



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Fakulta pedagogická  
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# Sociální kompetence dětí v období předškolního věku

Vypracovala: Pavla Sobotová  
Vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Bajgarová

České Budějovice 2015

## **Prohlášení**

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

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

V Týně nad Vltavou, dne

.....  
Pavla Sobotová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala mé vedoucí práce Mgr. Zdeňce Bajgarové za vstřícné jednání, lidskou podporu, inspiraci a cenné rady při zpracování této bakalářské práce.

Můj dík patří rovněž celé mé rodině za jejich trpělivost a podporu během studia.

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zabývá významem sociálních kompetencí dítěte v předškolním věku, jejich projevy a také faktory, které ovlivňují jejich rozvoj a to jak v rodině, tak v mateřské škole. V teoretické části jsou objasněny základní pojmy včetně charakteristiky předškolního dítěte a sociálních kompetencí v tomto období, zmíněna je i osobnost pedagoga a jeho vzdělání, které určuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praktická část se věnuje posouzení vztahu kvality rodinného prostředí a sociálních kompetencí dětí v prostředí mateřské školy za pomoci dotazníků.

## **Klíčová slova**

sociální kompetence, předškolní dítě, rodina, mateřská škola,

## **Abstract**

The Bachelor thesis is focused on the importance of child's social competence at preschool age, its expression as well as factors, which influence this development in both family and kindergarten environment. The theoretical part of the thesis introduces basic terminology including characteristics of a child at preschool age and social competence in this period, furthermore a teacher's personality and education stipulated by the Framework Education Programme for Preschool Education is also described. The practical part deals with evaluation of a relation between quality of family environment and children's social competence in kindergarten environment by means of a questionnaire survey.

## **Key words**

social competence, preschool child, family, kindergarten

# Obsah

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1 Základní informace o problematice .....	10
1.1 Vymezení pojmů .....	11
1.2 Přehled problematiky v literatuře .....	13
1.3 Legislativní vymezení předškolního vzdělávání v České republice .....	14
1.4 Rámcový vzdělávací program PV .....	14
2 Charakteristika předškolního dítěte .....	16
3 Faktory ovlivňující psychický vývoj předškolního dítěte .....	19
3.1 Temperament .....	20
3.1.1 Teorie Thomase a Chessové .....	20
3.1.2 Teorie Jerome Kagana .....	21
3.2 Rodina .....	23
3.2.1 Výchova a výchovné přístupy .....	23
3.2.2 Vztah s matkou, vztah s otcem .....	26
3.2.3 Sourozenci .....	29
4 Možnosti rodiny a MŠ při rozvíjení sociálních kompetencí .....	33
4.1 Možnosti rodiny .....	33
4.1.1 Zdravé rodinné fungování .....	33
4.1.2 Hodnoty .....	35
4.2 Možnosti MŠ .....	36
4.2.1 Prostředí, vhodné metody učení .....	36
4.2.2 Osobnost pedagoga .....	37
4.2.3 Hra .....	39
PRAKTICKÁ ČÁST .....	41
1. Základní charakteristika výzkumné části .....	42
1.1 Výzkumný soubor .....	44

1.2 Metody a metodika výzkumného šetření .....	45
1.3 Analýza a interpretace zjištěných výsledků .....	48
Diskuze .....	52
Závěr .....	55
Seznam použité a citované literatury .....	57
PŘÍLOHY .....	62

## Úvod

K tématu bakalářské práce mě přivedly každodenní zážitky spojené s chováním ostatních rodičů na dětských hřištích, v herních koutcích či prostě jen situace, u kterých jsem měla možnost být divákem při běžných procházkách se svými dětmi. Často jsem si v duchu kladla otázku, co je vlastně správně a zdali to naše dospělé „správně“ je hlavně dobré a přínosné pro dítě, které se v danou chvíli setkává například s emocemi do té doby skrytými v jeho nitru. V dnešní době víme, že vývoj člověka probíhá bez přerušení po celý jeho život. Je postupnou proměnou, není nutně plynulý, rovnoměrný, a že každá vývojová etapa má svá specifika. *„Naše základní otázka zní, kdy je pravý čas pro výchovu určitých žádoucích vlastností člověka. Že je to v dětství, a to dosti časném dětství, to už se ví hezky dávno. Vždyť už J. A. Komenský o tom dovedl mnoho důležitého povědět. Často se také cituje příhoda slavného francouzského pedagoga, k němuž přišla jedna matka s otázkou, kdy má začít vychovávat svého syna. „Kolik je mu let?“ otázal se pedagog. „Pět,“ odpověděla matka. Nato slavný muž zvedl prorocky ruce a mocným hlasem zvolal: „Jděte rychle domů, ztratila jste pět nejcennějších let!“* (Matějček, 2007, 7). Samozřejmě lze na tuto historku pohlížet z mnoha různých úhlů pohledu, ovšem mám pocit, že v dnešní multimediální době, se až příliš často setkávám s rodiči, kteří ve snaze konat dobro pro své dítě, jej už od narození zaměstnávají různými „nezbytnými“ kroužky, tráví s ním hodiny a hodiny v mateřských centrech a klubech, absolvují kurzy. Jejich děti malují prsty, dřívky, vytváří koláže z přírodnin, od kolébky se věnují cizím jazykům a samozřejmě se také co nejdříve učí plavat. Často se, ale při pohledu na tyto děti v mateřské škole sama sebe ptám jak je možné, že dítě, kterému se rodiče tak usilovně a vytrvale věnují, má ještě ve čtyřech či pěti letech tak malou slovní zásobu, jak to, že špatně mluví a jak je možné, že si nedokáže najít místo mezi ostatními dětmi ze třídy? Proč nemá kamarády? Je jasné, že stejně tak jako mince, má dvě strany, tak se i já samozřejmě setkávám s rodiči, kteří naopak přenechávají toto „učení“ pedagogům v mateřské škole. Právě to je jeden z důvodů proč jsem se rozhodla jako téma své bakalářské práce zvolit oblast sociálních kompetencí dětí v období předškolního věku.



V teoretické části zmíním všechny podstatné aspekty, které se k této problematice vztahují. Charakterizuji dítě předškolního věku, uvedu faktory ovlivňující sociální kompetence a věnuji se také výchově a výchovným přístupům v rodinném prostředí. V kapitole věnované vzdělávání v mateřské škole, popíši osobnost pedagoga, vhodné metody výuky a také hru, která je v tomto období důležitou součástí života dítěte. V rámci práce je také pozornost okrajově věnována legislativnímu vymezení předškolního vzdělávání v České republice a Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání.

Cílem praktické části práce je zjistit, zda existují souvislosti mezi kvalitou rodinného prostředí a sociálních kompetencí dětí v prostředí mateřské školy a dále pak zmapovat, zda způsob výchovy dítěte v rodině vzájemně souvisí se sociálními kompetencemi. Součástí praktické části je také analýza výsledků o úrovni sociálních kompetencí dětí předškolního věku, které byly získány metodou dotazníků.

# TEORETICKÁ ČÁST

# 1 Základní informace o problematice

Sociální dovednosti jsou souborem společenských a kulturních dovedností, které si každý z nás během svého života osvojuje. Zahrnují tři základní roviny, ve kterých se interakce uskutečňuje:

- kognitivní
- behaviorální
- společenskou

Nedostatek sociálních dovedností může vést k pozdějším problémům jako je delikvence, záškoláctví, asociální chování, alkoholismus. Nižší míra sociálních kompetencí se také pojí s větší pravděpodobností vzniku psychických poruch (Asher, Parker 1989).

Kvalitní sociální interakce je v dospělosti pro dítě významná z hlediska (Christoper et al, 1993):

- *podpory emocionálních a sociálních potřeb*
  - díky porozumění mezilidských vztahů jsme schopni existovat jako plnohodnotné společenské bytosti
- *rozvoje morálního systému, systému hodnot*
  - na základě názorů a pohledů ostatních lidí si vytváříme vlastní systém hodnot a morální pojetí světa okolo nás
- *vytvoření a rozvíjení sebepojetí, samostatnosti a asertivního chování*
  - naše vlastní identita je primárně postavená na vztazích s ostatními lidmi. Díky získané sebedůvěře se podstatně mění podíl potřeby být na někom sociálně závislý a také schopnost umění odmítnout nežádoucí chování vůči sobě samému.
- *rozvíjení interpersonální kompetence*
  - osvojení sociálních dovedností napomáhá rychlejšímu mentálnímu přechodu z dětství do dospělosti, přináší nám také kontrolu nad vlastním společenským chováním

- *zlepšení statusu uvnitř sociální skupiny vrstevníků*
  - ovládní sociálních dovedností působí pozitivně na sociální status jedince, zlepšuje vzájemné porozumění s ostatními lidmi a poskytuje možnosti pro další sociální rozvoj
- *experimentování z hlediska sexuální aktivity*
  - počínaje identifikací s pohlavní rolí v předškolním věku, později v době adolescence a dospělosti se jedná o pozitivní přístup k vlastní sexualitě, nikoliv však promiskuitu
- *přátelství a výběr přátel*
  - schopnost komunikovat a navazovat kontakty nám během života usnadňuje provádět vlastní osobitou selekci přátel a nám blízkých lidí
- *fyzické uvolnění, relaxace, zábava*
  - získaná sebedůvěra v oblasti sociálních kompetencí má pozitivní účinky na lidský organismus

## 1.1 Vymezení pojmů

### **Sociální kompetence**

Sociální dovednosti jsou vázány na mezilidské vztahy. Na základě dispozic se ve vztazích rozvíjejí a stabilizují. Komárková et al. (2001, 23) uvádí, že: *„sociální dovednosti jsou učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci“*.

Sociální kompetenci definuje Smékal (1995, 11) ve své publikaci jako *„obratnost a efektivitu v jednání s lidmi v sociálním styku založenou na respektu k lidské důstojnosti a na vyspělé kultuře vlastní osobnosti“*.

## **Rodina**

Josef Výrost (1998, 304) uvádí ve své knize obsáhlou definici J. Odehnala: „*Rodina je jakýmsi nejuniverzálnějším socializačním činitelem, který poskytuje jedinci identifikační vzory, seznamuje ho s předpokládaným chováním pro mužskou a ženskou roli. Učí jedince reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce a umožňuje mu praktické ověření získaných dovedností v rámci rodiny. Uplatňuje se jako regulátor chování jedince a poskytuje mu společensky žádoucí normy. Pod vlivem rodinného působení se vytváří postoj k personálnímu okolí, k sobě samému i společnosti obecně.*“

Základní rodinu tvoří muž, žena a jejich děti. Do rozšířené rodiny zahrnujeme ostatní příbuzné, tedy prarodiče, tety, strýce atd. Co se týče uspořádání rodiny, existují různé modely. Nejčastěji se vedle monogamního či párového uspořádání můžeme setkat s neúplnou rodinou tvořenou jedním rodičem, výjimkou ovšem není ani rodina polygamní (obvykle patriarchální) či polyandrická.

## **Mateřská škola**

Instituce organizující předškolní vzdělávání pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let. Školský zákon (2008) stanoví, že předškolní vzdělávání má podporovat rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílet se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání má za úkol vytvářet základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání.

## 1.2 Přehled problematiky v literatuře

V české ani cizojazyčné odborné literatuře nepanuje vůči pojmu „sociální kompetence“ přílišná shoda. S nadsázkou by se dalo říci, že kolik je autorů, tolik je i definicí tohoto pojmu. Tuto nepřehlednost zvyšuje navíc používání vedle již uvedeného pojmu mnoha dalších významově bližších či vzdálenějších jako např.: sociální dovednosti, sociální zdatnost, sociální zralost, sociální nebo emoční inteligence, interpersonální kompetence a další. Dorschův psychologický slovník (1992) zmiňuje E. A. Dolla jako prvního kdo, v roce 1953, použil tento termín ve svém díle „The measurement of social competence“. Sociální kompetenci Doll chápe jako schopnost jedince se o sebe v sociálním prostředí postarat, převzít zodpovědnost, a to nejen sám za sebe a svůj život, ale i za život druhých. Zdůrazňuje i schopnost navázat a udržet sociální kontakt. Domnívá se, že sociální kompetence jako taková, je určitým stupněm sociální zralosti a je měřitelná podobně jako inteligence. Navrhuje používání zkratky „SQ“ (sociální kvocient), který vyjadřuje vztah mezi skutečným a sociálním věkem. Goleman (1997) píše, že celková životní spokojenost a míra uplatnění v zaměstnání není přímo úměrná IQ nebo školnímu prospěchu. Podstatnější jsou v tomto směru emoční a sociální inteligence a sociální dovednosti (social skills). Ty, v konečném důsledku, vytváří to, co lze označit pojmem sociální kompetence. Durkin (1995) uvádí, že sociální dovednosti jsou přítomny i v nejranějším dětství a že souvisí s temperamentem dítěte. Temperament dítěte je v interakci s osobností rodiče a sociální dovednosti obou buď zvyšují, nebo naopak degradují rozvoj pozitivních vztahů mezi rodičem a dítětem.

V případě, že je tento termín uváděn právě v souvislosti s dětmi, je většinou používán k popisu vědomostí dětí o jejich schopnosti používat přiměřené sociální chování v konkrétní sociální situaci. To znamená, že jako sociálně kompetentní je vnímáno takové dítě předškolního věku, které je např. schopno ovládat své impulsivní či egocentrické sociální chování, disponuje schopností vyhnout se negativnímu zacházení, umí porozumět emocím druhých, dokáže navazovat a udržovat vztahy a také ovládá pravidla týmové spolupráce.

### 1.3 Legislativní vymezení předškolního vzdělávání v České republice

Školský zákon č. 561/2004 Sb. § 33 formuluje cíle předškolního vzdělávání takto:

*„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami“ (školský zákon, 2008, 4840).*

### 1.4 Rámcový vzdělávací program PV

Základní podmínky, které je nutné při vzdělávání dětí respektovat jsou vymezeny legislativou. V souladu s nimi a Národním programem vzdělávání stanovuje RVP PV ještě mnohé další mezi které patří:

- věcné podmínky (mateřská škola disponuje dostatečně velkými prostory s vyhovujícím prostorovým uspořádáním, dětský nábytek je bezpečný a nezávadný, hračky a pomůcky jsou uloženy tak, aby děti měly možnost samostatné manipulace...)
- životospráva (je zajištěn pravidelný denní rytmus, je poskytována plnohodnotná a vyvážená strava, dostatek pohybu, volnosti...)
- psychosociální podmínky (děti se musí cítit dobře, spokojeně, bezpečně, mají rovnocenné postavení, nejsou neúměrně zatěžovány či neurotizovány spěchem...)
- organizace (denní řád je pružný, poměr spontánních a řízených činností je vyvážený...) a další, jakými jsou např. řízení MŠ, personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání tedy formuluje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku, určuje společný rámec, na základě kterého, si jednotlivé školy tvoří svůj individuální školní vzdělávací program a tím je jim dána možnost odlišit se od ostatních škol. Zároveň stanovuje, že je nutné akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku, umožnit rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb, zaměřit se na vytváření základů klíčových kompetencí (pro předškolní vzdělávání považujeme za klíčové – kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a občanské) vytvářet prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí a v neposlední řadě umožňovat mateřským školám využívat různých forem i metod vzdělávání včetně přizpůsobení se konkrétním regionálním podmínkám.

Samotné kompetence definuje RVP PV jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“ (RVP PV, 2004, 11).

Kompetence sociální a personální znamenají, že dítě na své úrovni, např.:

- „*samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej*
- *uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky*
- *dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost*
- *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, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy*
- *napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí*
- *spolupodílí se na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobí se jim*
- *při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích se chová obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepříjemná, umí odmítnout*“ (RVP PV, 2004, 13).



## **2 Charakteristika předškolního dítěte**

Předškolní věk je úchvatným vývojovým obdobím, které trvá od 3 do 6 -7 let. Konec této fáze není určen fyzickým věkem, ale spíše sociálně, tzn. nástupem do školy (Vágnerová, 2000). Dítě, nacházející se na tomto stupni vývoje, nadále vyspívá po všech stránkách – tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky a zároveň u něj dochází k důležitému momentu a tím je začleňování se do společnosti. Erikson vystihl hlavní moment předškolního období termínem iniciativa. Aktivita zdravého dítěte se může rozvíjet v mnoha formách - při hře, v komunikaci s dospělými i vrstevníky, v pohybech, myšlení, řeči atd.

### **MOTORICKÝ VÝVOJ**

Souvisí s celkovou aktivitou dítěte a podmínkami, které mu pro rozvoj motorických schopností vytváříme. Pohyb je jednou ze základních potřeb dítěte. Díky dobrému ovládnutí těla se dítě stává sebevědomější a nezávislejší na svém okolí. Dítě v tomto věku bez potíží zvládá utíkat, skákat, lézt po žebříku, pohybovat se po schodech nebo stát delší dobu na jedné noze. Schopnost účelnější pohybové koordinace se projevuje i v oblasti sebeobsluhy a vlastní hygieny. Vzhledem k tomu, že dítě předškolního věku velmi rádo zkoumá strukturu či tvar různých materiálů a předmětů, kterého obklopují, dochází u něj díky tomu i k dalšímu rozvoji jemné motoriky. Ta, úzce souvisí s rozvojem výtvarného projevu.

### **KOGNITIVNÍ VÝVOJ**

Piaget (1970) označil tuto fázi kognitivního vývoje jako období názorného, intuitivního myšlení, podle typického způsobu uvažování předškolního dítěte. V tomto období se jako hlavní kognitivní struktury uplatňují centrace a egocentrismus. Je to fáze, kdy to, co dítě nazírá, ovlivňuje to, jak myslí. To znamená, že to, co vidí, ovlivní jeho závěry. Dítě má tendenci nechat se upoutat jedním výrazným znakem, zejména pokud je v souvislosti s jeho aktuální potřebou či zájmem, a přehlédnout jiné, méně výrazné, i když mohou být objektivně významnější. Myšlení dítěte je egocentrické, dítě je středem

vlastního světa představ a myšlenek a je přesvědčeno, že i ostatní sdílejí jeho úhel pohledu. Nedokáže pochopit, že druzí mohou mít vlastní názor, který je od toho jeho odlišný nebo proč by mělo posuzovat situaci z více hledisek. S nástupem do mateřské školy a navázáním kontaktů v kolektivu svých vrstevníků dochází u dítěte k podstatné korekci tohoto zkruslení. Dochází také ke zkvalitnění zrakové a sluchové diferenciaci, jejíž rozvoj bude během školní docházky stěžejní pro správné osvojení čtení a psaní. Mezi třetím a šestým rokem se obvykle fáze symbolického, předpojmového myšlení uzavírá. Dítě si je již dobře vědomo faktu, že vše kolem něj má nějaké označení a z otázky „Co je to?“ přechází na otázku „Proč?“. Začíná se zajímat o příčinné souvislosti okolního světa. Sice se stále ještě zaměřuje na to, co vidí nebo již vidělo, ale už je schopno to jednoduchým způsobem rozčleňovat (Mertin, Gillernová, 2010). Předškolní věk je také obdobím rozšiřování slovní zásoby a zkvalitňování řečových dovedností. Řeč jako taková, je především dorozumivacím prostředkem, nicméně sehrává významnou roli právě v procesu začleňování dítěte do skupiny a při vyjadřování jeho pocitů či prožitků. Mnohdy k sobě předškolní dítě mluví „egocentrickou řečí“. Jedná se o specifický druh řeči, která je charakteristická zkratkovitostí a slouží dítěti zejména ke zjednodušení orientace, uvědomování a řešení problémů. Pro dítě má i ten význam, že pokud si dítě povídá samo pro sebe, není nutné, aby se jakkoliv přizpůsobovalo okolí, pravidlům či komunikačním partnerům, má tedy jiný obsah i formu. Postupně přechází na úroveň vnitřní řeči, která není artikulována (Vágnerová, 2000).

## **EMOČNÍ VÝVOJ**

Pro předškolní dítě je v oblasti emocí důležitým momentem rozvoj emoční regulace. Zároveň s tím se prohlubuje porozumění vlastním emocím a rozvíjí se také orientace v emocích jiných lidí.

Co se týče prožívání emocí, je u dětí předškolního věku popisováno jako vyrovnanější a stálejší než tomu bylo v předchozím batolecím období. Ovšem ani přes určitou stabilitu není ničím neobvyklým střídání nálad, afektů vzteku či strachu. Strach v tomto věku je velmi často spjatý s dětskou představivostí. Dítě předškolního věku má totiž neuvěřitelnou schopnost si ve své mysli vybájit různé imaginární bytosti, strašidla apod. Každé dítě samozřejmě prožívá strach jinak a toto prožívání do velké míry souvisí

s typem temperamentu jednotlivého dítěte. Jako protipól k různým strachům a obavám se u předškolních dětí rozvíjí smysl pro humor. Sdílení legrace je důležitou součástí mezilidských vztahů. Právě díky nim se dítě orientuje v základních emocích a dochází u něj i k postupnému chápání kauzálních vztahů, tzn. příčiny vzniku rozličných emocí. Zkušenosti s vlastními prožitky mu umožní uvědomit si, že určité situace obvykle vyvolávají stejné pocity. Spolu s tím se rozvíjejí i vztahové emoce. I přesto, že dítě má v předškolním období silnou potřebu být aktivní, je energické, zvědavé, tak u něj i nadále zůstává stejně důležitá potřeba jistoty a bezpečí. U dětí rodičů vnímavých k citovým potřebám svých dětí převažují pozitivní emoce a větší míra empatie vůči jiným lidem. Zatímco u dětí, které tento přístup nezažily, se častěji objevuje negativní emoční ladění včetně horšího porozumění ostatním lidem (Vágnerová, 2000).

### 3 Faktory ovlivňující psychický vývoj předškolního dítěte

Psychický vývoj dítěte ovlivňuje celá řada vnitřních i vnějších faktorů a to je také důvodem, proč jsou v této oblasti mezi dětmi rozdíly. Tyto faktory ovšem nemusí zastávat u každého dítěte stejně významnou roli.

Za hlavní činitele psychického vývoje jsou považovány:

- dědičnost
- prostředí

Genetické předpoklady a vlivy prostředí spolu již od počátku vývoje interagují. Podněty prostředí však nepůsobí na všechny stejně a tak děti s odlišnými genetickými předpoklady mohou reagovat na stejné prostředí rozdílně (Vágnerová, 2000). Temperament je do jisté míry vrozená dispozice osobnosti určitým způsobem reagovat a emočně se vyjadřovat k podnětu. Temperament se tak tedy nutně promítá i do sociálního života dítěte a celého jeho socializačního procesu.

Zjednodušeně bychom mohli konstatovat, že socializace začíná právě kombinací zděděného temperamentu dítěte a naší reakcí na něj. Když je dítě ještě miminkem, prohlíží si obličej svých rodičů a někdy kolem druhého měsíce se na jeho tváři objeví první úsměv. Pokud toto chování opětuje a usmějeme-li se na něj, bude se usmívat ještě víc. V dalších měsících výrazem svého obličej vyjádří svou spokojenost, nelibost, strach a jiné emoce. Později ho budou formovat mnohé další faktory, nejen aktuální pozornost ze strany rodičů. Mezi některé z nich patří sociokulturní a ekonomické podmínky (např. hodnotová orientace rodiny, vzory, které rodiče dítěti poskytují, osvojení si různých sociálních rolí v rámci rodinného společenství ve kterém se dítě pohybuje či celkové zdravé fungování dané rodiny), ale také jeho zdravotní stav (např. poruchy psychického vývoje, vrozené vady apod.). Z hlediska mateřské školy se jedná zejména o budování si vztahu ke druhým dětem, ke svým vrstevníkům, osvojení si role „žáka“ a z toho vyplývajících souvislostí v rovině učitel – žák a v neposlední řadě jde i o schopnost jedince začlenit se do skupiny. Výše uvedené, ovšem popisuje z větší části pouze vnější vlivy vztahující se k formování osobnosti dítěte. Vráťme-li se zpět na začátek k faktorům vrozeným (zděděným), tedy tomu, čím se lidé jeden od druhého odlišují již krátce po

narození, je nutné zmínit se o rozdílech v osobnostních charakteristikách (např. temperamentu), o úrovni rozumového vývoje nebo také o rozdílech ve schopnosti komunikovat.

### 3.1 Temperament

Existuje mnoho teorií temperamentu a na způsob jejich třídění lze samozřejmě nahlížet z různých hledisek. Vzhledem k zaměření této práce jsem se rozhodla nepopisovat detailně klasické teorie, jakými jsou např. typologie temperamentu dle Hippokrata (sangvinik, flegmatik, melancholik, choleric) či další teorie, které vznikly v návaznosti na jeho bádání (Jungovo - introvert, extrovert nebo typologie Kretschmera - pyknik, astenik, atletik) a další. Rozhodla jsem se uvést zde pouze teorie vycházející z výzkumů dětské populace a k jejich citacím níže využít knihu Marka Blatného a Aleny Plhákové – Temperament, inteligence, sebepojetí (2003).

Studiu temperamentu u dětí se věnovali zejména američtí vývojoví psychologové – Buss a Plomin, Goldsmith a Campos, Kagan, Thomas a Chessová. Tito autoři vycházejí z předpokladu, že temperament zrcadlí spíše tendence než konkrétní chování, je postaven na biologickém základě a v dospělosti jeho úlohu jako regulačního činitele přebírá osobnost.

#### 3.1.1 Teorie Thomase a Chessové

Alexander Thomas a Stella Chessová pracují ve své teorii s pojmem „*goodness of fit*“ (lze volně přeložit jako „blahodárnost vhodné konstelace“). Tento termín popisuje stav, nastávající v případě, že temperament dítěte je v symbióze s ostatními osobnostními charakteristikami dítěte (motivací, intelektem atd.) a taktéž prostředím, které ho obklopuje. V situaci, kdy dítě zažívá neúspěchy, stálý stres a není schopno se úspěšně vyrovnat s požadavky prostředí a očekáváním ze strany okolí, hovoří autoři o tzv. „*poorness of fit*“. Tyto dva případy interakce jsou podle Thomase a Chessové základem dynamiky procesu psychického vývoje. Temperament pak vnímají jako určitý styl chování.

Uznávají biologický základ temperamentu, ovšem mají za to, že může být pod vlivem okolí modifikován nebo dokonce změněn. Na základě výsledků své longitudinální studie (Chess & Thomas, 1984) zveřejnili devět temperamentových kategorií, z nichž různými kombinacemi vyvodili tři významné temperamentové typy:

- **Snadný temperament** – vyznačuje se pravidelností biologických funkcí, pozitivní reakcí na nové podněty, vysokou adaptabilitou vůči změnám a uměřenou, převážně pozitivní náladou
- **Obtížný temperament** – zahrnuje nepravidelnou rytmicitu biologických funkcí, negativní reakce na nové podněty, nízkou/pomalou adaptabilitu a intenzivní, často negativní náladu
- **Tzv. pomalu se rozehřívající temperament** („slow – to – warm – up temperament“) – stojí mezi dvěma výše uvedenými a vykazuje negativní reakce střední intenzity na nové podněty spolu s nízkou/pomalou adaptabilitou i po jejich několikerém opakování

### 3.1.2 Teorie Jerome Kagana

Kagan ve své teorii spojuje vrozené vzorce chování a biologické funkce organismu, které se projevují od narození s vlivem postupně získaných zkušeností – fenotypem. Podle iniciálních reakcí dětí na neznámé podněty (objekty, osoby, situace) rozlišil tzv. inhibovaný a neinhibovaný temperament.

- **Děti s inhibovaným temperamentem** – se při prezentaci neznámých podnětů chovají bázlivě, nesměle, obezřetně, emocionálně rezervovaně
- **Děti s neinhibovaným temperamentem** - jsou vstřícné, emočně spontánní a komunikativní, s minimální mírou strachu či obav

Škálu tvoří póly plachost → sociabilita. V dospělosti pak vidí Kagan analogii k introverzi-extraverzi. Do své teorie zahrnul i fyziologické projevy temperamentu a výsledky různých pedagogicko – psychologických metod (např. sdělení rodičů - otálení započít hru, čas nutný k prvnímu kontaktu s cizími lidmi, doba odpoutání od matky apod.).

Pro další zdravý vývoj dítěte se také jeví jako důležité, přizpůsobení se pečovateli temperamentu dítěte. Děti „s obtížným temperamentem“ nejlépe reagují na rodiče citlivé, ochotné dítě vyslechnout, ale přitom zásadové s jasnými nároky vůči němu. Naopak pokud se „obtížné“ děti setkají s přístupem trestajícím, prosazujícím moc rodiče za každou cenu, mají sklon stát se ještě více negativními, než byly doposud (Fontana, 2003). Stejně tak je vysoce pravděpodobné, že dítě, které se v domácím prostředí projevuje jako nespěšné a plaché, tj. dítě s inhibovaným temperamentem, se bude pravděpodobně identickým způsobem chovat i v mateřské škole. Jeho zvykání na nové prostředí, paní učitelku či nové spolužáky bude probíhat o poznání složitěji než u dítěte, které naopak navazuje vztahy snadno, je sebevědomé a přátelské. Tyto poznatky vnímám jako podstatné nejen z hlediska zdárného průběhu adaptace na mateřskou školu, ale především pak, z hlediska formování dítěte v rodině, jakožto prvního socializačního činitele, se kterým se dítě setkává.

Děti se samozřejmě neliší jen temperamentem, rozdíly lze zaznamenat i v jejich schopnosti komunikovat, vyjádřit svůj názor, pocit nebo si správně vyložit to, co nám sdělují jiní lidé. Komunikace je schopnost, která provází člověka celým životem, avšak za stěžejní je v tomto procesu považováno právě období zhruba do šestého roku života. Komunikovat lze verbálně i neverbálně, přičemž neverbální forma komunikace bývá často popisována jako řeč emocí. Dítě se už od narození učí rozumět mimoslovním citovým projevům matky (jejímu pohledu, výrazu obličeje, dotekům, přiblížení či oddálení apod.) a s přibývajícím věkem, zejména pak v předškolním období u něj dochází k obrovskému rozvoji komunikačních dovedností. Osvojení adekvátní úrovně řeči otevírá dítěti nový životní prostor, umožňuje mu pronikat do okolního světa, objevovat nové poznatky, vědomosti a schopnosti. Úroveň osvojení řeči je do značné míry závislá na myšlení, jelikož tyto dvě komponenty jsou velmi úzce spjaty. „*Bez řeči by nebylo myšlení a bez myšlení řeči*“ (Lejska, 2003, 79).

Co se vnějších činitelů podílejících se na vývoji řeči týče, podstatný vliv má samozřejmě sociální prostředí ve kterém dítě vyrůstá a dále také množství a přiměřenost verbálních podnětů. Pokud je dítě v tomto směru ochuzeno a přidají-li se k tomu ještě další faktory (zdravotní problémy, odchylky ve vývoji, adaptační problémy apod.) může se u něj objevit opožďování ve vývoji řeči (Bytešníková, 2012). Takové dítě se pak následně

straní kolektivu, nevyhledává kontakt s ostatními a tím zákonitě dochází k narušení průběhu jeho socializačního procesu, potažmo k minimálnímu rozvoji v oblasti sociálních dovedností.

## 3.2 Rodina

### 3.2.1 Výchova a výchovné přístupy

*„Rodinná pohoda, vzájemné porozumění, citově vřelý vztah mezi rodiči a dětmi, to jsou nezbytné předpoklady zdravého vývoje dítěte...Děti, které vyrůstaly ve spořádaných a šťastných rodinách, mají proto mnohem větší naději na vlastní šťastný domov...“ (Prchal, 1988, 31).*

Každá rodina je jedinečná a své místo v ní má nejen výchova spontánní, při níž je dítě vychováváno každou situací, ve které se ocitne, ale i ta záměrná, cílevědomá uplatňovaná za pomoci různých výchovných praktik. Pokud bychom pro ilustraci výchovných přístupů využili nejčastějšího typologického vymezení stylů výchovy dle Lewina, jednalo by se o:

- **autokratický styl**, který je charakteristický hrozbami, rozkazy, tresty, málo respektuje přání a potřeby dítěte a také poskytuje velmi omezený prostor pro samostatnost a iniciativu dítěte
- **liberální styl**, který neklade na dítě požadavky, nepožaduje jejich důsledné plnění, nedává dětem hranice a velmi málo jim pomáhá k vytyčení vlastních cílů
- **integrační styl**, který udílí méně příkazů, je přístupný debatám a rozhovorům s dítětem, vyjadřuje mu podporu a porozumění, dává mu prostor pro samostatné rozhodování

Ovšem takto popsané styly výchovy, jež se svou charakteristikou jeví velmi jasně, jsou ve skutečnosti nedostatečné. Ukazuje se totiž, že jsou až příliš zjednodušené a de facto nezohledňují význam emočního vztahu rodičů k dětem. Také jsme konfrontováni



s faktem, že výchova v každé rodině nemůže být zařazena pouze do jednoho ze tří typů a proto se začalo v poslední době na základě řady výzkumů pracovat podle modelu dvou dimenzí:

- dimenze emočního vztahu (záporný, chladný X kladný vztah k dítěti)
- dimenze řízení (silné X slabé řízení)

Mezi tyto dimenzionální modely způsobu výchovy spadá i model čtyř stylů výchovy (Baumrind, Maccoby, Martin in Maccoby, Martin 1983) často citovaný v angloamerické odborné literatuře, jenž uvažuje o rodičích odmítajících nebo akceptujících a tyto projevy emočního vztahu kombinuje se způsobem výchovného řízení dítěte, charakterizovaným mírou požadavků, nároků a jejich kontroly.

Tab. č. 1: Model čtyř stylů výchovy

<b>RODIČE</b>	<i>Odmítající</i>	<i>Akceptující</i>
<i>nároční + kontrolující</i>	AUTORITÁŘSKÝ STYL	AUTORITATIVNĚ VZÁJEMNÝ STYL
<i>nenároční + nekontrolující</i>	ZANEDBÁVAJÍCÍ STYL	SHOVÍVAVÝ STYL

Tyto čtyři styly výchovy jsou:

- **autoritářský styl** – charakteristický působením náročných, kontrolujících a zároveň odmítajících rodičů, kteří příliš nerespektují potřeby a přání dítěte
- **autoritativně vzájemný styl** – vyjadřuje rovněž působení rodičů náročných a kontrolujících, ale zároveň laskavých, akceptujících přání i potřeby dítěte
- **zanedbávající styl** – je charakteristický lhostejností rodičů k dítěti, ti nekladou na dítě žádné nároky, neprojevují o něj dostatečný zájem, někdy jsou citově chladní, či jej dokonce odmítají

- **shovívavý styl** – se vyznačuje přijímáním dítěte, emoční podporou a porozuměním, ale také tím, že dítěti jsou předkládány jen malé či žádné požadavky, a tím nepřilíš jasně vymezené hranice

Důsledky těchto výchovných přístupů se do chování dítěte promítají zhruba takto (Fontana, 2003):

- **autoritářský styl** – dítě postrádá bezprostřednost, mívá sklon k sociální izolaci, dívky bývají závislé, nesnaží se o dobrý výkon, chlapci projevují agresivitu vůči vrstevníkům
- **autoritativně vzájemný styl** – dítě bývá kamarádké vůči vrstevníkům, nezávislé, spokojené, se snahou o sebeprosazení, orientované na co nejlepší výkon, úspěšné
- **zanedbávající styl** – dítě není schopno kontrolovat své impulsivní chování a emoce, mívá sklony k náladovosti, je nesoustředěné
- **shovívavý styl** – dítě je i přes převládající pozitivní ladění, nezralé, bez schopnosti ovládat své impulsy, se sklony k agresivitě, s patrným deficitem v oblasti společenské odpovědnosti včetně schopnosti spoléhat sám na sebe

Hojně citovaný je též analyticko – syntetický model neboli model devíti polí způsobu výchovy, ke kterému dospěl J. Čáp (1994). Ten podrobněji zvažuje vzájemné působení emočního vztahu rodičů k dětem a jejich výchovného řízení pomocí dvou protikladných komponent v každé z dimenzí tj. kladné a záporné komponenty v dimenzi emočního vztahu a komponenty požadavků a volnosti v dimenzi výchovného řízení.

Kladný emoční vztah rodiče k dítěti lze popsat jako láskyplný vztah, který je naplněn úctou, respektem a ohleduplností. Rodič dítě akceptuje a hodnotí kladně, primárně si všímá více jeho předností, schopností a úspěchů než, aby hodnotil jeho nedostatky. Má pochopení při řešení problémů dítěte, nejedná impulsivně, dokáže pochválit a nabídnout případnou pomoc. Komunikace mezi ním a dítětem probíhá obvykle klidným tónem úměrně věku dítěte, je provázena zájmem a ochotou mu naslouchat. Rovněž způsob trávení volného času a množství času věnovaného dítěti jsou ukazatelem prožívání vzájemného vztahu. Rodiče se zajímají o aktivity dítěte a snaží se mu nabídnout smysluplné činnosti podporující jeho rozvoj.

Pokud bychom se chtěli pokusit o vymezení negativního emočního vztahu, museli bychom napsat, že takový rodič k dítěti přistupuje a priori záporně, přísně, bez důvěry v jeho schopnosti. Dítě z jeho strany necítí emoční podporu ani porozumění. Zájem či ochota naslouchat rodiči zcela chybí, naopak se dítě stává objektem jeho časté kritiky. Rodič se také uchyluje k trestům, zákazům, vyčítá, vyhrožuje.

Dimenzi řízení můžeme vnímat jako dvojici komponentů – požadavků a volnosti. Míra a formy požadavků, kontrola jejich plnění nám obecně umožňuje rozlišit dva póly výchovného řízení, tj. výchovný styl se slabým řízením a výchovný styl se silným řízením, a to v návaznosti na emoční vztah mezi subjektem a objektem výchovy.

### **3.2.2 Vztah s matkou, vztah s otcem**

Rodinné prostředí uspokojuje základní potřebu dítěte a proto např. Matějček (2007, 9) hovoří o „jistotě ve vztahu ke svým lidem“. Dítě potřebuje být citově uspokojeno, cítit lásku svých blízkých, kteří ho chrání, reagují na jeho potřeby a tím mu dávají pocit bezpečí.

Vágnerová (2000) se domnívá, že primární zkušenost s citovým vztahem, fungujícím jako zdroj jistoty a bezpečí, představuje základ pro uspokojující rozvoj osobnosti dítěte, které jejím prostřednictvím získá:

- schopnost uchovat si pocit vnitřní jistoty a vyrovnanosti,
- schopnost navazovat a udržovat trvalejší a relativně spolehlivé vztahy s lidmi.

Mateřská osoba má pro dítě zcela zásadní význam. Kvalita citové vazby mezi matkou a dítětem je pro něj nejen zdrojem vnitřní stability, jistoty, bezpečí, ale především předurčuje jakékoliv jeho další vztahy v životě. Pokud matka naplňuje všechny potřeby svého dítěte, je milující, vyladěná směrem k dítěti a její chování je pro dítě jasně čitelné, očekávatelné, pak se v jeho mozku ukládá informace, že vztahy v jeho okolí jsou bezpečné, dobré, vzájemné. S takovým pocitem pak dítě roste a učí se objevovat zákonitosti fungování světa. Jistá (v literatuře také nazývaná „bezpečná“) vazba zároveň

znamená vysokou sebeúctu – takové dítě se může začít osamostatňovat. Odpoutání je významným vývojovým mezníkem a svou roli v něm sehraje i pohlaví dítěte. Dívce totiž i po odpoutání zůstává matka jako model ženského chování. Je stejného pohlaví, může se s ní ztotožnit a díky této podobnosti se mohou obě cítit vzájemně bližší. Chlapec ale ztrácí vazbu s matkou na dvou úrovních a proto pro něj může být tento proces obtížnější. Nejenže se musí od matky odpoutat, ale zároveň si ji nemůže ponechat jako identifikační model. Funkci vzoru plní v jeho životě většinou otec nebo jiný muž.

Vztah s otcem je pro dítě celkově založen na jiném principu než vztah s matkou. Otec obecně tráví se svým dítětem mnohem méně času. To ovšem neznamená, že by se dítěti věnoval méně. Naopak, mnohdy dokáže tento „omezený“ čas využít lépe, intenzivněji, efektivněji, jelikož soustředí svou pozornost na jiné aktivity než matka. Otcové, v souladu se svou mužskou identitou, která je primárně orientována na výkon, méně přizpůsobují své chování možnostem dítěte a více od něj vyžadují. Tím podporují rozvoj jeho samostatnosti a taktéž dosahování rozličných kompetencí, zejména pak těch sociálních. Jsou to právě otcové, kteří učí dítě přijímat nové výzvy, nová rizika, prokazovat odvahu a tím jim poskytují cenné zkušenosti pro jejich budoucí vztahy s vrstevníky. Ve vztahu s otcem může dítě zažít obdobnou jistou vazbu jako v případě matky, pokud se mu otec věnuje dostatečně a se zaujetím, protože děti jsou samozřejmě schopny citového připoutání k oběma rodičům. Pozitiva, která přináší dítěti jistá vazba k oběma rodičům, zahrnují nejen větší pocit jistoty a bezpečí na základě vícečetné citové vazby, ale také možnost uvědomit si, že každý vztah je variabilní a poskytuje jiný druh zkušenosti (Vágnerová, 2000). Studie ukazují, že děti s „jistou vazbou“ k oběma rodičům vnímají sami sebe v období adolescence jako více spokojené, samostatnější, zralější (Armsden, Greenberg, 1987).

Pro děti, zejména pak ty předškolní, jsou rodiče velmi významnými vzory. Děti jim přisuzují téměř všemocnost a chtějí se jim podobat ve všech směrech. Toto období však trvá zhruba do devíti let věku, pak se jejich přirozenými vzory stávají vrstevníci a další lidé. *„Rodina skýtá dítěti bezprostředně působící vzory a příklady. Skrze lásku k otci a matce, vciťování se do nich v nejrůznějších situacích, napodobování jejich jednání, přemýšlení o jejich životě se dítě učí vidět v druhém člověku osobnost a samo touží být osobností. Tím,*

*že rodiče se dovedou do dítěte vcítit a chápat je, dostává se i dítěti ojedinělé příležitosti učít se vcítovat a chápat druhé lidi“ (Helus, 2007, 151).*

Dítě ke svému správnému vývoji potřebuje mít každodenní přístup k mateřské i otcovské lásce, které jsou ve své podstatě natolik odlišné, aby se mohly vzájemně doplňovat. Matka je synonymem bezpečí a jistoty. Otec pak jakýmsi zprostředkovatelem nových zkušeností, autoritou, usměrňujícím činitelem. Právě v oné odlišnosti spočívá velká hodnota mateřské a otcovské lásky. Láskyplný postoj matky vůči svým dětem je pro děti vzorem, podle kterého i ony samy budou jednou přistupovat k sobě a ke svému okolí. Dcera se zpravidla identifikuje se svou matkou a syn po počáteční úzké vazbě na matku přesouvá těžiště svého zájmu na vztah s otcem. To on, se stává pro chlapce prvním životním vzorem. Imponuje mu otcova fyzická zdatnost, mužné postoje, jeho chování při řešení rozličných problémů, ale i způsob chování ve vztazích s ostatními, zejména pak chlapec „odkukává“ postoj otce vůči ženám. Pro dívku je otec prvním životním partnerem. Podle nějž si bude utvářet své představy o mužích.

Výzkum realizovaný Ministerstvem práce a sociálních věcí v rámci projektu „Táto, jak na to?“ (Podoby aktivního otcovství, 2011) potvrzuje, že otcové jsou schopni se starat o děti stejně jako matky, ale jen 27% otců nezletilých dětí v České republice uvádí, že pečují o své děti každodenně. Mnohé další výzkumy (Sarkadi, Kristiansson, Oberklaid & Bremberg, 2008) ovšem vnímají pozitivní zapojení otců jako zásadní nejen z hlediska vzdělávacího, ale zejména pak z důvodu sociálního a emocionálního vývoje dítěte. Potvrzují tím fakt, že kvalita vztahu otce a dítěte velmi úzce souvisí s osvojováním sociálních kompetencí dítěte a významně se též podílí na nižší míře rizikového chování a kriminality jedince v dospívání.

Zde uvádím, některá další důležitá zjištění převzatá z příručky *Fandíme tátům* (překlad a adaptace textů od britského Fatherhood Institute, 2014):

- Hravé, láskyplné a sociálně příjemné interakce mezi otcem a dítětem ve věku 3 až 4 let předjímají, že dítě bude později oblíbené u svých vrstevníků. Velkou roli v tom hraje schopnost vzájemného respektu při hře, zejména pak když se otec a dítě střídají v tom, kdo navrhuje, na co se bude hrát, a kdo bude určovat pravidla.

- Když v přítomnosti svých 3 až 5 letých dětí projeví otcové hněv a uplatňují taktiku "půjčka za oplátku"(tj. odplata něčím podobným), jsou jejich děti později považovány učiteli za agresivnější, neschopné se dělit např. o hračky a méně oblíbené u svých vrstevníků.
- Děti otců, kteří se na jejich výchově hodně podílejí, mají vztah k oběma rodičům stejný, reagují i na cizího člověka v pohodě (ať v přítomnosti otce nebo matky) a jsou obecně více společenské ke každému – matce, otci i cizímu člověku.
- Kvalita vztahu otce a dítěte má větší dopad než vztah matky a dítěte v případě problematického chování u 5 až 6 letých.
- Citlivost otce při hře s dvouletým dítětem vytváří v dítěti pocit bezpečí, až mu bude 10 let, a vyrovnanost ve věku 16 let.
- Děti otců zapojených více do výchovy prokazují lepší vývoj a vyšší IQ ve věku 12 měsíců a 3 let.
- Kombinace autoritativnějšího stylu výchovy otce s podporou při plnění domácích úkolů mají pozitivní vliv na společenské chování dítěte.
- Přípravenost dítěte na školu souvisí s důvěrností ve vztahu k otci mnohem více než v případě matky.
- Vzhledem k tomu, že otcové obvykle tráví s malými dětmi méně času, jsou méně schopni rozumět jejich mluvě – takže je častěji žádají, aby vysvětlily, co chtějí. To přispívá k vývoji jejich řeči.
- Dobrý vztah mezi otci a jejich dcerami snižuje u dívek riziko antisociálního chování v rané adolescenci.
- Kvalita vztahu chlapce s otcem ve věku sedm a půl roku má vliv na pravděpodobnost výskytu antisociálního chování v dětství a dospívání.

### **3.2.3 Sourozenci**

K primárnímu vztahu, který zažívá dítě s matkou (nejčastěji) či jinou významnou osobou (otec, babička...) tedy brzy přistupuje otec, další dospělí či sourozenci. Dítě si díky nim začíná osvojovat další sociální role a to nejen uvnitř, ale i vně rodiny. Uvnitř rodiny dítě eviduje chování náležící k určitým rolím. Role sourozenecká je pro dítě motivujícím,

formujícím a obohacujícím faktorem bez ohledu na to, zda se jedná o sourozence mladšího či staršího. Právě sourozenecké vztahy nutí dítě přizpůsobit se společenským požadavkům. Obecně platí, že čím více rolí si má dítě možnost vyzkoušet, tím je to pro jeho další sociální strategie výhodnější. Například nejstarší sestra je nejenom objektem péče rodičů, ale i „pečovatelkou a učitelkou“ mladších. V této pozici si samozřejmě může připadat velmi důležitá, ale také může trpět obavou, aby v napodobování maminky neselehala (Vališová, Kasíková, 2011).

Považuji tedy za důležité se alespoň okrajově zmínit o odlišném postavení každého dítěte v jedné rodině neboť i to velmi zásadním způsobem ovlivňuje životní cestu dítěte.

## **PRVOROZENÉ DÍTĚ**

Vzhledem k tomu, že nejstarší dítě je zprvu jediným dítětem v rodině a často je rodiči až přehnaně ochraňováno, hýčkáno, ze strany rodičů a prarodičů se mu dostává nejvíce prostoru, času, péče, mívá to na jeho vývoj citelný vliv. Základní charakteristikou prvorozeného je perfekcionismus. Je to dítě, které bývá snaživé, svědomité, loajální. Narozením mladšího sourozence je mu umožněno překonat dyadické vztahy páru matka-dítě a donutí jej to přehodnotit všemocnost tohoto vztahu. Starší sourozenec si uvědomí, že už není jediným předmětem lásky a že mladší sourozenec se stává oním důvodem, proč on musí rychleji „dospět“. V některých situacích to pro něj zajisté může být prospěšné, ale stejně tak se to může na jeho vývoji odrazit i negativně. Pocit prvorozeného dítěte, že je zanedbáváno ve srovnání s dítětem druhorozeným a případně dalším sourozencem, se nazývá Kainův komplex. Projevuje se různými způsoby – např. zamlklostí, nechutenstvím, zlobením, enurézou apod. Pokud se však rodičům podaří prvorozeného na příchod druhého dítěte do rodiny včas a adekvátním způsobem připravit, navodit v něm vědomí osobní důležitosti, touhy pomoci rodičům s péčí o mladšího sourozence, mají rodiče „vyhráno“.

## **DRUHÉ (A PROSTŘEDNÍ) DÍTĚ**

Bývá zpravidla popisováno jako dítě veselé povahy, samostatné, volnomyšlenkářské, s nejlepším základem do života. Prostřední děti také bývají dobří

vyjednači, obchodníci. Mladšího sourozence ten starší ve většině případů inspiruje k napodobování. Mladší se mu snaží ze všech sil vyrovnat, používat stejné výrazové prostředky, chovat se jako on, dokázat sobě i ostatním, že je schopen věnovat se různým činnostem ve stejném rozsahu jako starší sourozenec, a proto je často i ze strany rodičů vnímán starší sourozenec jako přínosný pro toho mladšího. Alfred Adler (1999), psycholog zabývající se psychologií sourozeneckých konstelací, tvrdil, že prostřední děti mívají velmi dobrou pozici, která je naučí mnohému pro život. Jeden z termínů, který by je vystihl, zní „vyrovnaní“. Starší sourozenec tomu mladšímu usnadňuje cestu životem, takže pozice mladšího dítěte má pomyslnou výhodu i v tom, že si od samého začátku nemusí „prošlapávat cestu“ tak jako ten první. Podle Lemana (2006) není možné prostřední dítě klasifikovat tak snadno jako např. nejstaršího či naopak nejmladšího sourozence. Pozice prostředního dítěte v sobě může skýtat i nevýhody, jelikož nejstarší dítě si své postavení zaručuje už jen pouhou svou vyspělostí, nejmladší je naopak chápán jako benjamínek rodiny. V této situaci, se prostřední dítě může cítit odstrčené, méněcenné, uzavřené a mohou u něj propuknout různé zlovyky či poruchy chování.

## **NEJMLADŠÍ DÍTĚ**

Typická charakteristika nejmladšího dítěte je srdečný, nekomplikovaný, ve společnosti oblíbený, někdy trochu duchem nepřítomný, většinou rodinný šašek, se snahou upoutat pozornost, toužící po chvále a povzbuzení. Nejmladší dítě neboli „benjamínek“ rodiny má podle mnohých nejsnazší cestu životem. Rodiče se mu již nevěnují s takovou intenzitou v porovnání s předchozími dětmi, přesto ale právě ona pozornost všech, upřená jen na něj, zavání rozmazlováním, na základě kterého se mohou u dítěte rozvinout sklony k nesamostatnosti a přecitlivělosti, vzpurnosti či rozpolcenosti. V některých případech vzniká v nejmladším dítěti silná ctižádostivost s typickým pocitem „Však já jim ukážu!“

Naprosto specifickou pozici mají v rodině **jedináčci**. Vzhledem k tomu, že nikdy neokusili soužití se sourozenci, sdílejí spoustu rysů s prvorozenými dětmi. Bývají to vůdčí, ctižádostivé, konzervativní osobnosti, perfekcionisté, mající organizační a řídicí



schopnosti, přesné uvažování. Na výsluní či do centra pozornosti se dostali tím nejjednodušším možným způsobem, stačilo, že se narodili. Rodina je zahrnuje vším – časem, pozorností, a protože jedináček poměřuje sám sebe podle jediných vzorů, které v rodině má, tj. podle svých rodičů, může paradoxně sám na sebe klást neúměrně vysoké požadavky. Vzhledem k této skutečnosti se může jedináček jevit jako sobecký, netolerantní, nepřizpůsobivý vůči lidem či věcem, které neodpovídají jeho stanoveným normám.

Pro zdárnou stimulaci citového vývoje dítěte, potažmo příznivého rozvíjení vzájemných vztahů v rodině jsou velmi důležitým prostředkem společné činnosti rodičů a dětí. Právě v těchto činnostech dostává každé dítě možnost okusit různé formy sociálního učení, působení vzoru a příkladu matky a otce, učí se navzájem chápat a respektovat potřeby své, ale i ostatních a adekvátně na ně reagovat. Děti jsou v roli sourozence současně v pozici spojenců i soupeřů. K roli sourozenecké s nástupem do mateřské školy, přibude role žáka či role dítěte z mateřské školy chcete-li. Dítě se v této roli učí navazovat kontakty, vytvářet kamarádské vztahy, komunikovat na úrovni svých vrstevníků, má také šanci vyzkoušet si různé formy spolupráce, ale i soutěžení. Dosažením „dobré“ pozice ve své referenční skupině získává větší sebejistotu a tím si naplňuje svou potřebu úspěchu a sebeprosazení a potvrzuje si hodnotu vlastní osoby. O mnoho let později ve svém životě zaujme roli dospělého. Právě rodina a zkušenosti dítěte s vlastními rodiči jsou důležitými aspekty pro utváření vlastního rodičovského postoje.

## 4 Možnosti rodiny a MŠ při rozvíjení sociálních kompetencí

### 4.1 Možnosti rodiny

#### 4.1.1 Zdravé rodinné fungování

*„Citová výchova není jenom o tom mít rád dítě, ale že je třeba mít rád i druhé lidi a dítě k tomu záměrně vést. Učit děti prožívat radost z radosti druhých, patří sem také něco pro druhé vydržet, ale také pro ně nasadit síly, něco snést nebo překonat nepříjemnosti“ (Matějček, 1989, 181).*

Rodina v naší zemi prošla po listopadových událostech roku 1989 množstvím velkých změn. Není již nezbytně nutné legalizovat partnerství tak jako tomu bylo dříve, mění se struktura rodiny, klesá počet dětí, omezuje se vícegenerační soužití a spolu s tím dochází i ke změnám, které se týkají organizace rodinného cyklu. Zvyšuje se věk, kdy se lidé rozhodnou stát rodiči (průměrný věk při narození prvního dítěte byl v roce 1989 22,5 roku, v roce 2013 pak 28let jak uvádí Český statistický úřad), prodlužuje se délka života a s tím související trvání rodiny po odchodu dětí. Všechny tyto změny včetně našeho způsobu života mají vliv i na další oblasti rodinného života. Například ruku v ruce se zvyšujícími se nároky na čas rodičů strávený v pracovním procesu, s přibýváním dvoukariérových manželství se stále častěji setkáváme s faktem, že citová funkce rodiny je narušována. Zaměstnaní rodiče tráví se svými dětmi méně a méně času a vlastní sociální zkušenosti dětí jsou nahrazovány sdílenými. V dnešní přetechnizované době je otázkou jen několika málo kliknutí na počítači či televizi jak dětem zprostředkovat „hotové“ poznatky bez nutnosti opustit domov. Ovšem na stejné úrovni jako chybějící přímé hmatatelné prožitky ze skutečného světa, jsou děti ohrožovány i množstvím násilí a agrese, která je dnes běžnou součástí televizních pořadů, počítačových her a v neposlední řadě také konfliktními situacemi uvnitř rodiny, jakými jsou rozepře mezi partnery, rozvody, momentální ekonomická situace či rozdílný pohled rodičů na výchovu.

Zdravé rodinné fungování a s tím související kvalitní vztahy mezi členy rodiny a příznivá rodinná atmosféra nejsou samozřejmostí, ale vytvářejí se každodenním sžíváním rodiny, často pod vlivem zkušeností, které si rodiče přinášejí z původní rodiny. Mezi

základní charakteristiky zdravých vztahů patří zájem o dítě, pozornost, ohleduplnost, pochopení a především bezpodmínečná láska. *„Jenom láskyplné rodinné prostředí a skutečná mateřská péče dávají dítěti potřebný pocit jistoty, a vytvářejí tak pro ně pravý domov“* (Prchal, 1988, 44).

*„Kvalitu rodinného života ovlivňuje mnoho aspektů. Různí autoři se však shodují na dvou nosných principech – na soudržnosti rodiny a její adaptabilitě“* (Sobotková, 2003, 257). První jmenovaná, soudržnost, bývá v odborné literatuře také nazývána koheze a souvisí s rodinnou blízkostí a sounáležitostí. Ve funkčních rodinách je zdravá soudržnost vyvažována přiměřenou autonomií členů rodiny. Znamená to, že všechny síly v rodině jsou v relativní rovnováze. Je však přirozené, že v každé fázi rodinného životního cyklu je poměr sil soudržnosti trochu jiný. V rodinách s malými dětmi převažují více síly soudržné, v rodinách s dospívajícími jsou běžně zvýrazněné tendence k autonomii. Míru adaptability chápeme jako schopnost rodiny přizpůsobovat se různým měnícím se požadavkům a nárokům života, které jsou na ni kladeny ať už se jedná o běžné každodenní stresy, ale také mnohé nečekané a nepředpokládané zátěže (např. vážné onemocnění člena rodiny či jeho ztráta apod.). Adaptabilita je pro rodinu nepostradatelnou vlastností, protože rigidní setrávání na starých a již neúčelných vzorcích fungování rodiny vede ke stagnaci a k problémům. *„V průběhu času se mění potřeby členů rodiny, jejich role a tím i rodinná pravidla. Dojde-li navíc k radikální změně struktury rodiny třeba rozvodem rodičů, je nutné adekvátně reagovat a přizpůsobit tomu celý chod rodiny, i tzv. rodinnou identitu. Rodinný systém musí být jak pružný a adaptabilní, tak – na druhé straně – hierarchicky uspořádaný, s určitým pravidelným řádem a denní rutinou. Jistá organizovanost totiž zvyšuje pocit bezpečí u členů rodiny i celkovou efektivitu fungování rodiny“* (tamtéž, 257).

Sobotková (2003) se také domnívá, že existuje několik důležitých dimenzí rodinného fungování. Bez ohledu na typ rodiny, je důležité:

- Vyjadřování pocitů v rodině – dobré je otevřeně vyjadřovat všechny své pocity, ať už kladné či záporné, protože potlačování a existence komunikačních tabu jsou rizikové.
- Míra nezávislosti, kterou rodina u svých členů podporuje – v dobře fungujících rodinách mají všichni členové v závislosti na jejich věku určitou míru nezávislosti a

samostatnosti. Bylo zjištěno, že výchovně nejistí rodiče často nedovolují svým dětem přiměřenou míru samostatnosti.

- Organizace v rodině – v rodině by měla být jasně formulovaná, všemi přijímaná pravidla. Doporučuje se o rodinných pravidlech diskutovat i s dětmi.
- Soudržnost, citová blízkost členů rodiny – čím vyšší je míra soudržnosti, tím je rodinné fungování odolnější vůči zátěži, ovšem za předpokladu, že míra autonomie v rodině je dostatečně vysoká.
- Orientace rodiny na morální a sociální otázky včetně duchovního zázemí rodiny jsou zdroje odolnosti rodiny.
- Funkční rodiny jsou aktivnější v přístupu k různým životním obtížím – jsou schopné hledat zdroje řešení, zmobilizovat pomoc nejen v rámci širší rodiny, přátel, ale i v rámci odborných služeb.
- Optimálně fungující a odolné rodiny nejsou orientované na úspěch v konvenčním slova smyslu – v popředí jsou pro ně zejména vztahové hodnoty.

#### **4.1.2 Hodnoty**

Hodnoty tvoří jeden z pilířů, na kterých jsou založeny sociální dovednosti. A právě za pomoci hodnot, jakými jsou láska, slušnost, ohleduplnost, úcta, tolerance, přátelství, partnerství či zodpovědnost lze nejúčinněji podpořit rozvoj sociálních kompetencí dítěte. Člověk je v běžném životě každodenně vystavován situacím, ve kterých se musí rozhodnout, co je dobré, prospěšné, v souladu s dobrými mravy a co naopak špatné, škodlivé, nežádoucí. Věc, člověka nebo ideu, která je někomu drahá, potřebná nebo na níž lpí, nazýváme hodnotou. Co je velkou hodnotou pro jednoho, může druhého ponechávat zcela lhostejným a naopak. Životní styl a činnost člověka určuje hodnotová orientace, která vyjadřuje smysl jednání, a v ní zahrnutý cíl. Hodnotová orientace se uskutečňuje volbou (výběrem) možných cílů a prostředků vedoucích k jejich dosažení. Je souhrnem názorů a postojů k různým kvalitám skutečnosti, které pro něj představují určité hodnoty. Jsou to jednak hodnoty související se zajištěním člověka jako živé bytosti (zdraví, pohoda, strava apod.), dále hodnoty související s rozvojem člověka jako osobnosti s jeho seberealizací a hodnoty související s rozvojem člověka jako člena širšího společenství

(Kohoutek, 2009). V dnešní době lze vnímat hodnotovou orientaci rodiny a jejich členů velmi zřetelně de facto při jakékoliv příležitosti. Viditelné rozdíly v majetkových poměrech rodin jsou přítomny na všech úrovních a samozřejmě již od útlého věku se dítě projevuje způsobem, na který je zvyklé z domova. V rodině získává první vzory chování, první sociální zkušenosti a základy výchovy. S vývojem lidstva se nepochybně hodnoty během různých epoch měnily. Nicméně existuje soubor určitých hodnot, které jsou z hlediska etiky považovány za neměnné a stálé. Jsou to ty, jež byly uvedeny výše - láska, slušnost, ohleduplnost, úcta, tolerance, přátelství, partnerství či zodpovědnost. Způsob výchovy, to jaké v ní má dítě postavení, jak je rodina početná, to vše spolu s hodnotami, které preferuje jeho rodina, ovlivňuje chování dítěte a má značný vliv na jeho projevy ve společenství ostatních lidí.

I přes obrovský vliv okolí si ale každý člověk sám utváří vlastní obraz o sobě samém i o světě. Sám aktivně působí na své prostředí a spoluvytváří svou osobnost. *„Proto také socializací nevznikají ve stejném prostředí stejné osoby, ale rozmanité individuality“* (Čáp, Mareš, 2001, 54).

## **4.2 Možnosti MŠ**

### **4.2.1 Prostředí, vhodné metody učení**

Prostředí mateřské školy umožňuje dítěti zažívat zkušenost, která je diametrálně odlišná od jeho zkušenosti rodinné, a to nejen z hlediska uspořádání tohoto prostředí, ale zejména kvůli režimu dne a celé řadě nabízených aktivit. *„Předškolní vzdělávání by z tohoto důvodu mělo nabízet vhodné vzdělávací prostředí, pro dítě vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté, v němž se dítě může cítit jistě, bezpečně, radostně a spokojeně, a které mu zajišťuje možnost projevit se, bavit a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem“* (RVP PV, 2004, 8). Jako vhodné jsou doporučovány metody prožitkového, kooperativního a situačního učení. Všechny tyto metody, založené na přímých zážitcích dítěte, podněcují dětskou fantazii, zvědavost a zároveň v dětech podporují radost z objevování a zájem získávat nové zkušenosti či dovednosti. Z hlediska

rozvoje sociálních kompetencí je pro děti prospěšné i vzdělávání ve třídě, kde jsou si děti věkově blízké nebo naopak vzdálenější. Mladší se tak může učit od staršího a obráceně. Dostatečný prostor by měl být věnován i spontánnímu sociálnímu učení, které je založeno na principu přirozené nápodoby. „Proto je třeba ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou, nejen v didakticky zaměřených činnostech, poskytovat dítěti vzory chování a postojů, které jsou k nápodobě a přejímání vhodné“ (RVP PV, 2004, 9).

Také interpersonální vztahy odehrávající se v mateřské škole mají jiný rozměr než ty doma. Dítě testuje své postoje a názory, které si osvojilo v interakci se svými blízkými, na učiteli a vrstevnících, ale zároveň dobře vnímá, že učitel či kamarád ze třídy znamená něco zcela jiného než matka, otec nebo sourozenci. Učitelka v mateřské škole zaujímá úlohu organizátora sociální skupiny tvořené jejími žáky, stanovuje pedagogické cíle, volí konkrétní výstupy a tím působí na celkovou osobnost dítěte komplexně. Nelze ji vylíčit jen jako osobu zajišťující citové a materiální zázemí dítěti (Šulová, 2003).

#### **4.2.2 Osobnost pedagoga**

Pedagog v mateřské škole je pro dítě jedním z prvních dospělých, se kterými se mimo okruh vlastní rodiny dostává do kontaktu. Je to někdo, kdo je každý den podrobován důkladné kontrole ze strany dětí. Dítě pozoruje chování učitelky v konkrétních situacích, její komunikaci s ostatními, vnímá, co má či naopak nemá ráda a díky tomu všemu se stává pro dané dítě přirozeným vzorem, její chování pak určitou normou. Osobnost učitele tvoří, stejně tak jako u každého jiného člověka, naprosto jedinečný soubor biologických, psychologických a sociálních determinant. V dnešní době učitelce mateřské školy, kromě znalostí vývojové psychologie a metodického osvojení jednotlivých „výcho“v, nestačí jen základní dovednosti, jakými jsou malování, zpívání nebo hra na hudební nástroj. Od dnešní učitelky se očekává, že se stane jakýmsi „průvodcem“ dítěte na jeho cestě za poznáním. Je to ona, kdo by měl systematicky podněcovat jeho touhu po objevování, jeho chuť pozorovat svět kolem sebe, učit ho naslouchat druhým a to vše za pomoci vhodných činností, vhodně zvoleného prostředí a různorodých přirozených či modelových situací, se kterými se dítě v mateřské škole každý den setkává

(Mertin, Gillernová, 2010). Odborné vzdělání pedagogovi umožňuje, kromě vedení dětí, také rozpoznat například poruchy chování či poruchy ve vývoji osobnosti dítěte a následně zaujmout odpovídající přístup vůči danému dítěti či adekvátní formu jeho vzdělávání.

Zaměříme-li se blíže na vlastnosti tvořící osobnost učitelky, jedna z prvních, která nás napadne, je empatie. Vstřícnost k potřebám a přáním dětí, umění vcítit se do jejich světa, porozumět jim, případně jejich rodičům, ale zůstat přitom sama sebou je vlastnost, která je důležitá pro každého pedagoga nicméně u pedagoga působícího v mateřské škole to platí dvojnásob. Na stejnou příčku pomyslné pyramidy charakterových vlastností bychom mohli připsat i přijímání a respektování osobnosti dítěte. Respektovat znamená přijímat každého takového, jaký je, ale neznamená to nutně souhlasit se vším, co dotyčná osoba činí. Respektování bývá také často popisováno jako uctivé, přátelské zacházení, které druhému projevuje pochopení, soucit a důvěru. Od důvěry je už jen krůček k sebedůvěře a sebedůvěra učitelky je podle mého názoru jednou z nosných charakterových vlastností. Pedagog, který sám sobě nevěří, je nerozhodný, nesamostatný nemůže k samostatnosti a sebevědomí dovést ani svěřené dítě. Jen učitel hledající možnosti, jak každému dítěti poskytnout zkušenost, že v určité oblasti něco umí, se dokáže podílet na rozvoji sebedůvěry a samostatnosti dítěte. Mezi další důležité vlastnosti, kterými by měl pedagog MŠ disponovat, jsou zcela jistě tolerance, umění pochválit a umění naslouchat. Není pochyb o tom, že kvalitní pedagog je schopen ocenit nejen výsledek, ale i snahu dítěte, jeho úsilí, nadšení a ochotu danou věc realizovat. Umění naslouchat považuji za klíčové zejména v oblasti uspokojování potřeb dítěte.

Některé z fyziologických potřeb dítěte, jakými jsou např. jídlo, pití, odpočinek a pohyb, jsou uspokojovány díky nastavenému režimu dne dané MŠ. Vřelá učitelka, projevující zájem a respekt, vytvářející podnětnou atmosféru ve třídě, podporující kamarádské vztahy mezi dětmi, to vše přispívá ke kvalitě vzájemných vztahů a zároveň s tím také k uspokojování dalších potřeb. Mateřská škola je místo určené pro všestranný rozvoj dítěte, tj. nejen pro poznání jeho samého, poznávání druhých a spolužití s nimi, ale také pro učení novým poznatkům a dovednostem. Primární snahou učitele by mělo být posilovat touhu dětí po vzdělání, podněcovat pozitivním způsobem jejich přístup naučit se či prožít si něco nového.

### 4.2.3 Hra

Nejoptimálnějším způsobem učení, resp. vzdělávání v mateřské škole je bezesporu hra, ovšem důležité a zcela zásadní je rozlišovat mezi hrou spontánní (volnou) a řízenou. Spontánní aktivita je charakteristická svojí tvořivostí. Není určena pravidly ani omezeními. Tyto herní aktivity „dělají děti“ ze své vůle, zatímco u té řízené hru pro děti „dělá pedagog“. Je nanejvýš žádoucí, aby byly tyto v rovnováze a jedna rovina neomezovala druhou. Jen vyvážený podíl spontaneity a organizovaného se vzájemně obohacuje. Prostorem pro takové aktivity nemusí nutně být třída - herna, stejně dobře poslouží i školní zahrada, dětské hřiště nebo zkrátka jen samotná příroda (Koťátková, 2005). Během hry s jinými dětmi se dítě učí prosociálnímu chování – učí se spolupracovat, nalézat řešení, pomáhat druhým, řešit konflikty nebo naopak druhé vést. Prostřednictvím her se dítě také přirozeně formuje a osvojuje si vzorce chování, které korespondují se sociálními rolami, ve kterých se nachází. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání postuluje rozvoj dítěte, jeho učení a poznání jako jedno ze svých prvořadých posláních. Není cílem této práce detailně charakterizovat druhy, rozdělení či principy, na kterých je hra postavena, spíše považuji za nutné vyzdvihnout celkový význam hry a její úlohu jako jednoho z nástrojů učitele umožňujícího rozvíjet osobnost dítěte po všech stránkách, včetně možnosti ovlivnit průběh jeho socializačního procesu. Erudovaný pedagog se vyzná v celém repertoáru her, které má k dispozici a je si dobře vědom faktu, že např. symbolické hry odstraňují komunikační bariéry, pomáhají získat zkušenost se sociálními rolami a plnit dětská přání. V konstruktivních hrách procvičuje dítě motoriku, zapojuje fantazii a myšlení, učí se plánovat. Didaktické hry a hry s pravidly naopak rozvíjí jazykové schopnosti, představivost, logické myšlení, chápání prostoru, času, počtu, učí respektovat daná pravidla apod. Stejně tak jako jsem již uvedla empatii vůči dětem a jejich potřebám jako jednu z podstatných vlastností učitele, je nutné zaměřit se na tuto významnou sociální dovednost i u dětí. Vcítění nebo empatie chcete-li, je jednou ze součástí prosociálního chování. K tomu, aby se člověk mohl prosociálně chovat, potřebuje kromě schopnosti empatie, také vyvinutou schopnost morálního úsudku a nejvíce pak pochopení situace z pohledu druhé osoby.



Svobodová (2007, 87) uvádí, že: „Při hrách v MŠ nastává mnoho příležitostí, při kterých si děti mohou trénovat prosociální chování a jednání. Pokud si učitelka uvědomuje motivaci dítěte ke hře, může snáze najít způsob, jak upravit hru tak, aby vytvářela prostor pro prosociální chování a nevedla děti k vzájemnému soupeření a agresí“.

Ke správnému vývoji dítěte by bylo ideální, kdyby se snahy rodičů a pedagogů z mateřské školy setkaly kdesi uprostřed na pomyslné ose vzdělávání dítěte, ale bohužel ne vždy tomu tak je. V předchozích kapitolách jsem popsala možnosti, které má k dispozici rodina a její členové při formování sociální zdatnosti dítěte. Jedná se zejména o saturaci pocitu bezpečí a jistoty v neznámém světě. Ten je základem životní harmonie pro dítě a na jeho základě je dítě schopno navazovat další vztahy. Důležitá je i podpora řeči a komunikace, která mu pomůže s vyjadřováním názorů a postojů. Své místo má i poskytnutí správných vzorů, podpořené odpovídajícím stylem výchovy a na základě zdravého fungování rodiny i vštípení hodnot, které rodiče považují za významné pro jeho budoucí život. Pokud má dítě ještě navíc sourozence, představuje pro něj toto soužití první kolektiv, ve kterém zažívá nejen ústrky či porážky, ale i chvíle vítězství.

V možnostech mateřské školy vnímám, v souvislosti se sociálními kompetencemi, jako důležité komplexní rozvíjení již naučených sociálních dovedností z rodinného prostředí a v případě absence určitých dovedností pak položení jejich základů k následnému růstu. Každodenní snahou pedagoga by měla být podpora prosociálního chování ve své třídě, upevňování citlivého chování, ohleduplnosti vůči okolí (nejen lidem, ale i zvířatům a přírodě). Zároveň je žádoucí, aby měl pedagog neustále na paměti fakt, že děti jej vnímají především jako svůj vzor, kterému se chtějí podobat a to mu poskytuje široké možnosti jak ovlivnit jejich nahlížení na svět kolem nich. Vzhledem k tomu, že učení nápodobou je dítěti předškolního věku nejbližší, mělo by tedy učitelovo chování vysílat jasné a nematoucí signály.

Osvojování sociálních dovedností by pak mělo být chápáno jako dlouhodobý proces, při kterém lze využít mnoha dostupných nástrojů ať už z oblasti efektivní komunikace, dramatických či výtvarných technik, prosociálních her a dalších vzdělávacích strategií.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## 1. Základní charakteristika výzkumné části

Výzkumné šetření je zaměřeno na oblast sociálních kompetencí dítěte předškolního věku. Základními cíli mé práce bylo zjistit, zda existují souvislosti mezi kvalitou rodinného prostředí a sociálních kompetencí dětí v prostředí mateřské školy a dále pak zmapovat, zda způsob výchovy dítěte v rodině vzájemně souvisí se sociálními kompetencemi. Sociální kompetence jsou obecně chápány jako soubor sociálních dovedností vázaných na mezilidské vztahy, přičemž první zkušenosti s osvojováním těchto dovedností si děti prožívají právě v rodině a následně pak v mateřské škole. Již v úvodu své práce jsem nastínila, že mým hlavním impulsem pro volbu tohoto tématu byly každodenní zážitky s různými výchovnými přístupy rodičů vůči svým dětem. Své hypotézy jsem tedy stanovila s ohledem na tyto skutečnosti. Zejména mě zajímalo, zda soudržnost a láska poskytovaná dětem v rodině přímo souvisí s dosaženými kompetencemi dětí předškolního věku a dále pak zda způsob, jakým rodiče řídí, organizují či kontrolují život svých dětí, významně ovlivňuje jejich chování v oblasti sociálních kompetencí. Ve svém šetření jsem stanovila také vedlejší hypotézy týkající se především neúplné rodiny a vlivu sourozenců na osvojování těchto kompetencí. Nejčastější příčinou neúplné rodiny je v dnešní době bezesporu rozvod rodičů. Dle údajů Českého statistického úřadu v roce 2013 vyrůstalo v neúplné rodině 13,4 % dětí do 15 let a také intenzita rozvodovosti se v průběhu několika posledních dekád příliš nemění, tj. zůstává vysoká (od roku 2001 se pohybuje na úrovni 45-50 % manželství končících rozvodem). Jak jsem již zmínila v teoretické části práce, je to právě otec, kdo bývá velmi často spojován se sociálními dovednostmi dětí. Porozvodová situace s sebou však mnohdy přináší minimální nebo žádný kontakt otce s dětmi a tudíž mě zajímalo, zda budou děti z rozvedených rodin vykazovat nižší míru/ stupeň osvojení sociálních kompetencí a v návaznosti na to, jsem si kladla i otázku, zda právě z důvodu absence otce, budou děti z rozvedených rodin žít v prostředí s nižší mírou lásky.

## **Stanovené hypotézy**

Hlavní hypotézy:

**H/1.** Faktor síly lásky pozitivně koreluje s faktorem soc. kompetencí v dotazníku PKBS-2.

**H/2.** Faktor síly řízení koreluje signifikantně s faktorem sociálních kompetencí.

Vedlejší hypotézy:

**H/3.** Děti mající sourozence disponují statisticky významně vyšší mírou sociálních kompetencí.

**H/4.** Děti z rozvedených rodin vykazují statisticky významně nižší skór v oblasti sociálních kompetencí.

**H/5.** Děti z rozvedených rodin žijí v prostředí s nižší mírou lásky.

## 1.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor v mé práci představují děti ve věku od 3-6 let navštěvující mateřskou školu v prostředí malého města s cca 9 tisíci obyvateli, jejich rodiče a učitelky. Celkově bylo administrováno 130 dotazníků, návratnost činila 89%, což odpovídá 116 dotazníkům. 14 dotazníků bylo ze zpracování vyřazeno z důvodu neúplně uvedených údajů. Sběr dat se uskutečnil v období listopad až leden 2015. V první fázi zpracování jsem získala základní informace o souboru z hlediska pohlaví dětí, uspořádání rodiny a počtu sourozenců. Průzkumu se zúčastnilo 5 učitelek, 73 (56%) matek a 43 (33%) otců. Kompletní rodinu mělo 79 (68%) dětí, 37 (32%) dětí pocházelo z rozvedené rodiny. Z hlediska sourozenců bylo 35 (30%) dětí bez sourozenců, 67 (58%) s jedním sourozencem a 14 (12%) pak se dvěma a více sourozenci.

Charakteristiky výzkumného souboru uvádím pro přehlednost v tabulkách:

Tab. č. 1 - **Návratnost dotazníku**

Celkový počet dotazníků	130	100%
Vyplněné	116	89%
Nevyplněné	11	9%
Vyřazené	3	2%

Tab. č. 2 – **Rodina**

Rodinné uspořádání	Počet	%
úplná rodina	79	68%
rozvedení	37	32%

Tab. č. 3 – **Sourozenci**

Zastoupení	Počet	%
Jedináčci	35	30%
1 sourozenec	67	58%
2 a více sourozenců	14	12%

## 1.2 Metody a metodika výzkumného šetření

Šetření bylo realizováno dotazníkovou metodou, která nejenže nabízí širší možnosti následného statistického zpracování a interpretace, ale zároveň osloveným pedagogům a rodičům nabízí dostatek času na adekvátní reakci k předloženým výroky. Dotazníky jsem distribuovala osobně a osobně jsem také všem zúčastněným vysvětlila cíl a způsob šetření.

Použité metody:

- Škála rodinného prostředí v úpravě docenta J. Jošta, dále jen Dotazník rodinného prostředí (viz příloha č.2)
- Preschool and Kindergarten Behavior Scales (viz příloha č.3)

### DOTAZNÍK RODINNÉHO PROSTŘEDÍ

Dotazník, který byl použit v této bakalářské práci, vznikl kombinací položek ze Škály rodinného prostředí (Hargašová, Kollárik, 1986) a z Dotazníku pro zjišťování způsobů výchovy v rodině (Čáp, Boschek, 1994). Škála rodinného prostředí je metodou spadající do škál sociálního klimatu. Je určena pro všechny členy rodiny. Zjišťuje systémovou povahu rodiny (vztahové dimenze, dimenze osobnostního růstu, dimenze udržování rodinného systému). Jednotlivé sledované dimenze poskytují obraz rodinného prostředí každé konkrétní rodiny, což je velmi důležité především v oblasti rodinného poradenství a terapie. Tuto škálu upravil pan doc. Jošt pro účely právě probíhajícího výzkumu. Měří faktor lásky, faktor řízení a faktor ambivalence. Dotazník obsahuje 61 tvrzení a úkolem rodiče je rozhodnout, která tvrzení pro něj či jeho rodinu platí a která ne. Odpovědi jsou stupňovány podle významnosti od 0 – 2 (0 = jen vzácně nebo nikdy, 1 = někdy, 2 = často nebo vždy). Tvrzení 1. – 18. a 43. – 61. se týkají soudržnosti, faktoru lásky v rodině, zatímco tvrzení 19. – 42. se věnují faktoru síly řízení, organizaci a kontrole.

Tab. č. 4 - Dotazník rodinného prostředí – poměr vyplněných dotazníků

Pohlaví	Počet	%
Otec	43	33%
Matka	73	56%
Celkem odpovídalo osob	116	89%

## PRESCHOOL AND KINDERGARTEN BEHAVIOR SCALES

Jedná se o typ škál, jež byly zkoncipovány K. W. Merrellem za účelem zhodnocení sociálních dovedností (škála č.1) a problémového chování (škála č.2) dětí předškolního věku, tj. dětí ve věku 3- 6 let. Pro potřeby tohoto šetření byla využita pouze škála č.1, tj. škála sociálních kompetencí obsahující 34 položek, které jsou dále ještě roztríděny do 3 subškál – Social Cooperation (kooperace), Social Interaction (interakce) a Social Independence (nezávislost). Subškála kooperace zahrnuje 12 položek týkajících se zejména schopnosti hledání kompromisů s vrstevníky, spolupráce, dbaní rad od dospělého apod. Subškála interakce obsahuje 11 položek zahrnujících získání a udržení si akceptace a přátelství ze strany vrstevníků. V poslední subškále nezávislosti rovněž čítající 11 položek, je hodnoceno které chování a dovednosti jsou nezbytné pro dosažení sociální nezávislosti v rámci vrstevnické skupiny. Odpovědi jsou stupňovány podle významnosti od 0 – 3 (0 = nikdy, 1 = zřídka, 2 = někdy, 3 = často).

Vzhledem k faktu, že u tohoto typu škál nebyly vytvořeny normy vztahující se k českému obyvatelstvu, převzala jsem tyto z angličtiny a použila normy určených pro severoamerickou populaci. Dosažené výsledky byly zpracovány ve 2 krocích:

1. Byl vypočten hrubý skóre k jednotlivým subškálám a následně celkové skóre těchto 3 subškál.

2. Celkový hrubý skór byl převeden na vážený skór dle věku dítěte a tato hodnota následně určila jednu ze čtyř dosažených úrovní sociálních kompetencí (viz výborné schopnosti, průměrné schopnosti, mírný deficit, významný deficit).

Tab. č. 5 – PRESCHOOL AND KINDERGARTEN BEHAVIOR SCALES

PKBS	výborné schopnosti	průměrné schopnosti	mírný deficit	významný deficit	
	<b>18</b>	<b>64</b>	<b>22</b>	<b>12</b>	<b>116</b>
Jedináčci	0	10	16	9	<b>35</b>
1 sourozenec	13	45	6	3	<b>67</b>
2 a více sourozenců	5	9	0	0	<b>14</b>

Plné znění dotazníků je uvedeno v příloze.



### 1.3 Analýza a interpretace zjištěných výsledků

Jak již bylo zmíněno, v první fázi zpracování údajů z dotazníků bylo realizováno vyhodnocení demografických údajů. Ve druhé fázi pak byla testována normalita dat. Bylo zjištěno, že data nebyla distribuována dle normálního rozdělení a z toho důvodu byla použita neparametrická statistika.

#### H/1. Faktor síly lásky pozitivně koreluje s faktorem soc. kompetencí v dotazníku PKBS-2.

Tabulka č. 6

Proměnná	Spearmanovy korelace (List 1 v Data Sobotová do statistiky) ChD vynechány párově Označ. korelace jsou významné na hladině $p < ,05000$		
	Síla lásky	Síla řízení	Standard Score
Síla lásky	1,000000	0,208135	0,027049
Síla řízení	0,208135	1,000000	0,262724
Standard Score	0,027049	0,262724	1,000000

Při ověřování této hypotézy jsem vycházela z naměřených dat v obou dotaznících. Předpokládala jsem, že soudržnost a míra lásky v rodině přímo souvisí s hodnotami sociálních kompetencí, které byly získány z dotazníku PKBS-2. Spearmanova korelace  $r = 0,027$  je nesignifikantní a tudíž tuto hypotézu zamítám.

#### H/2. Faktor síly řízení koreluje signifikantně s faktorem sociálních kompetencí.

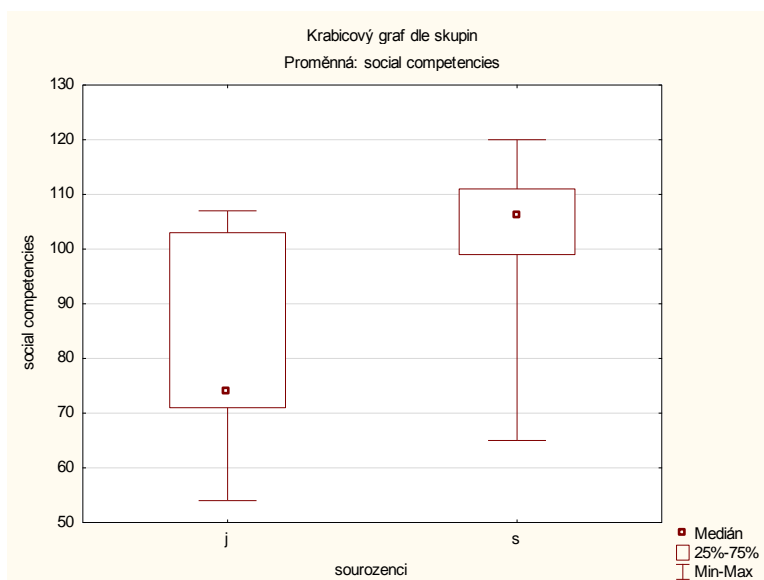
V této hypotéze jsem se ptala, jak faktor řízení souvisí se sociálními kompetencemi předškolních dětí. Spearmanova korelace  $r = 0,26$  je signifikantní, ukazuje mírný pozitivní

vztah mezi mírou řízení a sociálními kompetencemi. Tedy vyšší míra řízení v rodině souvisí s vyšší mírou sociálních kompetencí (viz tabulka č. 6). Tuto hypotézu přijímám.

### H/3. Děti mající sourozence disponují statisticky významně vyšší mírou sociálních kompetencí.

Tabulka č. 7

Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (List1 v Data Sobotová)					
Dle proměn. Sourozenci					
Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$					
Proměnná	Sčt poř. j	Sčt poř. s	U	Z	p-hodn.
Social competencies	1095,000	5691,000	465,0000	-5,72609	0,000000



Domnívala jsem se, že děti, které mají alespoň jednoho sourozence, budou díky zkušenostem ze sourozeneckého soužití disponovat vyšší mírou sociálních kompetencí. Dle Mann – Whitneyova U testu se skupiny jedináčků a skupiny dětí mající sourozence statisticky významně liší a proto tuto hypotézu přijímám.

#### H/4. Děti z rozvedených rodin žijí v prostředí s nižší mírou lásky.

Tabulka č. 8

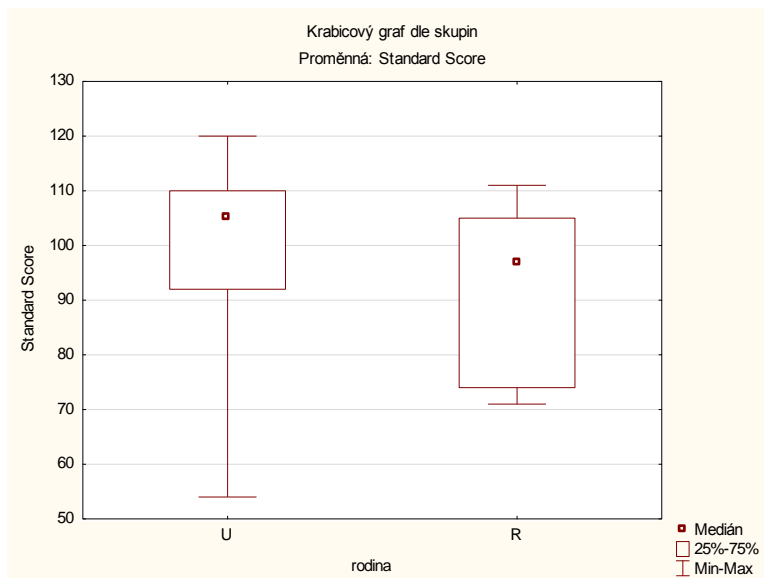
Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (List1 v Data Sobotová do statistiky)										
Dle proměn. rodina										
Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$										
Proměnná	Sčt poř. U	Sčt poř. R	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. U	N platn. R	2*1 str. přesné p
síla lásky	4502,00	2284,00	1342,00	-0,70490	0,48087	-0,71165	0,47668	79	37	0,48259

V této hypotéze jsem předpokládala, že děti v rozvedených rodinách zažívají nižší míru lásky. Dle Mann – Whitneyova testu se obě skupiny statisticky neliší. Tuto hypotézu tedy zamítám.

#### H/5. Děti z rozvedených rodin vykazují statisticky významně nižší skóre v oblasti sociálních kompetencí.

Tabulka č. 9

Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (List1 v Data Sobotová do statistiky)										
Dle proměn. rodina										
Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$										
Proměnná	Sčt poř. U	Sčt poř. R	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. U	N platn. R	2*1 str. přesné p
Standard Score	5055,50	1730,50	1027,50	2,56786	0,01023	2,57083	0,01014	79	37	0,00971



Tento můj předpoklad vycházel z názoru, že ztráta úplné rodiny představuje nejvýznamnější riziko pro zdravý vývoj dětí. Rozvod představuje pro dítě především stres, ztrátu jistoty a bezpečí a to mě vedlo k domněnce, že se tato skutečnost musí zákonitě projevit i v oblasti sociálních kompetencí. Na základě získaných dat tuto hypotézu přijímám. Děti z rozvedených rodin dosahují nižší skór sociálních kompetencí.

## Diskuze

Domnívala jsem se, že síla lásky a určitá míra soudržnosti v rámci rodiny je pro předškolní dítě nejvýznamnějším faktorem ovlivňujícím jeho sociální zdatnost. Avšak Spearmanova korelace vykazala jako mírně související sílu řízení, což stejně jako běžná výchovná praxe a výsledky výzkumů (Čáp 2001, Gillernová 2004) uskutečněných na populaci adolescentů v naší zemi potvrzuje fakt, že jsou to spíše výchovné přístupy rodičů, které daleko intenzivněji než samotná koheze v rámci rodiny ovlivňují osvojování sociálních kompetencí u obou pohlaví.

Míra sociálních kompetencí měřená subškálou dotazníku *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* byla zaznamenána signifikantně vyšší u skupiny dětí mající sourozence než u skupiny jedináčků. Předpokládala jsem, že průzkumů na téma sourozeneckých vztahů je v naší i zahraniční literatuře dostatek. Při cílenějším hledání jsem ovšem zjistila, že sice existuje poměrně velké množství knih a studií o vztazích mezi rodiči a dětmi (Čáp 1996, Matějček 1986, Satirová 1994), ale pokud se jedná o vztahy mezi sourozenci předškolního věku, je obojího nesrovnatelně méně. Většina výzkumů se týká spíše populace adolescentů. Brody (1998) ve své studii uvádí, že sourozenecké vztahy samy o sobě jsou důležitým zdrojem dětského poznání, protože v nich děti interagují a ovlivňují tak zejména sociální a emocionální stránku svých osobností. Sociální dovednosti, které si v rámci tohoto soužití osvojí, jsou pak schopny aplikovat na rozličné druhy sociálních vztahů, ve kterých se ocitnou během svého dalšího života. Také zmiňuje fakt, že veličiny jakými jsou konflikt a souhra v sourozeneckých vztazích, nemusí být chápány jako protipóly jedné škály, ale mohou spolu koexistovat a poskytnout tak dítěti různé úhly pohledu při učení, jak jednat s ostatními. V momentě, kdy se daří rodičům a aktérům samotným v rámci sourozeneckého soužití obě tyto komponenty udržovat v rovnováze, otevírá se jim unikátní možnost pro rozvoj jejich sociálních a behaviorálních kompetencí. Kitzman, Cohen a Lockwood (2002) ve svém výzkumu došli k závěru, že jedináčci se od dětí majících sourozence neodlišují co se do počtu či kvality blízkých přátelských vztahů týče, ovšem jako skupina jsou jedináčci méně oblíbení. Jejich výsledky taktéž poukazují na skutečnost, že mít sourozence je významné z hlediska zvládání konfliktu. Naopak Miller a Maruyama (1976) se domnívají, že jedináčci mívají méně přátel a jsou

v rámci sociální interakce méně schopni se družít. Čínská studie (Jiao, Ji, Jing, 1986) zaměřená na děti ve věku 4-6 a 9-10 let ve svém závěru uvádí, že jedináčci bývají více egocentričtí v oblastech, kde děti se sourozenci běžně vykazují kvality týkající se houževnatosti, spolupráce a oblíbenosti u vrstevníků. Všechny tyto studie tedy svědčí o pozitivním vlivu, který dítěti přináší mít sourozence a to bez ohledu na jeho věk.

Rozvodovost v naší zemi stále stoupá a rozdíly v prosperitě dětí lze nalézt ve všech oblastech jejich života včetně té sociální. Mann – Whitneyův U Test v mém šetření poukázal na nižší úroveň sociálních kompetencí u dětí z rozvedených rodin, což je výsledek korespondující s různými zahraničními studiemi uvedenými níže. Nizozemská longitudinální studie zaměřená na věkovou kategorii 12-30 let (Spruijt, DeGoede, Vandervalk, 2001) prezentuje fakta, že děti z rozvedených rodin se chovají jinak především ve vztazích – navazují vztahy dříve, jsou dříve sexuálně aktivní, ale také, že právě ve vztazích mají nejvíce problémů. Bylo také zjištěno, že z hlediska pohlaví, rozvod rodičů znamená větší zátěž pro chlapce, zatímco dívky se hůře vyrovnávají se situací, kdy se rodiče rozhodnou uzavřít nový sňatek s jiným partnerem. Ve stejné studii Hetherington (1985) uvádí, že děti z rozvedených rodin také zažívají více negativních životních změn než děti z úplných rodin a že tyto negativní změny spojované především s obtížemi v chování a sociální oblasti jsou nejvíce relevantní v časovém horizontu do 6 let od rozvodu rodičů. Hetherington (1999) se taktéž na základě svých dalších šetření domnívá, že děti vychovávané jen jedním z rodičů mívají těžkosti v navazování důvěrných vztahů či v dosahování autonomie. Dle mého názoru předškolní dítě, které prožilo rozvod rodičů, je možná vzhledem k svému věku limitováno omezenou verbální schopností, ale všechny ostatní projevy – tj. problémové chování, potíže v navazování vztahů, neschopnost týmové spolupráce s vrstevníky a podobně, má společné s adolescentem a je schopno je na své úrovni vyjádřit. To je také důvodem, proč se domnívám, že je možno závěry těchto studií aplikovat i na děti předškolního věku, přestože většina citovaných výzkumů se týká dětí mladšího školního věku a adolescentů.

Na dotazník rodinného prostředí odpovídali matky a otcové v poměru 56 : 33%. Má domněnka, že děti z rozvedených rodin žijí v prostředí s nižší mírou lásky, se nepotvrdila, Mann – Whitneyův U test nepoukázal na žádný statisticky významný rozdíl mezi těmito dvěma kategoriemi. Otázkou ovšem zůstává, zdali není možným důvodem zkreslení dat udávaných rodiči. Zejména otcové mohou na základě méně častého nebo minimálního kontaktu se svými dětmi, odpovědi na tvrzení týkající se míry lásky v rodině nadhodnotit.

Vzhledem ke skutečnosti, že původní znění dotazníků bylo nutno přeložit z anglické verze do české a jejich normy byly primárně určeny pro severoamerickou populaci, spatřuji v tom jisté limity této práce.

## Závěr

Na sociální kompetence každého jedince lze nahlížet z mnoha hledisek. Cílem této bakalářské práce bylo zabývat se úrovní sociálních kompetencí dětí v prostředí mateřské školy v návaznosti na kvalitu jejich rodinného prostředí a zároveň zachytit, zda existuje vzájemná souvislost mezi způsobem výchovy dítěte v rodině a jeho dosaženými sociálními dovednostmi. V úvodu jsem se dotkla současné koncepce předškolního vzdělávání v České republice a v následujících kapitolách jsem se pak věnovala bližšímu popisu faktorů, které ovlivňují psychický vývoj dítěte. Svou pozornost jsem soustředila zejména na popis temperamentu jako jednoho z hlavních aspektů predikujících úroveň sociální kompetence předškolního dítěte a zároveň také na vliv rodiny jakožto prvního socializačního činitele v životě dítěte. S ohledem na rodinu jsem považovala za důležité zmínit výchovu, výchovné přístupy rodičů a také změny, které se v této oblasti odehrály po listopadových událostech roku 1989. Mezi další faktory formující osobnost dítěte patří zcela jistě i vhodné rodičovské vzory či soužití se sourozenci. V kapitole zahrnující možnosti rodiny a mateřské školy jsem se pokusila blíže specifikovat, jakým způsobem tyto dovednosti u dítěte předškolního věku rozvíjet, ať už za pomoci zdravého rodinného fungování a předávaných hodnot v rámci rodiny či podnětného prostředí a erudovaného pedagoga na poli mateřské školy.

Vzájemná souvislost mezi faktorem lásky a sociálními kompetencemi se nepotvrdila, ale výsledky naopak upozornily na mírnou souvislost se silou řízení, což se shoduje s výsledky studií zabývajících se touto tematikou u populace adolescentů (Čáp 2001, Gillernová, 2004). Výsledky mého šetření také svědčí ve prospěch úplné rodiny, což je v souladu s mnoha zahraničními studiemi citovanými v diskuzi a to bez ohledu na to, zda jsou rodiče sezdáni či nikoliv. V takovém rodinném uspořádání vykazují děti předškolního věku signifikantně vyšší skóre v oblasti sociálních kompetencí než je tomu u dětí z rozvedených rodin. V hypotéze předpokládající nižší míru lásky u dětí z rozvedených rodin Mann – Whitneyův test neprokázal žádné statistické odlišnosti vůči rodinám úplným. Co se míry osvojených dovedností týče, ta byla signifikantně vyšší u dětí, které nevrůstají jako jedináčci, což je skutečnost svědčící o pozitivním vlivu, který dítěti přináší mít sourozence.



Osvojování sociálních dovedností je dlouhodobý proces, který zahrnuje všechny stupně a úrovně vzdělávání během života dítěte, ale největší zodpovědnost za položení kvalitních základů má především rodina a preprimární instituce, jakou je mateřská škola.

## Seznam použité a citované literatury

1. ADLER, Alfred. *Porozumění životu: úvod do individuální psychologie*. Vyd. 1. Překlad Štěpán Kovařík. Praha: Aurora, 1999, 158 s. ISBN 80-859-7476-2.
2. ARMSDEN, Gay C. a Mark T. GREENBERG The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of youth and adolescence*. Kluwer Academic Publishers-Plenum Publishers, 1987, s. 427-454. 16, 5.
3. ASHER, Steven R. a Jeffrey G. PARKER Significance of Peer Relationship Problems in Childhood. *Social Competence in Developmental Perspective*. Dordrecht: Springer Netherlands, 1989, s. 5. ISBN 978-94-010-7602-9.
4. BAUMRIND, D., Eleanor MACCOBY a John MARTIN. Socialization in the context of the family: Parent - child interaction. PAUL H. MUSSEN, Paul H.ed. *Handbook of child psychology*. 4. ed. New York [u.a.]: Wiley, 1983, s. 1-103. ISBN 9780471090656.
5. BLATNÝ, Marek a A. PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003.
6. BRODY, Gene H., Kris MOORE a Dana GLEI. Family Processes during Adolescence as Predictors of Parent-Young Adult Attitude Similarity: A Six-Year Longitudinal Analysis. *Family Relations: Journal o Applied Family Studies*. 1994. vyd. National Council on Family Relations, 1994, s. 369-373. 43, 4. ISBN 01976664.
7. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 236 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4730-080.
8. ČÁP, Jan a P. BOSCHEK. Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině. Příručka. Psychodiagnostika. Bratislava, Brno 1994.
9. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.
10. DURKIN, Kevin. *Developmental social psychology: from infancy to old age*. Cambridge, Mass.: Blackwell, 1995, lvi, 776 p. ISBN 06-311-4828-0

11. EUN-YEOP, L. *Measuring social competence in preschool-aged children through the examination of play behaviors*. Graduate school theses and dissertations [online], University of South Florida, 2006 [vid. 2014-4-2] Dostupné z: <http://scholarcommons.usf.edu/etd/3935>
12. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2003, 383 s. ISBN 80-717-8626-8.
13. GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologické dny 2004: "Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování" : sborník z konference Psychologické dny Olomouc 2004*. 1. vyd. Editor Daniel Heller, Jana Procházková, Irena Sobotková. Praha: Českomoravská psychologická společnost, 2005, 78 s. Acta Universitatis Palackianae Olomouensis, suppl. 35. ISBN 80-244-1059-1.
14. GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence: Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*. 1. vyd. Praha: Columbus, 1997, 348 s. ISBN 80-859-2848-5.
15. HARGAŠOVÁ, Marta a T. KOLLÁRIK. *Škála rodinného prostředí: Příručka. Psychodiagnostické a didaktické testy*. Bratislava, 1986.
16. HETHERINGTON, E. et al. Long-term effects of divorce and remarriage on the adjustment of children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1985, s. 518- 530. vol. 24, no. 5.
17. HETHERINGTON, E. *Coping with divorce, single parenting, and remarriage: a risk and resiliency perspective*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1999, x, 359 p. ISBN 0-8058-3082-0.
18. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 280 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.
19. CHRISTOPHER, J. S. et al. Social-Skills Interventions with Adolescents: Current Issues and Procedures. *Behavior Modification*. 1993, s. 314-338. vol. 17, no. 3.
20. JIAO, Shulan, Guiping Ji a Qicheng Jing (C. C. CHING) Comparative Study of Behavioral Qualities of Only Children and Sibling Children. *Child Development*. Wiley, 1986, s. 357-361. vol.57, no.2. ISBN 14678624.
21. KOMÁRKOVÁ, R., I. SLAMĚNÍK a J. VÝROST. *Aplikovaná sociální psychologie III: sociálně psychologický výcvik*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2001, 224 s. ISBN 80-247-0180-4.

22. KITZMANN, K. M., R. COHEN a R. L. LOCKWOOD Are Only Children Missing Out? Comparison of the Peer-Related Social Competence of Only Children and Siblings. *Journal of Social and Personal Relationships*. 2002-06-01, s. 299-316. vol.19, no.3.
23. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 184 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
24. LEJSKA, Mojmir. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2003, 156 s. ISBN 8073150387.
25. LEMAN, Kevin. *Sourozenecké konstelace*. Vyd. 3. Překlad Hana Kašparovská. Praha: Portál, 2006, 223 s. ISBN 80-736-7194-8.
26. MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. 2. vydání. Praha: Avicenum, 1989, 335 s. ISBN 08-056-89.
27. MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
28. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007, 143 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-253.
29. MERRELL, Kenneth W. *Preschool and kindergarten behavior scales: test manual*. Brandon, VT: Clinical Psychology Pub., c1994, iii, 61 p. ISBN 08-842-2152-0.
30. MILLER, Norman a Geoffrey MARUYAMA. Ordinal position and peer popularity. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1976, s. 123-131.
31. *Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Editor Alena Vališová, Hana Kasíková. Praha: Grada, c2011, 456 s. ISBN 978-802-4733-579.
32. PRCHAL, Josef. *Vychováváme děti*. 1988. vyd. Praha: SPN, 1988, 192 s. ISBN 14-520-88.
33. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vydání. Editor Ilona Gillernová, Václav Mertin. Praha: Portál, 2003, 230 s. ISBN 80-717-8799-X.

34. SARKADI, Anna, Robert KRISTIANSSON, Frank OBERKLAID a Sven BREMBERG. Fathers' involvement and children's developmental outcomes: a systematic review of longitudinal studies. *Acta Paediatrica*. 2008, s. 153-158.
35. SATIR, Virginia. *Kniha o rodině*. Překlad Jindřiška Šolcová, Vlasta Lišková. Praha: Práh, 1994. ISBN 80-901-3250-2.
36. SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004, 267 s. ISBN 80-7178-964-X.
37. SMÉKAL, Vladimír. Sociální kompetence (sociálně psychologická způsobilost) a její rozvíjení. *Brno: Psychologický ústav Filosofické fakulty FF MU. Psychologické texty*, 1995, 5.
38. SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, 48 s. ISBN 80-870-0000-5.
39. SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 173 s. ISBN 80-717-8559-8.
40. SOBOTKOVÁ, Irena. ODOLNÁ A FUNKČNÍ RODINA – JEDEN Z PŘEDPOKLADŮ ZDRAVÉHO VÝVOJE DĚTÍ. *Pediatric pro praxi: Přehledné články*. 2003, roč. 2003, č. 5, s. 256-258.
41. SPRUIJT, Ed, Martijn DEGOEDE a Inge VANDERVALK. The well-being of youngsters coming from six different family types. *Patient education and counseling*. Elsevier, 2001, s. 285-294. ISBN 0738-3991.
42. SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, c2007, 133 s. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-86307-39-8.
43. ŠULOVÁ, Lenka a Chantal ZAOUICHE-GAUDRON. *Předškolní dítě a jeho svět: l'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2003, 471 p. ISBN 80-246-0752-2.
44. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 80-717-8308-0.
45. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Aplikovaná sociální psychologie I: [člověk a sociální instituce]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 383 s. ISBN 80-717-8269-6.

## Jiné zdroje:

1. Česká republika. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): č. 561. In: 2004. Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra, p. o., 2008, roč. 2008, č. 317, 103, s. 4826-4904. ISSN 1211-1244.
2. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Český statistický úřad* [online]. 2014 [cit. 2015-01-21]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/gender\\_uvod](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/gender_uvod)
3. FANDÍME TÁTŮM: Příručka pro rodiče. *LIGA OTEVŘENÝCH MUŽŮ* [online]. 2014. vyd. 2014 [cit. 2014-10-27]. Dostupné z: <http://ilom.cz/knihovna/publikace/>
4. FATHERHOOD INSTITUTE. *Fatherhood Institute* [online]. 2015 [cit. 2015-01-16]. Dostupné z: <http://www.fatherhoodinstitute.org/sector/sector-content/case-studies/>
5. MPSV ČR: Výsledky sociologického průzkumu k závěru projektu "Táto, jak na to?". *Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR: TISKOVÉ ZPRÁVY* [online]. 2012. vyd. 2012 [cit. 2015-01-27]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/12713>
6. NATIONAL FATHERHOOD INITIATIVE. *National Fatherhood Initiative* [online]. 2014. vyd. Germantown, Maryland 20876, USA, 2014 [cit. 2015-01-27]. Dostupné z: <http://www.fatherhood.org/free-resources#fatherhood-research>
7. KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie v teorii a praxi*. [online]. 2009. vyd. 2009 [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/rodinna-konstelace-a-jeji-vliv-na-vyvoj-psychiky-a-osobnosti>

## **PŘÍLOHY**

V Týně nad Vltavou 2. 11. 2014

Vážený rodiče,

jmenuji se Pavla Sobotová a jsem studentkou 3. ročníku pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, studijního oboru Učitelství pro mateřské školy.

Obracím se na vás se žádostí o vyplnění následujícího dotazníku, který bude sloužit jako jeden z podkladů pro zpracování mé bakalářské práce na téma: „ Sociální kompetence dětí v období předškolního věku“.

Prosím přijměte mé ujištění, že vámi vyplněná data budou použita pouze pro potřeby tohoto výzkumu a jako taková jsou předmětem Zákona na ochranu osobních údajů (celým názvem zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů).

Děkuji vám za vaši ochotu a čas.

Pavla Sobotová



## DOTAZNÍK RODINNÉHO PROSTŘEDÍ

Jméno Vašeho dítěte:

Vyplnil(a): matka (ev. náhradní matka) – otec (ev. náhradní otec)      Rodinný stav:

Tento dotazník obsahuje řadu tvrzení. Vaším úkolem je rozhodnout, která z nich pro Vaši rodinu či pro Vás platí a která ne. Přečtěte si prosím každé tvrzení a pak vedle označte křížkem jedno ze tří čísel, které dle Vašeho názoru situaci nejlépe charakterizuje. Důležité je, jak se rodina jeví Vám – neberte proto v úvahu názory ostatních členů a ani se s nimi neradte; snažte se u každého tvrzení vyjádřit svůj vlastní názor. Vaše odpovědi nejsou hodnoceny jako správné (dobré) či nesprávné (nedobré). Někdy si nebudete jisti a budete váhat – v tom případě napište prosím to první, co Vás napadne. Časově nejste omezeni, nicméně s odpovědí se dlouho nerozmýšlejte. Vaše odpovědi jsou předmětem zpovědního tajemství či Zákona na ochranu osobních údajů.

*0 = jen vzácně nebo nikdy*

*1 = někdy*

*2 = často nebo vždy*

1. V rodině si navzájem pomáháme a jeden druhého podporujeme.	0	1	2
2. Jsme rádi, když jsme pohromadě jako rodina.	0	1	2
3. Doma můžeme o všem otevřeně hovořit.	0	1	2
4. V naší rodině najdu někoho, komu se mohu svěřit se svými osob. problémy.	0	1	2
5. V naší rodině se hádáme.	0	1	2
6. Členové naší rodiny dávají najevo svou zlost.	0	1	2
7. Naše rodina drží pospolu.	0	1	2
8. Když je třeba něco doma udělat, najde se dobrovolník.	0	1	2
9. V naší rodině si člověk nemá komu postěžovat.	0	1	2
10. Členové naší rodiny se tak rozčílí, že třískají věcmi.	0	1	2
11. V rodině jeden druhého kritizujeme, něco si vyčítáme.	0	1	2
12. V naší rodině platí: jeden za všechny a všichni za jednoho.	0	1	2
13. V naší rodině je hezky.	0	1	2
14. Fyzicky se napadáme, padají rány.	0	1	2
15. Problémy řešíme v klidu, bez napětí, bez křiku.	0	1	2
16. Všichni mezi sebou dobře vycházíme.	0	1	2
17. Každému v naší rodině se věnuje tolik času a pozornosti, kolik potřebuje.	0	1	2
18. Členové naší rodiny se vzájemně urážejí či ponižují.	0	1	2
19. V naší rodině vše pečlivě plánujeme.	0	1	2
20. Potrpíme si na pořádek a čistotu.	0	1	2
21. V naší rodině rozhoduje jen jeden člen a ostatní se mu podřizují.	0	1	2
22. V naší rodině se kontroluje, co a jak jsme udělali.	0	1	2
23. V naší rodině se stává, že nemůžeme najít věci, které právě potřebujeme.	0	1	2
24. V naší rodině dodržujeme časový pořádek či řád.	0	1	2
25. V naší rodině se klade důraz na dodržování toho, na čem jsme se domluvili.	0	1	2
26. Každý člen naší rodiny ví, jaké jsou jeho povinnosti.	0	1	2
27. V penězích máme chaos – nevíme, kdo co a za co utrácí.	0	1	2
28. V naší rodině si každý může dělat, co se mu zachce.	0	1	2
29. V naší rodině se dodržuje přísná disciplína, kázeň.	0	1	2

*Obrátte prosím*  
*0 = jen vzácně nebo nikdy*  
*1 = někdy*  
*2 = často nebo vždy*

30. Kontroluji děti, zda plní příkazy a dodržují zákazy.	0	1	2
31. Musím svému dítěti jednu „třepnout“ či „vrazit“, aby se usměnilo.	0	1	2
32. Když chce jít některé dítě ven nebo za kamarády, pustím ho.	0	1	2
33. Když dětem něco řeknu, trvám na tom, aby mě poslechl.	0	1	2
34. Když mi mé dítě něco řekne, věřím mu.	0	1	2
35. Bez zvyšování hlasu to s mými dětmi jde dobře.	0	1	2
36. Když chce jeden z nás dítě potrestat, druhý ho chrání.	0	1	2
37. Ve výchově dětí se vyplácí přísnost a důslednost.	0	1	2
38. Děti mohou chodit domů, v kolik hodin se jim zachce.	0	1	2
39. Když dítě odmítne jíst předložené jídlo, připravím něco jiného.	0	1	2
40. Když jeden z nás rodičů dítěti něco zakáže, druhý mu to povolí.	0	1	2
41. Mé děti si na mě vymohou, co chtějí.	0	1	2
42. Svým dětem koupím vše, na co ukáží.	0	1	2
43. Jeden z nás rodičů jedním či několika svými dětmi opovrhne.	0	1	2
44. Děti hubuji a něco jim vyčítám.	0	1	2
45. Se svými dětmi jsem dobrý kamarád.	0	1	2
46. Děti ode mne slýchávají: „teď nemám čas“, „dej mi pokoj“.	0	1	2
47. Když se dítěti něco povede, mám z toho radost.	0	1	2
48. Naše dítě od jednoho z rodičů slýchává nadávky a hrubosti.	0	1	2
49. S dětmi se společně zasmějeme a prožijeme spoustu legrace.	0	1	2
50. S dětmi je moc práce a samá starost.	0	1	2
51. Když se dítěti něco nedaří, jeden z nás rodičů mu pomůže.	0	1	2
52. Myslím si, že naše dítě či děti jsou nepovedené.	0	1	2
53. S dětmi něco společně děláme (vaříme, jdeme na výlet, hrajeme si, povídáme, čteme, kreslíme, uklízíme, modelujeme, pracujeme na zahrádce nebo v dílně...).	0	1	2
54. Na jednom z našich dětí jeden z nás rodičů vidí něco špatného.	0	1	2
55. Dělán-li něco, přizvu k tomu i své dítě (děti).	0	1	2
56. Rozčiluju se a musím křičet na své dítě.	0	1	2
57. Dítě od jednoho z nás rodičů slýchává, jak je méněcenné, hloupé, nešikovné.	0	1	2
58. Jeden z nás rodičů dítěti vyčítá, že ho zklamalo.	0	1	2
59. Snažím se dítě povzbudit, když se mu něco nepovede.	0	1	2
60. Děti od jednoho z nás rodičů slyší, jak se musel kvůli nim obětovat.	0	1	2
61. Jeden z nás rodičů dává některému z našich dětí najevo svou lásku a druhý rodič naopak svou nelásku.	0	1	2

Vaše případné poznámky:

## PRESCHOOL AND KINDERGARTEN BEHAVIOR SCALES

Jméno dítěte: \_\_\_\_\_

Věk: \_\_\_\_\_ let \_\_\_\_\_ měsíců      Pohlaví: \_\_\_\_\_ CHLAPEC \_\_\_\_\_ DÍVKA

Je dítě vzděláváno v mateřské škole? \_\_\_\_\_ ANO \_\_\_\_\_ NE

Pokud ano, v jaké?

(adresa MŠ) \_\_\_\_\_

-----

Hodnoceno kým: \_\_\_\_\_

Vztah k dítěti: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Klasifikace položek:

**NIKDY** – pokud dítě neprojevuje specifické chování nebo pokud nebyla možnost jej při něm pozorovat, zaškrtněte 0.

**ZŘÍDKA** – pokud dítě projevuje specifické chování či vlastnost, ovšem opravdu velmi nepravidelně, zaškrtněte 1.

**NĚKDY** – pokud dítě občas projevuje specifické chování či vlastnost, zaškrtněte 2.

**ČASTO** – pokud dítě často/ opakovaně projevuje specifické chování či vlastnost, zaškrtněte 3.

-----

	NIKDY	ZŘÍDKA	NĚKDY	ČASTO			
1. Pracuje nebo hraje si nezávisle	0	1	2	3			
2. Spolupracuje	0	1	2	3			
3. Usmívá se a směje s ostatními	0	1	2	3			
4. Hraje si s několika různými dětmi	0	1	2	3			
5. Snaží se pochopit chování jiného dítěte	0	1	2	3			
6. Je akceptováno a oblíbeno jinými dětmi	0	1	2	3			
7. Dbá rad/instrukcí od dospělých	0	1	2	3			
8. O splnění úkolů se pokusí nejprve sám, než požádá o pomoc	0	1	2	3			
9. Snadno se spřátelí	0	1	2	3			
10. Umí se ovládat	0	1	2	3			
11. Je zváno do hry jinými dětmi	0	1	2	3			
12. Poskytnutý volný čas využívá přijatelným způsobem	0	1	2	3			
13. Zvládá odloučení od rodičů bez velkého strádání	0	1	2	3			
14. Účastní se rodinných nebo třídních diskuzí	0	1	2	3			
15. Pokud potřebuje pomoc od dospělého, řekne si o ni	0	1	2	3			
16. Sedí a poslouchá při čtení pohádek	0	1	2	3			
17. Zastane se jiného dítěte (jeho práv ...)	0	1	2	3			
18. Dobře se adaptuje na různá prostředí	0	1	2	3			
19. Má schopnosti či dovednosti, pro které je obdivováno vrstevníky	0	1	2	3			
20. Utěšuje ostatní děti, pokud jsou naštvané	0	1	2	3			
21. Zve ostatní děti do hry	0	1	2	3			
22. Uklízí po sobě, je-li o to požádáno	0	1	2	3			
23. Dodržuje pravidla	0	1	2	3			
24. Hledá útěchu u dospělého, je-li zraněno	0	1	2	3			
25. Dělí se o hračky a ostatní osobní věci	0	1	2	3			
26. Prosazuje svá práva	0	1	2	3			
27. Omluví se za neúmyslné chování, které mohlo rozčílit/naštvat ostatní	0	1	2	3			
28. Podvolí se/najde kompromis s vrstevníky, pokud by mělo	0	1	2	3			
29. Přijme rozhodnutí učiněné dospělým	0	1	2	3			
30. Střídá se/dělí se o hračky a jiné věci	0	1	2	3			
31. Je si jisté ve společenských/sociálních situacích	0	1	2	3			
32. Reaguje adekvátně, je-li někým opraveno	0	1	2	3			
33. Je citlivé k problémům dospělých	0	1	2	3			
34. Ukazuje náklonost/city ostatním dětem	0	1	2	3			

