

# Sociální připravenost dětí předškolního věku na školní docházku pod vlivem pandemie Covid 19

Kateřina Valchářová

**Abstrakt:** Nástup dítěte do povinného základního vzdělávání je významným mezníkem v životě dítěte, kde hraje důležitou roli nejenom jeho zralost a připravenost fyzická a psychická, ale i sociální. Dítě je tak připraveno lépe zvládnout novou roli, tj., roli školáka, vyrovnat se s nároky i se změnami, které sebou nástup do první třídy přináší. Příspěvek se zabývá sociálními dovednostmi u dětí předškolního věku, které navštěvují klasickou mateřskou školu, a to v době pandemie COVID, která rozvoj sociálních dovedností významně ovlivnila. V úvodu textu se autorka zaměřuje na problematiku sociální připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky v rovině teoretické. Následně představuje výzkum zaměřený na sociální připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu faktorů významně ovlivňujících rozvoj sociálních dovedností, k nimž řadí pandemii COVID, kdy děti nenavštěvovaly mateřskou školu, byly izolovány od svých kamarádů a v podstatě se změnil i život v rodině. Výzkum má charakter kvalitativního designu postaveného na základě systematického popisu a vyhodnocení jednotlivých případů. Výsledky jsou popisovány v logických souvislostech a jsou reflektovány s teoretickými východisky. Dílčí výsledky výzkumného šetření jsme pro potřeby tohoto příspěvku uvedli do vztahových sítí.

**Klíčová slova:** sociální připravenost, sociální dovednosti, předškolní věk, pandemie, Covid 19.

## Úvod

V posledním čtvrtstoletí je věnovaná předškolnímu věku a s ním souvisejícímu předškolnímu vzdělávání v rámci Evropy významná pozornost. V roce 2019 vydala Rada EU Doporučení rady

o vysoce kvalitních systémech předškolního vzdělávání a péče (Úřední věstník EU 2019/C189/02,s. 4 - 14). V dokumentu poukazuje na potřebu zabezpečení předškolního vzdělávání a přístup ke kvalitním službám. Předškolní vzdělávání má pomoci zmenšovat sociální nerovnosti a snižovat rozdíly v kompetencích mezi dětmi z různých socioekonomických prostředí.

Česká republika na danou skutečnost reaguje vytvořením podmínek pro přijímání dětí do mateřských škol od tří let věku, v případě kapacitní možnosti jsou přijímány i děti dvouleté. Mateřské školy mají moderně zpracované kurikulum, které v současné době prochází revizí a je aktualizováno. V roce 2017 byla legislativně zakotvena povinná předškolní docházka, a to jeden rok před nástupem do povinného základního vzdělávání. Daná povinnost vychází z potřeby snížit přetrvávající vysoké procento odkladů povinné školní docházky (cca 18 %) a tím usnadnit přechod z předškolního vzdělávání do vzdělávání základního. Snahou je eliminovat zejména problémy dětí ze sociálně nepodnětného prostředí, zajistit včasnou intervenci u dětí s různými handicapy a plynulý přechod do základní školy.

Cílem předškolního vzdělávání je harmonický rozvoj celé osobnosti dítěte, a to na základech individualizace ve vzdělávání. V tomto kontextu existuje řada výzkumů, které na tuto etapu nahlížení z hlediska dílčích problémů např. z hlediska osobnosti učitele (Burkovičová, Syslová), dvouletými dětmi v mateřské škole se zabývá (Kropáčková, Splavcová, Petrová), kurikulem mateřské školy (Šmelová, Prášilová, Syslová, Srbená, Chvál). Problematice školní připravenosti se věnuje např. (Šmelová, Plevová, Petrová, Stolinská, Částková, Wildová).

Součástí školní připravenosti je mimo jiné oblasti sociálních kompetencí. K této problematice v českých podmínkách nemáme

mnoho výzkumů, ty většinou sledují oblast kognitivní např. (Petrová, Plevová, Šmelová, Srbená) nebo oblast motoriky a psychomotoriky (Miklánková, Wildová, Fasnerová). Výzkumy zaměřené na sociální kompetence se objevují spíše sporadicky např. (Šmelová, Srbená, Hornáčková).

Aktuálnost této problematiky nás motivovala přispět dílčím poznáním do výzkumů sociální připravenosti dětí k zahájení povinné docházky.

## TEORETICKÁ VÝCHODISKA

### 1.1 Současné pojetí dětství

Dítě a dětství jsou široké pojem, které je těžké od sebe oddělit a na který jednotlivé vědecké disciplíny nazírají odlišně a vymezují je na základě předmětu zkoumání, souvislostí a determinantů, ke kterým se váží specifické otázky a problémy, které dítě v jednotlivých disciplínách charakterizují. Pro potřeby disertační práce dítě a dětství chápeme v užším pojetí, tzn., jako období nástupu dítěte do předškolního vzdělávání, které je ukončeno nástupem dítěte do povinného základního vzdělávání. Jedná se o období významných změn po stránce fyzické, psychické i sociální, ovlivněné vnějšími i vnitřními faktory. Oba tyto mezníky jsou významné nejen pro dítě samotné, ale také pro celou jeho rodinu. Dítě se dostává do sociálního prostředí, nových lidí, vrstevníků a učí se přijímat nové sociální role. Např: Šmelová, Syslová, Hornáčková, Akhtan a Bilal (2018) uvádějí, že důležitou roli zde hraje zejména rodina, ale i samotná kvalita předškolního vzdělávání. Předškolní vzdělávání a toto zmiňované období ovlivňuje ve velké míře další vzdělávání a vývoj dítěte, ale také to, jak je dítě v budoucnu schopno fungovat ve společnosti

a naplňovat společenské role. Rozvoj osobnosti dítěte je ale podmíněn mnoha faktory, které na něj během života působí, tyto faktory mnohdy dítě samo nedokáže ovlivnit. Z těchto zmíněných faktorů vycházejí znaky, které současné dětství charakterizují. Patří mezi ně např.:

- Medializovaný a konzumní svět
- Zanedbávané a prvoplánové dětství
- Emocionálně přetížené dětství
- Agresivní dětství

Z uvedeného vyplývá, že v současné době je dětství charakteristické určitými znaky, které jej mohou determinovat a je na rodině, jak se s těmito vlivy vypořádá. Můžeme tedy hovořit o tom, že v tomto období významnou roli sehrává socializace dítěte.

## 1.2 Sociální svět dítěte

V předškolním období má v socializaci dominantní roli rodina. Dítě ale zpravidla projevuje velký zájem o kontakt také s osobami mimo rodinu, vyhledává společnost vrstevníků dokáže s nimi určitým způsobem kooperovat, rád s nimi navazuje kontakt a je v jejich blízkosti. Dovednosti v komunikaci postupně přicházejí s věkem. Vhodným prostředkem pro tento typ socializace je mateřská škola, která umožňuje kontakt s vrstevníky (Hoskocová, 2006, s. 16)

V tuto chvíli můžeme tedy mluvit o druhé etapě socializace. Je to doba nástupu dítěte do mateřské školy. Postupně se uvolňuje vázanost na rodiče a dítě začíná navazovat kontakt s vrstevníky a novými autoritami. Právě vrstevníci a nová sociální skupina hrají z hlediska emoční a sociální zralosti v životě dítěte významnou roli (Vágnerová, 2008, s. 202).

Socializace je tedy proces začleňování dítěte do společnosti, který probíhá ve specifickém sociálním kontextu prostřednictvím sociálního učení a sociálních interakcí, během kterého dochází k osvojování sociálních dovedností. Zmínění sociálního učení je důležitým a nenahraditelným prostředkem pro rozvoj sociálních kompetencí.

Autoři jsou v definování sociálních kompetencí jednotní v tom, že sociální kompetence bývá často vymezována ve vztahu k sociálním dovednostem, které lze chápat jako nástroje k dosažení kompetentního chování. Zatímco dovednosti vznikají skrze proces učení (opakování, procvičování) na základě jistého předpokladu (schopnosti), kompetence vyjadřuje míru využití dané dovednosti v konkrétní situaci. V rámci našeho výzkumného šetření vnímáme sociální kompetence jako nadřazený pojem sociálním dovednostem.

### 1.3 Faktory ovlivňující rozvoj osobnosti dítěte

Přípravu dítěte na vstup do školy ovlivňuje mnoho faktorů. V odborných publikacích se tyto faktory dělí na vnější a vnitřní. Mezi vnější patří ty, které na dítě působí z vnějšího prostředí, dítě je může jen velmi těžce ve svém věku ovlivnit. Patří mezi ně rodina, mateřská škola, osobnost učitele mateřské školy, ale také vrstevníci. Mezi vnitřní faktory patří celková osobnost dítěte. Dále vnitřní faktory zahrnují zdravotní stav dítěte, temperament, charakter, motivaci a schopnost učit se (Dostál, Opravilová, 1985, s. 183).

Rodina a mateřská škola patří k nejvýznamnějším akterům podílejících se na rozvoji sociálních kompetencí dětí předškolního věku. Podle zahraničních autorů Smitha a Harta (2010, s. 56 - 60) tvoří rodina komplexní soubor vzájemně propojených vlivů, které mají zásadní význam při utváření dětské psychiky. Tyto vlivy zahrnují

jak genetické a biologické faktory, tak i činitele, kteří na dítě působí z vnějšku (rodiče, výchovný styl, sourozenci, rodinné zázemí atd.). Podle tuzemských autorů Matějčka a Langmeiera (2011, s. 41) je pro přirozený vývoj dítěte nezbytně nutné těsné a laskavé soužití všech členů rodiny. Pokud některý člen v rodině chybí, snadno může dojít k ohrožení dítěte deprivací. Nelze vždy zastoupit roli v rodině, která chybí, snažit se ji nahradit. Dítěti tak může chybět přirozený vzor. Významný je v této souvislosti také vztah mezi matkou a otcem a jasné ujasnění toho, jak bude výchova v jejich rodině probíhat. Jedná se o to, aby rodiče fungovali ve výchově harmonicky, aby se doplňovali a přirozeně ve výchově kooperovali. Důležitost rodiny a rodinné výchovy potvrdila svým výzkumem Tomišková (2008, s. 12-20), který ve své publikaci zmiňuje.

Z hlediska mateřské školy jako činitele, který má vliv na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku, musíme vzít v úvahu spoustu faktorů, které do procesu vzdělávání v mateřské škole vstupují a přímo i nepřímo ho ovlivňují.

Zásadním faktorem, který do procesu výchovy a vzdělávání vstupuje je učitel.

#### 1.4 Přípravenost dítěte na školní docházku

Podle Kropáčkové (2008, s. 56) je vstup do školy pro dítě a jeho rodinu důležitým a mnohdy i náročným mezníkem. Bezstarostné dítě předškolního věku získává novou sociální roli, roli školáka. Autor Helus (2009, s. 78) v této souvislosti doplňuje, že na roli školáka je dítě připravováno systematicky poměrně dlouhou dobu. Dítě se musí na školu připravit tak, aby splňovalo určitá kritéria dovedností a schopností, která mu pomohou k tomu, aby byl jeho start úspěšný a bezproblémový.

Doba nástupu dítěte do školy nebyla stanovena náhodně, ve věku 6–7 dochází k různým vývojovým změnám a většina z nich je pro úspěšné zvládnutí školních požadavků velmi důležitá. Představují základ školní zralosti či připravenosti. Pohled na tyto pojmy se v odborné literatuře různí, v některých publikacích bývají zaměňovány, používané souběžně či odděleně. Pojem školní zralost je charakterizován spíše jako biologické zrání organismu, zatímco školní připravenost je kompetencí závislou na prostředí a učení, ovlivněna výchovou.

Průcha (2009, s. 129–132) ve svém pedagogickém slovníku definuje školní zralost jako stav dítěte projevující se v takové vývojové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Dle Bednářové, Šmardové (2010, s. 100–102) můžeme obecně vymezit školní zralost jako dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně – sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně – vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí. Pojem školní zralost v sobě zahrnuje tedy více rovin:

- Zralost fyzickou (tělesnou či somatickou),
- zralost psychickou,
- zralost sociální.

Podle Vágnerové (1999, s 182) můžeme sociální zralost chápat jako: *„přiměřenou kontrolu citů a impulsů, schopnost pobývat bez úzkosti mimo svou rodinu v kolektivu vrstevníků, umět s nimi komunikovat, přijmout novou roli žáka a spolužáka, podřídit se autoritě učitele.“*

Na dítě jsou v oblasti emoční i sociální zralosti kladeny poměrně vysoké nároky. Nástup dítěte do základní školy vyžaduje

vyzrálou osobnost dítěte a očekává emoční stabilitu, sebeovládání a odolnost vůči neúspěchu. Dítě by mělo být schopné odloučit se na určitou dobu od své rodiny a fungovat ve skupině vrstevníků. Mělo by být schopné podřídit se nové autoritě a vyrovnat se s novou sociální rolí. Nápomocná by v tomto procesu měla být také mateřská škola, která by měla učit mimo jiné trpělivosti, smyslu pro povinnost a zodpovědnost. U dítěte se v tomto věku očekává určitá míra samostatnosti a zodpovědnosti při plnění dílčích úkolů (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 101).

Posuzování zralosti v této oblasti není pro učitele jednoduchou záležitostí, protože si musíme všimnout mnoho jevů. Jeden seznam sledovaných jevů přináší Pugnerová a Dušková (2019, s. 33), mezi znaky, které obvykle posuzujeme v rámci sociální a emoční zralosti a připravenosti patří:

- Umět se odpoutat od rodiny, podřídit se autoritě
- Bezproblémová adaptace na novou roli žáka a spolužáka
- Samostatnost v hygieně a sebeobslužných činnostech
- Umět říci svůj názor
- Udržovat pořádek
- Kontrola nápadů a impulzů
- Částečně zvládat emoce (nereagovat pláčem, křikem, agresí)
- Vyrovnat se s neúspěchem
- Přizpůsobit se dané situaci
- Kladný přístup k učení a odpovídající tempo plnění úkolů
- Ohleduplnost



- Emocionální stabilita
- Kladný postoj k sobě

Jedná se o velmi podobné členění, ve kterém jdou do popředí žák ve vztahu k sobě samému, ve vztahu k autoritě a ve vztahu k vrstevníkům.

Posuzování v této oblasti patří k těm nejobtížnějším. Nejen z toho důvodu, že je za potřebí sledovat mnoho jevů, ale také z toho důvodu, že tyto jevy je obtížné hodnotit a může docházet ke zkreslení z důvodu působení mnoho faktorů (Johnson, 2001, s. 44).

Jak bylo výše zmíněno, k pojmu sociální zralost se velmi úzce pojí pojem sociální připravenost.

Sociální připravenost zahrnuje úroveň běžných znalostí o chování k různým lidem a schopností s nimi komunikovat. Každé dítě si ze své rodiny přináší určité znalosti a dovednosti, které představují lepší či horší předpoklady, pro jeho start ve škole. Nedostatek těchto znalostí, dovedností a zkušeností jsou ve vztahu ke škole rizikovým faktorem. Součástí sociální připravenosti je schopnost rozlišovat určité role a chování. Dítě by mělo vědět, jak je potřeba se chovat k určitým osobám (Vágnerová, 2012, s. 260).

## EMPIRICKÁ ČÁST

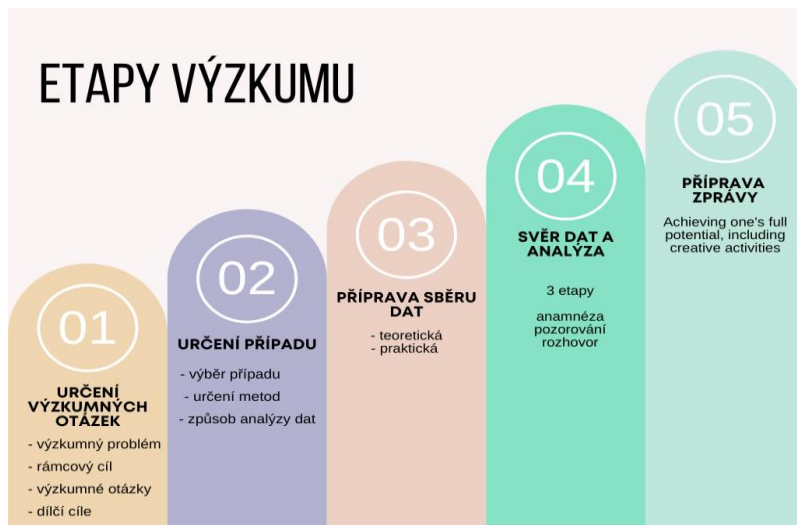
V úvodu empirické části je důležité zmínit, že se jednalo o rozsáhlý longitudinální výzkum a pro tento článek jsme vybrali pouze jednu z dílčích částí, které jsme se v rámci výzkumu věnovali. V této kapitole se ale budeme snažit popsat celkový rámec výzkumného

šetření, které nám lépe pomůže zorientovat se v získaných datech. V empirické části práce se budeme tedy zabývat sociální připraveností dětí na zahájení povinné školní docházky v kontextu vybraných faktorů, které do tohoto procesu vstupují. Budou zde vymezeny hlavní a dílčí cíle výzkumného šetření. Popsány budou metody sběru a analýzy dat. Prezentovány budou výsledky, které jsme výzkumným šetřením získali a z těchto výsledků vyvodíme přínos jak pro vědu, tak pro pedagogickou praxi. Jako autora, ze kterého budeme při prezentaci výzkumu vycházet jsme si zvolili Yina (2003) a Hendla (2008).

## 2.1 Základní východiska výzkumu

Cílem celého výzkumného šetření je analyzovat, vyhodnotit a interpretovat úroveň sociální dovedností u dětí předškolního věku a jejich soulad s předškolním kurikulem, popsat vliv faktorů které do tohoto procesu vstupují (rodina, mateřská škola, vrstevníci). faktory které do procesu utváření sociálních dovedností vstupují. V našem případě se bude jednat především o faktor neočekávané situace, kterým byla pandemie Covid 19.

Pro naše výzkumné šetření jsme jako vhodný design zvolili deskriptivní mnohočetnou případovou studii. Tento design je zvolen za účelem postihnout specifických znaků umožňující posouzení sociálních dovedností komplexně. Výsledkem má být porozumění případů a jejich vzájemných souvislostí.



## Určení výzkumných otázek

### Výzkumný problém

Dosahují děti na konci předškolní docházky stanovených sociálních dovedností v souladu s kritérii kurikula pro předškolní vzdělávání a jak úroveň těchto sociálních dovedností ovlivnila pandemie Covid?

Tento výzkumný problém byl konkrétně formulován na základě **výzkumných otázek:**

**Výzkumná otázka č. 1:** *Ovlivnila pandemie covid sociální dovednosti u sledovaných dětí?*

**Výzkumná otázka č. 2:** *Které oblasti sociálních dovedností byly pandemií Covid nejvíce ovlivněny?*

## Určení případu – Výběr výzkumného vzorku

### **Výběr případu** (viz kapitola č. 5.2 *Výběr výzkumného vzorku*)

V centru pozornosti je dítě, sociální dovednost a faktory, které rozvoj sociálních dovedností ovlivňují a které byly charakterizovány v teoretické části práce.

Pro zapojení účastníků do výzkumného šetření byla zvolena metoda příležitostného výběru, s tím, že výběr byl záměrný a vycházel z několika předem daných kritérií

Dítě:

- Návštěva mateřské školy minimálně rok před zahájením výzkumného šetření. navštěvuje běžnou mateřskou školu zapsanou v rejstříku škol,
- z jedné mateřské školy, které navštěvují stejnou třídu.
- Věk od 4–6 let.

Kritéria výběru mateřské školy:

- dostupnost (abychom mohli do prostředí mateřské školy co nejčastěji vstupovat),
- dlouhodobost (jedná o mateřskou školu, která nám umožní provádět výzkum v dostatečně dlouhé době)
- heterogenita třídy,
- mateřská škola zapsaná v rejstříku škol.

Učitel:

- kvalifikovaný učitel

## Sběr a analýza získaných dat

Na základě charakteru našeho výzkumného šetření se nabízelo hned několik možností sběru dat. Po konzultaci s odborníky z oblasti metodologie, kdy jsme vzali v úvahu:

- časové možnosti
- charakteristiku výzkumného vzorku
- cíle, ke kterým směřujeme

Pro účely našeho výzkumného šetření jsme použili **metodologickou triangulaci** s cílem porozumění a vzhledu do případových studií. U metod převládá deduktivní logika, která je založená na strukturovaném sběru dat, které i z hlediska rozsahu našeho výzkumu bylo nutné. Vytváří se kategoriální systém dat, které nám pak dávají větší logiku. Pro logické uspořádání byl vytvořený kategoriální systém (Yin, 2003).

Pro potřeby výzkumu jsme zvolili metodu pozorování, pro niž jsme vytvořili výzkumný nástroj v podobě záznamových archů, dalšími metodami byly rozhovory a anamnéza.

- 1) Pozorování typu reduktivní deskripce. Zaměřeno na pozorování faktorů (rodina, škola, vrstevníci) a sociálních dovedností.
- 2) Anamnéza dítěte (rodinná, školní, osobní) ve spolupráci s psychologem
- 3) Polostrukturovaný rozhovor s učitelkami mateřské školy

Výsledky rozboru dokumentace, rozhovorů a pozorování se zaznamenávají přímo do záznamových archů, které byly pro výzkumné šetření vytvořeny. Popis chování dítěte je detailní.

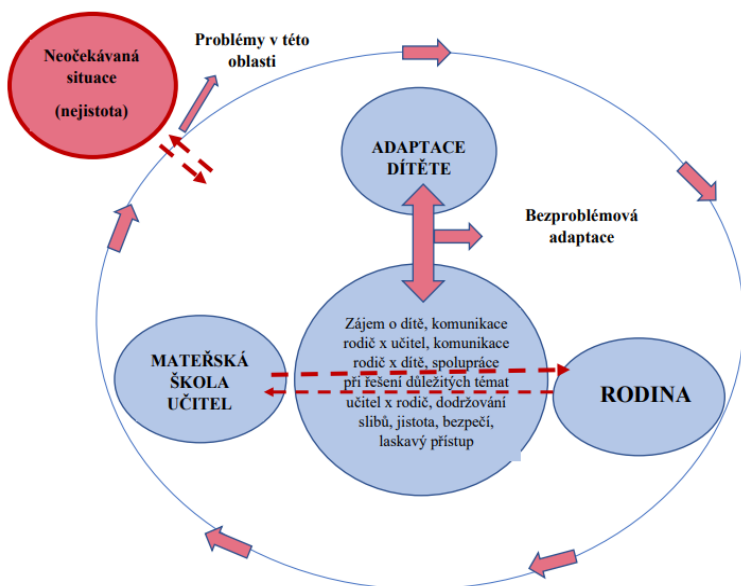
Zaznamenávají se verbální i neverbální projevy dítěte, projevy v oblasti mezilidských vztahů i vztahy dětí k sobě samým. V průběhu, popřípadě na závěr pozorování jsou některé jevy upřesněny rozhovorem s učitelkou, především pro jejich následné zdůvodnění v analytické a interpretační části.

Zpracování dat dle Yina (2003) a Hendla (2008) nejsou pro případové studie vyvinuty výlučně specifické analytické procedury, jak je tomu například v designu zakotvené teorie. Každá studie využívá analytických postupů etablovaných v jiných výzkumných designech, případně si vytváří vlastní komplex analyticko – interpretativního přístupu (Tellis, 1997).

## Výsledky

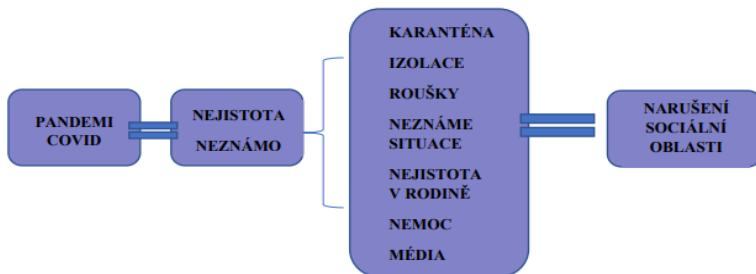
Jak už bylo výše zmíněno, tak výsledky našeho výzkumného šetření byly prezentovány formou popsání každého zkoumaného případu, a to jak v rovině faktorů, které do rozvoje sociálních dovedností vstupují, tak v rovině konkrétních sociálních dovedností, které jsme u dětí pozorovali. V této části pouze prezentujeme vztahovou síť, která graficky znázorňuje, jak pandemie Covid ovlivnila sociální připravenost dětí.

**Vztahová síť č. 1:** Vztahy mezi rodinou, školou a adaptací dítěte a vlivy.



Jak ze vztahové sítě vyplývá, tak, pandemie do výzkumné ho šetření významně zasáhla a ve všech sledovaných oblastech. Někdy se jednalo o změny drobné, které by možná nastaly i vlivem jiných situací a jednalo se o změny, které nebyly tak velké, závažné a viditelné. V některých případech se ale jedná o změny, které byly citelné a domníváme se, že byly způsobeny jednak tím, že děti byly dlouhou dobu bez sociálního kontaktu, v rodině se ocitly v situaci, kterou nikdo dříve neznal, nevěděl, co se bude dít, ocitly se mezi nemocnými členy rodiny, potkávaly lidi, kterým neviděly do obličeje atd. Tohle všechno mělo za následek změny v oblasti sociálních dovedností. Tento důsledek prezentujeme v rámci druhé vztahové sítě.

### Vztahová síť č. 2: Důsledek pandemie covid



Z druhé vztahové sítě vyplývá, že neočekávaná situace vytvářela v dětech pocity nejistoty a neznáma. Mezi konkrétní faktory v této oblasti můžeme ze získaných dat zmínit například dlouhodobou izolaci dítěte od vrstevníků a prostředí mateřské školy, kdy dítě bylo bez jakéhokoli sociálního kontaktu. Dalším významným faktorem je nošení roušek, které byly pro děti do této doby neznámé a děti neměly možnost orientovat se v emocích jak vlastních, tak v emocích



ostatních lidí, se kterými se setkávali. Mnohé děti se setkávaly s nejistotou v rodině, byly vystavovány nepříjemnému chování, které z této neznáme doby pramenily. Média hlásila obsah, který byl mnohdy depresivní, smutný a v dětech tyto zprávy zanechávaly pocit chaosu a nepochopení.

## Diskuse

Fowler (2020, s. 18) toto období charakterizuje jak: „*obdobím zatežkávacím pro rodiny ale i děti.*“ Pro samotné rodiče je to něco s čím se ještě nesetkali a je důležité, aby vytvořili bezpečné prostředí pro své dítě. K tomu, aby tuto situaci děti zvládaly co nejlépe je zapotřebí spolupráce mezi rodinou a školou.

Největší změny nastaly v oblasti adaptace, kterou už jsme popsali v souvislosti s pandemií výše. Dále například ve vnímání emocí k sobě samým a k vnímání emocí k druhým lidem. Děti byly mnohem citlivější. Více vnímaly a pozorovaly, když do mateřské školy přišel někdo nový, cizí, sledovaly jej a následně se doptávaly učitelky kdo to byl. Některé děti snášely tyto cizí návštěvy velmi špatně. Byly plačtivé, držely se učitelky, nechtěly komunikovat, někdy začaly být i agresivní. Co se týká agrese, tak ta během pandemie covid u dětí vzrostla. Děti začaly být více vulgární, nepřiměřeně reagovaly v určitých situacích. To potvrzuje i zahraniční výzkum, ve kterém autoři poukazují na to, že stačilo jen několik měsíců izolace dětí a agrese u dětí stoupla o několik procent. Autoři výzkumu to přisuzují například tomu, že děti trávily velké množství času na tabletech a sociálních sítích (Fitzgerald, M. M., Schneider, R. A., Salstrom, S., Zinzow, H. M., Jackson, J., & Fossel, R. V. (2021).

Tím bychom chtěli na tyto autory navázat a zmínit, že některé děti si po caranténě, která byla způsobena vlivem covidu začaly nosit do mateřské školy tablety a schovávat si je do skříněk, nebo po učitelce vyžadovaly během řízené činnosti pouštění písniček z Youtube.

Další poměrně významné změny nastaly v oblasti komunikace, kde i děti dříve komunikačně velmi aktivní a iniciativní začaly mít problémy s navazováním kontaktu. U některých dětí jsme zaznamenali to, že jejich dialog nebyl smysluplný, nesprávně tvořily věty. U jednoho chlapce jsme si dokonce všimli, že začal používat aktivně některá anglická slovní spojení a když jsme se ho ptali odkud je zná, když nechodí do angličtiny, tak řekl, že je zná z her na počítači. Opět ale navážeme na to, že oblast komunikace se zhoršila i ve vztahu škola a rodina. Rodiče mnohem méně komunikovali s učitelkami. Důvodů bylo mnoho (vytíženost, strach, ale také to, že rodiče často nahrazovali jiné členové rodiny). Online komunikace v tomto případě nebylo moc efektivní, a to jak ze strany rodin, tak i ze strany učitelů a vedení školy. Vše tedy stálo na komunikaci tváří v tvář, která byla problematická. Proto tedy můžeme říci, že oblast komunikace byla jedním z bodů, na kterém učitelé museli vytrvale pracovat a jak oni sami v jednom z rozhovorů říkali: „*Byla to práce náročná*“.

Z tohoto rozhovoru zároveň vyplývá, že i sami učitelé vnímají oblast adaptace a komunikace jako nejvíce zatíženou pandemií covid, i když dříve byla naprosto bezproblémová. Učitelky se zúčastnily několika zahraničních webinářů na téma podpory rozvoje dětí během pandemie covid a všechny získané zkušenosti se snažily aplikovat do denních činností. Jedno z doporučení bylo dát dětem čas, být empatičtí, naslouchat a o každém z dětí si vést jednoduché záznamy, které by následně mohly ulehčit práci učitelkám na základní škole. Dále by v rámci praxe mohla učitelům do budoucna pomoci online aplikace zaměřená na pedagogickou diagnostiku, která se v současné

době pilotuje ve vybraných mateřských školách. Učitelé tak mají v ruce ucelený nástroj na diagnostiku nejen sociálních dovedností.

## Závěr

V návaznosti na předchozí kapitolu, kde jsme si shrnuli všechny nejvýznamnější výsledky výzkumného šetření bychom v závěru rádi odpověděli na výzkumné otázky, které jsme si ve výzkumném šetření položili.

**Hlavním cílem** výzkumného šetření je v teoretické rovině popsat problematiku sociální připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky a vytvořit teoretická východiska pro část empirickou. V empirické části realizovat výzkum zaměřený na sociální připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu faktorů významně ovlivňujících rozvoj sociálních dovedností.

Z dlouhodobého výzkumného šetření nám vyplynulo, že děti dosahují potřebné úrovně sociálních dovedností, které jsou stanoveny v RVP PV jako doporučující. Potvrdit to můžeme především tím, že žádnému z dětí nebyl doporučen odklad školní docházky. Nemůžeme ale tvrdit, že sociální oblast nebyla problémová. U každého dítěte se objevovaly obtíže v různých oblastech sociálních dovedností, a tyto obtíže velmi úzce souvisely s faktory, které jsme v rámci našeho výzkumného šetření také sledovali. Můžeme tedy potvrdit, že sociální připravenost, faktory (rodina, škola, vrstevníci) a dítě jsou velmi úzce propojeny a nelze je vnímat odděleně. Pokud se u dítěte objeví problém, je důležité jej vnímat v širší perspektivě a né ohraničeně. Do průběhu výzkumného šetření vstoupila pandemie Covid 19 na základě které se prokázalo, že pokud dojde k nenadále situaci, která vytvoří nejistotu nejen v rodině, ale také ve školním

prostředí a u dítěte, může to mít významný vliv na sociální oblast. Jako důležitá se nám ukázala spolupráce mezi rodinou a školou, informovanost, zájem z obou stran.

## Literatura

- ARGYLE, Michael. *The psychology of interpersonal behaviour*. 1st pub. Harmondsworth: Penguin Books, 1967. 222 s. Pelican books; A 853.
- ARIÈS, Philippe; BALDICK, Robert. *Centuries of childhood*. Harmondsworth: Penguin, 1962.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Computer Press, 2010, iv, 212 s. Dětská naučná edice. Předškoláci. ISBN 978-80-251-1829-0.
- Belz, Horst, Siegrist, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4.
- Fitzgerald, M. M., Schneider, R. A., Salstrom, S., Zinzow, H. M., Jackson, J., & Fossel, R. V. (2008). *Child sexual abuse, early family risk, and childhood parentification: Pathways to current psychosocial adjustment*. *Journal Of Family Psychology*, 22(2), 320-324.
- Fowler, Carm. (2009). Motives for sibling communication across the lifespan. *Communication Quarterly*, 57(1), 51-6
- HART-SMITH, William, DIBBLE, Brian, ed. *Selected poems, 1936-1984*. North Ryde, N.S.W.: Angus & Robertson, 1985, 146 s.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 8073670402.
- HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Havlíčkův Brod: Grada, 2006. ISBN 80-2471424-8.
- KROPÁČKOVÁ, Jana. *Má mateřská škola za úkol děti připravovat na školu, nebo ne. Vstup do školy*, 2008.
- PRŮCHA, Jan a kol. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-323-5.
- PUGNEROVÁ, Michaela a Ivana DUŠKOVÁ. *Z předškoláka školákem*. Ilustroval Martina VAŇKOVÁ. Praha: Grada, 2019, 156 s. ISBN 978-80-271-0573-1.

- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
- YIN, Robert. Designing case studies. *Qualitative research methods*, 2003, 5.14: 359-386.

*Mgr. et Mgr. Kateřina Valchářová, Ph.D.*  
*Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci*  
*Katedra primární a preprimární pedagogiky*  
*Žižkovo nám. 5*  
*771 40 Olomouc*  
*e-mail: katerina.valcharova@upol.cz*