

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Rozvoj sociálních kompetencí u dětí předškolního věku

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:
doc. PhDr. Zlatica Bakošová, Ph.D.

Vypracovala:
Olga Hlásenská

Brno 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Rozvoj sociálních kompetencí u dětí předškolního věku“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce. Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Mokrém dne

.....

Podpis

Poděkování

Děkuji paní doc. PhDr. Zlatici Bakošové, Ph.D. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Olga Hlásenská

OBSAH

ÚVOD.....	5
1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	7
1. 1. Vymezení pojmů použitých v závěrečné práci.....	7
1. 2. Přehled problematiky v literatuře.....	8
1. 3. Individuální a společenský význam rozvoje sociálních kompetencí.....	9
2. CHARAKTERISTIKA SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ.....	11
2.1. Sociální role a sociální vztahy v životě dítěte.....	11
2.2. Typologie a charakteristika sociálních interakcí.....	14
2.3. Komunikace jako součást sociálních kompetencí.....	16
3. MOŽNOSTI RODINY A MATEŘSKÉ ŠKOLY PŘI ROZVÍJENÍ SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ	19
3.1. Charakteristika období dítěte předškolního věku.....	19
3.2. Možnosti rodiny ve výchově sociálních kompetencí.....	20
3.3. Možnosti mateřské školy v rozvíjení sociálních kompetencí.....	25
3.3.1 Interakční hra jako významný prostředek rozvoje sociálních kompetencí.....	36
4. EMPIRICKÁ ČÁST	37
4.1. Cíl a hypotézy šetření.....	37
4.2. Metody výzkumného šetření.....	37
4.3. Interpretace výzkumného šetření.....	39
4.4. Závěr a doporučení pro praxi	58
Shrnutí.....	60
Anotace.....	62
Seznam použité literatury a jiných zdrojů.....	63
Přílohy.....	65

ÚVOD

Ne vždy je v definování sociálních kompetencí shoda, ale i tak je zřejmé, že se vztahuje k sociálním dovednostem a ke schopnosti použít tyto dovednosti v různých životních situacích pro efektivní uskutečňování sociálních i osobních cílů. Dítě se učí sociálním kompetencím už od útlého dětství a spolu s jejich rozvojem se objevuje i emocionální zrání. Primárním zespolečenšťujícím faktorem je v tomto ranném období zejména rodina. V rodině si dítě osvojuje sociální role s příslušnými vzorci chování, které se stávají součástí jeho identity. Také si zde osvojí určitý styl komunikace, určitý hodnotový systém, který bude ovlivňovat jeho chování a povede k přednostní volbě určitých strategií zvládnání problémů. Ačkoli dítě získává základy sociálních kompetencí od svých rodičů, v současné době se i mateřská škola dostává do pozice jakési náhradní rodiny, kde má dítě neopakovatelnou možnost napravit své nedostatky v emocionální a citové oblasti. Mateřská škola usiluje o to, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně a lidsky i společensky hodnotném základě a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání.

K zamyšlení nad tématem bakalářské práce mě vedly zkušenosti z několikaleté praxe učitelky v mateřské škole. Jako učitelka v mateřské škole jsem chtěla poukázat na to, jak je možné sociální kompetence u dětí rozvíjet. Jaké způsoby, výchovné prostředky a činnosti lze k jejich rozvoji použít. Dále jsem se ve své práci zaměřila na to, jakými způsoby je také možné rozvíjet sociální kompetence v rodině. Také poukazuji na to, že rodiče a také učitelky v MŠ, kteří jsou citliví ke komunikaci dítěte a poskytují podmínky pro získání zkušeností, tím, že dítěti poskytnou podnětné prostředí, svobodu a různé zkušenosti, mají děti dobře sociálně rozvinuté. Vřelé a odpovědné vztahy s rodiči a učitelkou jsou spojeny se sociální kompetencí.

V teoretické části první a druhé kapitoly charakterizují pojem sociální kompetence a co jim předchází. U dětí předškolního věku to jsou především vztahy s rodiči, jejich citové připoutání, vztahy se sourozenci, s vrstevníky v mateřské škole i mimo ni. Dále popisují význam sociálních rolí v životě dítěte. Charakterizují sociální interakce a komunikaci jako součást sociálních kompetencí. Tady chci poukázat na to, že pro děti je nejen důležitá komunikace s rodiči jinými dospělými, ale i vrstevníky pro rozvoj vzájemné spolupráce, sebeprosazení a sdílení.

V kapitole třetí se zabývám možnostmi rodiny a mateřské školy při rozvíjení sociálních kompetencí. Podrobněji popisuji potřebu pozitivních rodičovských vzorů a hodnotové orientace rodin. Zabývám se osobností učitelky, vzdělávacím programem mateřských škol a činnostmi, kterými mateřská škola přispívá k rozvoji sociálních kompetencí.

V poslední čtvrté kapitole je formulována výzkumná část, ve které se zabývám tím, jakým způsobem je možné rozvíjet sociální kompetence a rodině a mateřské škole. Jsou zde stanoveny hypotézy, které se za pomoci zpracovaných dotazníků potvrdily nebo vyvrátily.

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1. 1. Vymezení pojmů použitých v závěrečné práci

Sociální kompetence

V doporučení Evropského parlamentu a rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení se uvádí, že „*sociální kompetence je úzce spjata s osobním a společenským blahem, k jehož dosažení je nezbytné pochopit, jak mohou jedinci dosáhnout optimálního fyzického a psychického zdravotního stavu, který též může být zdrojem jejich vlastního bohatství či bohatství jejich rodiny a nejbližšího společenského prostředí, a vědět, jak k tomu lze přispět prostřednictvím zdravého životního stylu. Pro úspěšné zapojení do mezilidských vztahů a do společnosti je třeba rozumět pravidlům chování a zvykům, které jsou obecně uznávány v různých společnostech a prostředích (např. v práci). Základem této kompetence jsou dovednosti konstruktivně komunikovat v různých prostředích, projevovat toleranci, vyjadřovat a chápat různá stanoviska, jednat tak, aby došlo k navození důvěry, a projevovat empatii.*“

Spolupráce

Podle Výrosta (1997) je druh sociální interakce. Jedná se o základní formu sociálního chování. Spolupráce znamená společné úsilí zaměřené na dosažení prospěchu všech, kteří se na něm podílejí.

Rodina

je jak uvádí Koťátková (2008) skupina osob navzájem spjatých pokrevními svazky, manželstvím (nebo srovnatelným právním vztahem) nebo adopcí, jejíž dospělí členové jsou odpovědní za výchovu dětí. Existuje několik variant uspořádání rodiny. Základní ("jádrovou") rodinu tvoří muž a žena a jejich děti, zatímco rozšířená rodina zahrnuje prarodiče, tety, strýce a bratrance. Další modely jsou polygamní (obvykle patriarchální) rodina a neúplná rodina s jedním rodičem (obvykle ženou).

Mateřská škola

je zařízením, kde učitelka pomocí nejrůznějšího materiálu a zkušeností dětem umožní, aby se rozvíjely podle svých individuálních potřeb, přičemž jsou děti při učení povzbuzovány a řízeny (Jeřábková, 1993).

Empatie

neboli vcítění označuje Výrost (1997) porozumění emocím a motivům druhého člověka. Pro schopnost empatie je užitečné umět odložit svoje vlastní názory, hodnoty a předsudky. Jde o to být schopný pochopit jak a proč člověk jednal tak, jak jednal, jaké z toho má pocity

1. 2. Přehled problematiky v literatuře

Téma **sociální kompetence** je tak složité proto, že se nachází na průsečnici psychologie osobnosti a sociální psychologie. Sociální kompetence v psychologii se také značně odlišují od sociálních kompetencí, se kterými pracuje pedagogika. Ve školství je například úhel pohledu na sociální kompetence užší, omezuje se téměř výhradně na dovednosti skupinové spolupráce. Nezahrnuje kompetence vztahující se k vlastní osobě, komunikativní kompetence je vymezena zvlášť, opomíjen je prosociální rozměr sociální kompetence.

K pojmu „sociální kompetence“ proto panuje mezi autory značná rozmanitost názorů. Smékal (1995) popisuje, že v pedagogice jsou sociální kompetence chápány jako cíl, kterého je třeba dosáhnout, zatímco v psychologii je sociální kompetence považována za výbavu každého jedince žijícího ve společnosti. Vališová a Kasíková (1994) popisují sociální kompetence jako zdatnost, způsobilost, přiměřené použití duševních, motorických a emocionálních způsobů chování, postojů, schopností a dovedností tak, aby bylo možné se úspěšně vyrovnávat s konkrétními a důležitými životními situacemi. Vede k nezávislosti a sociální odpovědnosti. Podle Kollárika (2002) je sociální kompetence všeobecná schopnost jednotlivce úspěšně a efektivně se přizpůsobit sociálnímu prostředí, chování v konkrétních podmínkách sociálních situací. Zahrnuje schopnost pochopit nejen situaci, ale i účastníky situace, jejich potřeby, zájmy a s ohledem na to situaci řešit komplexně. Sociální kompetence velmi úzce souvisí se zralostí osobnosti, přesněji řečeno s její sociální zralostí.

Agryla (in Oudová, 2007) ztotožňuje sociální kompetence se sociální obratností, kterou připodobňuje k motorické obratnosti. Jedná se tedy podle ní o jakousi šikovnost, kterou jedinec disponuje v sociální interakci při prosazování svých zájmů.

Výrost (1997) vytvořil seznam komponent sociální kompetence. Těmito komponenty jsou:

- schopnost utvářet a udržovat vztahy
- úspěšné řešení sociálních problémů
- schopnost rozhodování
- efektivní komunikace
- konstruktivní řešení konfliktů
- účinné uplatňování základních sociálních dovedností (empatie, asertivita, kooperace, odpovědnost, sebekontrola, sociální poznávání)
- přesná, adekvátní identifikace pravidel platných v daném segmentu sociálního prostředí (rodina, škola, společnost)

- sebekontrola a sebemonitorování vlastního chování
- adekvátní sebepojetí, identita
- schopnost poskytovat a získat sociální oporu
- efektivní sociální síť
- respektování individuálních odlišností a rozdílů podmíněných etnicitou a rodem
- orientace na budoucnost - schopnost stanovit cíle a jednat ve směru jejich dosahování

Belz a Siegriest vymezují sociální kompetence jako schopnost týmové práce, schopnost spolupracovat, zvládat konfliktní situace a schopnost komunikovat (in Oudová, 2007).

1. 3. Individuální a společenský význam rozvíjení sociálních kompetencí

Sociální život vyžaduje od jedince, aby byl schopen porozumět citění, chování a myšlení druhých lidí, také ale aby sám disponoval prosociálním a nesobeckým chováním. Sociální kompetence hraje hlavní roli ve správném fungování v sociálním životě. V definování sociální kompetence není všeobecná shoda, ale je zřejmé, že se vztahuje k sociálním dovednostem a ke schopnosti použít tyto dovednosti v různých životních situacích pro efektivní uskutečňování osobních i sociálních cílů. Předpokladem je vrůstání jedince do sociálních skupin a do aktivit celé společnosti s cílem žít kvalitní společenský a individuální život. Sociální vztahy a sociální dovednosti vytvářejí vzájemnou a vyrovnanou závislost. Podle Kopřivy (2006) pomáhají kvalitní sociální vztahy rozvíjet dobré sociální dovednosti a kvalitní sociální dovednosti utvářejí dobré interpersonální vztahy.

Sociální kompetence se vyvíjí v interakcích s druhými lidmi od nejranějšího věku, přičemž právě první roky života mají největší vliv. Jedním z nejdůležitějších úkolů raného dětství je naučit se pozitivním a sociálně přijatelným způsobům života ve společnosti.

Podle Rullofa (in Oudová, 2007) je rozvoj sociálních kompetencí pro společnost i jednotlivce velmi důležitý tím, že pomocí nich můžeme rozvíjet a podporovat:

- zodpovědnost - např. schopnost odhadnout následky svého jednání
- schopnost spolupráce
- schopnost interakce - oční kontakt, stisk ruky, přátelský přístup, empatie, tolerance
- schopnost vyrovnat se s konflikty - umění řešit problém
- sebeovládání
- soběstačnost

- samostatnost
- emocionální stabilita
- sebeúcta a sebepojetí

Sociální dispozice, s nimiž se člověk rodí, jsou založeny zvláště v druhové schopnosti symbolické komunikace. V sociálním učení, v interakci s okolím se pak projevují, formují a rozvíjejí v reálném chování. Lidé se učí žít s druhými, rozumět požadavkům sociálního prostředí a reflektovaně na ně reagovat. tlaky společnosti usměřují jednání k určitým kulturně schváleným hodnotám, cílům, nabízejí jeho formy a vzory, stanovují normy a pravidla jednání.

Nezbytný vliv na rozvoj sociálních kompetencí má podle Baumana (2004) mikroprostředí, mezoprostředí a makroprostředí ve kterém se jedinec pohybuje.

Mikroprostředí dítěte je v prvních dnech a měsících jeho života matka (nebo hlavní pečující osoba), potom se postupně rozšiřuje na rodinu, tedy určitý omezený počet lidí, ve kterých se dítě dokáže orientovat, mezi kterými zaujímá své nezpochybnitelné postavení které mu poskytuje pocit jistoty a bezpečí. V mikroprostředím je skupina dětí, které spolu kamarádí, pospolitost důvěrných přátel nebo také pracovní tým.

Mezoprostředí tvoří různí lidé a jejich vzájemné vztahy. Jeho význam spočívá v tom, že umožňuje dětem a mladistvým vstupovat do rozmanitých oblastí života, nacházet a vymezit v nich svá postavení a odlišně vyjádřit svou konkrétní příslušnost. Dítě se poměrně záhy stává členem dvou a více mikroprostředí, z nichž každé si specificky nárokuje, skýtá mu sobě vlastní možnosti i limity, plní specifické socializační funkce (např. rodina a mateřská škola jsou dvě odlišná mikroprostředí, která od dítěte žádají odlišné projevy a staví ho do odlišných situací, s nimiž si musí umět poradit). Přestože mají odlišnosti, existuje společné jádro propojených zájmů, tvořící důvod ke spolupráci. A právě v tom je podstata mezoprostředí.

Makroprostředí je prostředí, které jedince začleňuje do velkých společensko - kulturních celků. Jeho socializační funkce je ustanovit člověka v jeho občanství, v jeho příslušenství ke všeobecné, ale přitom stále konkrétněji se připomínající všelidské pospolitosti. Bez postupného sebeuvědomování dětí a mladistvých v procesech a strukturách makroprostředí není plný rozvoj jejich osobnosti možný.

2. CHARAKTERISTIKA SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ

2.1. Sociální role a sociální vztahy v životě dítěte

Proces vrůstání do společnosti, spolu s vyjadřováním potřeb a zájmů, orientace v rolích chlapce a dívky, akceptace různých autorit je procesem socializace, jakožto začleňování dítěte do společnosti prostřednictvím nápodoby, identifikace s různými vzory lidského jednání. Dítě by z celého společenského kontextu mělo cítit přátelství a pozitivně laděné přijetí s perspektivou své dobré budoucnosti.

Sociální role je očekávaný způsob chování, resp. řízení jednotlivce. Je to vzor chování určený společenskými nebo skupinovými očekáváními, spojenými se sociálním statutem. Jednotlivci si své role můžou spoluvytvářet, přizpůsobovat nebo je odmítnout, měnit a přetvářet. Podle Svobodové (2010) role odráží očekávání ostatních členů společnosti a člověk může být nositelem mnoha vzájemně se doplňujících i křížících se rolí. Křížením se rozumí přenesení vzorce chování z jedné role na druhou, takže vznikne nová. Sociální role můžou být:

- krátkodobé - účinkující na besídce
- dlouhodobé - sestra, bratr
- všeobecné - chlapec, dívka
- specifické - provokatér

Za roli považuje Prekopová (2001) označení toho, co by měl konat držitel určité sociální pozice, popisuje chování většiny lidí, chce vysvětlit konkrétní jednání určitého člověka. Uvnitř rodiny má dítě možnost pozorovat chování, které patří k určitým rolím (chlapec, dívka, otec, matka), jeho uplatňování, trénování, modifikování se už děje mimo rodinu, většinou ve skupině vrstevníků nebo právě v mateřské škole, kde má možnost srovnávání a korigování osvojených způsobů rolového chování. Dítě se nejruznějším pravidlům a rodinným zvyklostem často brání, přesto je ale intenzivně vnímá a určitý řád, který rodina vytváří je pro dítě významnou orientací v lidském životě i v každodenních situacích. Nejlépe to můžeme sledovat v dětských hrách, kdy dítě vybírá výrazně působící lidské činnosti nebo jejich části, které vidí a musí je napodobit. Tím, že na něho při napodobování různých situací reagujeme a komentujeme jeho snahu, jej povzbuzujeme v nápodobě ženského nebo

mužského vzoru. I když se podle Havlíka (2007) skutečná identifikace dítěte s mužskou nebo ženskou rolí intenzivně odehrává až později, mezi devátým a dvanáctým rokem, přípravná fáze v předškolním období buduje základ pro její přijetí.

Sourozenci jsou pro dítě v první polovině předškolního věku motivující i formující, ať jde sourozence staršího nebo mladšího. Jejich vliv má ale různou podobu. Kořátková (2008) uvádí, že pro dítě, které má mírně staršího sourozence, se jedná ze začátku o převažující přínos. Jeho činnostmi, chováním a vyjadřováním je motivováno a inspirováno k napodobování. Pro dítě starší je mladší sourozenec často překvapením a rychlejším „postaršením“ a to mu v některých situacích prospívá a jindy ho to znepokojuje. Děti jsou v roli sourozence současně soupeři i spojenci.

K roli dítěte v rodině nebo sourozence nástupem do mateřské školy, přistupuje navíc **role dítěte z mateřské školy**. Pro dítě to neznamená změnu rolí, ale jen další roli navíc. Dítě se zde učí navazovat kontakt a komunikovat na úrovni rovnocenných partnerů. Procvičuje si různé formy soutěžení, ale i spolupráce. Vytvářejí se zde kamarádské vztahy. Dosažení dobré pozice a sympatie u kamarádů je důležité pro potvrzení pozitivní hodnoty vlastní osoby. Dítě získává větší sebejistotu a sebeúctu, což se projeví v jeho sebepojetí.

Při vstupu do základní školy se dítě stává žákem. **Role žáka** není výběrová, dítě ji získává automaticky, bez ohledu na to, jestli si to přeje či ne. Tato nová role přináší sice dítěti vyšší sociální prestiž, ale zároveň s sebou přináší i různé zátěžové situace. Nástup do školy je spojen s nutností osamostatnit se a přijmout odpovědnost za vlastní jednání a jeho následky. Významnou roli v životě školáka hrají spolužáci. Třída je určitou referenční skupinou, která slouží k porovnávání výkonu, ale i dalších dětských projevů. Vůči této skupině může dítě uspokojovat svou potřebu úspěchu a sebeprosazení. Třída je sociální skupinou, která významně ovlivňuje zespolečenšťující vývin školáka a přispívá k rozvoji specifických sociálních kompetencí.

V mládí jedinec pokračuje v přípravě na budoucí **role dospělých**, současně opouští role dětské a hraje role typické v dané kultuře pro mládež (student, učeň, partner...). Dospívající se přitom snaží vyvázat ze závislosti na výchozí rodině, překonávat „nepochopení“ dospělých, stát se jim rovnocenným. Zatím co v dětství podle Havlíka (2007) převládají tlaky na adaptaci, v adolescenci převažuje individualizace, snahy o autonomii, vlastní volby, interpretace hodnot a norem, vytváření dospělých nezávislých vztahů. Mladí přebírají profesní, manželské, rodičovské a další role dospělých podle společností stanoveného „harmonogramu.“ Právě sociálně kontrolovaným přejímáním určitých pozic se mládí začleňuje do světa dospělých, který svým přínosem mění.

Sociální vztahy

Sociální vztahy můžeme definovat jako chování lidí mezi sebou navzájem. „*Vztahy mezi lidmi mohou nabývat nejrůznějších podob, od vztahů velmi špatných (vztahy negativní) přes vztahy nedefinovatelné (neutrální) až po vztahy velmi dobré až vynikající (vztahy pozitivní)*“ (Bruceová, 1996, s. 58). Vztahy mohou být jednostranné či oboustranné. Sociální vztahy se utvářejí tedy jako meziosobní vztahy a také jako vztahy mezi skupinami. Vytvářejí se v situacích spolupráce, ale i konfliktu a boje. Není to však jediný druh tohoto vztahu, protože tento vztah může přejít i do jiné roviny jako jsou vzpomínky a představy. Raná zkušenost dítěte v oblasti sociálních vztahů je důležitá pro další duševní vývoj dítěte, a tedy pro utváření jeho osobnosti.

Vztahy obecně jsou dost složité a vztah mezi rodiči a jejich dětmi tomu není výjimkou. Dokud jsou děti malé, jsou na rodičích závislé. Vztah mezi rodiči a dětmi je od samého narození jasně definovaný. Rodiče se ve svém působení vzájemně doplňují. Chování rodičů otce a matky bývá rozdílné z hlediska kvantity i kvality. Matka tráví s dětmi obvykle víc času než otec, její působení je zaměřeno víc na každodenní činnosti. Matky s dětmi více mluví. Vztah s matkou v tomto období slouží jako rozvoj jistoty a bezpečí. Otcové bývají pro děti vzácnější. Většinou s nimi více sdílejí aktivity volného času, výlety a hry mimo domov. Vztah s otcem bývá variabilnější než vztah s matkou. Někdy se otec nedokáže prosadit, i když má k potomkovi silný citový vztah, a jeho kontakt s dítětem je minimální. V takových případech představuje emoční zálohu, která se může uplatnit v krizových situacích.

V rodině je také důležité intenzivní celoživotní pouto tvořící vazby se sourozenci. Je důležité, zda se jedná o staršího nebo mladšího sourozence a jakého je pohlaví. Vazba se sourozenci umožňuje procvičení určitého vztahu v jeho každodennosti, je jakýmsi prověřením a zafixovaným způsobem chování. Leman (2000) je toho názoru, že pozice v sourozenecké konstelaci je důležitá i pro postavení v partnerských vztazích v době dospělosti a pro odhad chování opačného pohlaví či míry empatie pro jejich chování. Podstatným vztahem uvnitř rodiny je pro dítě také vazba s prarodiči. Prarodiče mají zpravidla více času, většinou jsou pozitivně nastaveni na interakci s dítětem, ve svém věku jsou často tolerantnější k jeho drobným prohřeškům. Nebrání se určité otázky s dítětem i dlouhodobě probírat, poskytují mu mnoho alternativních zážitků, umožňují mu zvažovat různé postoje, které můžou být mezi prarodiči a rodiči odlišné. Lze říci, že vztah dítěte a prarodičů je oboustranně vzájemně obohacující a rodiče by ho měli podporovat i v případě vlastních konfliktních vztahů se svými rodiči.

V předškolním období je dítě sice ještě silně emocionálně vázané na rodiče a rodinné zázemí, ale rádo ho opouští a vydává se poměřovat své síly s vrstevníky. Vrstevníky potřebuje ke svým hrám, ve vrstevnické skupině zkouší mimo rodinu to, co v ní odporoval, zkouší různé role, různé formy chování a eviduje reakce okolí na ně. Mezi vrstevníky se rozvíjí schopnost spolupracovat, mít pochopení pro druhého. Dítě je schopno pomáhat slabším, vést druhé, podřídit se zájmu ostatních, řešit konflikt kompromisem, ale také vážně soupeřit.

2.2. Typologie a charakteristika sociálních interakcí

Sociální interakce je vzájemné působení dvou lidí, je základní formou sociálního chování.

V rámci každé sociální interakce **dochází**:

- k vzájemnému vnímání – sociální percepce
- sdělování informací – komunikace
- vzájemné působení – ovlivňování

Formy sociálních interakcí :

1. **kooperace** = spolupráce – členové společně pracují na dosažení cíle – důvěra, ochota rezignovat na vlastní zisk, všichni zúčastnění něco získají (př. partnerské, pracovní vztahy). Důvodem pro spolupráci je celoživotní závislost člověka na lidském společenství. Přináší to větší retroaktivitu, zlepšuje to sociální vztahy.
2. **rivalita** – soupeření mezi členy s agresivní složkou, snaha pokořit, porazit, snížit zásluhy partnera.
3. **kompetice** = soutěžení – vzniká, pokud usilujeme o vlastní zisky v prostředí konkurence, jeden získá všechno, druhý nic. Obsahuje složku neagresivní – úsilí zlepšit své výsledky. Uplatňují se různé strategie – přelstění, čekání na chybu druhého.
4. **koakce** – členové skupiny pracují na jednom cíli nezávisle na sobě, nesoupeří, ani si nepomáhají, každý sám za sebe, někdy zcela odděleně. (Keller, 1997)

Agryla (in Oudová, 2007) tvrdí, že sociální kompetence představují způsobilost jedince zahájit, vést, rozvíjet a kontrolovat danou sociální interakci. Jinak řečeno jde o rychlé a psychologicky přiměřené reakce na sociální podněty v určité sociální situaci. Ve vzájemné interakci v rodině je nezbytné, aby rodič plně akceptoval osobnost dítěte, jeho identitu,

autonomii, některé kompetence, specifické charakteristiky, potřeby a zvláštnosti. Sociální interakce je žádaná ve vzájemné spolupráci a empatii člověka.

Spoluprací rozumíme schopnost minimálně dvou lidí dělat určitou věc společně, navzájem si pomáhat a to tak, aby výsledek společného úsilí byl přijatelný pro obě strany. Křivohlavý (2002) uvádí rozdíl mezi soupeřením a spoluprací: u soupeření dochází k tomu, že jeden získá nakonec vše a druhý všechno ztratí, ale celkový objem hodnot se nezvýšil, jen se přesunul na jednu stranu. U spolupráce se celkový objem hodnot zvyšuje a to tak, že „ *každý nakonec dostane něco, takže všichni jsou na konci o něco bohatší než na začátku*“

(Křivohlavý, 2002, s. 42). Lidé, kteří spolupracují, jsou více citliví pro společný zájem, vnímají sebe sama v lepším světle a z hlediska konformity. Jejich vztah je přátelský, důvěrný, dokáží být v kontaktu a podezíravost je téměř neznámá. Jsou pohotoví nabídnout ruku k pomoci a dokáží si otevřeně a čestně sdělovat věcné a potřebné informace. Dokáží se zeptat či poprosit a vidí oprávněnost požadavků na obou stranách. Hledané řešení vyhovuje oběma stranám, umí si dělit práci a určité ústupky partnera vnímají jako projevy snahy o řešení. Křivohlavý (2002) uvádí čtyři předpoklady k tomu, aby se člověk naučil spolupracovat a ne soupeřit:

- zřeknout se svého egoismu a obrácení svého zájmu na partnera - vidění situace z nadhledu, v jiném světle
- být ochotný k určitým ústupkům, vyjít z pohodlí, dělat práci sám a nabídnout spolupráci
- vydržet v nabízení spolupráce, ačkoli druhý chce dělat věci jinak
- reflektovat společnou práci a přiznat si chyby, které člověk udělal

Ne vždy je spolupráce možná – např. soutěže, ale v mnohých situacích se kooperace vyplatí, neboť je efektivnější.

Empatii definuje Hewstone (2006, s. 200) jako „ *emocionální stav vyvolaný přiblížením se emocionálnímu stavu jiné osoby. Výsledný stav pramení z přijetí úhlu pohledu druhého a pochopení jeho pocitů.*“ Empatie pomáhá jedinci lépe vnímat potřeby druhých, u empatického jedince tak dochází k podobným emocionálním stavům jako u potřebného. Obecně platí, že chování a jednání napomáhající druhé osobě redukovat její nepříjemně prožívaný stav a zároveň vede k redukci vlastního emocionálního napětí. Empatie se tak podle Výrosta (1997) stává paradoxně i altruistickou záležitostí a motivuje jedince k dalším

činům. Schopnost empatie se člověk učí zvláště uměle navozenými situacemi, kdy si má jedinec představit, jak se ohrožený člověk cítí. Cílem je rozvinout u člověka takový stupeň empatie, aby se jedinec v tíživé situaci dokázal zaměřit na pomoc druhému a odstranit vlastní nepříjemný pocit – dokázal tak jednat nezávisle na situaci a dokázat přemoci stres, který vzniká v krizové situaci jako důsledek pocitu ohrožení. Dítě, které si neosvojí schopnost empatie pak méně často pomáhá druhým než dítě s intenzivnější empatií. Všechny tři sociální schopnosti jsou na sobě závislé a jedna bez druhé se těžko rozvíjejí, proto je nutné dbát na kontinuální osvojování všech uvedených schopností.

2.2. Komunikace jako součást sociálních kompetencí

Komunikace mezi lidmi, schopnost vyjádřit svoje názory, pocity, ale i schopnost správně pochopit to, co nám sdělují jiní, není vůbec jednoduchým procesem. Lidé komunikují různými způsoby. Komunikovat můžeme jak verbálně, tak neverbálně. Právě neverbálními signály (pohledem očí, pohyby rukou, postoj, náš úsměv, pomlky) dáváme našemu sdělení ten pravý význam. Neverbálně často člověk vyjadřuje své postoje a pocity daleko expresivněji než slovním sdělením. Podle De Vita (2001) jsou cílem komunikace:

- vytvářet vztahy s druhými, vzájemně na sebe reagovat
- hrát si a těšit se z okamžiku prožitku
- pomáhat - naslouchat druhým a nabízet jim řešení
- posilovat nebo měnit postoje nebo chování druhých
- učit se získávat znalosti o druhých, o světě a o sobě

Aby mohl člověk dosáhnout těchto cílů, musí se naučit převést svou myšlenku do slovního vyjádření, správným způsobem ji předat příjemci a naopak dokázat vyložit a interpretovat přijaté informace, určitým způsobem na ně reagovat a využít dané informace. K tomu je potřeba:

- rozvíjet slovní zásobu, protože čím je větší slovní zásoba, tím má člověk více způsobů vyjádření se a zefektivnit tak komunikaci v každé situaci
- nechat druhého, aby se stal středem zájmu při mluvení a akceptovat ho
- vnímat verbální i neverbální projevy mluvčího, naslouchat mu
- snažit se empatií porozumět jak myšlenkám, tak pocitům druhého
- ve vhodné chvíli odpovědět a zapojit se do povídání (De Vito, 2001)

Téměř každý člověk touží žít ve šťastné a fungující rodině. Nejpřirozenějším způsobem a prostředkem, jak utvářet kvalitní vzájemné vztahy v rodině je komunikace. Podmínkou úspěšné komunikace je vytvoření komunikačního prostředí na základě vzájemné důvěry, úcty a respektování. Všechno, co členové rodiny říkají a dělají, dostává komunikační význam.

Rodina představuje ideální místo k tomu, aby si člověk osvojil komunikační zručnosti. *Komunikaci v rodině chápeme jako prostředek kooperace, koordinace, rodinných aktivit a také jako prostředek k plnění hlavní funkce rodiny: uspokojování potřeby porozumění, lásky, akceptace každého člena (Šimová, 1998, s. 112).*

V rodině je velmi důležitá je jednota v **komunikaci mezi otcem a matkou** dítěte. Pokud se rodiče neshodnou, může se stát, že způsobí zmatek a nejasnost ve vzájemné komunikaci mezi nimi a dítětem. Navíc pokud dítě bude už s takovou komunikací mít zkušenost, do budoucna se může stát, že toho bude využívat a zneužívat. Pokud mají rodiče rozdílný přístup k dané věci, mají si nejprve o tomto promluvit mezi sebou. Pokud se neshodnou na stanovisku, mají se také domluvit, co budou dítěti dovolovat a co bude druhý rodič respektovat. Velmi prospěšné a budující vzájemný vztah mezi rodičem a dítětem je určitá vzájemnost v prožívání.

Předškolní děti se od dospělých a starších dětí učí různým způsobům vyjadřování, napodobují jejich projev. Podle Vágnerové (2005) jsou to často jsou to věty, které obsahují nové slovo nebo známá slova v jiné vazbě. To znamená, že je zde něco nového, ale ne všechno, protože dítě musí chápat smysl takového sdělení. Napodobovaná slovní sdělení, ať už je pro dítě zajímavý jeho obsah nebo forma, dítě později použije ve svém vlastním projevu.

Neméně důležitá jako rodina je pro rozvoj komunikace **mateřská škola**. Předškolní dítě dovede přijatelným způsobem vyjádřit svoje názory, požadavky a pocity, které chce někomu sdělit. V komunikaci s vrstevníky se děti vyjadřují přímo, mnohdy přechází konverzace v monolog. U dětí se také čím dál častěji objevuje dohadování, což podle Vágnerové (2005) svědčí o tom, že si děti více naslouchají. Ve vzájemné komunikaci s jinými dětmi se rozvíjí sdílení, spolupráce i sebezprosažení.

Základní podmínkou, ze které vychází komunikace **učitelky s dítětem** je především v naplňování potřeb dítěte. Komunikace mezi dětmi a učitelkou by měla být respektující, ve které záleží na tom, aby se děti cítily dobře, nikdo nebyl ponižován ani povyšován, aby smysluplné a oprávněné požadavky byly naplněny. Děti potřebují mít možnost rozvíjet komunikaci ve školním prostředí nejen s vrstevníky, ale i s učitelkou.

V komunikaci mezi **učitelkou a rodičem** by mělo být vždy patrné, že má učitelka k dítěti pozitivní vztah a záleží jí na tom, aby se dítě v mateřské škole dobře cítilo a bylo tu spokojené. Při komunikaci s rodiči je dobré vyhnout se kritizování a raději i vychvalování dítěte. Partnerství s rodičem přináší učitelce možnost lépe dítě a jeho svět poznat. Učitelka může rodičům nabídnout vzory v komunikaci s dítětem a pomoci najít pro dítě cestu, která mu bude vyhovovat a optimálně rozvine jeho předpoklady.

Tím, jak s dítětem komunikujeme, mu nastavujeme sociální zrcadlo, ve kterém vidí svou osobnost z pohledu druhé osoby. Díky naší komunikaci si dítě vytváří obraz sebe samého, představu o tom, jaké je.

3. MOŽNOSTI RODINY A MATEŘSKÉ ŠKOLY PŘI ROZVÍJENÍ SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ

3.1. Charakteristika období dítěte předškolního věku

Předškolní období trvá od 3 do 6-7 let. V předškolním věku si dítě začíná intenzivně utvářet záměrné jednání. Vznikají nové potřeby, hlavně sociální. Výchova ukládá dětskému snažení nové cíle, které jsou už motivovány s ohledem na společnost. Dítě si osvojuje slovně formulované požadavky dospělých a snaží se je uskutečnit ve svém jednání, které tím nabývá záměrného, úmyslného charakteru. Verbální kompetence předškolního dítěte se zdokonalují v obsahu i ve formě. Děti se rozvíjí především v komunikaci s dospělými a vrstevníky. Otázky typu Proč? a Jak? mají význam nejenom pro obohacení znalostí tzn. Dětského slovníku, ale také pro rozvoj správného vyjadřování. Děti se takto učí chápat komplexnější vztahy mezi objekty a zároveň i užívat příslušné slovní výrazy např. příslovce, spojky, předložky (Vágnerová, 2005).

Oblast sociálních zážitků se rozšiřuje mimo úzký rámec rodiny a zahrnuje řadu cizích lidí. Dítě se stává družným. Ochotně stráví většinu dne pod vedením dospělého ve společnosti stejně starých jiných dětí. Přesto jsou dětské skupiny v předškolním věku ještě nestálé a málo strukturované. Zájem o komunikační sblížení s okolím rozmnožuje rychle slovní zásobu. Řeč jako nástroj výměny myšlenek umožňuje a usnadňuje dítěti sociální kontakty s dospělými a dětmi. V tomto období hraje také v dětském životě významnou roli představivost, napodobivost, snění a sny. Prostřednictvím této psychické činnosti je dítě schopno překročit omezení v čase a prostoru. V mnoha směrech roste samostatnost. Dítě se odpoutává z úplné závislosti jednak při sebeobsluze, jako je např. samostatné mytí, oblékání, jídle, také v abstraktnějších citových a sociálních polohách. Vývojově podmíněné změny se odráží ve hře, v předškolním období je novým projevem chování sdílená aktivita, vyžadující jak sebeprosazení, tak prosociální chování. To je důležité především v rovnocenné vrstevnické skupině. Tato tři léta jsou podle Jiráska, Vančurové a Havlínové (1990) obdobím poměrně klidného vývoje, kdy se zdokonalují jednotlivé psychické procesy, vypracovávají mnohé dovednosti, získávají znalosti a už i vědomosti. Dítě přechází z veselého hravého období do větší zralosti. Vágnerová (2005) uvádí, že předškolní věk je také označován jako období iniciativy a aktivity, kdy se pomocí výchovy rozvíjejí základy svědomí a s tím související pocity viny. Důležitým momentem se stává další rozšíření sociálního světa. Dítě se

s nástupem do mateřské školy včleňuje do kolektivu vrstevníků a poznává i jiné dospělé, které se učí respektovat. Podle Lacinové (2008) má dítě potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality. V sociální oblasti dochází postupně k diferenciaci. Je pro ni typický přesah rodiny a rozvoj vztahů s vrstevníky. Toto období je fází přípravy na život ve společnosti. Aby to bylo možné, musí dítě přijmout řád, kterým chování k různým lidem upravuje.

3.2. Možnosti rodiny při rozvíjení sociálních kompetencí

Vzájemné vztahy rodičů, jejich vztah k dětem, vztah sourozenců, soužití pohlaví a generací jsou určitým vzorem. Rodinné zvyky, ve kterých se odráží postoje rodičů, mají trvalý účinek na pozdější postoje dětí. Dítě má v rodině cvičné pole pro život, pro sociální způsoby chování. Současně se učí dítě poznávat specifickou roli pohlaví, která je z části podmíněna biologicky a částečně vázána na tradice. Je však třeba zdůraznit, že úloha rodiny jako vzoru podtrhuje význam uspořádaných rodinných poměrů. Zdravá harmonická rodina a šťastná rodina je nejdůležitější podmínkou dobré a správné výchovy pro rodinný život.

Rodina

je sociální jednotka nebo určitý sociální systém, který je autonomní. Získávají se v něm první vzory chování, první sociální zkušenosti, základy výchovy. *„Výchovou rozumíme soustavné systematické působení na jedince (nebo skupinu), zaměřené na kultivaci prožívání, samoregulaci, jakož i osvojení si hodnot vlastní i jiných kultur a požadovaných sociálních kompetencí“* (Prekop, 2001, s.62). Primární rodina si organizuje svůj volný čas, vymezuje činnosti. Pevná rodina se svým vnitřním životem je dominantním prostředím a významně společensky a socializačně působí na kultivaci jedince od jeho narození až po dospělost. Kvalitní rodina, kvalitní rodinný kolektiv vytváří osobnost, která je relativně stálá, ale je dynamická a během života je schopna tvořit a měnit se. Podle Nováčkové (2006) nám rodina poskytuje uspokojení potřeb lásky, bezpečí (tzn. psychický význam otce a matky, jistoty, zakotvenosti), primární modely sociální interakce a hodnotové orientace. Rodina dítěti podle Shapria (2004) poskytuje:

- lásku a péči, základní péči, bezpečnost je identifikační model, předloha
- prostředí odměn a trestů, kterým posiluje žádoucí a nežádoucí chování

- učí hodnotám základních mezilidských výměn
- poskytuje znalosti a zkušenosti o světě, kognitivně stimuluje vývoj dítěte
- podílí se na rozvoji sebepojetí dítěte a jeho emocí

Podle Middulpha (1997) význam rodiny spočívá v tom, že je prvním sociálním prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá a současně trvalým, do kterého se ustavičně vrací, i když se postupně začleňuje do dalších sociálních skupin a na jeho formování se podílejí další společenské instituce. Výchovné působení dospělých na děti bývá často zjednodušeně označováno termínem „způsob výchovy“. Je však nutné zdůraznit vzájemnost tohoto procesu, vzájemnost působení dospělých a dětí.

Za **základní výchovné styly** považujeme:

- **demokratický, sociálně integrační** - je to styl, který je založen na rodičovské odpovědnosti, náročnosti, rozvážnosti, důslednosti, důvěře a vzájemné úctě. Ve výchovném působení dominuje pozitivní motivace.
- **autoritářský, autokratický, dominantní** - ve výchovném působení dominuje negativní motivace. Příkazy, zákazy, tresty. V konečném důsledku se potlačuje samostatnost a iniciativa dítěte. Snižuje se jeho sebedůvěra a sebevědomí.
- **liberální** - vyznačuje se pasivním přístupem rodiče k dítěti, který hraničí až s nezájmem o dítě. V rodině chybí jasný výchovný program. Citové vazby jsou nedostatečné, dítě může pociťovat nedostatek lásky, což může v konečném důsledku vést k hledání zázemí mimo rodinu (Middulph, 1997).

Kladný, láskyplný vztah k dítěti odpovídá humanistickým koncepcím člověka a optimistickému názoru: člověk je v podstatě dobrý, je schopen příznivého vývoje, výchova jej dokáže formovat k lepšímu, i když se v přítomnosti projevuje nežádoucím způsobem. Naproti tomu záporný až nenávistný vztah k dítěti odpovídá negativnímu hodnocení člověka, pesimistickému pohledu na možnosti jeho vývoje a výchovy. Kladný emocionální vztah k dítěti uspokojuje jeho důležité potřeby, naopak záporný emocionální vztah tyto potřeby hluboce frustruje. To podstatně ovlivňuje psychosomatický stav jedince, jeho projevy, chování, styk s druhými lidmi, jeho činnosti, jejich výsledky a tím opět hodnocení druhými i sebehodnocení.

Rodina se v historickém vývoji společnosti pod vlivem ekonomických, politických, kulturních, i sociálních podmínek organizace a struktura rodiny postupně měnila. Na základě

potřeb jednotlivců i společnosti se vytvářely a měnily i funkce. Dinkmayer (1996) za funkce rodiny označuje úkoly, které rodina plní jednak vůči sobě samé a jednak vůči společnosti.

Za **základní funkce rodiny** považuje tyto funkce:

- biologicko - reprodukční funkce
- ekonomicko - zabezpečovací funkce
- emocionální funkce
- zespolečenšťující výchovná funkce

Kvalitativní a kvantitativní naplnění těchto funkcí je závislé na společenských podmínkách a na rodinné struktuře.

Funkci rodiny podle Havlíka a Koří (2007) **ovlivňuje**:

- hospodářství, kultura, politika, které vytvářejí vlastní životní styl doby, v níž se odráží životní rytmus, uspěchanost, konzumnost života se všemi neblahými důsledky (rozvodovost, neúplné rodiny, existence problémových rodin, dysfunkčních rodin, apod.)
- sociálních vztahy a postoje členů rodiny, věkové složení a velikost rodiny, vzdělanostní úroveň rodičů, orientace zájmů a pohlavní převaha členů rodiny, apod.

Vytvoření příznivého rodinného prostředí, schopnost realizovat kvalitní rodinný život je jeden z nejtěžších úkolů člověka v životě. Harmonická rodina s dobrými citovými vazbami, s atmosférou vzájemné důvěry a úcty, vzbuzující u členů rodiny pocit jistoty a bezpečí má příznivý dopad na celé výchovné působení rodiny. Stálá přítomnost obou rodičů v rodině je nepostradatelnou podmínkou zdravého duševního a tělesného vývoje dítěte.

Kromě formálně neúplných rodin (tj. svobodné matky, nebo chybí jeden z rodičů po rozvodu nebo úmrtí manželského partnera) se v naší společnosti vyskytuje řada neformálně neúplných rodin. Jsou to rodiny, které opustil jeden z rodičů bez rozvodu manželství, dále jde o dlouhodobou nepřítomnost některého člena rodiny (např. práce v zahraničí). Nejvhodnější podmínky pro celkový rozvoj dítěte má úplná rodina. Funkce otce a matky jsou nezastupitelné, přičemž vzájemný vztah rodičů formuje dynamiku rodinného života. Rodiče jsou pro dítě ztělesněním přirozené ochrany, vystupují jako autorita a zároveň jsou mu vzorem a modelem chování.

Rodina a volný čas

Rodina jako zdroj prvotních vzorů chování dětí klade základy výchovy pro volný čas. Děti tak kromě vzorů chování přebírají i způsoby trávení volného času. Rodinou kvalitně organizovaná výchova k volnému času má tedy i významný preventivní charakter proti nežádoucím vlivům. Proto by se volnému času dětí a vůbec volnému času rodin měla věnovat zvýšená pozornost i ze strany společnosti. Vztahy v rodině jsou částečně určovány a ovlivňovány kvalitou a množstvím společně stráveného volného času. Jde o ten časový úsek, který vzniká po splnění povinností u všech členů rodiny. Je to čas, který nám nabízí prostor pro realizaci zájmů, relaxaci a zábavu, ale i na upevnění rodinných pout, posiluje pocit sounáležitosti, je to čas na řešení rodinných problémů, na výchovu, na poznávání vlastních možností. Dobře prožitý a společně strávený volný čas rodiny přináší jejím členům uspokojení, duševní harmonii, spokojenost a radost. Obsah volného času rodiny se odvíjí od věku, zájmů rodičů, ale hlavně dětí. Množství možného společně prožitého volného času rodiny samozřejmě závisí na pracovních poměrech, kterými jsou rodiče vázáni, od množství školních a mimoškolních povinností dětí, od demografických podmínek, ve kterých rodina žije. Protože hodnotová orientace rodičů přímo ovlivňuje hodnotovou orientaci dětí, je třeba si uvědomit, jakým způsobem a jakými činnostmi budou své děti ovlivňovat.

Rodinné prostředí je jedním z nejvýznamnějších faktorů ovlivňujících vývin všech složek osobnosti. Představuje systém vzájemně propojených rolí jako síť citových vztahů. Rodina se z množství sociálních vlivů formujících člověka vyzdvihuje proto, že je to první a citově nejdůležitější společenství v našem životě. Náš vztah k rodičům je základním vzorem každého pozdějšího lidského kontaktu.

Rodičovské vzory

Rodiče představují vzor, jemuž se chtějí ve všech směrech podobat a s nímž se identifikují. Předškolní děti přisuzují rodičům téměř všemocnost. Věří, že by si poradili s každou situací. Chtějí být přesně takové, jako oni. Tato představa ale bývá postupně korigována. Zvyšuje to u nich pocit jistoty a snižuje obavy, ať už vycházejí z čehokoliv. Identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a zlepšuje sebehodnocení, dítě si tímto způsobem kompetence dospělého symbolicky přivlastňuje. Podle Dieselové a Griebela (2005) si je v rodině, i mimo ni, třeba uvědomit, že nejen na počátku života, ale po celý další vývoj je nesmírně důležité, jaká je

kvalita a intenzita emocionálních vztahů mezi rodiči. Otec s matkou vystupují jako pár a jejich sociální interakci dítě bedlivě sleduje a napodobuje.

Otec i matka jsou v rodině velmi potřební. Pro dívku je otec první životní partner a pro chlapce životní vzor. Chlapec se podle něj orientuje v tom, co je správné mužské chování. Cesta chlapců podle Matouška (1997) za hledáním mužství trvá přibližně do deseti let a otec je tady jedinou a rozhodující osobou, která mu vzor opravdového muže poskytuje. I nadále má však otec na svého syna velký vliv. Dává mu příklad, jak se má jako muž chovat k ženě. Vidí také jeho chování a vztah k ostatním dětem v rodině. Stejně jako platí vztah otec a syn, platí i vztah matka a dcera. Dívka se s matkou identifikuje. Podle toho, jak se matka chová k otci, se potom dívka chová k mužům. Zastává stejné hodnoty, normy a představy o mužích jako její matka. Od raného dětství ji napodobuje ve svých hrách - na maminku, vaření. Tím se podvědomě připravuje na roli matky. Chová - li se matka láskyplně ke svým dětem, je předpokladem, že i její dcera se bude chovat podobně. To, do jaké míry matka přijímá svoje děti, dává podle Preuchoffa (2007) dětem vzorec, jak budou přistupovat i ony samy k sobě a ke svému okolí.

Ostatní mimorodinné vzory - vliv učitelů, přátel, vrstevníků, skupiny - jsou sice významné, ale měly by mít spíše doplňující výchovný vliv. Dítě si osvojuje nejen formy chování, podvědomé reakce, mnohé dobré i špatné návyky, ale i podstatné rysy modelu budoucích partnerských a manželských vztahů. Formování postojů, zprostředkování morálních vzorů, vštěpování určitých druhů chování je sice podle Havlíka (2007) velkým polem působnosti pro rodinu, ale její význam se tím v žádném případě nevyčerpává.

V rodině, kde mají rodiče na dítě **negativní vliv** se projevuje ulpívání dítěte na jednání, komunikování a projevech, které jsou odchylné od běžné normy. Rodina může být nefunkční např. tam, kde jsou rodiče jednostranně orientováni na kariéru, nezajímají se nebo nemají čas. Nepříznivé dopady mohou mít také citový chlad, nebo naopak citové výlevy a problémy (např. u osamělých matek), rodinné konflikty, rozpory z vícegeneračního soužití nebo vážné ekonomické problémy rodičů. K nejzávažnějším patří zanedbávání, týrání a zneužívání dítěte.

Hodnotové orientace rodin

Hodnoty jsou kategoriemi, s nimiž se setkáváme především při posuzování smyslu a významu nějakého činu nebo činů, při hodnocení jejich významu pro nás nebo pro

společnost. Hodnoty se v různých etapách vývoje měnily, měly větší nebo důraznější preference, avšak jsou hodnoty, které jsou v rámci etického hodnocení považovány za stálé, neměnné, obecné a platné. Jak uvádí Mertin a Gilermová (2010), jsou to zpravidla hodnoty, které člověk a společnost pro svůj zdravý vývoj nepochybně potřebují. Soustava rodinných hodnot se vyjadřuje tím, jak rodiče vychovávají děti. Rodinné hodnoty v rámci stejné kultury se u rodin liší svou hodnotovou orientací. Každá rodina se řídí dle vlastního kodexu. Kodex určuje, co je dobré dělat, jak to dělat a kdy se to má dělat. Značný vliv na projev dítěte má rodinné zázemí. Způsob, jak je dítě vedeno doma, jak početná je jeho rodina a jaké v ní má postavení, ovlivní chování a jednání dítěte v jiné sociální skupině. Běžně se setkáváme u dětí, které byly v rodině příliš preferované a středem veškeré pozornosti, s tím, že dítě těžce nese, když není po jeho a vyžaduje být stále na prvním místě. Na druhé straně děti, které byly vedeny příliš autoritativně jsou ve skupině sice rády, ale možná se až příliš snadno podřizují, nedokáží se prosadit a nechávají sebou manipulovat. Obdobně řeč dítěte, tj. slovník i způsob komunikace, zpravidla nese pečeť verbální komunikace v rodině. Stejně tak i zájmy a postoje dítěte (může to být třeba zájem či nezájem o pohyb a sport, stravovací návyky) většinou odpovídají zájmům a hodnotám, které preferuje jeho rodina.

3.3. Možnosti mateřské školy v rozvíjení sociálních kompetencí

Mateřská škola je první institucí, se kterou se dítě setkává. Jejím prostřednictvím vstupuje do společnosti jako samostatný jedinec a takto si potvrzuje svoje kompetence. Úkolem mateřské školy je doplňovat rodinnou výchovu dítěte a v úzké vazbě na ni zajišťovat jeho další předškolní vzdělávání.

Současná mateřská škola se orientuje na hodnoty, zprostředkovává dětem prožitky potřebné k utváření celé jejich sociální osobnosti a otvírá jim možnosti poznání, které přispívají k rozvoji všestranně rozvinuté osobnosti. Podobně jako v malých skupinkách rodiny můžeme i v mateřské škole pozorovat neustálý postup socializačních pochodů. Prožitky dětí ze styku s druhými dětmi jsou tak silné a mnohostranné i přesto, že si děti byly zpočátku zcela cizí. Dítě přebírá různé role, rozvíjí se jako člen určité skupiny, poznává partnerství a chápe sebe samo jako část sociálního celku.

V mateřské škole se dítě učí začlenit do skupiny. Starší děti si odmítají hrát společně, když se obávají, že ti mladší ještě něco nedovedou, nebo že by jim mohli zničit něco jimi postaveného. K jiným hrám, především pohybovým, při kterých je potřeba víc spoluhráčů,

přiberou ovšem i ty mladší. Ve skupině se děti neustále učí pravidlům společného života. Stávají se „schopnými života ve skupině.“ Ukazuje to chování v dané roli. To, jak svoje role individuálně naplňují. V případě, že děti nesplní očekávání, musí počítat s napomínáním, kritikou nebo zmenšenou náklonností ze strany ostatních dětí. Chování, které dítě rozvíjí ve skupině, by se bez mateřské školy nerozvinulo.

Podle Jeřábkové (1993) by předškolní vzdělávání mělo brát více v úvahu věkové a individuální zvláštnosti dětí a přizpůsobovat se jejich kognitivním, fyziologickým, emocionálním a sociálním charakteristikám. Mělo by pro dítě nabízet vzdělávací prostředí, které je pro dítě podnětné, obsahově bohaté a vstřícné, ve kterém se bude dítě cítit bezpečně, jistě a radostně. Které mu zajišťuje možnost bavit a projevovat se přirozeným dětským způsobem.

Osobnost učitelky

Učitelka v mateřské škole je pro dítě jedním z prvních dospělých, se kterými se mimo okruh vlastní rodiny setkává. Její chování, komunikace, názory, to co se jí líbí či nelíbí, to co má ráda, co odsuzuje, to vše je pro dítě vzorem, který mu umožňuje vytvářet si hodnotovou orientaci ve světě. Ve své práci realizuje celou řadu rozmanitých činností, a to ve složité síti sociálních vztahů, které se vzájemně ovlivňují. Profesionální kompetence podporují dovednosti různého zaměření, z nichž vystupují do popředí sociálněpsychologické profesionální dovednosti. Jejich osvojování a rozvíjení je základem pro optimalizaci působení mateřské školy ve prospěch rozvoje dítěte, ve prospěch spolupráce rodiny a mateřské školy, ve prospěch profesionální spokojenosti učitelky.

„Na osobnost učitelky jsou kladeny náročné požadavky, které přináší mnoho nových složitých situací. Musí se dostatečně důkladně seznámit s povahou a smyslem reformních snah a především jim porozumět. Potřebují čas i prostor pro analýzu dosavadních zkušeností a seznámení se s novými poznatky. Zabývají se tím, proč a jak má být změněno, co má být zachováno a co dále rozvíjeno. Nezbytnou se stává týmová práce učitelek, jak při vlastní tvorbě, tak při realizaci vlastního vzdělávacího obsahu“ (Smolíková, 2002, s. 24).

Učitelce současné mateřské školy nestačí jen umět dobře zpívat, malovat a cvičit, nestačí metodicky zvládnout jednotlivé „výchovy“, dokonce nestačí dobře znát vývojové a pedagogicko-psychologické zvláštnosti dětí předškolního věku k tomu, aby uspěla při práci s dětmi ve prospěch jejich rozvoje i své profesionální a osobní spokojenosti. Učitelka v mateřské

škole by měla být průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzet v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat, objevovat. Neměla by být tím, kdo dítě úkoluje a plnění těchto úkolů kontroluje. K podpoře rozvoje sociálních kompetencí by měla iniciovat vhodné činnosti, připravovat vhodné prostředí a nabízet dítěti příležitosti jak poznávat, přemýšlet, chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem.

Jednou z nejdůležitějších vlastností učitelky v mateřské škole, která tvoří její osobnost, je mít dostatek **empatie**. Být empatická, znamená umět se vcítit do dětského světa, do situace rodičů nebo kolegů. Být vstřícná k jejich potřebám a přáním, porozumět jim, ale zůstat přitom sama sebou, vědoma si svých přání a potřeb. Empatická učitelka se umí vcítit do problému, ač sama takový problém nemá, nezná ho z vlastní zkušenosti. Vcítit se do druhého jde, i když se s ním neztotožňují. Podle Mertina a Gillernové (2010) být empatická znamená porozumět významu prožitků sociálních partnerů, nejen vnímat prožitky samotné. Význam radosti z úspěchu může být pro každé dítě jiné, stejně jako pláč spojený s odchodem maminky. Zkušené učitelky ve vztahu k dítěti projevují pochopení pro strach, obavu či lítost, i když ji nesdílejí. Přijímají projevy dítěte a nabízejí nové zážitky. Empatii lze považovat za jednu z obecnějších podmínek rozvoje všech mezilidských vztahů.

Neméně důležitá je **tolerance**. Složitá síť interakcí v mateřské škole, různorodost materiálního i sociálního světa, ve kterém se děti rodiče a učitelé pohybují, vyžaduje dětem poskytovat model tolerantního pohledu, ukazovat odlišné náhledy na svět, pomáhat se v nich orientovat.

Sebedůvěra učitelky mateřské školy spoluvytváří prostor pro úspěšnou realizaci profese. Nese s sebou i možnost podpory sebedůvěry dítěte, které je jedním z důležitých momentů jeho příznivého vývoje. Podílet se na rozvoji sebedůvěry dítěte znamená hledat možnost, jak každému dítěti poskytnout zkušenost, že v určité oblasti něco umí, dovede, dokáže. Role dnešní učitelky v mateřské škole dostává novou kvalitu. Záměrně vede děti k samostatnosti ve všech formách učení, dává dětem důvěru v jejich schopnosti učit se a rozvíjet se. Tvořivě myslet, mít představivost a jednat odpovědně, může děti naučit jenom člověk, který sám tyto vlastnosti má. Dítě k samostatnosti a sebevědomí nedovede učitelka, která si nevěří, je nesamostatná a nerozhodná. Velmi důležitou vlastností je také **umění pochválit**. Mertin a Gillernová (2010) uvádí, že je důležité aktivně hledat příležitost pro pochvalu každého dítěte. Může to být obtížné, ale pro každé dítě je to nesmírně důležité. Nestačí ocenit jen výsledek, ale i snahu dítěte, jeho úsilí, nadšení a ochotu věc realizovat.

Přijímání a akceptace se projevuje vřelým, pozitivním chováním k druhému. Bývá spojováno s pojmy jako úcta, ohleduplnost, otevřenost, srdečnost. Umět s dítětem zacházet přátelsky, projevovat soucit a pochopení, chránit ho a důvěřovat mu.

Velmi důležité je také, k jaké dochází interakci mezi učitelkou a dětmi. Dospělý je pro dítě předškolního věku jednoznačnou autoritou, dítě přijímá názory dospělých nekriticky, tak jak jsou předkládány. Zároveň je pro dítě vzorem a modelem chování a reagování.

Důležitá je skutečnost, že převažuje interakce učitelky se skupinou dětí nad interakcí s jednotlivým dítětem. Vrstevnická skupina a vztahy v ní jsou vždy přítomné při jakémkoliv působení učitelky. Individuální charakteristiky dítěte nabývají odlišných projevů v různých vrstevnických skupinách. Rozhoduje nejenom věk dětí nebo podíl chlapců a děvčat ve skupině, ale také jejich vzájemné vztahy. Adekvátní začlenění každého dítěte do vztahů v konkrétní třídě je důležitým úkolem učitelky, stejně jako cílevědomý, záměrný a vytrvalý rozvoj vztahů v konkrétní třídě, stejně jako cílevědomý, záměrný, a vytrvalý rozvoj vztahů mezi dětmi a rozvíjení příznivé emoční atmosféry ve skupině dětí v mateřské škole.

Osobní příklad učitelky a vliv její osobnosti jsou nenahraditelné. Působení učitelky, má často dalekosáhlý, dlouhodobý a sugestivní dopad na vývoj osobnosti, chování a prožívání dětí.

Děti v mateřské škole potřebují jasný řád, pravidelnost a předpověditelnost. To jim dává pocit jistoty. Dobrou organizací činností učitelka vytváří takové podmínky, které zabezpečují kvalitní průběh činností.

Vřelá, uvolněná, podporující atmosféra ve třídě, se smyslem pro pořádek, navozuje a udržuje kladné postoje dětí k učení. Taková atmosféra vyrůstá do značné míry ze způsobu a stylu jednání učitelky s dětmi, z kvality vzájemných vztahů a její celkové osobnosti.

Vzdělávání v mateřské škole podle Rámcově vzdělávacího programu

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) vymezuje hlavní podmínky, pravidla a požadavky pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla jsou pro instituce zařazené do sítě škol závazná, to znamená pro předškolní vzdělávání v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách škol základních.

RVP PV (2004) stanovuje jak cíle, tak výstupy v rovině obecné i konkrétní. Jedná se o tyto cíle:

- rámcové cíle (vyjadřují obecné záměry předškolního vzdělávání)
- klíčové kompetence (jsou to obecnější výstupy, kterých lze dosáhnout v předškolím vzdělávání)
- dílčí cíle (vyjadřují konkrétní záměry v jednotlivých vzdělávacích oblastech)
- dílčí výstupy (jedná se o dílčí poznatky, postoje, dovednosti a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají)

Nejvíce diskutovanou kategorií obecných výstupů vzdělání představují klíčové kompetence. Tyto kompetence jsou formulovány s přihlédnutím k hodnotám, které společnost považuje za klíčové nejen pro vzdělání, ale i pro spokojený život. Klíčové kompetence jsou vyjádřeny v podobě praktických činností, schopností, dovedností, postojů a vědomostí. Jsou to univerzálně použitelné, obecné schopnosti. Osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý proces, který začíná právě v předškolním vzdělávání.

Za klíčové jsou pro etapu předškolního vzdělávání považovány tyto kompetence:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanská

Blíže se zde zaměříme na kompetence komunikativní, sociální a personální. Dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání, ovládat tyto **kompetence v komunikativní oblasti:**

- hovořit ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjádřit své myšlenky, otázky a odpovědi, sdělení, slovně reagovat a vést smysluplný dialog, rozumět slyšenému
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, nálady a pocity různými prostředky
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
- samostatně rozhoduje o svých činnostech, umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej
- rozlišuje některé symboly, domlouvá se gesty a slovy
- v běžných situacích komunikuje bez ostychu a bez zábran s dětmi i dospělými; chápe, že být vstřícné, komunikativní, aktivní a iniciativní je výhodou

- dovede využít komunikativní a informativní prostředky, se kterými se běžně setkává
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku

V oblasti sociální a personální jsou to tyto kompetence:

- dětským způsobem projevuje ohleduplnost a citlivost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, lhostejnost a agresivitu
- uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky
- napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí
- spolupodílí se na společných rozhodnutích
- ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřídí; při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, přijímat, vyjednávat a uzavírat kompromisy
- je schopno chápat, že lidé jsou různí a umí být tolerantní k jejich jedinečnosti a odlišnostem
- při setkání s neznámými lidmi nebo v neznámých situacích se chová obezřetně; umí odmítnout chování v komunikaci, které je nevhodné a je mu nepříjemné
- chápe, že ubližování, ponižování, nespravedlnost, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování

Zvládnutí tohoto souboru klíčových kompetencí většina dětí nedosáhne. Tyto klíčové kompetence nemají být pro učitelku závazným cílem, ale vodítkem k tomu, kam směřovat a o co usilovat.

Obsah vzdělávání je uspořádán **do pěti vzdělávacích oblastí**: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně - kulturní a enviromentální. Tyto oblasti se nazývají:

- Dítě a jeho tělo
- Dítě a jeho psychika
- Dítě a ten druhý
- Dítě a společnost

- Dítě a svět

Každá z uvedených oblastí zahrnuje dílčí cíle působení pedagoga (rozvoj určité schopnosti dítěte), vzdělávací nabídku (návrh aktivit, které může učitelka tvůrčím způsobem použít) a očekávané výstupy (konkrétní výstupy, které jsou dosažitelné a stanovují, co má dítě umět) a rizika (čeho se má učitelka vyvarovat).

Dále se budeme věnovat pouze některým oblastem, které se týkají sociální kompetence:

Z oblasti „**Dítě a jeho psychika**“ a podoblasti „sebepojetí, city, vůle“ uvádím některé z očekávaných výstupů:

- Vyjádřit souhlas i nesouhlas, říci „ne“ v situacích, které to vyžadují, odmítnout se podílet na nedovolených nebo zakázaných činnostech
- rozhodovat o svých činnostech
- uvědomovat si svou samostatnost, zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je
- zorganizovat hru
- prožívat a dětským způsobem projevoval, co cítí (soucit, náklonnost, radost), snažit se ovládat své afektivní chování
- spolupracovat s ostatními
- respektovat potřeby jiného dítěte, dělit se s ním o hračky, pomůcky, rozdělit si úkol jiným dětem

Z oblasti „**Dítě a společnost**“ jsem vybrala tyto dílčí cíle:

- rozvoj schopností žít ve společenství ostatních lidí (spolupracovat, spolupodílet se)
- poznávání pravidel společenského soužití a jejich spoluvytváření v rámci přirozeného sociokulturního prostředí, porozumění základním projevům neverbální komunikace obvyklým v tomto prostředí
- vytvoření podvědomí o mezilidských morálních hodnotách

Z oblasti „**Dítě a společnost**“ uvádím tyto očekávané výstupy:

- pochopit, že každý má ve společenství (v rodině, ve třídě, v herní skupině) svou roli, podle které je třeba se chovat
- chovat a jednat na základě vlastních pohnutek a zároveň s ohledem na druhé
- vyjednávat s dětmi i dospělými ve svém okolí, domluvit se na společném řešení

(v jednoduchých situacích samostatně, jinak s pomocí)

- uplatňovat návyky v základních formách společenského chování ve styku s dospělými i s dětmi (zdravit známé děti i dospělé, rozloučit se, poprosit, vzít si slovo až když druhý domluví, požádat o pomoc, vyslechnout sdělení apod.)

Z oblasti „**Dítě a ten druhý**“ uvádím některé z vzdělávacích cílů:

- osvojení si elementárních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem
- posilování prosociálního chování ve vztahu k druhým lidem (v rodině, v MŠ, v herní skupině
- rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních
- rozvoj kooperativních dovedností

Oblast „**Dítě a ten druhý**“ ve svých výstupech stanovuje, že dítě by mělo dokázat např:

- navazovat kontakty s dospělým, kterému je svěřeno do péče, překonat stud a komunikovat vhodným způsobem
- přirozeně bez zábran komunikovat s jiným dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství
- odmítnout komunikaci, která je mu nepříjemná
- chápat, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný, že osobnostní odlišnosti jsou přirozené

Očekávané kompetence, které jsou formulované v RVP PV jsou obecně předpokládanými výstupy, jejich dosažení pro děti není povinné. Pedagogovi mohou sloužit v rámci sledování a vyhodnocování ostatních pouze jako orientační kritéria s tím, že se každé dítě rozvíjí svým tempem. Ve vzdělávání postupuje podle svých individuálních možností a že každé dítě dosahuje jiných výsledků. Dílčí očekávané výstupy jsou zejména průběžnou orientací pedagogů a jakýmsi cílem, ke kterému by měli směřovat.

Tyto kompetence jsou vhodným vodítkem a inspirací hodnocení sociální kompetence u dětí předškolního věku. Při výchově dětí mladších musíme z těchto požadavků značně slevit a brát je spíš jako dlouhodobější cíl.

Činnosti v mateřské škole

Organizace formy dne v mateřské škole by se měly co nejvíce přibližovat životu dítěte doma, v rodině, současně vytvářet podmínky k jeho optimálnímu rozvoji.

Ve výchovných programech orientovaných na dítě se přímo nabízí zaměřit se na rozvíjení sociálních dovedností dětí a na stimulaci a kultivaci jejich emocionálních projevů. V různých hrách a aktivitách dětí, v jejich společných činnostech lze rozvíjet sebepoznávání dětí, stejně jako důležité dovednosti pro poznávání vrstevníků i dospělých, rozšiřovat komunikativní dovednosti nebo předpoklady ke kooperativnímu chování. Děti by měly mít v mateřské škole k dispozici bohatý a široký výběr prostředků, s nimiž by měly mít možnost pracovat.

Pedagogická a didaktická tradice mateřské školy, která už odedávna hledala vhodné a k věku dětí přiměřené hry a zprostředkovávala dětem poznávání okolního světa, umožňuje dětem všech věkových skupin mnohostrannější a daleko bohatší zkušenosti, než je to možné v dnešní mladé rodině.

Mateřská škola se snaží nabízet dítěti takové činnosti, v takovém prostoru a čase, aby se mohla osobnost dítěte rozvíjet v celé šíři, tj. v oblasti motorické, emocionální, kognitivní, etické a sociální. Zásadně platí, že se jednotlivé oblasti vzájemně prolínají a není možné je od sebe přísně oddělit. Přitom musí učitelka začít tam, kde se každý jednotlivec ve svém vývojovém stupni právě nachází, proto je třeba klást na jednotlivé děti určité přednostní cíle nebo těžiště výchovně vzdělávacího působení, a to jednak podle stupně vývoje, jednak podle jejich specifických zvláštností, vloh a dispozicí.

Podle Jeřábkové (1993) je možné činnosti rozdělit nebo začlenit do několika

Výchovně - vzdělávacích oblastí :

- výchova k vnímavosti a jazykovému rozvoji, používání jazyka jako nástroje dorozumívání a navazování sociálních kontaktů, spojení jednání s řečí, zdokonalování v tvoření vět
- rozvoj myšlenkových pochodů, poznávání předmětů a jevů a jejich souvislostí
- rozvíjení kreativních schopností, fantazie a hravosti, upřesnění vnímání, experimentování s materiálem, seznamování s uměním
- vedení dětí k citové jistotě a důvěře, jako základu sebejistoty, k vnímavosti a celkovému rozvoji lidské osobnosti, otevření se pro druhého, výchova k rozlišování hodnot

- rozvíjení komunikace, tolerance, ochoty pomoci, schopnosti zapojit se do společenství, respektovat cizí i vlastní zájmy, pomoc při zpracování konfliktů v sociální oblasti, rozvoj vůle a schopnosti se rozhodnout
- rozšiřování vědomostí : poznávání nových osob, partnerů k hraní, seznamování s mateřskou školou a jejím zařízením, s okolím mateřské školy, s přírodou, pochopení souvislostí mezi předměty a jevy, seznamování s kulturním okolím, rozšiřování poznatků o stravě a jejich uplatnění, poznatky o čase
- kreslení a malování, formování a hnětení, stavění a konstruování, trhání, stříhání, lepení a tisknutí, zacházení s didaktickým a odpadovým materiálem
- osvojování základních pohybů v prostoru a situaci, vnímání pohybu a hudby vzhledem k objektu, partnerovi, skupině

Mnohostranné poznávací pochody, které jsou v období předškolního věku velmi účinné, je třeba využívat i pro přípravu dítěte na školu. Dítě získává nové dovednosti, znalosti a zkušenosti na základě spontánní zvědavosti a pozorného řízení učitelky, zejména ve hře. Připravenost dítěte na školu, které dosáhne po 2 - 3 letech docházky do mateřské školy, nespočívá v předbírání učiva nebo zprostředkovávání obsahu a metod základní školy, ale v rozvoji připravenosti učit se. Připravenost učit se je spojena s jeho intelektuální zvědavostí a sociální otevřeností.

Hra

Významnou úlohu v socializačním procesu u dítěte je **hra**. V předškolním období je hlavní činností dítěte. Je to bohatě rozrůzněná a intenzivní hra, která je jiná než hra nebo experimentace v předešlém období. Souvisí s rozvojem motoriky, s rozvojem kognitivních struktur, s motivačně - volnými vývojovými faktory, s rozvojem a naplňováním sociálních vztahů. Pestrost a spontánnost her, zapojení dítěte v nich a jeho soustředění závisí na mnoha činitelích předchozího vývoje i aktuálního stavu. Prostřednictvím volných her děti navazují sociální kontakty se skupinou vrstevníků, samy si vytváří pravidla pro hru a domlouvají se na nich, spontánně se učí novým vědomostem, dovednostem a návykům, vytvářejí si postoje a získávají zkušenosti. Děti si rády hrají, rády hry opakují a mají radost z obměn. Hry s rolemi „na maminku“, „na školu“ ovlivňují osvojování dovedností náležejících k chování maminky, žáka nebo učitelky. Avšak i stavění z kostek ve dvojici může významně přispívat k rozvoji různých dovedností, například spolupráce dětí. (Langmeier, Krejčířová, 1998).

K náhodné činnosti pro činnost samu přistupuje postupně záměr, plán a cíl. Původní monolog se při hře mění ve hru s dětským partnerem a v možnost účastnit se kolektivní hry. Definice hry není snadná, ale podle Langmeiera a Krejčířové (1998) je charakterizována tím, že přináší uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle. Dítě při hře procvičuje tělesné funkce, zaměřuje se na konstrukci nových věcí (modelování, vaření, kreslení, stavebnice), používá předměty v přeneseném významu a přeměňuje svět podle své představy (iluzivní hry).

Specifickou motivací dětské hry jsou podle Severové (1982) tzv. vývojové potřeby dětí. Tyto potřeby způsobují, že děti stále usilují o překonávání, a to je objevováním neustále něčeho nového a nacházením nových způsobů využití svých rostoucích kapacit k zvládnutí okolního prostředí. Díky těmto specifickým potřebám může i nejnáročnější učení nezbytné k vývoji dostávat pro děti podobu lákavých činností. Vývoj uskutečňovaný formou herních činností se tak stává skutečným seberozvíjením na rozdíl od vývoje, který je dětem vnucován zvnějšku. Preference určitých typů her napovídá o zaměření či předpokladech dítěte. Dítě by proto mělo mít možnost hrát si spontánně, aby dobrý pozorovatel zjistil, co ho baví, co mu jde, pro co má předpoklady. V dětství pozorujeme vývoj od experimentace ke hře, hry původně instinktivní nebo senzomotorické se postupně intelektualizují. Tyto vývojové směry mají jak uvádí Příhoda (1963) pro předškolní děti životní význam. Hra je nejen školou neurosvalové koordinace, obratnosti, rozumové bystrosti, ale i společenského soužití a morálky.

3.3.1 Interakční hra jako významný prostředek rozvoje sociálních kompetencí

Stimulování rozvoje vzájemných vztahů dětí v návaznosti na socializační mechanismy v předškolním věku lze v mateřské škole realizovat prostřednictvím **interakčních her**. Většinou tyto hry nemají jen jeden jediný výchovný či rozvojový cíl, lze se v nich postupně zaměřovat na dílčí sociální dovednosti, na rozvíjení určitých prožitků dětí. Hra jako základní činnost dítěte předškolního věku poskytuje samozřejmě dostatečně velký prostor i pro rozvíjení jejich emocí. Velmi významnou charakteristikou interakčních her je, že nemají vítěze ani poražené. Kladou důraz na proces na to, co se v průběhu her děje, nikoli na výsledek. Znamená to, že nás daleko více bude zajímat způsob spolupráce dětí při společné kresbě obrázku než to, jak dovedně byl proveden. Proto je důležité s dětmi mluvit, říkat si a

vysvětlovat, jaké pocity hru provázely, jaké to bylo, co to pro ně znamenalo. Bez hodnocení, ale s porozuměním. Ve hrách se sociálněpsychologickou tematikou jde převážně o učení prožitkem, které je velmi účinné.

Podle Michnové a Szobiové (2007) je pro realizaci interakčních her důležité :

- opřít se o své prožitky a zkušenosti při rozvíjení vlastních dovedností
- reflektovat sebe i své působení na děti
- pracovat s poznatky, zejména vztahujícími se k vývojovým charakteristikám předškolního věku
- znát a poznávat každé jednotlivé dítě i skupinu, se kterou pracují
- vytvářet a rozvíjet příznivou emoční atmosféru, v níž se všechny děti cítí dobře, která je charakteristická přijímáním dětí a empatickým naladěním
- využít následující metodická doporučení a inspirovat se vyzkoušenými náměty pro působení na rozvoj dětí předškolního věku.

Interakční hry vyžadují od učitelky velmi důkladnou obsahovou přípravu. Jakákoli z těchto her si má zachovat hravost, tvořivost, spontánnost. Důležité je citlivě pracovat s celkovou atmosférou ve skupině a rozmyslet si, kdy se učitelka sama hry zúčastní jako hráč a kdy ji bude pouze organizovat a koordinovat. Interakčními hrami začínáme zpravidla výchovné programy zaměřené na rozvíjení a utváření sociálních dovedností a jejich emocionálních projevů.. Tyto hry usnadňují a rozvíjejí sociální kontakt nejen mezi dětmi navzájem, ale i mezi dětmi a učitelkou nebo ostatními dospělými.

4. EMPIRICKÁ ČÁST

4.1. Cíl a hypotézy šetření

Cílem bakalářské práce je na základě výzkumného šetření zjistit, jakým způsobem se rozvíjí sociální kompetence u předškolních dětí v rodině a jakým způsobem se rozvíjí v mateřské škole. Porovnáním zjištěných výsledků hypotézy buď vyvrátit nebo potvrdit. Zjištěné výsledky zaznamenat přehledně do tabulek.

Stanovené hypotézy:

H1: - Sociální kompetence je v rodině možné rozvíjet, pokud tam jsou tam dobré vzájemné vztahy.

H2: - Sociální kompetence je v rodině možné rozvíjet, pokud jsou rodiče dětem dobrým vzorem.

H3: - Když mateřská škola rozvíjí komunikaci, tak je předpoklad pro rozvoj sociálních kompetencí.

H4: - Když osobnost učitelky MŠ podporuje společné hry a činnosti, tak je předpoklad pro rozvoj sociálních kompetencí.

4. 2. Metody a výzkumného šetření

K samotnému šetření byla použita metoda kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Při zpracování bylo použito analýzy odborné literatury, využita technika dotazníku. Dotazníky byly rozdány rodičům a učitelkám MŠ s žádostí a vysvětlením důvodu jejich vyplňování. Celkem bylo rozdáno 80 dotazníků, 60 dotazníků rodičům a 20 dotazníků učitelkám mateřské školy.

Dotazníky byly rozdány ve dvou mateřských školách. V brněnské mateřské škole Šumannova jsem rozdala 30 dotazníků rodičům a 12 dotazníků učitelkám mateřské školy. Druhou mateřskou školou je MŠ Mokrá. Jedná se o mateřskou školu, která leží v malé vesnici nedaleko Brna. Tady jsem rozdala také 30 dotazníků rodičům a 8 dotazníků učitelkám.

Dotazník obsahoval 32 otázek. Dotazník jsem rozdělila na dvě části. Otázka 1-5 zaměřuje se na pohlaví, věk, vzdělání, typ rodiny a lokalitu, ze které respondenti pocházejí. Otázka 6-11 je zaměřena na vztahy, na rodičovské hodnoty a vzory, komunikaci a přístup dětem v rodině. Otázky 12-32 na možnosti rozvoje sociálních kompetencí v mateřské škole, jako je spolupráce, komunikace, hra apod. U některých otázek je možnost více odpovědí. Důvodem je získání vlastního postoje účastníka, dát prostor na vlastní vyjádření odpovědí. Otázka č. 13, 15, 18 je volná.

Návratnost dotazníků z MŠ Šaumannova byla 19 vyplněných dotazníků od rodičů (tzn. 63%) a 12 dotazníků od učitelek (tzn. 100%). V MŠ Mokrá byla návratnost vyplněných dotazníků od rodičů 26 (tzn. 86%), od učitelek byla návratnost 8 dotazníků (tzn. 100%).

Celková návratnost dotazníků od rodičů je tedy 45 (tzn. 75%) a celková návratnost od učitelek 20 (tzn. 100%).

Vzorky výzkumného šetření

Dotazníky byly rozdány ve dvou mateřských školách. V brněnské mateřské škole Šaumannova. Druhou mateřskou školou je MŠ Mokrá. Jedná se o mateřskou školu, která leží v malé vesnici nedaleko Brna.

Mateřská škola Šaumannova

Mateřská škola Šaumannova stojí na okraji městské části Brno-Židenice. Mateřskou školu obklopuje ze všech stran zahrada, která je vybavena průlezkami, pískovišti, bazénem a dopravním hřištěm. Provoz školy je od 7.30 do 16.30 h. Mateřskou školu navštěvuje 75 dětí od 3 - 7 let. Mateřská škola má tři třídy, děti jsou zde rozděleny podle věku. Pracuje zde 6 pedagogických a 5 provozních pracovníků. Součástí školky je i vlastní kuchyň. Děti mohou v mateřské škole pod vedením učitelek plně využít keramickou dílnu s pecí. Do programu dětí je také zařazeno plavání, které je pod vedením instruktorky v bazénu ZŠ Holzova v Líšni. Jednou týdně učitelky s dětmi dochází do solné jeskyně. Pod vedením učitelky této mateřské školy zde probíhá také logopedie a výuka flétny.

Celoročním tématem této mateřské školy je „Ze skořápky ven“. Toto téma mají rozděleno do čtyř podtémat: „Kdo jsem a co cítím“, „Moje zdraví“, „Moji blízcí“ a „Chci pomáhat lidem a přírodě.“ Tato mateřská škola je zaměřena především na zdraví. Děti se zde učí rozumět tomu, co je zdraví a co zdraví podporuje, že zdraví je prioritní hodnotou a také se učí vytvářet podmínky pro zdraví všech.

Mateřská škola Mokrá

Mateřská škola Mokrá je přízemní budova, umístěna v klidné části obce Mokrá v blízkosti lesa. MŠ je čtyřtřídní, všechny třídy jsou věkově smíšené. Dochází sem 100 dětí. Dostatečně velké prostory tříd umožňují vytvoření zájmových center pro děti, míst pro odpočinek a rušnější aktivity dětí. Velké prostorné haly a tělocvična slouží denně k pohybovým aktivitám, pořádání kulturních a společenských akcí. V přední hale je umístěn pro děti relaxační kuličkový bazén, v zadní hale gymnastická sestava. Zahrada pro děti je dostatečně prostorná, vybavena 3 pískovišti, průlezkami, bazénem, zahradním domečkem, zastíněna vzrostlými stromy. Děti ji denně využívají při svých hrách a pohybových aktivitách. Obědy do MŠ jsou dováženy ze Základní školy Mokrá. Provozní doba je od 6.30 - 16 h. Tato mateřská škola má 7 učitelek a 3 provozní pracovnice.

Dlouhodobým záměrem mateřské školy je, aby děti prožívaly dny naplněné radostí ze společných setkání, her a činností. Snaží se přispívat k položení základů rozvoje osobnosti, vzhledem k věku a individuálním zvláštnostem, k rozvoji soběstačnosti a samostatnosti, zdravého sebevědomí cestou přirozené výchovy. V této mateřské škole pracují podle školního vzdělávacího programu „Krok za krokem celým rokem“, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu předškolní výchovy. V mateřské škole nabízí pro děti keramiku, logopedickou prevenci, Metodu dobrého startu, zdravé pískání, kroužek angličtiny a balet.

4. 3. Interpretace výzkumného šetření:

Výsledky samotného šetření jsou přeneseny do uvedených tabulek

V otázce č. 1 jsem zjišťovala pohlaví respondentů. Počet žen z řad rodičů byl 41, což je 91%, počet mužů činil 4, což je 9%. Dotazník z řad rodičů tedy vyplňovaly především ženy.

Dotazník pro učitelky vyplnilo 20 žen, což činí 100%.

TABULKA č. 1 Pohlaví respondentů:

	RODIČE		UČITELKY	
žena	41	91%	20	100%
muž	4	9%	0	0%

V otázce č. 2 jsem se zaměřila na věk respondentů. V rozmezí 21 - 30 let vyplnilo dotazník 28 rodičů, což je 62%. Ve věku 31 - 40 let vyplnilo dotazník 16 rodičů, což je 36%. Jeden rodič (tzn. 2%), který vyplnil dotazník byl ve věku 41 - 50let. Více než 50 let neměl ani jeden z rodičů. Z tohoto zjištění vyplívá, že **rodiče**, jejichž děti navštěvují mateřskou školu jsou **převážně ve věku 21 - 30 let.**

Ve věku 21 - 30 let vyplnily dotazník 2 učitelky, což je 10%. V rozmezí 31- 40 let je 10 učitelek což je 50%. Ve věku 41- 50 let je 7 učitelek, tzn. 35%. Více než 50 let má jedna učitelka, tzn. 5%. **Nejčastější věk učitelek**, které vyplnily dotazník je tedy **31 - 40 let.**

TABULKA č.2 Věk:

	RODIČE		UČITELKY	
méně než 20 let	0	0%	0	0%
21 až 30 let	28	62%	2	10%
31 až 40 let	16	36%	10	50%
41 až 50 let	1	2%	7	35%
Více než 50 let	0	0%	1	5%

V otázce č. 3 jsem se zjišťovala nejvyšší dosažené vzdělání rodičů a učitelek. Vyučeno je 12 rodičů, tzn. 22%. Středoškolské vzdělání s maturitou má 14 rodičů, což je 31%. Dále dotazník vyplnili 4 rodiče s vyšším odborným vzděláním, to je 9%. S vysokoškolským bakalářským vzděláním 9 rodičů, tzn. 20% a s vysokoškolským magisterským vzděláním 6 rodičů což je 13%. Jak je patrné z tabulky **nejvíce rodičů** má vzdělání **středoškolské s maturitou.**

Z učitelek jich má 10, (to je 50%) středoškolské vzdělání s maturitou, 7 učitelek, tzn. 35% bakalářské vzdělání a 3 učitelky magisterské vzdělání, což je 15%. Z uvedené tabulky je tedy zřejmé, že **nejčastěji mají učitelky středoškolské vzdělání s maturitou.**

TABULKA č. 3 Dosažené vzdělání:

	RODIČE		UČITELKY	
Základní	0	0%	0	0%
Vyučen	12	27%	0	0%
Středoškolské bez maturity	0	0%	0	0%
Středoškolské s maturitou	14	31%	10	50%
Vyšší odborné	4	9%	0	0%
Vysokoškolské bakalářské	9	20%	7	35%
Vysokoškolské magisterské	6	13%	3	15%

V otázce č. 4 jsem zjišťovala lokalitu, ve které respondenti žijí. Ve vesnici žije 23 rodičů, což je 51%. Ve městě žije 22 rodičů, to je 49%. U učitelek je výsledek šetření podobný. Na vesnici žije 13 učitelek, což je 65%. Učitelek žijících ve městě je 7, to je 35%. To znamená, že **většina rodičů i učitelek žije na vesnici**. Dále je tedy z tohoto šetření vidět, že jedna učitelka dojíždí z města do vesnické školky a také čtyři rodiče do vesnické školky děti dovážejí. Je to patrně kvůli nedostatku volných míst v městských školkách.

TABULKA č. 4 Lokalita:

	RODIČE		UČITELKY	
vesnice	23	51%	13	65%
město	22	49%	7	35%

V otázce č. 5 jsem zjišťovala, jaká je rodina učitelek a rodičů. Úplnou rodinu má 34 rodičů, to je 76%. Neúplnou rodinu má 11 rodičů, to je 24%. Učitelek, které mají úplnou rodinu je 18, což je 90%, pouze 2 učitelky, to je 10% mají rodinu neúplnou. Z tabulky je zřejmé, že **více rodičů a většina učitelek mají úplnou rodinu**, což je k dnešnímu nárůstu rozvodovosti pozitivní zjištění.

TABULKA č. 5 Rodina:

	RODIČE		UČITELKY	
úplná	34	76%	18	90%
neúplná	11	24%	2	10%
jiná	0	0%	0	0%

V otázce č. 6 jsem se zaměřila na vztahy učitelek a rodičů k dětem. Z dotazníkového šetření u rodičů jsem zjistila, že nejvíce rodičů (34 rodičů, to je 76%) má přátelské vztahy ke svému dítěti nebo dětem. Kooperativní vztahy ke svým dětem má 8 rodičů, což je 18%, dále vztahy konfliktní má jeden rodič, tj. 2% a vztahy jiné mají ke svým dětem 2 rodiče, což jsou 4%. Učitelky mají v MŠ k dětem nejvíce vztahy přátelské (18 učitelek, to je 90%), dvě učitelky mají k dětem vztahy kooperativní, což je 10%. Z toho vyplývá, že **většina rodičů i učitelek má k dětem přátelský vztah.**

TABULKA č.6 Vztahy k dětem:

	RODIČE		UČITELKY	
kooperativní	8	18%	2	10%
konfliktní	1	2%	0	0%
soutěživé	0	0%	0	0%
přátelské	34	76%	18	90%
jiné	2	4%	0	0%

V otázce č. 7 jsem zjišťovala, které vztahy jsou pro rodiče a učitelky nejdůležitější. Jak vyplývá z tabulky, **u rodičů i učitelek jsou nejdůležitější vztahy rodinné.** Z rodičů tyto vztahy preferuje 42, což je 93% a z učitelek 20, to je 20%. Tři rodiče (7%) mají ještě za nejdůležitější vztahy jiné.

TABULKA č. 7 Důležitost vztahů:

	RODIČE		UČITELKY	
vztahy rodinné	42	93%	20	100%
vztahy sourozenecké	0	0%	0	0%
vztahy k přátelům	0	0%	0	0%
pracovní vztahy	0	0%	0	0%
jiné vztahy	3	7%	0	0%

Otázkou č. 8 se pokouším zjistit, jak často rodiče a učitelky s dětmi komunikují. Jak vyplývá z tabulky, rodiče s dětmi komunikují převážně neustále. Takto odpovědělo 40 rodičů, což je 89%. Tak často, jak to jde se snaží s dětmi komunikovat 4 rodiče, to je 9%. Všech 20 učitelek komunikuje s dětmi v mateřské škole neustále.

TABULKA č. 8 Častost komunikace:

	RODIČE		UČITELKY	
komunikuji neustále	40	89%	20	100%
snažím se komunikovat tak často, jak to jde	4	9%	0	0%
komunikuji málo	1	2%	0	0%
nekomunikuji vůbec	0	0%	0	0%
jiná možnost	0	0%	0	0%

V otázce č. 9 jsem zjišťovala, jestli jsou rodiče a učitelky dětem vhodným vzorem. Většina rodičů 32 (tj. 71%) si myslí, že jsou pro děti vzorem vhodným. Spíše vhodným vzorem je 10 rodičů, to je 22% a spíše nejsou vhodným vzorem 3 rodiče, což je 7%. Většina učitelek (16, což je 80%) je pro děti v mateřské škole také vhodným vzorem. Čtyři učitelky si myslí, že jsou pro děti spíše vhodným vzorem, to je 20%. **Většina učitelek i rodičů je tedy pro děti vhodným vzorem.**

TABULKA č. 9 Vhodné vzory:

	RODIČE		UČITELKY	
ano	32	71%	16	80%
spíše ano	10	22%	4	20%
spíše ne	3	7%	0	0%
ne	0	0%	0	0%
jiná možnost	0	0%	0	0%

Otázkou č. 10 jsem se ptala, jestli jsou rodiče a učitelky se svou rolí spokojeni. Z tabulky je zřejmé, že většina rodičů je se svou rolí rodiče spokojena, jedná se o 32 rodičů, což je 71%. Spíše spokojeni jsou 10 rodičů, to je 22% a spíše nespokojeni jsou 3 rodiče, což je 7%. Většina učitelek je také se svou rolí učitelky spokojena (16, to je 80%) a spíše spokojeny jsou 4 učitelky, což je 20%. Z tohoto šetření vyplývá, že **většina rodičů i učitelek je se svou rolí spokojena.**

TABULKA č.10 Spokojenost se svou rolí:

	RODIČE		UČITELKY	
ano	32	71%	16	80%
spíše ano	10	22%	4	20%
spíše ne	3	7%	0	0%
ne	0	0%	0	0%
jiná možnost	0	0%	0	0%

V otázce č. 11 měli rodiče a učitelky označit až tři hodnoty, které považují za nejdůležitější. Jako nejdůležitější hodnotu označilo všech 45 rodičů (tj. 100%) zdraví a rodinu. Pro 38 rodičů patří mezi nejdůležitější hodnoty také vztahy (to je 84%). Pro 4 rodiče patří také mezi nejdůležitější hodnoty přátelé, to je 9% a pro 3 rodiče práce, což je 7%. Učitelky označily za nejdůležitější tyto hodnoty: všech 20 učitelek považuje za nejdůležitější hodnoty zdraví a rodinu (to činí 100%), 18 učitelek ještě za nejdůležitější hodnotu označilo vztahy (to je 90%) a dvě učitelky řadí mezi nejdůležitější hodnoty také práci (to je 10%). Jak z této tabulky vyplývá, **všichni rodiče i všechny učitelky** považují za **nejdůležitější** zejména **hodnoty humanistické**, což je **zdraví a rodina** a pro většinu také ještě **vztahy**.

TABULKA č.11 Nejdůležitější hodnoty:

	RODINA		UČITELKY	
zdraví	45	100%	20	100%
rodina	45	100%	20	100%
práce	3	7%	2	10%
vztahy	38	84%	18	90%
přátelé	4	9%	0	0%
materiální hodnoty	0	0%	0	0%
jiné hodnoty	0	0%	0	0%

V otázce č. 12 jsem zjišťovala, jak jsou děti v mateřské škole spokojené. 28 rodičů uvedlo, že jsou jejich děti v mateřské škole velmi spokojené, což činí 62%. Děti jsou v MŠ spokojené uvedlo 14 rodičů, to je 31% a 3 rodiče uvedli, že je jejich dítě ve školce spíše nespokojeno, to je 7%. Více než polovina učitelek (12 učitelek, tj. 60%) si myslí, že jsou děti v MŠ velmi spokojené, 8 učitelek, to je 40% považuje děti ve školce za spokojené. Jak je z tabulky zřejmé, nejvíce učitelek i rodičů uvádí, že jsou **děti v MŠ velmi spokojené**.

TABULKA Č.12 Spokojenost dětí v MŠ:

	RODINA		UČITELKY	
velmi spokojené	28	62%	12	60%
spokojené	14	31%	8	40%
spíše nespokojené	3	7%	0	0%
nespokojené	0	0%	0	0%
jiná možnost	0	0%	0	0%

Otázka č. 13 byla volná. V této otázce se mohli rodiče i učitelky vyjádřit, v čem vidí význam mateřské školy. Na tuto otázku odpovědělo 35 rodičů, což je 78 % a všech 20 učitelek, což je 100%. Nejvíce rodičů vidí význam mateřské školy v přípravě na školu, jedná se o 31 rodičů, což je 89%. Dále vidí 20 rodičů, to je 57%, také význam ve vedení dětí k samostatnosti. Pro 15 rodičů je také MŠ významná tím, že v ní děti navazují přátelské vztahy, což činí 43%. Pro jednoho rodiče (tj. 3%) je MŠ významná tím, že učí děti žít v kolektivu. Význam mateřské školy v rozvoji samostatnosti vidí všech 20 učitelek, což je 100%. Dále 18 učitelek, to je 90%, vidí význam ještě v tom, že učí děti navazovat přátelské vztahy. Pro 16 učitelek je školka významná také v přípravě na základní školu, 15 učitelek v rozvoji osobnosti dítěte, což je 75% a tři učitelky, což je 15% také ve vedení dětí, k tomu aby se naučily řešit konflikty.

Z tohoto šetření vyplývá, že **nejvíce rodičů považuje význam MŠ v přípravě na školu a nejvíce učitelek ve vedení dětí k samostatnosti a navazování přátelských vztahů.**

TABULKA Č.13 Význam MŠ:

	RODINA		UČITELKY	
vedení k samostatnosti	20	57%	20	100%
navázání přátelských vztahů	15	43%	18	90%
učí řešit konflikty	0	0%	3	15%
příprava do školy	31	89%	16	80%
rozvoj osobnosti dítěte	0	0%	15	75%
žít v kolektivu	1	3%	0	0%

Otázkou č. 14 jsem zjišťovala, jestli jsou rodiče informováni o vzdělávacím programu MŠ.

36 rodičů uvedlo, že jsou informováni dostatečně, to je 80%. Spíše málo jsou informováni 4 rodiče, což je 20%. Všechny 20 učitelek uvedlo, informují rodiče o vzdělávacím programu dostatečně. Z tohoto šetření vyplývá, že **většina rodičů je informována dostatečně.**

TABULKA č. 14 Informovanost rodičů:

	RODIČE		UČITELKY	
ano, dostatečně	36	80%	20	100%
spíše málo	4	20%	0	0%
málo	0	0%	0	0%
spíše ne	0	0%	0	0%
ne	0	0%	0	0%
jiná možnost	0	0%	0	0%

Otázka č. 15 byla volná, ptala jsem se zde rodičů a učitelek, co postrádají v programu MŠ.

Tuto otázku nevyplnil ani jeden z rodičů a ani jedna učitelka. Z toho usuzuji že rodiče ani učitelky v programu mateřské školy nic nepostrádají.

V otázce č. 16 jsem se pokoušela zjistit, jestli mají rodiče dostatek prostoru k rozvíjení komunikace a spolupráce s mateřskou školou a mateřská škola s rodiči. Jak je z tabulky zřejmé, 31 rodičů (což je 69%) má prostoru k rozvoji komunikace a spolupráce s mateřskou školou dostatek. Odpověď spíše ano uvedlo 10 rodičů, to je 22%. Dostatek prostoru spíše nemají 4 rodiče, což je 9%. Učitelek, které mají dostatek prostoru k rozvíjení komunikace a spolupráce s rodiči je 15, to je 75% a 5 učitelek (25%) odpovědělo spíše ano. **Většina rodičů a učitelek má tedy dostatek prostoru k rozvíjení vzájemné komunikace a spolupráce.**

TABULKA č.15 Prostor k rozvoji spolupráce a komunikace:

	RODIČE		UČITELKY	
ano	31	69%	15	75%
spíše ano	10	22%	5	25%
spíše ne	4	9%	0	0%
ne	0	0%	0	0%
jiná možnost	0	0%	0	0%

Otázkou č. 17 zjišťuji, kdy rodiče s učitelkou komunikují nejčastěji, a kdy učitelky s rodiči.

Respondenti zde uvedli více možností. Všechny 45 rodičů (což je 100%) komunikuje nejčastěji s učitelkou, když má jejich dítě nějaký problém a když mají oni sami nějaký problém, 20 rodičů (tj. 44%) také nejčastěji komunikuje s učitelkou kvůli potížím jejich dítěte s jiným

dítětem. O tom, že je dítě spokojené nejčastěji komunikuje ještě dalších 11 rodičů, což je 24% a 6 rodičů (to je 13 %) s učitelkou ještě nejčastěji komunikuje, když jsou sami spokojeni. V 90% učitelky s rodiči nejčastěji komunikují, když má dítě nějaký problém (18 učitelek). O tom, že mají nějaký problém (co se týče rodiče nebo dítěte a MŠ) komunikuje s rodiči nečastěji 12 učitelek, to je 60%. O své spokojenosti s dítětem komunikuje nejčastěji ještě 12 učitelek, což je také 60%. Z toho můžeme usoudit, že **nejčastější komunikace mezi učitelkou a rodiči probíhá tehdy, když má rodič, učitelka nebo dítě nějaký problém**, který je potřeba vyřešit.

TABULKA č. 16 Nejčastější komunikace mezi rodiči a učitelkou:

	RODIČE		UČITELKY	
když má dítě nějaký problém	45	100%	18	90%
když mám já nějaký problém	45	100%	12	60%
při potížích jejich dítěte s jiným dítětem nebo dětmi	20	44%	0	0%
když je dítě spokojené	11	24%	0	0%
když jste vy spokojen/á	6	13%	12	60%
když mají rodiče nedostatek informací o dění v MŠ	0	0%	0	0%
jiná možnost	0	0%	0	0%

Otázka č. 18 byla volná, v této otázce je prostor pro vyjádření se, o čem nejčastěji rodiče s učitelkou a učitelky s rodiči komunikují. Na tuto otázku odpovědělo 40 rodičů, což je 89% a 20 učitelek, to je 100%. Nejvíce rodičů (29 rodičů, tj. 73%) s učitelkou komunikuje o problémech a pokrocích dítěte. O zatoulaných hračkách a výměně hraček mezi dětmi za jiné nejčastěji komunikuje 16 rodičů, to je 40%. O tom, jak děti jí nejčastěji komunikuje 6 rodičů, což je 15%. Jak se dítě začleňuje mezi jiné děti bylo rodiči uvedeno 4x, což je 10%.

Všech 20 učitelek s rodiči nejčastěji komunikuje o problémech a pokrocích dítěte, což je 100%. Více než polovina učitelek (11, tj. 55%) komunikuje s rodiči také nejčastěji o zatoulaných hračkách a jejich výměně mezi dětmi za jiné. 3 učitelky (což je 15%) ještě nejčastěji hovoří o tom, jak dítě jí a 2 učitelky o vztazích mezi dětmi, to je 10%.

Z tohoto šetření jsem dospěla k závěru, že rodiče i učitelky mezi sebou nejčastěji komunikují o problémech a pokrocích dítěte. Z toho usuzuji, že rodiče mají o své děti zájem, zajímají se o to, jak se dítě cítí, co mu nejde a jak se zdokonaluje.

TABULKA Č.17 O čem probíhá nejčastěji komunikace:

	RODIČE		UČITELKY	
o vztazích mezi dětmi	0	0%	2	10%
o zatoulaných hračkách a jejich výměně mez dětmi za jiné	16	40%	11	55%
o problémech a pokrocích dítěte	29	73%	20	100%
jak dítě jí	6	15%	3	15%
jak se začleňuje mezi jiné děti	4	10%	0	0%

Otázkou č. 19 zjišťuji, jestli mají děti v mateřské škole dostatek prostoru pro komunikaci s učitelkou. Všichni rodiče (45, tj. 100%) uvedli, že děti mají dostatečný prostor. Podobně odpovídaly i učitelky: 90% učitelek (18) také uvedlo, že mají děti dostatečný prostor pro komunikaci s učitelkou a 2 učitelky uvedly spíše ano. Je tedy zřejmé, že všichni rodiče a většina učitelek jsou toho názoru, že **děti mají dostatek prostoru pro komunikaci s učitelkou.**

TABULKA č.18 Prostor pro komunikaci dětí s učitelkou:

	RODIČE		UČITELKY	
ano	45	100%	18	90%
spíše ano	0	0%	2	10%
spíše ne	0	0%	0	0%
ne	0	0%	0	0%
jiná možnost	0	0%	0	0%

Otázka č. 20 zjišťuje, jestli mají děti dostatek prostoru pro komunikaci s ostatními dětmi. Výsledky šetření jsou stejné jako u tabulky č. 18. Také tady jsou všichni rodiče toho názoru, že děti mají dostatek prostoru pro komunikaci s jinými dětmi (45 rodičů, tj.100%). Většina učitelek také uvádí dostatek prostoru, jedná se o 18 učitelek, což je 90%. Dvě učitelky (10%)

uvedly spíše ano. Z tohoto šetření také vyplývá, že **děti mají v MŠ dostatek prostoru pro komunikaci s jinými dětmi.**

TABULKA č.19 Prostor pro komunikaci dětí s jinými dětmi:

	RODIČE		UČITELKY	
ano	45	100%	18	90%
spíše ano	0	0%	2	10%
spíše ne	0	0%	0	0%
ne	0	0%	0	0%
jiná možnost	0	0%	0	0%

V otázce č. 21 zjišťuji přístup rodičů k a učitelek dětem. Výborný přístup k dětem má 21 rodičů, což je 47%, dobrý přístup má 20 rodičů, to je 44%, přístup čtyř rodičů k dětem je s nedostatky, tj.9%. Z učitelek jich má výborný přístup 11, to je 55%, dobrý přístup má 9 učitelek, což je 45%. Z šetření tedy vyplývá, že **nejvíce rodičů i učitelek má k dětem přístup výborný.**

TABULKA č.20 Přístup k dětem:

	RODIČE		UČITELKY	
výborný	21	47%	11	55%
dobrá	20	44%	9	45%
s nedostatky	4	9%	0	0%
špatná	0	0%	0	0%
jiná možnost	0	0%	0	0%

Z otázky č. 22 zjišťuji, jaké vlastnosti považují rodiče u učitelky za důležité. Respondenti mohli označit až tři vlastnosti učitelky, které považují za důležité. Nejvíce rodičů (38, což je 84%) uvedlo, že důležitou vlastností učitelky je empatie. Za důležitou vlastnost uvedlo 26 rodičů (tj. 56%) také přátelskost, 18 rodičů (což je 40%) důslednost, 13 rodičů (tj. 29%) toleranci, 8 rodičů, což je 18% ještě uvedlo umění pochválit, 7 rodičů, to je 16% dále uvedlo ohleduplnost a 6 rodičů, to je 13% srdečnost. Všechny 20 učitelek, to je 100% uvedlo jako důležitou vlastnost empatii. Jako další důležitou vlastnost označilo 14 učitelek, což je 70% důslednost, 7 učitelek, to je 35% přátelskost, 7 učitelek, tj. 35% ohleduplnost, 6 učitelek

(30%) toleranci, 3 učitelky, což je 15% také označily umění pochválit, 2 učitelky, to je 10% srdečnost a jedna učitelka, to je 5% ještě označila sebedůvěru.

Z tohoto šetření vyplývá, že **nejvíce rodičů považuje za důležité vlastnosti učitelky empatii, přátelskost a důslednost. Všechny učitelky považují za důležitou vlastnost učitelky empatii a většina učitelek ještě důslednost, přátelskost a ohleduplnost.**

TABULKA č. 21 Vlastnosti učitelky:

	RODIČE		UČITELKY	
empatie	38	84%	20	100%
tolerance	13	29%	6	30%
sebedůvěra	0	0%	1	5%
umění pochválit	8	18%	3	15%
důslednost	18	40%	14	70%
přísnost	0	0%	0	0%
srdečnost	6	13%	2	10%
přátelskost	26	56%	7	35%
ohleduplnost	7	16%	7	35%
jiná vlastnost	0	0%	0	0%

V otázce č. 23 měli rodiče a učitelky hodnotit vztahy ve třídě. Jako výborné vidí vztahy ve třídě 32 rodičů, což je 71%, jako dobré hodnotí vztahy 13 rodičů, tj.29%. Také učitelky hodnotí vztahy ve třídě převážně jako výborné (14 učitelek, tj.70%), 6 učitelek hodnotí vztahy jako dobré. Jak je z tabulky zřejmé, **většina rodičů i učitelek hodnotí vztahy ve třídě jako výborné.**

TABULKA č.22 Vztahy ve třídě:

	RODIČE		UČITELKY	
výborné	32	71%	14	70%
dobré	13	29%	6	30%
s nedostatky	0	0%	0	0%
špatné	0	0%	0	0%
jiná možnost	0	0%	0	0%

Otázkou č. 24 jsem zjišťovala, jestli děti v mateřské škole nacházejí potřebný klid, bezpečí a soukromí. Že děti v MŠ potřebný klid, bezpečí a soukromí nacházejí si myslí 30rodičů, což je 67%, spíše ho nacházejí uvedlo 15 rodičů. Také většina učitelek si myslí, že zde děti

potřebný klid, bezpečí a soukromí nacházejí, ano uvedlo 14 učitelek, což je 70%, spíše ho nacházejí si označilo 6 učitelek, to je 30%. Většina rodičů i učitelek je tedy toho názoru, že **děti v mateřské škole nacházejí potřebný klid, soukromí a bezpečí.**

TABULKA č.23 Klid, bezpečí a soukromí dětí v MŠ:

	RODIČE		UČITELKY	
ano	30	67%	14	70%
spíše ano	15	33%	6	30%
spíše ne	0	0%	0	0%
ne	0	0%	0	0%
jiná možnost	0	0%	0	0%

V otázce č. 25 jsem zjišťovala, jestli rodiče a učitelky respektují potřeby dětí, jestli na ně reagují a napomáhají dětem v jejich uspokojení. Potřeby dětí respektuje a napomáhá dětem v jejich uspokojení 29 rodičů, což je 64%, o respektování a napomáhání se snaží 16 rodičů, to je 36%. Učitelky potřeby dětí respektují a napomáhají jim z 55%, to je 11 učitelek, ostatních 9 učitelek, což je 45% se o to snaží. Z tabulky vyplývá, že většina rodičů i učitelek respektují potřeby dětí, reagují na ně a napomáhají dětem v jejich uspokojení.

TABULKA č.24 Respektování potřeb dětí:

	RODIČE		UČITELKY	
ano	29	64%	11	55%
spíše ano (snažím se)	16	36%	9	45%
spíše ne	0	0%	0	0%
ne	0	0%	0	0%
jiná možnost	0	0%	0	0%

V otázce č. 26 jsem zjišťovala, jaké hry rodiče doma a učitelky v MŠ upřednostňují. Soutěživé hry upřednostňuje doma 32 rodičů, což je 71%, interakční hry upřednostňuje 10 rodičů, to je 22% a 3 rodiče upřednostňují hry jiné, tj.7%. Všechny učitelky v mateřské škole upřednostňují hry interakční, které nemají vítěze ani poražené. Z tohoto šetření vyplývá, že **většina rodičů upřednostňuje hry soutěživé, naopak všechny učitelky hry interakční.**

TABULKA č.25 Hry, které rodiče a učitelky upřednostňují:

	RODIČE		UČITELKY	
soutěživé hry	32	71%	0	0%
interakční hry	10	22%	20	100%
jiné hry	3	7%	0	0%

Otázkou č. 27 se pokouším zjistit, jestli rodiče a učitelky poskytují dětem dostatek času a prostoru pro hru. Spíše ano uvedlo 33 rodičů, což je 73%, a 12 rodičů (27%) dětem dostatek času a prostoru poskytuje. Dostatek času a prostoru jim také poskytuje 15 učitelek, to je 75% a 5 učitelek uvedlo spíše ano, tzn.25%. Z této tabulky je zřejmé, že **většina rodičů spíše poskytuje a většina učitelek poskytuje dětem dostatek času a prostoru pro hru.**

TABULKA č.26 Prostor a čas pro hru:

	RODIČE		UČITELKY	
ano	12	27%	15	75%
spíše ano	33	73%	5	25%
spíše ne	0	0%	0	0%
ne	0	0%	0	0%
jiná možnost	0	0%	0	0%

Z otázky č. 28 jsem chtěla zjistit, jestli rodiče a učitelky organizují hry tak, aby byly děti podněcovány k vlastní aktivitě. Jak je z tabulky zřejmé, 24 rodičů (tj.53%) se snaží co nejčastěji organizovat hry tak, aby děti vyvíjely vlastní aktivitu, 9 rodičů (20%) se o to snaží, ale nedaří se jim to, 7 rodičů (16%) takto hry organizuje málo a 5 rodičů (11%) tímto způsobem hry neorganizuje vůbec. Učitelek, které tímto způsobem hry organizují stále je 9, což je 45% a 11 učitelek (55%) se o to snaží takovýmto způsobem hry organizovat co nejčastěji. Z toho vyplývá, že většina rodičů a také většina učitelek se snaží co nejčastěji organizovat hry tak, aby byly děti podněcovány k vlastní aktivitě.

TABULKA č. 27 Organizace her a činností vedoucí k vlastní aktivitě dětí:

	RODIČE		UČITELKY	
stále	0	0%	9	45%
snažím se co nejčastěji	24	53%	11	55%
snažím se, ale nedaří se mi to	9	20%	0	0%
zařazuji málo	7	16%	0	0%
nezařazuji	5	11%	0	0%
jiná možnost	0	0%	0	0%

Otázka č. 29 zjišťuje, jestli mateřská škola poskytuje dětem dostatek prostoru pro skupinové činnosti dětí. Většina rodičů (39, to je 87%) uvedlo, že poskytuje dostatek prostoru, 6 rodičů uvedlo odpověď spíše ano, to je 13%. Většina učitelek (16, což je 80%) také uvedla, že poskytuje dostatek prostoru, 4 učitelky, tj. 20% uvedly odpověď spíše ano. Jak je již zřejmé, většina rodičů i učitelek je toho názoru, že mateřská škola poskytuje dostatek prostoru pro skupinové činnosti.

TABULKA č. 28 Dostatek prostoru v MŠ pro skupinové činnosti:

	RODIČE		UČITELKY	
ano	39	87%	16	80%
spíše ano	6	13%	4	20%
spíše ne	0	0%	0	0%
ne	0	0%	0	0%
Jiná možnost	0	0%	0	0%

Otázkou č. 30 se pokouším zjistit, jestli mateřská škola podporuje děti v samostatnosti. Tady všech 45 rodičů, což je 100% uvedlo, že MŠ děti v samostatnosti podporuje. Také všech 20 učitelek uvedlo odpověď ano, to je 100%. Z tohoto šetření tedy vyplývá, že všechny učitelky i všichni rodiče jsou toho názoru, že **MŠ podporuje děti v samostatnosti.**

TABULKA č.29 Podpora MŠ dětí v samostatnosti:

	RODIČE		UČITELKY	
ano	45	100%	20	100%
spíše ano	0	0%	0	0%
spíše ne	0	0%	0	0%
ne	0	0%	0	0%
Jiná možnost	0	0%	0	0%

Otázkou č. 31 jsem zjišťovala, jestli mateřská škola vede děti k vzájemnému přátelství.

Většina rodičů (40, tj. 89%) uvedla, že mateřská škola vede děti stále k vzájemnému přátelství. Pět rodičů, což je 11% uvedlo, že se děti snaží vést. Také většina učitelek (18, tj. 90%) uvedla, že vede děti stále k vzájemnému přátelství. Že se snaží vést uvedly 2 učitelky, což je 10%. **Mateřská škola tedy děti k vzájemnému přátelství vede.**

TABULKA č. 30 Vedení MŠ k vzájemnému přátelství:

	RODIČE		UČITELKY	
ano, stále	40	89%	18	90%
snaží se vést	5	11%	2	10%
snaží se vést, ale nadaří se jí to	0	0%	0	0%
vede málo	0	0%	0	0%
nevede	0	0%	0	0%
jiná možnost	0	0%	0	0%

V otázce č. 32 jsem se zaměřila na to, jakým způsobem jsou v mateřské škole řešeny konflikty mezi dětmi. Že se nejdříve děti pokouší vyřešit problém samy mezi sebou a pokud to nejde, teprve potom požádají o pomoc učitelku, odpovědělo 39 rodičů, což je 87%. Jeden rodič (to jsou 2%) odpověděl, že za děti řeší konflikty učitelka a 5 rodičů (tj.11%) uvedlo, že neví jakým způsobem jsou konflikty řešeny. Všech 20 učitelek, to je 100%, uvedlo, že konflikty si nejdříve děti řeší samy mezi sebou a pokud to nejde požádají učitelku. **MŠ tedy vede děti k tomu, aby se nejdříve konflikt pokusily vyřešit samy mezi sebou a až když to nejde, požádali učitelku,** čímž tímto vede děti k samostatnosti a také empatii.

TABULKA č. 31 Řešení konfliktů v MŠ mezi dětmi:

	RODIČE		UČITELKY	
děti si je vyřeší mezi sebou samy	0	0%	0	0%
nejdříve si je děti řeší samy mezi sebou, pokud to nejde, požádají učitelku	39	87%	20	100%
řeší je učitelka	1	2%	0	0%
neřeší je nikdo	0		0	0%
nevím	5	11%	0	0%

Stanovené hypotézy:

Jedním ze stanovaných cílů bylo zjistit, jakým způsobem se rozvíjí sociální kompetence v rodině. K dosažení tohoto cíle nám pomohly zejména první dvě hypotézy. Jedná se o hypotézu H1 a hypotézu H2.

H1: - Sociální kompetence je v rodině možné rozvíjet, pokud tam jsou tam dobré vzájemné vztahy.

Tuto hypotézu jsme ověřili v tabulce č. 6, kde většina rodičů, to je 76% uvedla, že jejich vztahy v rodině jsou přátelské a kooperativní a tabulkou č. 7, kde 93% rodičů považují za nejdůležitější vztahy, vztahy rodinné. Dobré vztahy se vytvářejí v situacích spolupráce a na základě přátelství. Jednou z komponent sociální kompetence uvedené v RVP PV je to, že dítě napodobuje modely mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí. Pokud jsou tedy dobré vztahy v rodině, je předpoklad pro rozvoj sociálních kompetencí.

Tato hypotéza je verifikovaná.

H2: - Sociální kompetence je v rodině možné rozvíjet, pokud jsou rodiče dětem dobrým vzorem.

Tuto hypotézu jsme ověřili tabulkou č. 9, kde většina rodičů, to je 71% uvedla, že jsou pro děti vhodným vzorem. Dítě se zejména v předškolním věku s rodičem identifikuje, chce se mu co nejvíce podobat a to u něj ovlivňuje vývin jeho osobnosti, posiluje sebejistotu a sebehodnocení. Osvojují si zde chování k jiným dětem i dospělým. Pokud jsou tady rodiče

dětem vhodným vzorem, budou děti dobrým vzorem samy sobě a svému okolí. Dále tabulkou č. 24 kde většina rodičů, tj. 64% uvedla, že respektují potřeby dětí, reagují na ně napomáhají v jejich uspokojení. Tímto jsou rodiče dětem také dobrým vzorem, proto je předpoklad, že pokud jsou v rodině dobré vzory je možné v rodině sociální kompetence rozvíjet.

Hypotéza byla verifikovaná.

Dalšími dvěma hypotézami H3 a H4 se pokoušíme zjistit, jakým způsobem je také možné rozvíjet sociální kompetence v mateřské škole.

H3: - Když mateřská škola rozvíjí komunikaci, tak je předpoklad pro rozvoj sociálních kompetencí.

Tuto hypotézu potvrdila zejména tabulka č. 8, všechny učitelky uvedly, což je 100%, že s dětmi komunikují neustále, tabulka č. 18 a 19 dokazuje, že děti mají dostatečný prostor pro komunikaci jak s učitelkou tak s ostatními dětmi. Tuto hypotézu nám svou odpovědí potvrdilo 100% rodičů a 90% učitelek. Je tedy předpoklad, že děti se zde naučí ovládat řeč, hovořit ve vhodně formulovaných větech, samostatně vyjadřovat myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, slovně reagovat a vést smysluplný dialog. Pokud je tedy v MŠ dostatek prostoru pro komunikaci, je tedy předpoklad, pro rozvoj sociálních kompetencí v MŠ.

Hypotéza byla verifikovaná.

Hypotéza H4:

Když osobnost učitelky MŠ podporuje společné hry a činnosti, tak je předpoklad pro rozvoj sociálních kompetencí.

Tuto hypotézu jsme ověřovali pomocí tabulky č. 26, kde uvedlo většina učitelek, to je 75% a rodičů, což je 73%, že mateřská škola poskytuje dostatečný čas a prostor pro hru. Prostřednictvím her děti navazují sociální kontakty, osvojují si různé sociální role a rozvíjí vzájemnou spolupráci. Dále tabulkou č.28, kde většina rodičů i učitelek uvedlo (87% rodičů a 80% učitelek), že MŠ dětem poskytuje dostatek prostoru pro skupinové činnosti dětí. Při společných hrách a činnostech se dítě naučí prosadit, ale i podřít, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje, naučí se respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy. Z tohoto šetření je tedy zřejmé, že pokud MŠ podporuje společné hry a činnosti, je předpoklad pro rozvoj sociálních kompetencí.

Hypotéza byla verifikována.

H5: - Pokud mateřská škola podporuje u dětí samostatnost a činnosti, které vedou k vlastní aktivitě dětí, je předpoklad pro rozvoj sociálních kompetencí.

Tuto hypotézu potvrzuje tabulka č. 27 a tabulka č. 29. Všichni rodiče i všechny učitelky, to je u obou 100% zde uvedli, že mateřská škola děti podporuje v samostatnosti a většina rodičů a učitelek uvedlo (53% rodičů a 55% učitelek), že podporuje děti ve hrách a činnostech, které je vedou k vlastní aktivitě co nejčastěji, 45% pak vede děti stále. V tabulce č. 31 uvedly všechny učitelky, to je 100% a většina rodičů 87%, že si děti konflikty mezi sebou nejdříve řeší samy a pokud to nejde, řeší je potom učitelka. Tímto způsobem řešení konfliktů jsou děti také vedeny k samostatnosti a navíc je u nich takto rozvíjena empatie (vyslechnutí dítěte jiným dítětem, pojmenování jeho pocitu).

Samostatností a podporou vlastní aktivity dětí se rozvíjí podle RVP PV sociální kompetence v oblasti samostatného rozhodování, vyjádření a vytváření si svého názoru.

Tato hypotéza byla verifikovaná.

4.4. Doporučení pro praxi a závěr

Doporučení pro praxi

K zamyšlení nad tématem bakalářské práce vedly autorku zkušenosti z několikaleté praxe učitelky v mateřské škole. Jako učitelka v mateřské škole chtěla poukázat na to, jak je možné sociální kompetence u dětí rozvíjet. Jaké způsoby, výchovné prostředky a činnosti lze k jejich rozvoji použít. Dále se ve své práci zaměřila na to, jakými způsoby je také možné rozvíjet sociální kompetence v rodině.

Doporučení pro rodinu

Rodina může pomáhat rozvíjet sociální kompetence dítěte nebo naopak nevhodně brzdit. Pokud jsou v rodině dobré rodičovské vzory, přátelští a respektující rodiče, kteří se dětem věnují, je předpoklad, že i samo dítě bude takové a bude velkým přínosem pro naši společnost, ve které začíná převládat závist a násilí. Rozvíjením komunikace v rodině můžeme u dětí podporovat nejen slovní zásobu ale i kooperaci, koordinaci, uspokojovat pomocí ní potřebu porozumění a lásky. Nesprávnou komunikací můžeme ale dítěti způsobit zmatek a nejasnost, dítě pak může mít problém s vyjadřováním, s navazováním komunikace s vrstevníky, ale také s dospělými. Kladným emocionálním vztahem k dítěti uspokojujeme jeho důležité potřeby, naopak záporným emocionálním vztahem můžeme tyto potřeby hluboce frustrovat. Rodiče by si měli režim a chod domácnosti uspořádat tak, aby měli čas na pozitivní ovlivňování svých dětí, aby jim byly příkladem a vzorem ve všech činnostech. Dobře prožitý a společně strávený čas rodiny přinese jejím členům uspokojení, duševní harmonii a utužení vzájemných vztahů. I když je v dnešní době většina rodičů pracovně vytížena, bylo by dobré najít si alespoň chvíli, kdy si s dítětem rodič popovídá, bude si s ním hrát nebo si s ním někam zajde. Děti, které vyrůstají v nezájmu a bez výchovy nejsou tak připraveni pro budoucí život, jako děti z rodiny, kde jsou mezi rodiči a dětmi pevné vazby a pozitivní prostředí pro rozvoj sociálních kompetencí.

Doporučení pro mateřskou školu

Mateřská škola by měla být dítěti průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzet v něm aktivní chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat. Pokud bude učitelka dítěti nabízet prostředí, které je pro dítě podnětné, obsahově bohaté a vstřícné, ve kterém se bude cítit bezpečně je předpoklad pro rozvoj sociálních kompetencí. Dítě by se zde mělo podněcovat k vlastní aktivitě a samostatnosti. Samo řešit konflikty s vrstevníky a také se

naučit s vrstevníky žít a spolupracovat. Vedením k vzájemné spolupráci se také zlepšují sociální vztahy mezi dětmi. Učitelka by si měla dávat pozor na zavádění soutěživosti. Chválení dítěte úspěšného a současné ignorace nebo kritizování dítěte neúspěšného. Pokud se také učitelka u dětí soustředí na jejich nedostatky, děti ztrácejí sebedůvěru.

Pro udržení uspokojivého vztahu musíme s dětmi účinně komunikovat. Neustálou podporou rozvoje komunikace můžeme děti naučit naslouchat druhým a nabízet jim řešení, učit se získat znalosti o druhých, o světě a také o sobě. Ve skupině se děti neustále učí pravidlům společného života. Chování, které dítě rozvíjí ve skupině, by se bez mateřské školy nerozvinulo.

Závěr

Už samotné téma bakalářské práce nás směřuje problematice, která byla zkoumána. V rámci výzkumného šetření bylo našim hlavním cílem zjištění jakým způsobem se rozvíjí sociální kompetence v rodině a jakým způsobem v mateřské škole.

V práci bylo autorkou stanoveno pět hypotéz, které byly pomocí otazníku zkoumány. Ověřování hypotéz nám poskytlo výsledky, všech pět hypotéz bylo potvrzeno.

Na základě výzkumného šetření můžeme tedy konstatovat, že cíle, které byly stanoveny, byly splněny.

Na základě šetření jsme tedy přišly k zjištění, že v rodině je tedy sociální kompetence možné rozvíjet utvářením dobrých vztahů v rodině a tím, že jsou rodiče dětem dobrým vzorem. V mateřské škole podporou dětí v k vlastní aktivitě a samostatnosti, podporou společných her a činností podporou komunikační kompetence.

Obecně můžeme říci, že sociálně kompetentní dítě by mělo umět efektivně komunikovat, porozumět sobě a druhým, regulovat svoje emoce, přizpůsobit svoje chování normám. Mělo by být schopno použít svoje znalosti dovednosti takovým způsobem, aby bralo ohled na druhé, aby rozvíjel pozitivní aspekty vztahů k druhým.

Sociální dovednosti se dítě učí od vzorů a také se s nimi srovnává. Rodiče a také učitelky v MŠ, kteří jsou citliví ke komunikaci dítěte a poskytují podmínky pro získání zkušeností, tím, že dítěti poskytnou podnětné prostředí, svobodu a různé zkušenosti, mají děti dobře sociálně rozvinuté. Vřelé a odpovědné vztahy s rodiči a učitelkou jsou spojeny se sociální kompetencí.

Shrnutí

V teoretické části první a druhé kapitoly charakterizujeme pojem sociální kompetence a co jim předchází. U dětí předškolního věku to jsou především vztahy s rodiči, jejich citové připoutání, vztahy se sourozenci, s vrstevníky v mateřské škole i mimo ni. Dále popisujeme význam sociálních rolí v životě dítěte. Charakterizujeme sociální interakce a komunikaci jako součást sociálních kompetencí. Tady chceme poukázat na to, že pro děti je nejen důležitá komunikace s rodiči jinými dospělými, ale i vrstevníky pro rozvoj vzájemné spolupráce, sebeprosazení a sdílení.

V kapitole třetí se zabýváme možnostmi rodiny a mateřské školy při rozvíjení sociálních kompetencí. Podrobněji popisujeme potřebu pozitivních rodičovských vzorů a hodnotové orientace rodin. Zabýváme se osobností učitelky, vzdělávacím programem mateřských škol a činnostmi, kterými mateřská škola přispívá k rozvoji sociálních kompetencí.

V poslední čtvrté kapitole je formulována výzkumná část, ve které se zabýváme tím, jakým způsobem je možné rozvíjet sociální kompetence a rodině a mateřské škole.

V práci bylo autorkou stanoveno pět hypotéz, které byly pomocí otazníku zkoumány. Ověřování hypotéz nám poskytlo výsledky, všech pět hypotéz bylo potvrzeno.

Na základě šetření jsme tedy přišly k zjištění, že v rodině je tedy sociální kompetence možné rozvíjet utvářením dobrých vztahů v rodině a tím, že jsou rodiče dětem dobrým vzorem. V mateřské škole podporou dětí v k vlastní aktivitě a samostatnosti, podporou společných her a činností a podporou komunikační kompetence.

Na základě výzkumného šetření můžeme tedy konstatovat, že cíle, které byly stanoveny, byly splněny.

Resumé

In the theoretical part of first and second chapter describes the concept of social skills and what preceded them. For preschool children are especially relationships with parents, their emotional attachments, relationships with siblings, with peers in kindergarten and at home. It also describes the importance of social role in the life of the child. Characterises the social interaction and communication as part of social skills. Here we wish to point out that children are not only important to communicate with parents, other adults and peers but also to develop mutual cooperation, sharing and self-assertion. In the third dealing with the possibilities of family and nursery schools in developing social skills. Describes in detail the need for positive parenting patterns and value orientation families. We figure through education program and the activities of nursery schools, nursery school which contributes to the development of social skills. In the last fourth chapter of the research is formulated, in which I describe how you can develop social skills in family and kindergarten. In this work the author set out five hypotheses that have been examined by a questionnaire. Verification of the hypotheses provided us with the results, all five hypotheses were confirmed. The investigation so we came to find that the family is possible to develop good relations in the family and team, the parents are good model for children. The kindergarten children in to support their own activity and independence, promoting common games and activities and promoting communication competence. Based on the research can therefore be stated that the goals that were set were met.

Anotace

Už samotné téma bakalářské práce nás směřuje problematice, která byla zkoumána. V rámci výzkumného šetření bylo našim hlavním cílem zjištění jakým způsobem se rozvíjí sociální kompetence v rodině a jakým způsobem v mateřské škole. Sociální dovednosti se dítě učí od vzorů a také se s nimi srovnává. Rodiče a také učitelky v MŠ, kteří jsou citliví ke komunikaci dítěte a poskytují podmínky pro získání zkušeností, tím, že dítěti poskytnou podnětné prostředí, svobodu a různé zkušenosti, mají děti dobře sociálně rozvinuté. Vřelé a odpovědné vztahy s rodiči a učitelkou jsou spojeny se sociální kompetencí.

Anotation

The theme of our thesis is directed issues that were examined. As part of the research was to establish our main way to develop social skills in the family and the way in kindergarten. Social skills your the patterns and compares them with. Parents and teachers in kindergarten, who are sensitive to child communications and provide the conditions for gaining experience, that child will provide a stimulating environment, freedom and experience, children are socially well- developed. A warm and responsible relationships with parents and teacher are associated with social competence.

Klíčová slova

Rodina, mateřská škola, sociální kompetence, komunikace, vztahy, role, vzory, hodnotové orientace, hra, osobnost učitelky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A JINÝCH ZDROJŮ

- BAUMAN, Z., MAY, T. *Myslet sociologicky*. 1. vyd. Praha: Slon, 2004, ISBN 80-86429-28-8
- BILDDULPH, S. *Proč jsou šťastné děti šťastné*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, ISBN 80-7178-155-X
- BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, ISBN 80-7178-068-5
- BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá fronta. 2004.
- DE VITO, A. *Základy mezilidské komunikace*. 1. vyd. Grada:2008 ISBN 978-80-247-2018-0
- DIESEL, R., GRIEBEL, W. *Poprvé v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006, ISBN 80-7178-9895
- DINKMEYER, D., MCKAY, G. *Efektivní rodičovství krok za krokem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, ISBN 978-80-7367-445-8
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-327-7
- HEWSTONE, M. *Evoluční sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006, s.200 ISBN 80-7367-092-5
- JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor*. 1. vyd. Brno: MU, 1993, ISBN 80-210-0830-X
- JIRÁSEK, J., VANČUROVÁ, E., HAVLÍNOVÁ, M. *Hrajeme si doopravdy*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1993, ISBN 80-201-0018-0
- KELLER, J. *Úvod do sociologie*. 1. vyd. Praha: Slon, 1999, ISBN 80-85850-25-7
- KOLÁRIK T. *Sociálna psychológia práce*. Bratislava: Vydavateľství UK, 2002, ISBN 80-223-1731-4.
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J. (eds.), 1. vyd. Spirála, 2006, ISBN 80-901873-7-4
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Grada, 2008, ISBN 978-80-247-1568-1
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 279 s. ISBN 80-7178-551-2.
- LACINOVÁ, L., ŠKRDLÍKOVÁ, P. *Dost dobří rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-442-7
- LEMAN, K. *Sourozenecké konstelace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN: 80-7367-194-8
- MATĚJÍČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, ISBN 80-7178-006-5

MATOUŠEK, O. *Dospívání chlapců v Čechách a na Moravě [příručka]*. 1. vyd. Praha, Portál, 1997, ISBN 80-7178-121-5

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-627-8

MICHNOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E.: *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*, 1. vyd. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-323-9

PREKOP, J. *Jak být dobrým rodičem*. 1. vyd. Grada, 2001, ISBN 978-80-247-9063-3

PREUSCHOFF, G. *Výchova dívek*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-207-2.

SEVEROVÁ, M. *Hry v raném dětství*. 1. vyd. Praha : Academia, 1982. ISBN

SHAPRIO, I. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál. 1998
ISBN 80-7178-238-6

SMOLÍKOVÁ, K., HAJNOVÁ, R. *Než se dítě zeptá*. 2. vyd. Praha: Portál. 2002
ISBN 80-7178-132-0.

SVOBODOVÁ, E. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010,
ISBN 978-80-7367-774-9

ŠÍMOVÁ, E. *Prýstupy k řešení morálních dilem a podstata mužského a ženského*.
Prešov: KP. ISBN 80-8068-224-0

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. 1. vyd. Praha: UK, Karolinum, 2005,
ISBN 80-246-0956-8

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*, Praha: ISV, 1997, 453 s.
ISBN 80-85866-20-X.

Jiné zdroje:

MŠMT ČR. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*.
Praha: Tauris, 2001.

SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*.
Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

NOACK, K. *Informatorium*. č. 6. Praha: Portál. 2001. ISSN: 1210-7506.

NOVÁČKOVÁ, J. *Problematika určování školní zralosti*, CP Filosofická čítanka

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha č.1: Tabulky

Příloha č. 2: Dotazníky

Příloha č.1

Seznam tabulek:

Tabulka č.1: **Pohlaví**

Tabulka č.2: **Věk**

Tabulka č.3: **Dosažené vzdělání**

Tabulka č.4: **Lokalita**

Tabulka č. 5: **Rodina**

Tabulka č.6: **Vztahy k dětem**

Tabulka č.7: **Důležitost vztahů**

Tabulka č.8: **Častost komunikace**

Tabulka č.9: **Vhodné vzory**

Tabulka č.10: **Spokojenost se svou rolí**

Tabulka č.11: **Nejdůležitější hodnoty**

Tabulka č.12: **Spokojenost dětí v MŠ**

Tabulka č.13: **Význam MŠ**

Tabulka č.14: **Informovanost rodičů**

Tabulka č.15: **Prostor k rozvoji spolupráce a komunikace**

Tabulka č.16: **Nejčastější komunikace mezi rodiči a učitelkou**

Tabulka č.17: **O čem probíhá nejčastěji komunikace**

Tabulka č.18: **Prostor pro komunikaci dětí s učitelkou**

Tabulka č.19: **Prostor pro komunikaci dětí s jinými dětmi**

Tabulka č.20: **Přístup k dětem**

Tabulka č.21: **Vlastnosti učitelky**

Tabulka č.22: **Vztahy ve třídě**

Tabulka č.23: **Klid, bezpečí a soukromí dětí v MŠ**

Tabulka č.24: **Respektování potřeb dětí**

Tabulka č.25: **Hry, které rodiče a učitelky upřednostňují**

Tabulka č.26: **Prostor a čas pro hru**

Tabulka č.27: **Organizace her a činností vedoucí k vlastní aktivitě dětí**

Tabulka č.28: **Dostatek prostoru v MŠ pro skupinové činnosti**

Tabulka č.29: **Podpora MŠ dětí v samostatnosti**

Tabulka č.30: **Vedení MŠ k vzájemnému přátelství**

Tabulka č.31: **Řešení konfliktů v MŠ mezi dětmi**

Příloha č.2

Dotazníky:

Dotazník pro učitelky MŠ

Vážené paní učitelky, jsem studentkou Fakulty humanitních studií, univerzity Tomáše Bati, obor Sociální pedagogika. V současné době pracuji na baklářské práci na téma „Rozvoj sociálních kompetencí u dětí předškolního věku“ za rok 2011.“ Tímto Vás prosím o pomoc při vyplnění přiloženého dotazníku. Dotazník je anonymní a výsledky budou použity pro potřeby výzkumu. Velice vám děkuji za vaši ochotu a čas.

1. Pohlaví

- a) žena
- b) muž

2. Věk

- a) méně než 20 let
- b) 21 až 30 let
- c) 31 až 40 let
- d) 41 až 50 let
- e) více než 50 let

3. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání ?

- a) základní
- b) vyučen
- c) vyučen s maturitou
- d) středoškolské bez maturity
- e) středoškolské s maturitou
- f) vyšší odborné
- g) vysokoškolské bakalářské
- h) vysokoškolské magisterské

4. Lokalita ve které žijete

- a) vesnice
- b) město

5. Vaše rodina je?

- a) úplná
- b) neúplná
- c) jiná

6. Vaše vztahy v MŠ k dítěti jsou spíše?

- a) kooperativní
- b) konfliktní
- c) soutěživé
- d) přátelské
- e) jiné

7. Zkuste označit vztahy které jsou pro vás nejdůležitější.

- a) vztahy rodinné
- b) vztahy sourozenecké
- c) vztahy k přátelům
- d) pracovní vztahy
- e) jiné vztahy

8. Jak často s dětmi komunikujete?

- a) komunikuji neustále
- b) snažím se komunikovat tak často, jako to jde
- b) komunikuji málo
- c) nekomunikuji vůbec
- d) jiná možnost (jaká.....)

9. Jste dětem vhodným vzorem?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) jiná možnost

10. Jste se svou rolí učitelky spokojená?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) jiná možnost

11. Označte tři hodnoty, které považujete za důležité.

- a) zdraví
- b) rodina
- c) práce
- d) vztahy

- e) přátelé
- f) materiální hodnoty
- g) jiné hodnoty

12. Vyjádřete spokojenost dětí v mateřské škole.

- a) velmi spokojené
- b) spokojené
- c) spíše nespokojené
- d) nespokojené
- e) jiná možnost

13. V čem vidíte význam mateřské školy?

14. Informujete rodiče o vzdělávacím programu školy, kterou navštěvuje jejich dítě

- a) ano, dostatečně
- b) spíše málo
- c) málo
- d) spíše ne
- e) ne
- f) jiná možnost

15. Co postrádáte v programu Vaší MŠ?

16. Máte dostatek prostoru k rozvíjení komunikace a spolupráce s rodiči?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) jiná možnost

17. Kdy s rodiči komunikujete nejčastěji?

- a) když má jejich dítě nějaký problém
- b) když máte vy nějaký problém
- c) při potížích jejich dítěte s jiným dítětem nebo dětmi

- d) když jejich dítě spokojené
- e) když jste vy spokojen/á
- f) když mají rodiče nedostatek informací o dění v MŠ

18. O čem nejčastěji komunikujete?

19. Mají děti v MŠ dostatečný prostor pro komunikaci s učitelkou?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) jiná možnost

20. Mají děti v MŠ dostatečný prostor pro komunikaci s ostatními dětmi?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) jiná možnost

21. Jak hodnotíte Váš přístup k dětem?

- a) výborný
- b) dobrý
- c) s nedostatky
- d) špatná
- e) jiná možnost (napíšte jaká.....)

22. Označte tři vlastnosti učitelky, které považujete za důležité.

- a) empatie
- b) tolerance
- c) sebedůvěra
- d) umění pochválit
- e) důslednost
- f) přísnost
- g) srdečnost
- h) přátelskost
- ch) ohleduplnost

i) jiná vlastnost

23. Jak by jste ohodnotili vztahy ve třídě?

- a) výborné
- b) dobré
- c) s nedostatky
- d) špatné
- e) jiná možnost

24. Nacházejí děti v MŠ potřebný klid, bezpečí a soukromí?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) jiná možnost

25. Respektujete potřeby dětí, reagujete na ně a napomáháte v jejich uspokojení?

- a) respektuji
- b) snažím se respektovat
- c) spíše nerespektuji
- d) nerespektuji
- e) jiná možnost

26. Jaké hry doma upřednostňujete?

- a) soutěživé hry (zůstane vítěz a poražení)
- b) interakční hry (nemají vítěze ani poražené)
- c) jiné hry

27. Poskytuje MŠ dětem dostatek času a prostoru pro hru?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) jiná možnost

28. Organizujete hry a činnosti tak, aby byly děti podněcovány k vlastní aktivitě?

- a) stále
- b) snažím se co nejčastěji

- c) snažím se, ale nedaří se mi to
- d) málo
- e) neorganizuji
- f) jiná možnost

29. Poskytujete v MŠ dětem dostatek prostoru pro skupinové činnosti dětí?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nevím
- f) jiná možnost

30. Podporujete v MŠ děti v samostatnosti?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nevím
- f) jiná možnost

31. Vedete v MŠ děti k vzájemnému přátelství?

- a) ano stále
- b) snažím se vést
- c) snažím se vést, ale nedaří se mi to
- d) vedu málo
- e) nevedu
- f) jiná možnost

32. Jak řeší MŠ vzniklé konflikty mezi dětmi?

- a) děti si je vyřeší mezi sebou samy
- b) nejdříve si je děti řeší samy mezi sebou, pokud to nejde, požádají učitelku
- c) řeší je učitelka
- d) neřeší je nikdo
- e) jiná možnost, jaká.....

Dotazník pro rodiče

Vážený rodiče, jsem studentkou Fakulty humanitních studií, univerzity Tomáše Bati, obor Sociální pedagogika. V současné době pracuji na bakalářské práci na téma „Rozvoj sociálních kompetencí u dětí předškolního věku“ za rok 2011.“ Tímto Vás prosím o pomoc při vyplnění přiloženého dotazníku. Dotazník je anonymní a výsledky budou použity pro potřeby výzkumu . Velice vám děkuji za vaši ochotu a čas.

1. Pohlaví

- a) žena
- b) muž

2. Věk

- a) méně než 20 let
- b) 21 až 30 let
- c) 31 až 40 let
- d) 41 až 50 let
- e) více než 50 let

3. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání ?

- a) základní
- b) vyučen
- c) vyučen s maturitou
- d) středoškolské bez maturity
- e) středoškolské s maturitou
- f) vyšší odborné
- g) vysokoškolské bakalářské
- h) vysokoškolské magisterské

4. Lokalita ve které žijete

- a) vesnice
- b) město

5. Vaše rodina je?

- a) úplná
- b) neúplná
- c) jiná

6. Vaše vztahy v rodině k dítěti jsou spíše?

- a) kooperativní
- b) konfliktní
- c) soutěživé

- d) přátelské
- e) jiné

7. Zkuste označit vztahy, které považujete za nejdůležitější

- a) vztahy rodinné
- b) vztahy sourozenecké
- c) vztahy k přátelům
- d) pracovní vztahy
- e) jiné vztahy

8. Jak často s dítětem komunikujete?

- a) komunikuji neustále
- b) snažím se komunikovat tak často, jako to jde
- b) komunikuji málo
- c) nekomunikuji vůbec
- d) jiná možnost (jaká.....)

9. Jste dětem vhodným vzorem?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) jiná možnost

10. Jste se svou rolí rodiče spokojen/a?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) jiná možnost

11. Označte tři hodnoty, které považujete za důležité.

- a) zdraví
- b) rodina
- c) práce
- d) vztahy
- e) přátelé
- f) materiální hodnoty
- g) jiné hodnoty

12. Vyjádřete spokojenost dětí v mateřské škole.

- a) velmi spokojené
- b) spokojené
- c) spíše nespokojené
- d) nespokojené
- e) jiná možnost

13. V čem vidíte význam mateřské školy?

14. Jste informováni o vzdělávacím programu školy, kterou navštěvuje vaše dítě?

- a) ano, dostatečně
- b) spíše málo
- c) málo
- d) spíše ne
- e) ne
- f) jiná možnost

15. Co postrádáte v programu Vaší MŠ?

16. Máte dostatek prostoru k rozvíjení komunikace a spolupráce s MŠ?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) jiná možnost

17. Kdy s učitelku komunikujete nejčastěji?

- a) když má moje dítě nějaký problém
- b) když mám já nějaký problém
- c) při potížích mého dítěte s jiným dítětem nebo dětmi
- d) když je mé dítě spokojené
- e) když jsem spokojen/á
- f) když mám nedostatek informací o dění v MŠ

18. O čem nejčastěji komunikujete?

19. Mají děti v MŠ dostatečný prostor pro komunikaci s učitelkou?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) jiná možnost

20. Mají děti v MŠ dostatečný prostor pro komunikaci s ostatními dětmi?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) jiná možnost

21. Jak hodnotíte přístup učitelek k Vašemu dítěti?

- a) výborný
- b) dobrý
- c) s nedostatky
- d) špatná
- e) jiná možnost (napíšte jaká.....)

22. Označte tři vlastnosti učitelky, které považujete za důležité.

- a) empatie
- b) tolerance
- c) sebedůvěra
- d) umění pochválit
- e) důslednost
- f) přesnost
- g) srdečnost
- h) přátelskost
- ch) ohleduplnost
- i) jiná vlastnost

23. Jak by jste ohodnotili vztahy ve třídě

- a) výborné

- b) dobré
- c) s nedostatky
- d) špatné
- e) jiná možnost

24. Nacházejí děti ve Vaší rodině potřebný klid, bezpečí a soukromí?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) jiná možnost

25. Respektujete potřeby dětí, reagujete na ně a napomáháte v jejich uspokojení?

- a) respektuji
- b) snažím se respektovat
- c) spíše nerespektuji
- d) nerespektuji
- e) jiná možnost

26. Jaké hry doma upřednostňujete?

- a) soutěživé hry (zůstane vítěz a poražení)
- b) interakční hry (nemají vítěze ani poražené)
- c) jiné hry

27. Poskytujete dětem dostatek času a prostoru pro hru?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) jiná možnost

28. Organizujete hry a činnosti tak, aby byly děti podněcovány k vlastní aktivitě?

- a) stále
- b) snažím se co nejčastěji
- c) snažím se, ale nedaří se mi to
- d) málo
- e) neorganizuji
- f) jiná možnost

29. Poskytuje MŠ dětem dostatek prostoru pro skupinové činnosti dětí?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nevím
- f) jiná možnost

30. Podporuje MŠ děti v samostatnosti?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nevím
- f) jiná možnost

31. Vede MŠ děti k vzájemnému přátelství?

- a) ano stále
- b) snaží se vést
- c) snaží se vést, ale nedaří se mi to
- d) vede málo
- e) nevede
- f) jiná možnost

32. Jak řeší MŠ vzniklé konflikty mezi dětmi?

- f) děti si je vyřeší mezi sebou samy
- g) nejdříve si je děti řeší samy mezi sebou, pokud to nejde, požádají učitelku
- h) řeší je učitelka
- i) neřeší je nikdo
- j) jiná možnost, jaká.....

