami zjišťována výstupní úroveň.

Ačkoli zjištění, která nám z výzkumného šetření vyplynula, nemůžeme vzhledem k velikosti výzkumného souboru i jeho záměrnému, nepravděpodobnostnímu výběru zobecňovat. Myslíme si, že jejich věcná významnost nás opravňuje potvrdit vliv vhodně zvolených pohybových aktivit na zvýšení úrovně sociálních dovedností dětí. Výsledky potvrzují zjištění některých dřívějších studií, a to především v oblasti genderových rozdílů v úrovni sociálních dovedností. Dívky dosahovaly obecně lepších výsledků než chlapci při vstupním i výstupním šetření, ale u chlapců bylo dosaženo výraznějšího zlepšení. Ovšem je nutno poznamenat, že chlapci, ač dosáhli výraznějšího zlepšení, tak nedosáhli po výstupním měření úrovně dívek při počátečním měření. Pozorované změny sice nebyly tak výrazné, jak jsme očekávali, je však třeba konstatovat, že k pozitivním změnám došlo ve všech oblastech. Tyto změny, na které jsme se zaměřili, byly vždy výraznější u dětí, které absolvovaly intervenční program v experimentální skupině, než u dětí, které tento program neabsolvovaly. V celkovém hodnocení byly změny u této skupiny dokonce dvojnásobné. Pomocí statistických postupů jsme zjistili, že více než 26 % těchto změn je možné přičíst účinku intervenčního programu, což je v sociálních vědách považováno za výrazný účinek.

Zde je třeba upozornit i na limity této studie. Výrazně limitujícím faktorem se ukázal nízký počet dětí v kontrolní skupině. Ten byl způsoben nevyhnutelnými organizačními změnami v průběhu šetření. To následně způsobilo nevyrovnanost obou skupin, co se týká počtu i vstupní úrovně dětí. Vzhledem ke zmíněným organizačním změnám bylo nutné také výrazně zkrátit realizovaný program pohybových aktivit na 12 lekcí s frekvencí 1 lekce za týden. I přes náš optimistický pohled, který jsme právě prezentovali, jsme toho názoru, že se jedná o problematiku velmi zajímavou, a v kontextu předškolního vzdělávání natolik zásadní, že si zaslouží hlubší sondu a rozsáhlejší ověření našich předpokladů, které jsme na základě výzkumného šetření zformulovali. Je to jistě výzva pro budoucí výzkumné záměry podobně zainteresovaných osob. Touto cestou děkujeme pracovníkům mateřské školy za umožnění realizovat náš výzkum, za ochotu se aktivně zapojit. Stejný dík patří rodičům, kteří dali souhlas se zapojením dětí do výzkumného šetření. A ten největší dík patří dětem. Jejich nadšení, a radost, se kterou se zapojovali do všech her a činností, je nám tou největší odměnou.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ADAMÍROVÁ, Jiřina. *Psychomotorika: speciální učební text*. Praha: Česká asociace Sport pro všechny, 2010-, ^{^^}sv. Pohyb je život. ISBN 978-80-86586-24-3. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/201106/contents/nkc20112193872_1.pdf

ADAMÍROVÁ, Jiřina. *Vyrovňovací cvičení: zdravotní gymnastika*. 2. vyd. Praha: Česká asociace Sport pro všechny, 2003. Pohyb je život. ISBN 80-86586-10-3.

AINSWORTH, Mary, 1978. *Infant-mother attachment*. . 34, 932-937.

ALTMAN, Zdeněk. *Kresba postavy: podrobná příručka k interpretaci projektivní kresby postavy (FDT) a její využití v psychodiagnostické praxi*. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2011, 135 s. ISBN 978-80-86471-40-2. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/201107/contents/nkc20112192139_1.pdf

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010, iii, 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-251-2569-4. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/201002/contents/nkc20102029601_1.pdf

BLAHUTKOVÁ, Marie. *Psychomotorika*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-3067-1.

BLAHUTKOVÁ, M., KLENKOVÁ, J., ZICHOVÁ, D. *Psychomotorické hry pro děti s poruchami pozornosti a pro hyperaktivní děti*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-3627-7.

BOWLBY, John. *Odloučení: kritické období raného vztahu mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0076-5.

BOŠ, Petr a Marie VÁGNEROVÁ, 2012. *CATO*. Bratislava: Psychodiagnostika, a. s.,

BRIERLEY, John Keith. *7 prvních let života rozhoduje: [nové poznatky o vývoji mozku a výchova dítěte]*. Praha: Portál, 1996. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-109-6.

COOK, Clayton et al., 2008. *Social Skills Training for Secondary Students With Emotional and/or Behavioral Disorders: A Review and Analysis of the Meta-Analytic Literature*. Hammill Institute on Disabilities, 16(3).

DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte: [tělesná výchova ve vzdělávacím programu mateřské školy]*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-693-4.

EUROPEAN FORUM OF PSYCHOMETRICITY, c2016 Psychomotricity | European Forum of Psychomotricity. *European Forum of Psychomotricity* [online]. Dostupné z: <http://psychomot.org/psychomotricity>

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

GOLEMAN, Daniel. *Social intelligence: the new science of human relationships*. New York: Bantam Books, c2006, 403 s. ISBN 978-0-553-38449-9.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015, 774 s. ISBN 978-80-262-0873-0.

HERMOCHOVÁ, Soňa a Jana VAŇKOVÁ. *Hry pro rozvoj skupinové spolupráce*. Praha: Portál, 2014, 180 s. ISBN 978-80-262-0727-6.

HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2003, 125 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 8024604361.

CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2014. ISBN 978-80-7454-420-0.

KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. 5. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 8086429393.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

MATSUMOTO, David Ricky. *The Cambridge dictionary of psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, xviii, 587. ISBN 978-0-521-85470-2.

MERTIN, Václav. *Abeceda pro učitelky mateřských škol*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 227 s. ISBN 978-80-7478-923-6.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006, 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4. Dostupné také z: http://katalog.k.utb.cz/F/?func=service&doc_library=UTB01&doc_number=000023890&line_number=0002&func_code=WEB-BRIEF&service_type=MEDIA

MOHAUPTOVÁ, Eva. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. 2. vyd. Praha, Česká republika: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-641-4.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200906/contents/nkc20091963214_1.pdf

NYKL, Ladislav, 2012. *Carl Ransom Programy a formování výkonů zaměřené na prostřednictvím pohybových aktivit u dětí mladšího školního věku*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

PACHOLÍK, Viktor, Martina NEDĚLOVÁ a Nikola ŠMATELKOVÁ. *Rozvíjení sociálních dovedností dětí prostřednictvím pohybových her*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2016, 1 CD-ROM (128 stran). Pedagogika. ISBN 978-80-7454-629-7.

PETRUSEK, Miloslav. *Velký sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006 ISBN 80-7184-164-1.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/201001/contents/nkc20091929341_1.pdf

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

REZKOVÁ, Vlasta a Gražina KOKEŠOVÁ KLEINOVÁ. *Hra jako lék: teorie a praxe nedirektivní psychoterapie hrou*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2012, 102 s. ISBN 978-80-260-3503-9.

ROGERS, Ben, Jesse ADAMS a Sumita PENNATHUR. *Nanotechnology: understanding small systems*. 3rd ed. Boca Raton: CRC Press, c2015, xix, 407 s. Mechanical engineering series. ISBN 978-1-4822-1172-6.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, 268 s. ISBN 80-85931-48-6.

SPLAVCOVÁ, Hana et al., 2016. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, s. 9.

SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 219 s. ISBN 978-80-262-0217-2.

SOUKUP, Petr a Ilona KOČVAROVÁ, 2016. *Velikost a reprezentativita výběrového souboru v kvantitativně orientovaném pedagogickém výzkumu*. 26(3), 512–536. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2016-3-512>.

SOWA, J. (2000). *KnowledgeRepresentation: Logical, Philosophical, and Computational Foundations*. California: PacificGrove

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014, 182 s. ISBN 978-80-262-0698-9

SVOBODA, Mojmir. *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-327-7.

SVOBODA, Mojmir, Marie VÁGNEROVÁ a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, 791 s. ISBN 8071785458.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010, 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/201012/contents/nkc20102126254_1.pdf

SZABOVÁ, Magdaléna. *Preventivní a nápravná cvičení: [pohybové hry pro děti od 6 do 14 let]*. Praha: Portál, 2001. ISBN isbn80-7178-504-0. SZABOVÁ, Magdaléna. *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-276-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VEČEŘA, Miloš. *Základy sociologie práva*. 2.. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2002. 207 s. ISBN80-210-2973-0.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, 404 s. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200804/contents/nkc20081792989_1.pdf

MAREŠ, Jiří. *Sociální opora u dětí a dospívajících*. Hradec Králové: Nucleus, 2002. ISBN 80-86225-36-4.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001, 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-X.

ZIMMER, Renate. *Handbuch der Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. Freiburg: Herder, 2012. ISBN 9783451325786.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola

apod. A podobně

např. Například

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Vzdělávací cíle v RVP

Obrázek 2 Převod hodnoty U Mann-Whitney testu na normovanou náhodnou veličinu

Obrázek 3 Porovnání průměrných výsledků chlapců a dívek (výstupní šetření)

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Počty dětí v experimentálním a kontrolním souboru

Tabulka 2 Rozdíl bodového zisku v pretestu a posttestu v kontrolní a experimentální skupině (průměrný počet bodů za skupinu)

Tabulka 3 Průměrné zlepšení chlapců a dívek v kontrolní a experimentální skupině (v % z maximálního možného zisku bodů v příslušné kategorii)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Tabulka strukturovaného pozorování

JMÉNO:		VĚK:		DATUM NAROZENÍ:	
MATEŘSKÁ ŠKOLA:		TŘÍDA:		DATUM POZOROVÁNÍ:	

KATEGORIE	POLOŽKA	0	1	2	3	4	5
PRÁCE, PRAVIDLA, RESPEKT K AUTORITĚ	Udržuje pořádek ve věcech	0	1	2	3	4	5
	Odmítá nežádoucí chování (lež, nespravedlnost, odolá navádění k nepravostem)	0	1	2	3	4	5
	Respektuje pokyny autority (prosbu, příkaz, zákaz...)	0	1	2	3	4	5
	Dodržuje pravidla slušného chování (pozdrav, přání dobré chuti, omluva...)	0	1	2	3	4	5
	Projevuje smysl pro morálku (rozpozná vhodné a nevhodné chování, projevuje čestnost...)	0	1	2	3	4	5
CÍLENÉ CHOVÁNÍ, SEBEREFLEXE	Umí zhodnotit vlastní chování a jeho následky v jednoduchých situacích (s pomocí dospělého)	0	1	2	3	4	5
	Samostatně plní úkoly a zhodnotí výsledky	0	1	2	3	4	5
	Umí počkat, až na něj přijde řada	0	1	2	3	4	5
	Trpělivě překonává překážky	0	1	2	3	4	5
	Přiměřeně gestikuluje (gestikulace není chudá ani příliš výrazná)	0	1	2	3	4	5
REGULACE EMOCÍ	Přízpůsobuje se změnám, nové situaci, prostředí...	0	1	2	3	4	5
	Zvládá neúspěchy, prohru	0	1	2	3	4	5
	Zvládá odloučení od rodičů	0	1	2	3	4	5
	Není urážlivý	0	1	2	3	4	5
	Přirozeně, spontánně a adekvátně projevuje emoce	0	1	2	3	4	5
KOMUNIKACE	Přiměřeně potlačuje a zvládá negativní emoce	0	1	2	3	4	5
	Dokáže slovně formulovat sdělení	0	1	2	3	4	5
	Střídá se v komunikaci (nemluví jen samo, pustí ke slovu druhého)	0	1	2	3	4	5
	Navazuje oční kontakt	0	1	2	3	4	5
	Při rozhovoru zaujímá přátelskou pozici těla (otočí se čelem k partnerovi)	0	1	2	3	4	5
OTEVŘENOST K LIDEM	Neskáče do řeči	0	1	2	3	4	5
	Naslouchá se zájmem	0	1	2	3	4	5
	Nevyhýbá se kolektivu	0	1	2	3	4	5
	Aktivně vyhledává kontakty s dalšími dětmi	0	1	2	3	4	5
	Navazuje kontakty i s dospělými lidmi	0	1	2	3	4	5
VRSTEVNICKÉ VZTAHY	Je komunikativní, sdílný, podělí se o zážitky	0	1	2	3	4	5
	Rádo se kamarádí (uzavírá přátelství)	0	1	2	3	4	5
	Efektivně komunikuje s vrstevníky (vyjádří své nápady, přání, potřeby, požádá...)	0	1	2	3	4	5
	Respektuje názor druhého	0	1	2	3	4	5
	Respektuje potřeby druhého	0	1	2	3	4	5
KOOPERACE	Projevuje empatii (umí se vcítit do druhého, podělit se, dávat dárky)	0	1	2	3	4	5
	Umí se prosadit (argumentuje, hájí vlastní názor)	0	1	2	3	4	5
	Střídá se při hře (respektuje střídání rolí, příp. sám roli přenechá, nabídne)	0	1	2	3	4	5
	Vyhledává či iniciuje činnosti, které vyžadují spolupráci	0	1	2	3	4	5
	Zapojuje se do her, které vyžadují spolupráci	0	1	2	3	4	5
KOOPERACE	Respektuje rozdělení rolí ve skupině	0	1	2	3	4	5
	Spolupracuje s ostatními při samotné činnosti	0	1	2	3	4	5
	Pomáhá ostatním	0	1	2	3	4	5
		0	1	2	3	4	5

Příloha 2: Ukázka lekce intervenčního programu

Téma	➤ Hry s víčky od PET lahví
Časová dotace	➤ 90minut
Věkové rozmezí dětí	➤ 5-6 let
Prostor	➤ Tělocvična
Datum	➤ 20. 4. 2016
Charakteristika dětí	Lekce intervenčního programu se zúčastnilo 22 dětí z celkového počtu 24 dětí experimentálního souboru. Složení třídy z hlediska pohlaví bylo následující: 14 dívek a 8 chlapců. Žádné z dětí nevyžadovalo podmínky speciálně pedagogické péče. Jednalo se o již společnou 5 lekci našeho programu, bylo vidět, že se děti těší, byly v dobré náladě a hned se ptaly, co dneska budeme dělat, co je čeká a s čím novým si dnes budou hrát
Cíle	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Respektovat pokyny authority a pravidla her ➤ Rozvíjet jemnou a hrubou motoriku ➤ Zvládat neúspěch a prohru
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Děti dokáží respektovat pokyny authority, pravidla her ➤ Děti zdokonalují motoriku celého těla ➤ Děti dokáží přijmout a vyrovnat se s neúspěchem či prohrou

<p><u>Pedagogická strategie:</u></p> <p>Organizační formy:</p> <p>Metody:</p> <p>Prostředky a pomůcky:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Řízená činnost, skupinové vyučování ➤ Názorně demonstrační-předvádění, metody slovní- vysvětlování ➤ víčka od PET lahví, neprůhledné sáčky, papírová krabice, malé obruče, šátky na zavázání očí, lano, potravinářské gumičky, tenký provázek
<p>Průběh výstupu</p>	<p>Činnost probíhá 9.10 – 10.25 hodin</p> <p>Úvodní část (10 minut)</p> <p>přivítání se s dětmi, seznámení s náplní pohybové lekce</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Řetězová honička <p>Zaměření- Spolupráce, vnímání druhého, respektování druhého a přizpůsobení se mu</p> <p>Pomůcky: bez pomůcek</p> <p>Všechny děti se postaví volně v prostoru. Na pokyn začne vybrané dítě- honič, chytat ostatní. První chycené dítě se s honičem chytne za ruku a dál chytají ve dvojici. Každé další chycené dítě se připojí k řetězu, který se neustále prodlužuje, nesmí se však během hry rozpojit. Hra končí, jakmile jsou všechny děti pochytny a spojeny do společného řetězu.</p> <p>Hlavní část (70 minut)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Děšť <p>Zaměření: respektování druhých, respektování autority</p> <p>Doba trvání:7 minut</p> <p>Pomůcky: víčka od PET lahví, papírová krabice</p>

Provedení: Děti pracují společně. Na pokyn učitele z krabice postupně vyhazují všechny vršky od PET lahví nad hlavu. Padání vršků připomíná velké dešťové kapky. Podle pokynu učitele mění intenzitu deště, zrychlí frekvenci vyhazování. Doprovázíme říkankou: „Dešťové kapičky dostaly nožičky, běhaly po plechu, dělaly neplechu“.

➤ **Stejná barva**

Zaměření: komunikace verbální i nonverbální, trpělivost při překonávání překážek

Doba trvání: 8 minut

Pomůcky: víčka od PET lahví, sáček

Provedení: Učitel si připraví neprůhledný sáček, do kterého vloží vršky. Každé z dětí si vylosuje jeden vršek. Ve chvíli, kdy mají všichni vylosováno, se musí ti členové, kteří si vybrali vršky stejné barvy, společně najít a vytvořit tak několik menších skupinek.

➤ **Kroužky**

Zaměření: respektování pravidel, soupeření, zvládání neúspěchu a prohry, regulace negativních emocí, pozornost

Doba trvání: 8 minut

Pomůcky: vršky od PET lahví, malé obruče

Provedení: děti utvoří dvojice. Dvojice sedí naproti sobě, mezi nimi leží obruč, každé dítě má deset vršků jedné barvy. Obě děti začnou současně házet vršky do obruče. Všechny vršky, které zůstanou uvnitř obruče, si děti vezmou zpět, vršky mimo obruč se stávají majetkem soupeře. Hra končí, jakmile jeden z hráčů nemá žádné vršky.

➤ **Na navigátora**

Zaměření: spolupráce, důvěra, zodpovědnost, pozornost, vnímání druhého, respektování druhých

Doba trvání: 12 minut

Pomůcky: víčka od PET lahví, šátky na zavázání očí

Provedení: V prostoru je z víček vytvořena trasa, která bude obsahovat i drobné překážky na překročení a podlezení Děti utvoří dvojice. Jeden z dvojice má zakryté oči. Úkolem druhého dítěte je jakýmkoliv způsobem navigovat nevidomé dítě po připravené trase tak, aby ji bezpečně absolvovalo.

➤ **Veverky a kuny**

Zaměření: spolupráce, regulace emocí

Doba trvání: 10 minut

Pomůcky: víčka od PET lahví, lano

Provedení: Na zemi vytvoříme z lana jedno velké hnízdo veverek. Do hnízda nasypeme větší množství víček a ostatní víčka necháme na zemi mimo veverčí hnízdo. Vybereme 5 dětí, které budou představovat kuny. Veverky se chystají na zimu, běhají prostorem a do hnízda sbírají zásoby víček (oříšků). Kuny jim ale nepřejí a vyhazují oříšky ven z hnízda. Hra končí na pokyn učitele. Učitel zhodnotí, jestli se podařilo veverkám dost oříšků, aby přečkaly zimu. Zhodnotí také nasazení a odhodlání kun.

➤ **Nespadni!**

Zaměření: spolupráce, pozornost, vnímání druhého, respektování druhých, přizpůsobení se, regulace emocí

Doba trvání: 10 minut

Pomůcky: víčka od PET lahví, potravinářské gumičky, tenký provázek, malá obruč

Provedení: Na pevnější potravinářskou gumičku navážeme 4-6 tenkých provázků v délce asi 1 m. Gumičku s provázky navlékneme na víčko od PET lahve. Děti utvoří skupinky po 4-6 podle počtu provázků. Každé dítě uchopí jeden konec provázku a společně se pokusí přenést víčko na určené místo v obruči.

➤ **Dokonalé město**

Zaměření: spolupráce, vnímání druhých, respektování druhých

	<p>Doba trvání: 15 minut</p> <p>Pomůcky: víčka od PET lahví</p> <p>Provedení: Děti společně z velkého množství víček budují město. Kromě budov budou ve městě odpočinkové místa- park, rybník, hřiště aj. všechna města děti propojí silnicemi, aby se lidé dostali z jednoho místa na druhé. Vybudovaným městem se děti projdou, jednotliví stavitelé či týmy představí své projekty.</p> <p>Závěrečná část (10 minut)</p> <p>➤ Kde to je?</p> <p>Zaměření: relaxace, taktilní vnímání, pozornost, ohleduplnost k druhému</p> <p>Doba trvání: 8 minut</p> <p>Pomůcky: víčka od PET lahví, karimatky</p> <p>Provedení: děti utvoří dvojice. Jedno z dětí si lehne na záda a zavře oči. Druhé dítě opatrně, jemně rozloží několik víček na jeho tělo. Chvilí počká a víčka opatrně seznámí. Ležící dítě se pokusí vyjmenovat místa, na kterých víčka ležely. Poté si děti role vystřídají.</p>
<p>Pedagogická reflexe</p>	<p>Celá lekce probíhala dle naší přípravy, všechny aktivity děti zaujaly a velmi si to užívali. Nejvíce bavila hra na veverky a kuny. Co jsme vyzozorovali, tak děti bavilo akční provedení a „boj“ o oříšky. Jednotlivé hry bychom mohli modifikovat, při dalším provedení u hry „Řetězová honička“, bychom mohli už na začátku utvořit krátký řetěz 2-4 dětí namísto jednotlivce. Chytat děti mohou na obou koncích řetězu. U hry déšť, je možno upravit provedení rozdělením dětí na dvě skupiny. Jedna bude vyhazovat vršky a druhá bude vnímat jejich padání. U hry „Stejná barva“ lze předem počet vršků a barev zvolit podle počtu dětí a ony pak vytvořily stejně početné skupinky. U hry kroužky, lze měnit vzdálenost dětí od kruhu včetně její velikosti. U hry „Na navigátora“ lze trasu různě obměňovat a u menších dětí si nejprve najít způsoby navigování. U hry „Veverky a kuny“ lze děti rozdělit do menších skupinek a u hry „Dokonalé město“ lze vytvořit celotýdenní aktivitu U všech her je možno měnit i místo provedení. Nemusíme využít jen tělocvičnu, ale</p>

	také hernu v MŠ, popř. upravený venkovní prostor. S dětmi jsme se rozloučili a některé se již ptaly, jestli se zase uvidíme a co budeme dělat.
--	--

Příloha 3: Náplň lekcí psychomotorických aktivit

Datum	téma pohybové lekce	Cíle	Org. formy	Metody	Pomůcky
23.3.	Hry seznamovací	Seznámit děti s programem pohybových lekcí a lektory vedoucími program, zjistit výchozí úroveň motorických dovedností dětí	skupinové vyučování	slovní- vysvětlování, názorně demonstrační-předvádění, pozorování	lavičky
30.3.	Hry s psychomotorickým padákem	Naučit děti spolupracovat při činnosti, respektovat druhé, rozvoj verbální komunikace	skupinové vyučování	metody slovní- vysvětlování, metody dovednostně praktické- napodobování	psychomotorický padák, nafukovací balónky, pěnové míčky, tenisvé míčky
6.4.	Hry s balančními plošinami, malými šlapáky	Rozvíjet jemnou a hrubou motoriku, verbální komunikaci, rozvíjet spolupráci dětí	kooperativní vyučování	metody názorně-demonstrační- předvádění, pozorování, instruktáž, metody slovní-	balanční plošina, šlapáky malé a velké
13.4.	Hry s papírovými tácky, létajícími talíři	Rozvíjet jemnou a hrubou motoriku, zvládat neúspěch, regulvat negativní emoce	skupinové vyučování	metody slovní- vysvětlování, metody dovednostně praktické- napodobování, metody dovednostně praktické- předvádění, pozorování	obruče, švihadla, lana, papírové tácky, létající platsové talíře, lavička, křimatky
27.4.	Hry s chůdami	Rozvíjet hrubou jemnou a motoriku, rozvíjet spolupráci dětí, rozvíjet verbální komunikaci	kooperativní vyučování	metody názorně-demonstrační- předvádění, pozorování, instruktáž	chůdy, terčíky, lano
4.5.	Hry s nafukovacími balónky	Spolupracovat ve skupině, zvládat neúspěch, negativní emoce, rozvíjet jemnou a hrubou motoriku	skupinové vyučování	metody slovní- vysvětlování, metody dovednostně praktické- napodobování	nafukovací balónky různých barev, deky, síť

11.5.	Hry s houkacími hadicemi	Rozvoj verbální i nonverbální komunikace, rozvoj spolupráce ve dvojicích, vnímat a respektovat druhého	skupinové vyučování	metody slovní- vysvětlování, metody dovednostně praktické- napodobování	švihadla, lana písťalka, bubínek, obruče, rolničky, kuličky
18.5.	Hry s lavičkami, šátky, klapičkami na oči	Rozvíjet spolupráci ve dvojicích, vnímat a respektovat druhého	skupinové vyučování	metody názorně demonstrační, předvádění, pozorování, instruktáž	barevné šátky, klapičky na oči, dřevěné lavičky, díly od švédské bedny, obruče, lana
25.5.	Hry s dekami, míčky různých velikostí	Rozvíjet spolupráci ve skupině, rozvoj verbální komunikace, naučit se vnímat druhé v synchronním pohybu	skupinové vyučování	metody slovní - vysvětlování, metody dovednostně- praktické napodobování	deky, tenisové míčky, pingpongové míčky, pěnové balóny
8.6.	Hry s velkými šlapáky -pedaly	Rozvíjet spolupráci ve dvojicích, vnímat a respektovat druhého, rozvíjet koordinaci pohybů, rozvíjet verbální komunikaci	kooperativní vyučování	metody názorně- demonstrační- předvádění, pozorování, instruktáž	pedalo, malý velký šlapák, lana, terčky
15.6.	Hry s balančními plošinami	Rozvíjet koordinaci pohybů, pracovat ve dvojicích, vnímat a respektovat druhého, rozvíjet verbální komunikaci	kooperativní vyučování	metody názorně- demonstrační- předvádění, pozorování, instruktáž	balanční plošiny, lana
22.6.	Hry s plastovými kelímky	Rozvíjet spolupráci ve dvojicích, zvládat neúspěch, negativní emoce, kreativitu	skupinové vyučování	metody slovní - vysvětlování, metody dovednostně praktické- napodobování	plastové kelímky různých velikostí, tenisové míčky, pingpongové míčky, stopky,