

POSSIBILITIES OF DIAGNOSTICS OF SOCIAL SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN

[MOZNOSTI DIAGNOSTIKY SOCIÁLNÍ KOMPETENCE PŘEDSKOLNÍCH DĚTÍ]

Katerina Kubikova – Milan Podpera – Aneta Boháčová

doi: 10.18355/PG.2020.9.2.9

Abstract

The study focuses on the pilot verification of the COR Observation Items - Preschool Child Observation Record (2003) adapted to the Czech environment and presents a pilot analysis of the social skills of children in selected kindergartens. Data from observations of 153 children from selected kindergartens were used for the analysis. The study confirms the possibility of using the tool for diagnosing children's social skills in kindergarten. The tool responds sensitively to the age and gender differences of children and class homogeneity.

Key words

social competence, pedagogical diagnostics, preschool child, observation, teacher

198

Anotace

Studie se zaměřuje na pilotní ověření pozorovacího archu COR Observation Items – Preschool Child Observation Record (2003) přizpůsobeného českému prostředí a představuje pilotní analýzu sociálních dovedností dětí na vybraných mateřských školách. Pro analýzu byla použita data z pozorování 153 dětí z vybraných mateřských škol. Studie potvrzuje možnost použití nástroje pro diagnostiku sociálních dovedností dětí v mateřské škole, nástroj citlivě reaguje na věkové a genderové odlišnosti dětí a homogenitu třídy.

Klíčová slova

sociální kompetence, pedagogická diagnostika, předškolní dítě, pozorování

Úvod

V současné době se svět kolem nás neustále mění a připravujeme děti na do jisté míry nepředvídatelnou budoucnost, jejíž podobu si dokážeme představit pouze v hrubých rysech. Právě proto je nutné vybavit dětmi takovými dovednostmi v oblasti sociálních dovedností, které budou zvyšovat jak jejich odolnost, tak i sebeuvědomění. Mateřskou školu lze chápat jako instituci, která uvádí předškolní děti do sociokulturního světa a kde dochází k rozvoji osobnosti, hodnot a přijetí společenských norem (Helus, 2007). Reprezentuje počátek systematického výchovného působení. Prostředí mateřské školy poskytuje ideální podmínky a příležitosti k individualizovanému, osobnostně zaměřenému působení na dítě (Opravilová, 2016). Výchovné působení učitelů už v předškolním vzdělávání tvoří základ pro rozvoj sociálních

dovedností a může podstatným způsobem ovlivnit, ať už pozitivně nebo negativně, formování sebeuvědomění dítěte.

I vzhledem k tomu, že je předškolní vzdělávání důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, je potřeba, aby působení učitele vycházelo z pedagogické diagnostiky (RVP PV, 2018). Učitelská profese tak klade stále větší nároky na pedagogickou diagnostiku rozvoje dětí (např. Syslová, 2013; Syslová, 2017; Svobodová, 2017). Základní metodou pedagogické diagnostiky předškolního dítěte je pozorování, které přináší učiteli ucelené informace o dítěti, pokud je prováděno správně. Ve stati představujeme učitelům nástroj, který může nejen pomoci s určením míry rozvoje kompetencí dítěte, ale i s možnostmi dalšího rozvoje sociálních kompetencí.

Teoretické zakotvení

V předškolním věku je sociální interakce s dospělými hlavním zdrojem získávání informací o sobě, proto způsob, jakým jsou sociálně hodnoceny, tvoří základ pro tvorbu sebeuvědomění. Jak rostou, zóna působení, ve které se tyto interakce uskutečňují, se postupně rozšiřuje. U předškolních dětí je však také důležité, jak probíhá interakce s dospělými. Mnoho podnětů, které si dítě nedovede vysvětlit, může být vysvětleno dospělým tzv. proxy control (Bandura, 1997). Práce učitele v předškolním vzdělávání by měla být cílena na děti nejenom z hlediska rozvoje školních dovedností, ale důležité je také to, jaký mají vliv na sebeuvědomění dětí. V teoretických statích (Bandura, 1997; Deci & Ryan 1980; Nicholls, 1984; Elliot, 1997) se autoři shodují na tom, že pro rozvoj sociálních dovedností a psychické odolnosti velmi úspěšně funguje řízená zkušenost se zvládnutím problémové situace v sociálním kontextu. Právě sociální dovednosti a psychickou odolnost považujeme za stěžejní aspekty nutné pro zvládnutí nároků školní docházky a rozvoj výkonové motivace, která velmi úzce souvisí se sociálními dovednostmi a predikuje žákovu úspěšnosti při studiu. Tento fakt podporují výsledky výzkumů z oblasti žákovského výkonu na školách, které naznačily, že úroveň výkonové motivace se začne snižovat už na základní škole a tento negativní trend pokračuje po celou studijní kariéru právě díky nedostatečně rozvinutému pozitivnímu sebeuvědomění (Eccles, Wigfield, Harold & Blemenfeld, 1993).

Vzhledem k výše zmíněným rámcovým předpokladům můžeme konstatovat, že rozvoj sociálních kompetencí během sekundární socializace v mateřské škole je jedním ze základních kamenů přípravy dítěte na školní vzdělávání. V dalším textu budeme podrobněji věnovat problematice sociálních kompetencí ve vztahu k rozvoji dětské osobnosti a připravenosti na školní docházku právě s ohledem na design výzkumu, který představujeme.

V další analýze teorií rozvoje sociálních kompetencí narazíme na koncept tzv. pozitivního přijetí (afiliace). Pozitivní přijetí označuje typ sociální interakce, která je zásadní pro socializaci jedince, a jejímž cílem je usilovat o kontakt s dříve neznámými nebo málo známými jedinci, a udržovat tento kontakt způsobem, který obě strany prožívají jako uspokojující, stimulující a obohacující. Motiv je pak aktivován kdykoli jedinec přijde do styku a komunikuje s neznámými nebo málo známými lidmi. Motiv afiliace člověka

v podstatě vede k tomu, aby se s cizími lidmi seznámil, komunikoval, a udržovali s nimi kontakt i v budoucnosti. (Mehrabian, 1970; Winter, 1993; Schüller, 2002). Z vývojového hlediska jsou zkušenosti nabyté s vytvářením sociálních vztahů zejména v dětství nutné pro pozitivní rozvoj sociálního chování v sekundárních sociálních skupinách. Experimentální studie prokázaly, že potřeba afiliace je běžně aktivována v situacích strachu (v nebezpečných situacích, zkouškách, hodnoceníh, nových a nejistých situacích) a právě tendence spojovat síly s ostatními funguje jako prostředek zvládnání nepříjemných emocí strachu a nejistoty. (McAdams, 1982)

Velkou metodologickou výzvou je provádění výzkumů u dětí předškolního věku. Studie provedené u dětí ve věku 3 – 6 let, poskytly zásadní zjištění, že předškolní děti mají stále velmi rozptýlené chápání schopností vlastních i druhých (Dweck, 2002; Heyman a kol., 2003). Např. na otázku, jak poznají, zda je jiné dítě chytré, předškolní děti často odkazují na přátelskost a dobré chování dítěte (Stipek & Tannatt, 1984; Stipek & Daniels, 1990). Zdá se, že pro děti tohoto věku je důležitější určit, zda jsou jejich vrstevníci přátelští a slušní, než zda jsou v každodenním sociálním srovnání schopní nebo inteligentní (Frey & Ruble, 1985). Předškolní děti mají také tendenci zaměřovat dimenze, jako je např. inteligence za dobré chování, nebo vstřícnost a laskavost (Heyman, Dweck, & Cain, 1992; Stipek & Daniels, 1990; Stipek & Tannatt, 1984; Yussen & Kane, 1985). Stipek a Daniels (1990) zjistili, že mnozí probandi z předškolních zařízení, si mysleli, že děti, které dobře čtou, jsou zároveň přátelské a jsou schopny přeskakovat vyšší překážky. Navíc odhady vlastních schopností jsou u předškolních dětí obvykle také velmi optimistické; většina dětí tohoto věku věří, že jsou nejlepší ve třídě (Beneson & Dweck, 1986).

Ukazuje se, že v předškolním věku je rozvoj sociálních kompetencí jeden ze stěžejních bodů sociálně psychologického vývoje jedince. Zmíněné studie odkazují na fakt, že sekundární sociální rozvoj (socializace mimo rodinu) hraje důležitou roli pro rozvíjení nejen sociálních interakcí, ale tvoří neodmyslitelný základ pro rozvoj výkonového chování dítěte, odolnost v zátěžových situacích. S nástupem do mateřské školy modifikuje dítě své chování podle požadavků dalších osob tentokrát mimo rodinu. Pro dítě to neznamená změnu rolí, ale jen další roli navíc. Dítě se učí navazovat kontakt a komunikovat jak na úrovni rovnocenných partnerů (komunikace s vrstevníky), tak i s neznámými dospělými (učitelé v MŠ). Dosažení dobré pozice a sympatie u (vrstevníků) kamarádů je důležité pro potvrzení pozitivní hodnoty vlastní osoby. Dítě získává větší sebejistotu a sebeúctu, což se projevívá v jeho sebepojetí

Jak jsme již zmínili, hlavním nástrojem poznávání dítěte je pro učitele mateřské školy pozorování. Jeho výhodou je možnost zachytit a popsat, co se ve třídě děje a většinou velmi málo narušuje sociální interakci a klima třídy. Za hlavní přínos považujeme to, že učitel je schopen zachytit situace, které považuje za důležité. Může objevit nové jevy a vztahy, které neočekával, či si jich předem nebyl vědom. Aby byl učitel schopen efektivně sledovat všechny pozorované jevy, je dobré pracovat s předem připraveným pozorovacím archem (Švaříček a kol., 2007). Protože je poměrně náročné takový arch sestavit, rozhodli jsme se představit diagnostický nástroj pro učitele

modifikovaného pro české prostředí z metodického materiálu High/Scope Press – COR Observation Items – Preschool Child Observation Record (2003). Jedná se o pozorovací arch, který pomáhá učitelům zjistit, na jaké úrovni rozvoje sociálních kompetencí se dítě nachází. Současně nabízí přehled úrovní, kterými by mělo dítě projít a jaké úrovně dosáhnout před nástupem školní docházky (v České republice nastupují děti do školy po dovršení 6 roku věku).

Cíle studie a výzkumné předpoklady

Hlavním cílem studie bylo přizpůsobit pozorovací arch českému prostředí a pilotně ověřit jeho validitu. Rozhodli jsme se ověřit možnosti využití pozorovacího archu na náhodně vybraných mateřských školách.

V rámci exploračního výzkumu byly ověřovány dva vstupní výchozí předpoklady, které byly pro potřeby statistické analýzy rozděleny do několika přesně formulovaných výzkumných otázek. Statistické hypotézy zde neuvádíme, neboť jejich specifikace zřetelně vychází z formulace věcných hypotéz a užitího testu signifikance. Cílem exploračního výzkumu je ověřit zvolenou metodu měření sociálních kompetencí, a tedy prvotně potvrdit význam následujících předpokladů (P).

P1: Děti dosahují odlišného skóre v jednotlivých subtestech baterie v závislosti na věku, pohlaví, délce školní docházky do MŠ, počtu dětí ve třídě a věkového složení třídy (heterogenní/homogenní).

P2: Se zvyšující se úrovní (skórem) dovednosti v jednom subtestu roste úroveň (skóre) dovednosti v ostatních subtestech baterie.

Vzhledem k provázanosti obou subtestů předpokládáme, že jednotlivé položky (např. úroveň schopnosti řešení problémů) budou souviset i s úrovní rozvoje v položce řešení konfliktů, dětmi osvojené strategie v iniciování hry budou analogicky aplikovány v kontaktu s ostatními dětmi i dospělými; výše skóre v položce vztah k autoritám, dospělým, rodičům dětí budou promítat i do vztahu k ostatním dětem nebo do společných her (nápodobou, neuvědomělou projekcí apod.). Nutno dodat, že jednotlivé subtesty baterie měří specifické sociální dovednosti a postihují tak celkovou sociální kompetenci (změřenou touto baterií). Vzhledem k tomu, že se subtesty vztahují ke společnému (nadřazenému) konstruktů „sociální kompetence“, dá očekávat jejich vzájemná korelace.

Metodologie

Pozorovací arch

Pozorovací arch COR Observation Items – Preschool Child Observation Record (2003) vznikl jako pomoc pro učitele mateřských škol v identifikaci stupně rozvoje osobnosti dítěte. Původní americký originál obsahuje šest subtestů, my jsme pro potřeby výzkumného záměru vybrali dva (Iniciativa a Sociální dovednosti), které nejlépe odpovídají výzkumnému záměru.

Vlastní pozorovací arch je rozdělen na dva subtesty – Iniciativa během hry a Sociální dovednosti. Subtest Iniciativa má tři položky – Rozhodování a plánování, Řešení problémů, Iniciování hry. Subtest Sociální dovednosti obsahuje čtyři položky – Vztah dítěte k dospělým, Vztah k ostatním dětem, Řešení konfliktů, Porozumění a vyjadřování svých pocitů. Všechny položky

jsou rozděleny na pět možných úrovní (škála 1-5), přičemž v každá z nich popisuje stupeň rozvoje sledovaného jevu od nejnižšího po nejvyšší. Každá úroveň je v položce podrobně popsána, stejně jako je charakterizována položka i celý subtest.

Uvádíme pro představu příklad popisu položky a jednotlivých úrovní.

Subtest Iniciativa během hry

Položka Řešení problému (položka je zaměřena především na řešení problémů s pomůckami obecně, nikoliv při interakci s ostatními dětmi).

Úroveň 1: Dítě vyjadřuje frustraci, když narazí na problém. Na této úrovni při řešení problému typicky projevuje frustraci buď svým jednáním (házením pomůcek na podlahu, dupáním apod.), nebo hlasovými projevy (pláčem, křikem atd.). Úroveň 2: Dítě identifikuje problém a požádá o pomoc. K zařazení do této úrovně musí dítě problém rozeznat, a buď ho samostatně pojmenovat, nebo žádostí o pomoc reagovat na podnět dospělého. Úroveň 3: Dítě se pokouší o jedno řešení problému, avšak nemusí být v jeho řešení úspěšné, aby bylo zařazeno do této kategorie, a to i v případě, že se pomocí stejné metody opakovaně pokouší o řešení. Úroveň 4: Dítě se pokouší alespoň o dva způsoby řešení problému. Stejně jako u předchozí úrovně, dítě nemusí být při řešení úspěšné, ale i přes opakovaný neúspěch zkouší jinou metodu řešení. Úroveň 5: Dítě se pokouší o tři a více způsobů řešení problému. Aktivně se zapojuje a vytrvale, s vynaloženým úsilím, zkouší vyřešit problém. Musí se pokusit alespoň o tři a více metod, aby problém vyřešilo. I když je dítě při řešení problému úspěšné, pro tuto úroveň není úspěch nezbytně nutný.

Překlad nástroje z angličtiny do češtiny probíhal následovně. Nejprve byly všechny položky přeloženy nezávisle dvěma překladateli; a oba tyto překlady byly porovnány a projednány a sjednoceny do jedné verze autory studie. Následně byla tato verze znovu přeložena do angličtiny nezávislým překladatelem a zpětný překlad byl porovnán s původní verzí a byly navrženy změny v českém znění. Nakonec autoři studie spolu s nezávislým konzultantem vytvořili finální českou verzi na základě zpětného překladu a návrhů nezávislého překladatele.

Sběr dat

Pozorování probíhala v rámci pedagogické praxe v mateřských školách. Pozorování prováděli studenti druhého a třetího ročníku bakalářského studia studijního programu Učitelství pro mateřské školy. Pozorování se konala 14 dní, každý student si náhodně (losováním) vybral jedno dítě ze třídy, které sledoval po celou dobu své praxe dle oblastí předepsaných v pozorovacím archu. Průběžně při výskytu popisovaného jevu zaznamenával tento výskyt do pozorovacího archu. Záznamové archy následně analyzovali autoři studie.

Statistická analýza dat

Data byla analyzována ve statistickém softwaru SPSS. Normalita rozložení kardinálních (intervalových) proměnných dat byla ověřena za pomoci histogramů, P-P plotů a testem Kolmogor - Smirnov. Data se po vyhodnocení blíží modelům normálního rozložení a nevykazují významné excesy od funkce normálního rozložení. Vzhledem k výstupům exploračních analýz a

velikosti výběrového souboru byly pro práci s kardinálními daty zvoleny parametrické testy.

K posouzení souvislosti mezi kategoriálními znaky souboru (věk, pohlaví, délka docházky dítěte do MŠ ad.) s dosaženými skóry v jednotlivých subtestech baterie byla využita jednofaktorová analýza rozptylu (ANOVA). Za pomoci ANOVY byl otestován výzkumný předpoklad P1. Výsledky jsou podpořeny clusterovanými intervalovými grafy.

Předpoklad P2, tj. vzájemný vztah mezi dosaženými skóry v jednotlivých subtestech baterie, byl analyzován pomocí Pearsonova korelačního koeficientu, prezentuje jej příslušná matice. Výstupy korelační matice byly doplněny testováním průměrů subtestů pomocí T-testu pro párovaná data.

Výzkumný vzorek

Celkem proběhlo pozorování u 153 dětí ve věku 3 až 6 let. Z tohoto počtu bylo 78 dívek a 75 chlapců. Věkové rozložení je uvedeno v tabulce (**Chyba! Nenašel sa žiaden zdroj odkazov.**). Věkově heterogenní třídu navštěvovalo 96 dětí, věkově homogenní 57 dětí. Třídy s počtem dětí menších než 25 navštěvovalo 67 respondentů, ze tříd s počtem dětí větším než 25 se výzkumu zúčastnilo 86 dětí.

Věk	Pohlaví		Celkem
	muž	žena	
3	14	12	26
4	16	24	40
5	22	21	43
6	23	21	44
Celkem	75	78	153

Tabulka 1 Základní charakteristika výzkumného vzorku

Všechna data byla zpracovávána anonymně a byly dodrženy etické zásady pedagogicko-psychologického výzkumu.

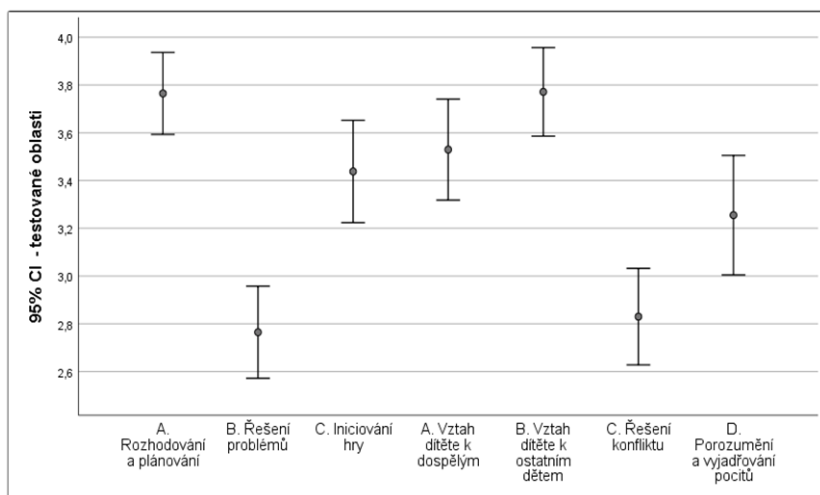
Výsledky

Pilotní analýza sociální kompetence

Deskriptivní analýza (**Tabulka 2**) a příslušný Error Bar (Graf 1) představují průměrná skóre dosažená v jednotlivých položkách a subtestech pozorovacího archu *COR Observation Items – Preschool Child Observation Record (2003)*. Komparace průměrných skóru položek v párovém tetování prokázala signifikantní rozdíly v úrovni měřené dovednosti (kompetence). Významně vyššího skóre dosahovaly děti v položkách *Rozhodování a plánování* a *Vztah dítěte k ostatním dětem* ($p < .01$), naopak významně nižšího skóre pak dosahovaly u položek *Řešení problémů* a *Řešení konfliktů* ($p < .01$).

Frequencies		A. Rozhodování a plánování	B. Řešení problémů	C. Iniciování hry	1. Iniciativa - součet	A. Vztah dítěte k dospělým	B. Vztah dítěte k ostatním dětem	C. Řešení konfliktu	D. Porozumění a vyjadřování pocitů	2. Sociální dovednosti - součet	součet celkem
N	Valid	153	153	153	153	153	153	153	153	153	153
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		3,76	2,76	3,44	9,97	3,53	3,77	2,83	3,25	13,39	23,35
Median		4,00	3,00	4,00	10,00	4,00	4,00	3,00	3,00	14,00	25,00
Mode		4	3	5	13	5	4	2	5	15	27
Std. Deviation		1,075	1,207	1,342	3,062	1,323	1,161	1,266	1,567	4,280	6,959

Tabulka 2 Základní popisná statistika výzkumného vzorku

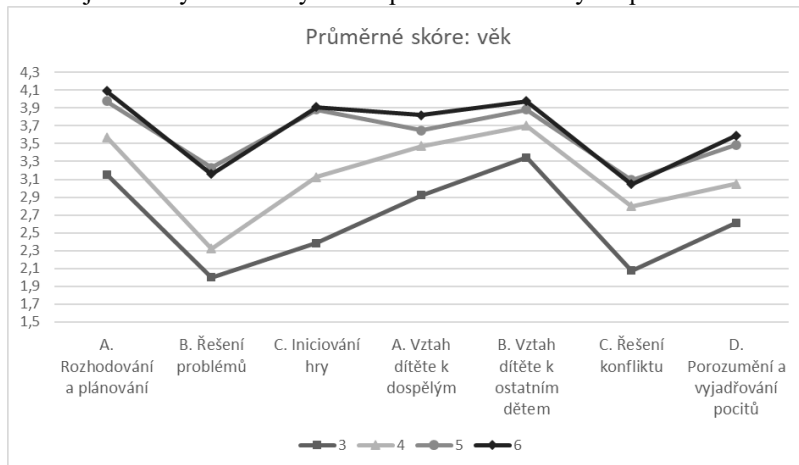


Graf 1 Interval spolehlivosti pro průměry jednotlivých položek

Dosažené skóre jsme dále vyhodnocovali v závislosti na věku dítěte, pohlaví dítěte, délce docházky do mateřské školy, počtu dětí ve třídě a věkového složení dětí ve třídě (heterogenní/homogenní).

Věk dítěte

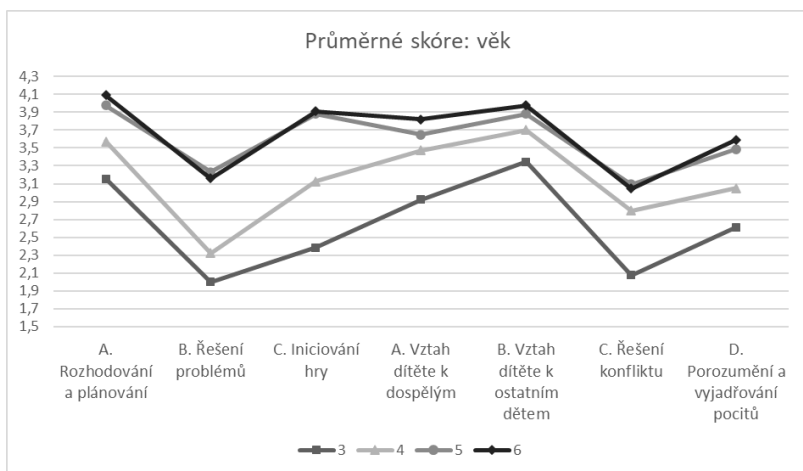
Skóre jednotlivých věkových skupin ve sledovaných položkách ukazuje



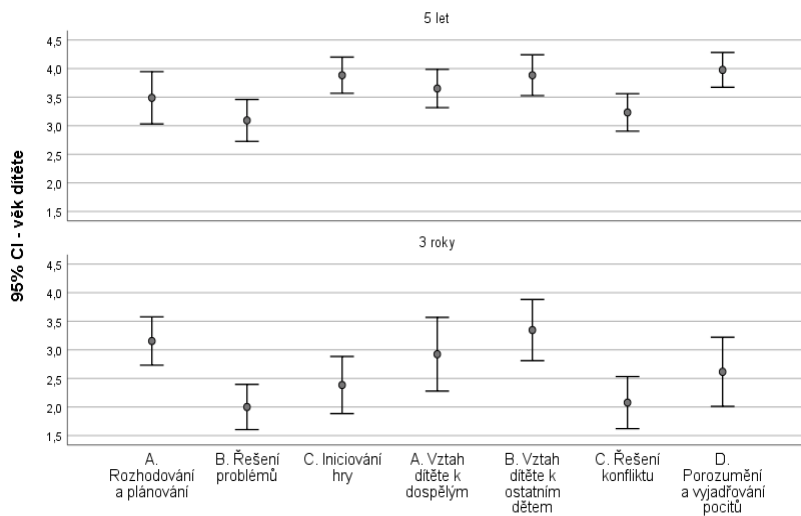
Graf 2,3. V závislosti na věku dítěte dosahovaly děti významně rozdílného skóre ve většině položek pozorovacího archu (Tabulka 3, ANOVA dle věku). Věk dítěte tedy ovlivňuje úroveň sociální kompetence dětí. Bonferroniho test poukázal na rozdíly mezi 3letými a 5 a 6letými dětmi v položkách *Rozhodování a plánování* a *Řešení konfliktů*. Dále mezi 3 a 4letými a 5 a 6letými dětmi v položkách *Řešení problémů* a *Iniciování hry*. Statisticky významné rozdíly nejsou mezi dětmi 3letými a 4letými a mezi 5letými a 6letými.

Na hraně přijetí statistických hypotéz jsou rozdíly v položce *Vztah k dospělým* v závislosti na věku. Děti 3leté dosahují nižšího skóre než děti 6leté, ale výsledek je věcně i statisticky nevýznamný. Děti se dále neliší v dosahovaném skóre v položkách *Vztah dítěte k ostatním dětem* a v oblasti *Porozumění a vyjadřování pocitů* v závislosti na věku.

Můžeme shrnout, že děti 3leté dosahují v celkovém skóre významně nižšího skóre než děti 5leté a 6leté. Z výsledků je patrná větší souvislost mezi věkem dítěte a dosaženým skórem v subtestu *Iniciativa* než v subtestu *Sociální dovednosti*.



Graf 2 Závislost dosaženého skóre na věku dítěte



Graf 3 Interval spolehlivosti pro průměry jednotlivých položek dle věku

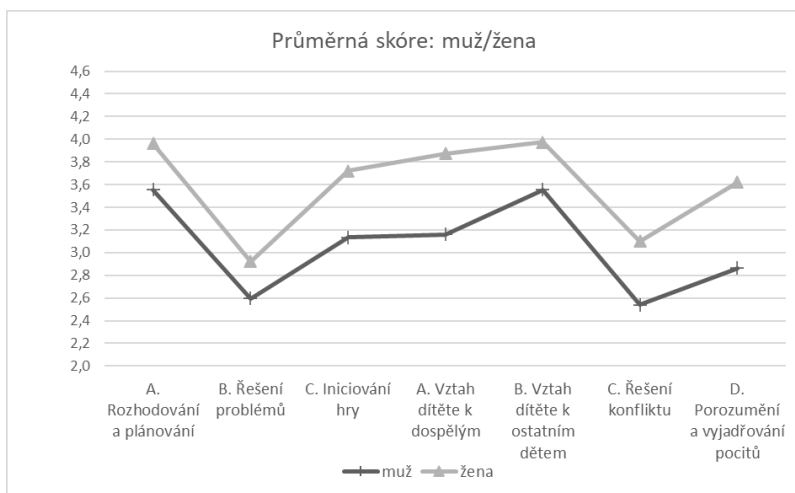
ANOVA Table						
věk dítěte*		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
A. Rozhodování a plánování	Between Groups	17,757	3	5,919	5,590	0,001
	Within Groups	157,773	149	1,059		
	Total	175,529	152			
B. Řešení problémů	Between Groups	39,194	3	13,065	10,676	0,000
	Within Groups	182,336	149	1,224		
	Total	221,529	152			
C. Iniciování hry	Between Groups	51,076	3	17,025	11,397	0,000
	Within Groups	222,584	149	1,494		
	Total	273,660	152			
1. Iniciativa -součet	Between Groups	305,886	3	101,962	13,577	0,000
	Within Groups	1118,951	149	7,510		
	Total	1424,837	152			
A. Vztah dítěte k dospělým	Between Groups	13,984	3	4,661	2,755	0,045
	Within Groups	252,134	149	1,692		
	Total	266,118	152			
B. Vztah dítěte k ostatním dětem	Between Groups	7,313	3	2,438	1,837	0,143
	Within Groups	197,680	149	1,327		
	Total	204,993	152			
C. Řešení konfliktu	Between Groups	19,799	3	6,600	4,394	0,005
	Within Groups	223,783	149	1,502		
	Total	243,582	152			
D. Porozumění a vyjadřování pocitů	Between Groups	19,624	3	6,541	2,758	0,044
	Within Groups	353,434	149	2,372		
	Total	373,059	152			
2. Sociální dovednosti - součet	Between Groups	229,098	3	76,366	4,453	0,005
	Within Groups	2555,151	149	17,149		
	Total	2784,248	152			
součet celkem	Between Groups	1048,789	3	349,596	8,252	0,000
	Within Groups	6312,153	149	42,363		
	Total	7360,941	152			

Tabulka 3 Analýza rozptylu ANOVA dle věku dítěte

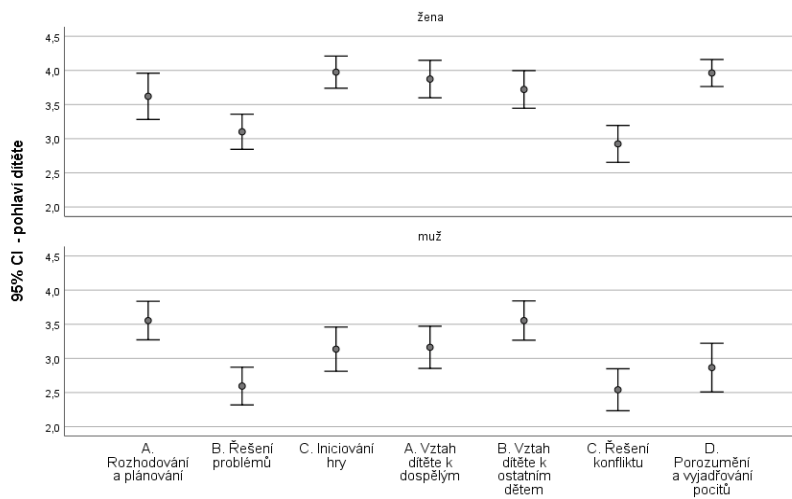
Pohlaví dítěte

Také pohlaví dítěte ovlivňuje skóre v pozorovaných oblastech. Ve všech sledovaných položkách pozorovacího archu dosahují chlapci nižšího skóre než děvčata (Figure 4,5). Kromě položky *Řešení problémů* se jedná o statisticky významné rozdíly (Tabulka 4).

Pohlaví dítěte má větší vliv na výsledky v subtestu *Sociálních dovedností* než v subtestu *Iniciativa*.



Graf 4 Závislost dosaženého skóre na pohlaví dítěte



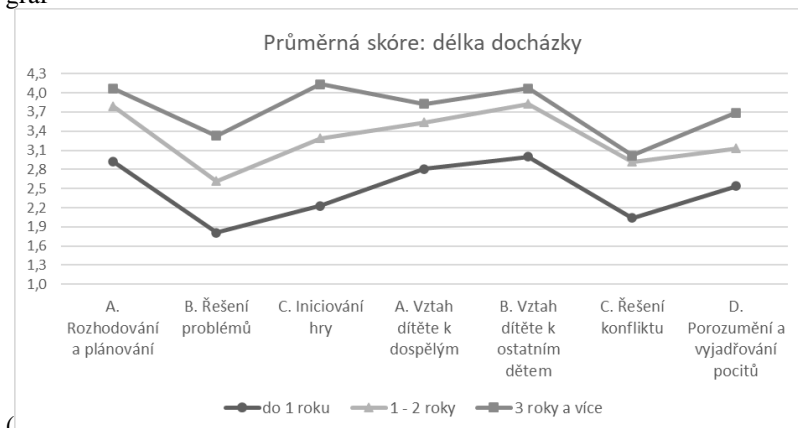
Graf 5 Interval spolehlivosti pro průměry jednotlivých položek dle pohlaví

ANOVA Table						
pohlaví dítěte*		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
A. Rozhodování a plánování	Between Groups	6,360	1	6,360	5,676	0,018
	Within Groups	169,170	151	1,120		
	Total	175,529	152			
B. Řešení problémů	Between Groups	4,147	1	4,147	2,881	0,092
	Within Groups	217,382	151	1,440		
	Total	221,529	152			
C. Iniciování hry	Between Groups	13,138	1	13,138	7,615	0,007
	Within Groups	260,522	151	1,725		
	Total	273,660	152			
1. Iniciativa -součet	Between Groups	66,961	1	66,961	7,446	0,007
	Within Groups	1357,876	151	8,993		
	Total	1424,837	152			
A. Vztah dítěte k dospělým	Between Groups	19,329	1	19,329	11,827	0,001
	Within Groups	246,788	151	1,634		
	Total	266,118	152			
B. Vztah dítěte k ostatním dětem	Between Groups	6,760	1	6,760	5,150	0,025
	Within Groups	198,233	151	1,313		
	Total	204,993	152			
C. Řešení konfliktu	Between Groups	12,013	1	12,013	7,834	0,006
	Within Groups	231,568	151	1,534		
	Total	243,582	152			
D. Porozumění a vyjadřování pocitů	Between Groups	21,803	1	21,803	9,373	0,003
	Within Groups	351,256	151	2,326		
	Total	373,059	152			
2. Sociální dovednosti -součet	Between Groups	228,976	1	228,976	13,531	0,000
	Within Groups	2555,272	151	16,922		
	Total	2784,248	152			
součet celkem	Between Groups	543,584	1	543,584	12,040	0,001
	Within Groups	6817,357	151	45,148		
	Total	7360,941	152			

Tabulka 4 Analýza rozptylu ANOVA dle pohlaví dítěte

Délka docházky do mateřské školy

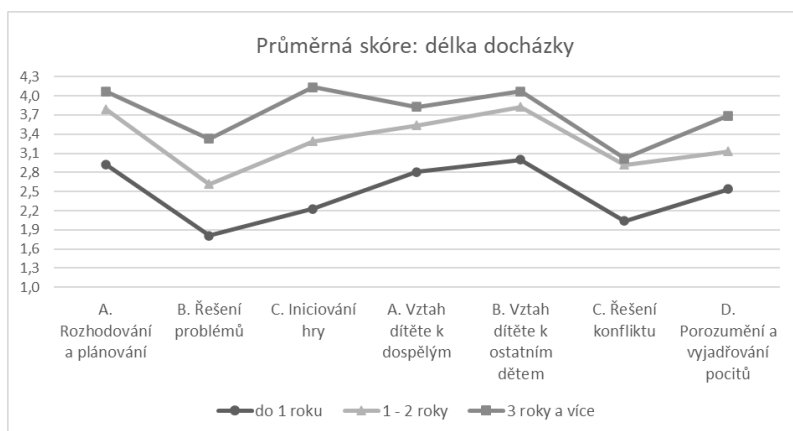
Průměrná skóre v jednotlivých položkách pro dané skupiny dětí zachycuje graf



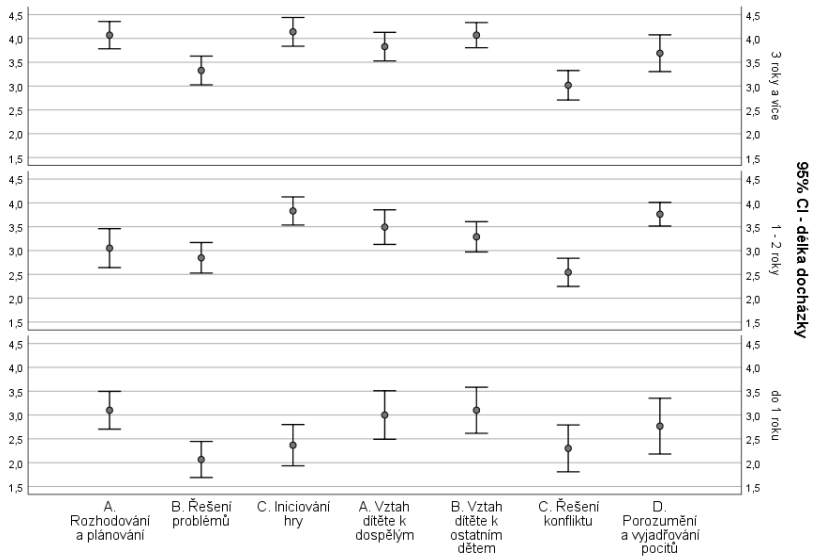
Graf). Děti dosahovaly i významně rozdílného skóre u všech položek v závislosti na délce docházky do mateřské školy (Tabulka 5). Výstupy Bonferroniho testu ukázaly, že děti s docházkou do 1 roku dosahují významně nižšího skóre v položce *Rozhodování a plánování*, v položce *Iniciování hry*, v položce *Vztah dítěte k ostatním dětem*, v položce *Řešení konfliktu a* v položce *Porozumění a vyjadřování pocitů* oproti dětem s docházkou 1-2 roky i 3 roky a více. Děti s docházkou do 1 roku a s děti docházkou 1-2 roky dosáhly významně nižšího skóre v položce *Řešení problémů* oproti dětem s docházkou 3 roky a více. Děti s docházkou 1-2 roky dosáhly významně nižšího skóre v položce *Iniciování hry* oproti dětem s docházkou 3 roky a více. Děti s docházkou do 1 roku dosáhly významně nižšího skóre v položce *Vztah dítěte k dospělým* oproti dětem s docházkou 3 roky a více.

V součtu subtestu *Sociální dovednosti* dosahují významně nižšího skóre děti s docházkou do 1 roku oproti dětem s docházkou 1-2 roky a 3 roky a více. Délka docházky do mateřské školy více koreluje s výsledky subtestu *Iniciativa* než subtestu *Sociální dovednosti*.

Děti dosahují významně odlišného celkového skóre v závislosti na délce docházky do MŠ. Statisticky významné rozdíly jsou mezi všemi skupinami. Délka docházky vysvětluje 19,1 % variability celkového testového skóre.



Graf 6 Závislost dosaženého skóre na délce docházky do MŠ



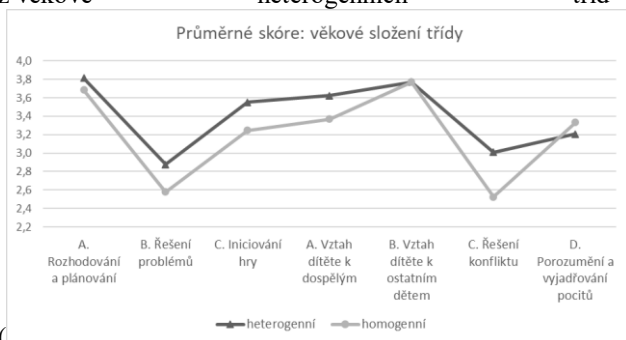
Graf 7 Interval spolehlivosti pro průměry jednotlivých položek dle délky docházky

ANOVA Table						
délka docházky*		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
A. Rozhodování a plánování	Between Groups	24,808	3	8,269	8,175	0,000
	Within Groups	150,721	149	1,012		
	Total	175,529	152			
B. Řešení problémů	Between Groups	43,858	3	14,619	12,260	0,000
	Within Groups	177,671	149	1,192		
	Total	221,529	152			
C. Iniciování hry	Between Groups	67,791	3	22,597	16,355	0,000
	Within Groups	205,869	149	1,382		
	Total	273,660	152			
1. Iniciativa -součet	Between Groups	384,841	3	128,280	18,379	0,000
	Within Groups	1039,996	149	6,980		
	Total	1424,837	152			
A. Vztah dítěte k dospělým	Between Groups	18,819	3	6,273	3,780	0,012
	Within Groups	247,298	149	1,660		
	Total	266,118	152			
B. Vztah dítěte k ostatním dětem	Between Groups	20,857	3	6,952	5,626	0,001
	Within Groups	184,137	149	1,236		
	Total	204,993	152			
C. Řešení konfliktu	Between Groups	21,534	3	7,178	4,817	0,003
	Within Groups	222,047	149	1,490		
	Total	243,582	152			
D. Porozumění a vyjadřování pocitů	Between Groups	25,699	3	8,566	3,675	0,014
	Within Groups	347,359	149	2,331		
	Total	373,059	152			
2. Sociální dovednosti -součet	Between Groups	325,612	3	108,537	6,578	0,000
	Within Groups	2458,636	149	16,501		
	Total	2784,248	152			
součet celkem	Between Groups	1407,938	3	469,313	11,747	0,000
	Within Groups	5953,003	149	39,953		
	Total	7360,941	152			

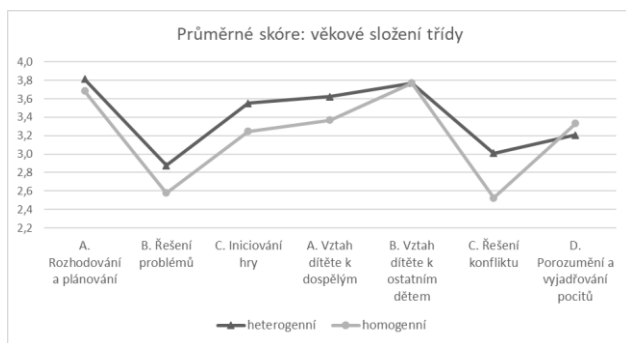
Tabulka 5 Analýza rozptylu ANOVA dle délky docházky do MŠ

Věkové složení třídy

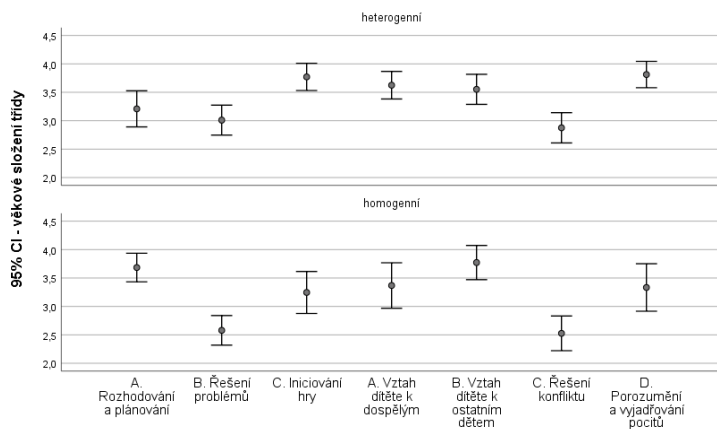
S výjimkou položky *Porozumění a vyjadřování emocí* byl průměr skóre dětí z věkově heterogenních tříd vyšší



Graf). Pouze u položky *Řešení konfliktů* se jedná o výsledek statisticky významný, věcně ovšem jen slabý (**Table 6**).



Graf 8 Závislost dosaženého skóre na věkovém složení třídy



Graf 9 Interval spolehlivosti pro průměry jednotlivých položek dle věkového složení třídy

ANOVA Table						
složení třídy*		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
A. Rozhodování a plánování	Between Groups	0,589	1	0,589	0,508	0,477
	Within Groups	174,941	151	1,159		
	Total	175,529	152			
B. Řešení problémů	Between Groups	3,135	1	3,135	2,167	0,143
	Within Groups	218,395	151	1,446		
	Total	221,529	152			
C. Iniciování hry	Between Groups	3,359	1	3,359	1,877	0,173
	Within Groups	270,301	151	1,790		
	Total	273,660	152			
1. Iniciativa -součet	Between Groups	19,101	1	19,101	2,052	0,154
	Within Groups	1405,735	151	9,310		
	Total	1424,837	152			
A. Vztah dítěte k dospělým	Between Groups	2,354	1	2,354	1,348	0,247
	Within Groups	263,763	151	1,747		
	Total	266,118	152			
B. Vztah dítěte k ostatním dětem	Between Groups	0,000	1	0,000	0,000	0,996
	Within Groups	204,993	151	1,358		
	Total	204,993	152			
C. Řešení konfliktu	Between Groups	8,382	1	8,382	5,381	0,022
	Within Groups	235,200	151	1,558		
	Total	243,582	152			
D. Porozumění a vyjadřování pocitů	Between Groups	0,559	1	0,559	0,227	0,635
	Within Groups	372,500	151	2,467		
	Total	373,059	152			
2. Sociální dovednosti -součet	Between Groups	13,509	1	13,509	0,736	0,392
	Within Groups	2770,740	151	18,349		
	Total	2784,248	152			
součet celkem	Between Groups	64,737	1	64,737	1,340	0,249
	Within Groups	7296,204	151	48,319		
	Total	7360,941	152			

Table 6 Analýza rozptylu ANOVA dle věkového složení třídy

Možnosti využití pozorovacího archu

Předpoklad P2, tj. vzájemný vztah mezi dosaženými skóry v jednotlivých subtěstech pozorovacího archu, byl analyzován pomocí Pearsonova korelačního koeficientu, který prezentuje příslušná matice (**Tabulka 7**).

Correlations								
		A	B	C	A	B	C	D
		Rozhodování a plánování	Řešení problémů	Iniciování hry	Vztah dítěte k dospělým	Vztah dítěte k ostatním dětem	Řešení konfliktu	Porozumění a vyjadřování pocitů
A. Rozhodování a plánování	Pearson Correl.	1	,637**	,533**	,505**	,563**	,570**	,548**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
B. Řešení problémů	Pearson Correl.	,637**	1	,547**	,544**	,510**	,598**	,561**
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
C. Iniciování hry	Pearson Correl.	,533**	,547**	1	,521**	,538**	,524**	,494**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
A. Vztah dítěte k dospělým	Pearson Correl.	,505**	,544**	,521**	1	,533**	,514**	,560**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
B. Vztah dítěte k ostatním dětem	Pearson Correl.	,563**	,510**	,538**	,533**	1	,493**	,506**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
C. Řešení konfliktu	Pearson Correl.	,570**	,598**	,524**	,514**	,493**	1	,553**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
D. Porozumění a vyjadřování pocitů	Pearson Correl.	,548**	,561**	,494**	,560**	,506**	,553**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabulka 7 Matice Pearsonova korelačního koeficientu jednotlivých položek

Závěr

V naší studii jsme se soustředili na to, abychom poskytli učitelům mateřských škol relevantní nástroj, který by jim pomohl diagnostikovat úroveň rozvoje sociálních kompetencí u dětí předškolního věku od začátku předškolní docházky až po vstup do základního vzdělávání. Proto jsme modifikovali pro české prostředí a pozorovací arch COR Observation Items – Preschool Child Observation Record (2003), ze kterého jsme vybrali dva substesty, které nejvíce odpovídaly cílům výzkumu (Iniciativa a Sociální vztahy).

Vlastnosti představovaného výzkumného nástroje jsme zjišťovali pomocí metod exploračního výzkumu. Vzhledem k tomu, že jde o pilotní průzkum a zkoumaný soubor nespĺňuje parametry platné pro reprezentativní vzorek, interpretujeme data vzhledem ke zkoumanému vzorku. S ohledem na design výzkumu jsme si stanovili výzkumné předpoklady, jejichž výsledky prezentujeme. Výsledky exploračního výzkumu pak odhalily zajímavé otázky, které by se mohli stát součástí hlubších analýz v oblasti rozvoje sociálních kompetencí u dětí před zahájením školní docházky.

Z podrobných analýz exploračního šetření vyplývá, že nástroj vykazuje v našem výběrovém souboru dobré testové vlastnosti (tj. konstruktovou validitu i reliabilitu – děti z různých MŠ zahrnutých do výzkumu dosahují shodných výsledků), a lze jej proto doporučit jako vhodný a efektivní nástroj pro zjišťování stupně rozvoje sociálních kompetencí u předškolních dětí. Potvrdilo se, že úroveň nástrojem zjišťovaných sociálních kompetencí roste s věkem a délkou docházky do mateřské školy, souvisí s pohlavím a věkovým složením třídy. Věk dítěte a délka docházky do mateřské školy koreluje výrazně více se substemem *Iniciativa* než se substemem *Sociální dovednosti*. U pohlaví dítěte je tomu naopak a míra korelace je výrazně menší.

Není bez zajímavosti, že se neprokázala souvislost s počtem dětí ve třídě. Lze tedy konstatovat, že počet dětí ve třídě neměl v našem vzorku souvislost s rozvojem sociálních kompetencí. Zdá se tedy, že sociální kompetence se rozvíjí stejně nebo podobně ve třídě s menším počtem dětí jako ve větším kolektivu

Na druhé straně šetření zjišťuje statisticky významnou souvislost s věkovým složením třídy, v našem vzorku nalézáme těsnější vztah mezi rozvojem kompetencí ve třídě věkově heterogenní (třída složená z dětí různého věku) než ve třídě věkově homogenní (třída složená z dětí stejného věku). Nejnižšího skóre dosahovali respondenti v oblasti/položkách *Řešení problémů* a *Řešení konfliktů*. Náš pilotní výzkum naznačuje, že v oblasti řešení konfliktů a problémů děti navzdory rostoucímu věku nedosahují potřebné úrovně sociální kompetence. O příčinách nelze v současné chvíli relevantně diskutovat, ale hodláme se tomuto problému nadále věnovat.

Ve druhé fázi ověřování pozorovacího archu jsme se soustředili na to, zda se oba analyzované substesty prolínají a zda jednotlivé položky spolu vzájemně souvisí. Vycházeli jsme s premisou, že se zvyšující se úrovní (skóre) dovednosti v jednom substestu bude růst úroveň (skóre) dovednosti v substestu druhém. Domnívali jsme se na základě teoretických studií (odkazy), že děti s vyšší sociální inteligencí nebo již rozvinutými sociálními kompetencemi (jež rostou s věkem) skórují v jednotlivých substestech významně lépe než děti s méně rozvinutými sociálními kompetencemi, tj. pravděpodobně děti mladší. Z výsledků statistických analýz vyplynulo, že s růstem dosažené úrovně v jedné položce substestu rostou i položky v druhém substestu. Korelační vazby mimo výše uvedenou tezi potvrzují, že i když jednotlivé substesty baterie měří velmi specifické sociální dovednosti, všechny se vztahují (a tedy měří) k jednomu společnému (nadřazenému) konstruktovi „sociální kompetence.“

Závěrem můžeme konstatovat, že naše výzkumné předpoklady P1 i P2 byly oprávněné a mohou se stát podpůrnými výzkumnými zjištěními pro formulování hypotéz v budoucích výzkumech prováděných v této oblasti. Námí předložený a modifikovaný nástroj vykazuje dobré testové vlastnosti (validitu a reliabilitu) a lze jej doporučit pro identifikaci stupně rozvoje sociálních kompetencí v mateřské škole. Pilotní výzkum otevřel další otázky, které naznačují, že v rozvoji sociálních kompetencí existují faktory, které mohou progres jak podpořit, tak i naopak zbrzdit, nebo dojít k jeho stagnaci.

Limity výzkumu

Hlavním zdrojem omezení v naší studii je menší výzkumný vzorek, který byl způsoben, náročností výzkumu. Do výzkumu nebyly reprezentativně zahrnuty všechny mateřské školy v České republice, bylo vybráno 42 mateřských škol, což může být také zdrojem zkreslení, výsledky budou dále konfrontovány. Nicméně získaná data prokazují, že validita nástroje je dobrá a přináší vítanou pomoc pro učitele v oblasti diagnostiky sociálních kompetencí, který v současné době pro využití v pedagogické praxi není k u nás dispozici.

Bibliographic references

- BANDURA, A. 1998. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- BENESON, J. – DWECK, C. S. 1986. The development of trait explanation and self-evaluations in the academic and social domains. In: *Child Development*, n. 57, pp. 1179-1189.
- DECI, E. L. – RYAN, R. M. 1980. The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In: L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, pp. 39-80. New York: Academic Press.
- DWECK, C. S. 2002. The development of ability conceptions. In: A. Wigfield - J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*, pp. 57-88. San Diego, CA: Academic Press.
- ECCLES, J. S. – WIGFIELD, A. – HAROLD, R. – BLUMENFELD, P. B. 1993. Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. In: *Child Development*, n. 64, pp. 830-847.
- ELLIOT, A. J. 1997. Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of achievement motivation. In: M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, n. 10, pp. 243-279. Greenwich, CT: JAI Press.
- FREY, K. S. – RUBLE, D. N. 1985. What children say when the teacher is not around: Conflicting goals in social comparison and performance assessment in the classroom. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 48, pp. 550-562.
- HECKHAUSEN, J. – HECKHAUSEN, H. (Eds.). 2008. *Motivation and action*. New York: Cambridge University Press. vol. 22.
- HELUS, Z. 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4674-6.
- HELUS, Z. 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako vyzva a ukol pro učitele i rodiče*. Praha: Portal. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HEYMAN, D. – DWECK, C. S. – CAIN, L. 1992. Young children's vulnerability to self-blame and helplessness. In: *Child Development*, n. 63, pp. 391-403.
- HEYMAN, D. – GEE, C. L. – GILES, J. W. 2003. Preschool children's reasoning about ability. In: *Child Development*, n. 74, pp. 516-534.
- MATEJCEK, Z. 2005. *Prvních 6 let ve vyvoji a výchově dítěte: normy vyvoje a vyvojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-0870-6.
- MCADAMS, D. P. – VAILLANT, G. E. 1982. Intimacy motivation and psychosocial adjustment: A longitudinal study. In: *Journal of Personality Assessment*, n. 46, pp. 586-593.
- MEHRABIAN, A. 1970. The development and validation of measures of affiliative tendency and sensitivity to rejection. In: *Educational and Psychological Measurement*, n. 30, pp. 417-428.
- NICHOLLS, J. G. 1984. Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. In: *Psychological Review*, n. 91, pp. 328-346.
- OPRAVILOVA, E. 2016. *Predskolní pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5107-8.

- Ramcovy vzdělavaci program pro předškolní vzdělávání. 2018. Praha: MSMT.
- SCHULER, J. 2002. Ein hierarchisches Modell der Anschlussmotivation: Hoffnung-auf-Anschluss und Furcht-vor-Zurückweisung und die Selbstregulation von Zielsetzungen. Doctoral dissertation, University of Wuppertal, Germany.
- STIPEK, D. – DANIELS, D. 1990. Children's use of dispositional attributions in predicting the performance and behavior of classmates. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, n. 11, pp. 13-28.
- STIPEK, D. – TANNATT, L. 1984. Children's judgments of their own and peers' academic competence. In: *Journal of Educational Psychology*, n. 76, pp. 75-84.
- SVOBODOVA, E. a kol. 2017. Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portal. ISBN 978-80-262-1243-0.
- SYSLOVA, Z. 2013. Profesní kompetence učitele materské školy. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4309-7.
- SYSLOVA, Z. 2017. Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8475-9.
- SVARICEK, R. a kol. 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portal, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- VAGNEROVA, M. 2012. Vyvojova psychologie. Detství a dospívání. Praha: Karolinum Press. ISBN 9788024621531.
- WINTER, D. G. 1993. Power, affiliation, and war: Three tests of a motivational model. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 65, pp. 532-545.
- YUSSEN, S. – KANE, P. 1985. Children's conceptions of intelligence. In: S. R. Yussen (Ed.), *The growth of reflection in children*. pp. 207-241. New York: Academic Press.
- The COR Observation Items Preschool Child Observation Record. 2003. Available online: <http://prekese.dadeschools.net/-docs/ForTeachers/TeacherHandbook/appendixH/H%20CORObservationItem sPK.pdf>

Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.
University of West Bohemia, Faculty of Education, Department of
Psychology
Univerzitní 2732/8, Plzeň
Czech Republic
kubikovk@kps.zcu.cz

Mgr. Milan Podpera, Ph.D.
University of West Bohemia,
Faculty of Education,
Department of Education
Plzeň
Czech Republic

mpodpera@kpg.zcu.cz

Mgr. Aneta Boháčová, Ph.D.

University of West Bohemia, Faculty of Education, Department of
Psychology

Univerzitní 2732/8, Plzeň

Czech Republic

bohacova@kps.zcu.cz