

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

Rozvíjení sociálních kompetencí dětí v rodinném prostředí

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

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

Vypracovala:
Dagmar Mazurová

Brno 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Rozvíjení sociálních kompetencí dětí v rodinném prostředí“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

Brno 22. 3. 2011

.....
Dagmar Mazurová

Poděkování

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

Také bych chtěla poděkovat svému manželovi, svým dětem a kolegům za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytli při zpracování mé bakalářské práce, a které si nesmírně vážím.

Dagmar Mazurová

OBSAH

Úvod	2
I. Teoretická východiska	
1. Základní informace o problematice	5
1.1 Vymezení pojmů sociální kompetence, socializace a sociální učení, prostředí, rodina	5
1.2 Přehled problematiky v literatuře	10
1.3 Současná charakteristika rodiny a rodinné výchovy	13
1.4 Sociálně zralá osobnost – individuální a společenský cíl	19
2. Charakteristika sociálních kompetencí	21
2.1 Charakteristika sociálních kompetencí	21
2.2 Schopnost komunikovat	23
2.3 Schopnost navazovat kontakty	25
2.4 Orientace v mezilidských vztazích	27
3. Možnosti rodiny při utváření sociálních kompetencí	29
3.1 Vliv hodnotové orientace rodiny na utváření sociálních kompetencí	31
3.2 Vliv vzorů v rodině na utváření sociálních kompetencí	33
3.3 Životní styl rodiny a jeho vliv na utváření sociálních kompetencí	35
3.4 Význam školy při utváření sociálních kompetencí	40
II. Empirická část	
4. Základní charakteristiky empirické části	45
4.1 Cíl, úloha, hypotézy průzkumu	45
4.2 Metody a metodika průzkumu	46
4.3 Průzkumný vzorek	47
4.4 Analýza a interpretace zjištěných údajů	47
Závěr	67
Resumé	69
Anotace	70
Seznam použité literatury	71
Seznam symbolů a zkratek	73
Seznam příloh	73

Úvod

Ukaž rozumu jasně pravdu, nebude možno, aby jí neporozuměl. Ukaž vůli dobro, nebude možno, aby je nechtěla. Ukaž schopnostem něco užitečného, nebude možno, aby se nevydaly k provádění toho.

J. A. Komenský, Všenápravy

S dětmi do rodiny přichází radost, štěstí a láska. To vše je vykoupené péčí o ně, která obnáší pro rodiče více či méně psychické a fyzické zatížení v podobě odpovědnosti a starosti o jejich blaho, a v neposlední řadě také nutnost materiálního zajištění rodiny. Nároků je více než dost a nejsou jen chvilkovou záležitostí. Jejich úspěšné zvládnutí je rozdílné, záleží vždy na konkrétní rodině, na tom jak funguje uvnitř a jak ji ovlivňuje působení vlivů vnějších. Cílem je vytvořit optimální podmínky pro růst a vývoj dětí. Každá rodina je v tomto ohledu jedinečná. Její charakteristické klima je utvářeno a ovlivněno rodinnými tradicemi, zvyky, morální úrovní rodičů, jejich věkem, intelektem, vzděláním a zájmy. Tyto podmínky rodinného prostředí, ovlivňují výchovné působení rodičů ve všech aspektech primární socializace, ke které patří také rozvoj sociálních dovedností (kompetencí) dětí. Rozvoj těchto dovedností je závislý zejména na citovém zázemí, které rodina vytváří. Zázemí poskytuje pocit bezpečí, jistoty a lásky. Je pro dítě ojedinělým zdrojem emočních prožitků, které jsou velmi důležité pro jeho zdravý vývoj.

Mimo tyto vnitřní činitele je nutné vzít v úvahu také působení vnějších vlivů na rodinu. Tím je prostředí, ve kterém žije (přírodní, lokální) a kulturní úroveň společnosti, která svými specifickými podmínkami determinuje možnosti způsobu života každé rodiny a tím ji významně ovlivňuje. V duchu změn po roce 1989, do naší společnosti přibily nové negativní fenomény jako je nezaměstnanost, zvýšená kriminalita, sociálně patologické jevy jako jsou závislost na drogách, gamblerství a mnoho dalších. Současná společnost, označovaná jako „postmoderní“ má své charakteristické znaky jako expanzivní rozvoj vědy a techniky (zvláště televize, multimediální PC, internet) to přináší zprostředkované prožitky a nepřímé kontakty. To vše zvyšuje nároky na výchovu dětí, zvláště na výchovu sociálních dovedností.

Téma bakalářské práce jsem si vybrala, protože pracuji v zařízení, kde se setkávám se zdravotně handicapovanými dětmi (jedná se o kombinované vady v podobě mentálního a tělesného postižení). Tyto děti si nemohou své dětství užít doma se svými rodinami, ale tráví jej povětšinou v zařízeních sociální péče. Setkávám se s matkami s dětmi, které se z důvodu nepříznivé sociální situace spojené se ztrátou bydlení ocitnou v azylovém domě. Nemají tedy skutečný domov, nemají partnera a musí se vyrovnat s těžkou životní situací. Výchova dítěte je pro ně o to náročnější. Dále proto, že stejně jako pro většinu lidí i pro mě jsou děti tím nejdůležitějším v životě.

Cílem této práce je teoretické rozpracování otázek souvisejících se sociálními kompetencemi, poukázat na jejich význam v sociálních vztazích, a na to jakou roli při jejich rozvíjení hraje rodinné prostředí a jak je toto prostředí ovlivněno současnou postmoderní společností.

Teoretická část je zpracovaná metodou analýzy a syntézy z literárních pramenů (monografií a časopisů).

První kapitola je věnována základním informacím k danému tématu, a to definicím pojmů sociální kompetence, socializace a sociální učení, prostředí a rodina. Jsou zde uvedeny stručné anotace základní literatury, ze které se v práci vycházelo, a které byly pro práci nejvíce přínosné. Charakteristika současné rodiny a rodinné výchovy v duchu postmoderní společnosti a její cíl. Význam sociálně zralé osobnosti na úrovni individuální a společenské.

Druhá kapitola popisuje charakteristiku sociální kompetence a uvádí ty základní, které by dítě mělo zvládnout, aby se mohlo začlenit bez problémů do sociálního prostředí.

Třetí kapitola se zabývá optimálním výchovným působením rodiny na rozvíjení sociálních dovedností dětí.

Empirická část, čtvrtá kapitola, se zabývá kvantitativně orientovaným průzkumem metodou dotazníku na vzorku náhodně vybraných rodin. Cílem průzkumu bylo, prostřednictvím postojů rodičů k hodnotám a životnímu stylu zjistit jaké jsou jejich předpoklady pro rozvoj sociálních kompetencí dětí a prověřit, zda jejich názory na životní styl rodiny, ovlivňují výše dosaženého vzdělání, typ rodiny a počet dětí v rodině. Informace z dotazníků, které tyto faktory měřily, byly zpracovány a slovně popsány, tam kde to bylo možné také názorně zobrazeny formou grafu nebo tabulky.

Závěr bakalářské práce je věnován stručné rekapitulaci této práce a zjištěným skutečnostem, které vzešly z průzkumu a jejich vyhodnocení v souladu s cíli této práce.

I. Teoretická východiska

1. Základní informace o problematice

1.1 Vymezení pojmů sociální kompetence, socializace a sociální učení, prostředí, rodina

Kompetence

Slovník cizích slov uvádí, že se jedná o pravomoc, rozsah působnosti. To znamená, že kompetence nám umožní výkon určitých pravomocí a určitý rozsah působnosti. To se může odehrát pouze na základě získání dovedností. Jejich osvojením se stáváme kompetentními v konkrétní činnosti nebo oblasti. (Slovník cizích slov, 2006, s. 179).

Sociální

Slovník cizích slov uvádí, že se týká společnosti, zejména její péče o společensky a ekonomicky slabší vrstvy. Jedná se tedy o vztahy s ostatními jedinci, o úroveň mezilidských vztahů v rámci vzájemného soužití v sociální skupině. (Slovník cizích slov, 2006, s. 313).

Sociální kompetence

Sloučením předchozích pojmů vzniká slovní spojení sociální kompetence, jsou to sociální dovednosti, uplatňované v kontaktu se sociálním prostředím v rámci mezilidských vztahů, jako je např. navazování kontaktů, komunikace, spolupráce, optimální sebe prezentace, schopnost řešit konflikty apod. (Valenta, 2006).

Ve své knize „Sociální psychologie“ J. Výrost a I. Slaměník definují pojmy sociální inteligence, emocionální (emoční) inteligence, sociální kompetentnost a moudrost:

- **Emocionální inteligence** – chápe se jako schopnost monitorovat emoce (své vlastní i jiných lidí), rozlišovat mezi nimi a využít tyto informace v regulaci svého myšlení a konání.
- **Sociální inteligence** – schopnost porozumět cítění, myšlení a chování jiných lidí, porozumět sobě samému a na základě porozumění se přiměřeně chovat.
- **Moudrost** – chápe se jako výjimečná úroveň lidského fungování, představuje specifické seskupení různých osobnostních dispozic (kognitivních, reflektivních a afektivních).
- **Sociální kompetence** – konstrukt definovaný kapacitou jedince ke kognitivně-afektivně-behaviorálnímu manažerování chování ve směru dosažení osobních/sociálních cílů.
- **Sociálně kompetentní chování** – udržuje a rozvíjí vzájemně respektující se sociální vztahy, vede k sociální akceptaci. Sociálně kompetentní chování má prosociální charakter.“ (Výrost, Slaměník, 2008, s. 211 – 212).

Sociální inteligenci lze chápat jako bazálnější strukturu ve vazbě na inteligenci v obecnějším smyslu (používá se v prosociálním, ale i v antisociálním kontextu). **Sociální kompetence** je určitou nástavbou, zřetelně se manifestuje v chování je jí přisuzován pozitivní, prosociální konotát. Moudrost se chápe jako výjimečná úroveň lidské existence a představuje ideál lidského vývoje (osobní aspekty, hodnotové zaměření). Sociální inteligence a sociální kompetence zřejmě sehrávají při jejím formování určitou úlohu ve vazbě a v kontextu mnohých jiných charakteristik. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 211).

Emoční inteligenci L. E. Shapiro ve své knize popisuje takto: „Salovey a Mayer poprvé definovali emoční inteligenci jako součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní pocity a emoce, rozlišovat je a využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání. Emoční dovednosti nejsou protikladem inteligenčních nebo

rozumových schopností, spíše se vzájemně dynamicky doplňují na pojmové úrovni i ve skutečném světě“. (Shapiro, 1998, s. 17).

J. Valenta tyto dovednosti vnímá jako produkt osobnostní a sociální výchovy, osobnostní a sociální výchova se zabývá rozvojem **“životních kompetencí“** v oblasti osobního života se sebou samou/samým a života v mezilidských vztazích. Je to umění jednat asertivně, eticky, korektně, ale efektivně v každodenním životě. (Valenta, 2006, s. 13).

Socializace

Jednoduše vyjádřeno, jedná se o proces začleňování se jedince do společnosti.

Socializace osobnosti probíhá ve dvou rovinách, Z. Helus uvádí, že je cílově orientovaná. Cíl je podvojný, zaprvé, aby se jedinec začlenil do společnosti jako její součást (funkční jednotka), zadruhé, aby se jedinec pod vlivem působení sociálního prostředí vyvíjel jako svébytná osobnost, která se zodpovědně rozhoduje, svobodně vymezuje, zaujímá kritická stanoviska, usiluje o smysl svého života a realizaci svého bytostného poslání. Obě tyto cílové tendence se mohou doplňovat nebo dostat do příkrých rozporů. Jejich vyváženost napomáhá socializaci jakožto **personalizaci**. Ve zdravé společnosti jsou oba cíle socializace legitimní a společnost si vytváří mechanismy jak oba ochránit a zabezpečit ve vzájemné rovnováze. (Helus, 2006, s. 76, s. 131).

M. Nakonečný vnímá proces socializace jako postupné vrůstání do společnosti (postupná orientace v daném sociokulturním prostředí a osvojování si tomuto prostředí přiměřeného účelného chování), že je ve své **podstatě rodinnou výchovou** (primární socializací), která je zase v podstatě procesem učení zejména sociálním.

Za základní aspekty primární socializace v období rodinné výchovy pokládá následující jevy:

- Osvojení si základních kulturních návyků (stolování, udržení hygieny, oblékání, slušné chování – zdravení, děkování).

- Užívání předmětů běžné denní potřeby jako účelných nástrojů.
- Osvojení si mateřského jazyka a dalších forem sociální komunikace.
- Osvojení základních poznatků o přírodě a společnosti a základní časoprostorové orientace.
- Osvojení sociálních rolí přiměřených věku a pohlaví.
- Orientace v základních společenských normách a hodnotách (co je správné a co ne, hezké a ošklivé, pravdivé a nepravdivé atd.).
- Postupný vývoj sebekontroly a volní regulace chování, přechod od přirozeného dětského egoismu k základům prosociálního jednání. (Nakonečný, 1995, s. 278).

„Socializace probíhá po celý život i v dospělosti. V každém období přináší mnoho nového. Má svoji posloupnost. První a hlavní zprostředkovatel sociálních kontaktů je rodina, potom mateřská škola, základní a střední škola i vysoká škola. Přitom socializační proces probíhá za aktivní účasti celé společnosti – státních institucí, zájmových organizací a institucí, vrstevnických skupin apod.“ (Višňovský, 2002, s. 94).

Sociální učení

„Sociální učení je složitým intrapsychickým procesem osvojování si sociálních zkušeností, tj. zkušeností, které člověk získává v interakci s ostatními lidmi. K základním druhům sociálního učení patří:

- **sociální posilování** (zpevňování), resp. modifikování chování prostřednictvím odměn a trestů,
- **nápodoba** (imitace),
- **ztotožnění** (identifikace)“ . (Vízdal, 2009, s. 39).

Přičemž **učení z pozorování** lidí je velmi efektivní a člověk si často ani neuvědomuje nakolik mu podléhá. Druhé osoby mohou vystupovat jako pozitivní nebo negativní modely pro vlastní chování. Jako vzor negativní nebo pozitivní se mohou stát nejen fyzické osoby z okolí subjektu, ale i literární, filmové a jiní hrdinové a historické osoby. (Nakonečný, 1995, s. 331).

Prostředí

„Pojem prostředí je pojmem všeobecně známým a užívaným“. „Nahlédneme-li do různých slovníků, encyklopedií či učebnic, zjistíme, že jedno mají společné. Vždy se jedná o předměty, jevy existující kolem nás, nezávisle na našem vědomí. Jedná se o určitý prostor, objektivní realitu. Ve většině definic se uvádí, že tento prostor vytváří podmínky pro život, a hovoříme pak o životním prostředí“. „Životní prostředí člověka lze tedy vymezit jako tu část světa (prostor, který člověka obklopuje), s níž je člověk ve vzájemném působení, tj. na člověka působí svými podněty, ovlivňuje jeho vývoj a on na tyto podněty reaguje, přizpůsobuje se a také aktivně svou prací mění“. (Kraus, 2001, s. 99).

D. Knotová na toto téma píše „M. Přadka uvádí obecnou charakteristiku prostředí jako „soubor vnějších společenských a přírodních podmínek“. (Přadka, Knotová, 2004, s. 24).

Prostředí je tedy opravdu vše co nás obklopuje, věci neživé (předměty, prostor), živé (flora, fauna, lidé) a všechny vzájemné vztahy, které v něm vytváříme. „Prostředí je složitě strukturovaný systém, nejde o pouhé náhodné množství různých činitelů. Tak jako v přírodě existuje řád, tak i společnost funguje na základě vnitřní organizace. Prostředí je považováno za otevřený systém, který reaguje na rozmanité podněty. Prostředí odráží potřeby subjektu i objektu“. (Přadka, Knotová, 2004, s. 23-24).

Rodina

„Rodinu označujeme jako základní, primární a neformální sociální skupinu, která má různou velikost, je různě vnitřně strukturovaná a má rozličné vazby na společnost. Většinou se rodinou rozumí manželský pár a děti. Taková rodina bývá nazývána nukleární, jaderná. Vztahy uvnitř rodiny jsou založeny na příbuzenských a manželských vazbách. Členy rodiny se stávají také členové přibraní do rodiny, např. adopcí. Převažují v ní bezprostřední a důvěrné kontakty, společné skupinové zájmy, plánování budoucnosti, vzájemná pomoc a spolupráce. Každá rodina si vytváří vlastní neformální atmosféru, která dává člověku jasně najevo, kdo do ní patří a kdo patří do jiné“. D. Knotová (Přadka, Knotová, 2004, s. 26).

Význam rodiny jako společenské instituce spočívá zejména v její funkci, která je nenahraditelná. Mezi její základní funkce odborníci zahrnují funkci reprodukční (zachování člověka jako biologického druhu), socializační (výchovná), ekonomická, zachování nepřetržitosti kulturního vývoje a přenos kulturních vzorců. (Přadka, 2004, s. 27)

1.2 Přehled problematiky v literatuře

Problematika rozvíjení sociálních kompetencí dětí v rodinném prostředí je tématem, kterým se zabývá celá řada odborníků z oblasti pedagogiky a psychologie, kteří pracují v různých institucích, kde se problémem zabývají jak na úrovni teoretické, tak praktické. Mou snahou bylo shromáždit odborné statě, které společně vytvoří ucelený přehled o popisovaném tématu, pokud možno v plné šíři, a postihnou jeho podstatu.

Zdeněk Matějček (o němž se říká, že je lékařem dětských duší a že umí v kritických situacích podat dětem a jejich rodinám pomocnou ruku) je autorem knihy „**Rodiče a děti**“ (1989), která se zaměřuje na důležitost výchovy dítěte v prostředí citově vřelém a stálém. Poutavým a laskavým způsobem popisuje vývoj dítěte a jeho potřeby od narození až do období adolescence a s ním spojené vývojové zvláštnosti a projevy, reakce ze strany okolí, působení okolního prostředí a následný dopad na dítě. V této práci jsem z ní čerpala poznatky týkající se důležitosti láskyplného vztahu rodič a dítě, význam domova a dalších členů domácnosti. Další jeho kniha „**Co děti nejvíc potřebují**“ (2007) vysvětluje základní potřeby dítěte a uvádí následky v případě jejich nenaplnění. Je zaměřena na hlubší porozumění tohoto problému. Vychází z dlouholeté praxe autora a z prováděných výzkumů. Z této knihy jsem čerpala informace, které navázali na význam domova a vzájemného vztahu rodič a dítě a vymezili jejich oboustrannou potřebu a obsah. Dále je to kniha „**Co, kdy a jak ve výchově dětí**“ (1996), která tematiku potřeb dětí ve výchově dělí podle věku (v době od narození až po pubertu) a v souvislosti se specifickými projevy daného věku (strach, úzkost, tréma,

pocity méněcennosti) ve výchovných situacích (výchova citová a sexuální) a na konkrétních místech (v rodině v mateřské škole, ve škole). Zabývá se také kritickými periodami vývoje v době těhotenství. Z této knihy uvádím statě týkající se vývojových fází dítěte a jejich potřeb, zvlášť v období nástupu do mateřské a základní školy.

Lawrence E. Shapiro je autorem knihy „**Emoční inteligence dítěte a její rozvoj**“ (1998). Toto dílo objasňuje co je emoční inteligence. Popisuje důležitost sociálních a emočních dovedností v životě člověka. Radí jakým způsobem vychovávat děti, aby byly šťastné, zdravé a tvořivé i přes negativní vlivy, kterými se vyznačuje současná doba (vliv masmédií, rozvody, nedostatek úcty ke škole apod.). Z této knihy jsem čerpala informace k charakteristice základních sociálních kompetencí, které by mělo dítě zvládnout, aby se bez větších potíží v procesu socializace zařadilo do společnosti a dále rady jak napomáhat tomuto rozvoji.

Zlatica Bakošová je autorkou vysokoškolských skript „**Sociálna pedagogika (Vybrané problémy)**“ (1994) zabývající se sociální pedagogikou, jejím rozvojem a vztahem k výchově, rodinou a rodinnou výchovou. Dále pojednávají o problematice náhradní rodinné péče, o školním prostředí ve vztahu k výchově a o komunikaci a jejím využití ve výchově. Na ně navazující monografie „**Sociálna pedagogika jako životná pomoc**“ (2008), která je zpracována jako vysokoškolská učebnice pro studenty sociální pedagogiky. Zabývá se tímto oborem v plné šíři přes její pojetí v různých zemích (Slovensko, Německo, Polsko a Česko), tak ve vztahu k dalším oborům jako je např. pedagogika, sociologie a psychologie. Obsahuje pojednání o tématech sociální pedagogiky (vliv prostředí a současné společnosti na výchovu, odchylkami v sociálním chování), tak také konkrétní pomoci (prevence, poradenství), kterou sociální pedagogika může poskytnout. Autorka popisuje problémy současné doby a jejich negativní dopad zejména na rodiny a děti. Uvádí zde také závěry výzkumů k této problematice. Kniha popisuje základní výzkumné metody. Zaměřuje se také na osobnost sociálního pedagoga a jeho profesních možností. Na práva učitelů a dětí a spolupráci školy s rodinou. Pro svou práci jsem čerpala z obou publikací informace zejména k tématu co je to výchova, výchova na úrovni individuální a společenské, co je cílem rodinné výchovy, uvádím zde pojetí výchovného rodinného prostředí. Dále co je obsahem funkční rodiny ve vztahu k rozvíjení sociálních kompetencí.

Bohuslav Kraus, Věra Poláčková a kolektiv jsou autory monografie „**Člověk - Prostředí – Výchova**“ (2001). I tato kniha se zabývá sociální pedagogikou jako vědní disciplínou a v systému dalších vědních oborů. Popisuje vztah sociální pedagogiky a sociální práce. Zabývá se vlivem prostředí a výchovy (socializací) na jednotlivce. Proměnami a charakteristikou současné rodiny, jejího významu jako sociální instituce v procesu primární socializace. Významu školy v procesu sekundární socializace a v rámci sociálněpedagogického dění. Působením hromadných sdělovacích prostředků na výchovu. Dále pak životním stylem a jeho utvářením a důležitostí výchovy ve volném čase. Ve své práci z této knihy čerpám poznatky o důležitosti citové funkce rodiny a rizika jejího narušení v kontextu se změnami současné rodiny. Dále o významném vlivu školy na rodinnou výchovu a také o významu zdravého životního stylu v životním stylu rodiny.

Josef Valenta a jeho monografie „**Osobností a sociální výchova**“ (2006) se zaměřuje na význam tohoto tématu v rámci formování žáků (dětí) pro dobrý život ve vztahu k sobě samému a k druhým lidem, pro jejich lepší schopnost zvládat každodenní zátěžové situace (má pomáhat vylepšovat život). Kniha tyto dovednosti, jejich podstatu, cíle a principy popisuje jako součást obsahu výchovy a vzdělávání na školách (v rámci RVP), včetně metod a způsobů jejich provádění (intervence, sebereflexe). Kniha mi poskytla cenné informace o důležitosti významu sociálního a osobnostního rozvoje žáků ve škole, ze kterých jsem čerpala také při objasnění sociálních kompetencí jako nedílné součásti sociálního, osobnostního a morálního rozvoje dětí v rodinném prostředí.

1.3 Současná charakteristika rodiny a styly rodinné výchovy

V minulosti byla soudržnost rodiny založena na tradicích, autoritě otce, odpovědnosti k převzetí rodinného majetku a řemesla.

„Dnešní rodina je založena převážně na emocionálních vazbách, které jsou svou povahou značně nestabilní a křehké. Stabilita současné rodiny je založena více na vnitřních stabilizačních faktorech než na vnějších tlacích. K vnitřním stabilizačním faktorům patří především osobnostní charakteristiky manželů, jejich sociální, ekonomická a citová vyzrálost“. (Klapilová, 2000, s. 28).

Citová funkce rodiny je tou funkcí, kterou není schopna žádná jiná sociální instituce v uspokojivé míře naplnit. Může být narušována v celé řadě situací. „Jedná se buď o konfliktní situace v rodině (rozvodové rozepře, neshody mezi generacemi, mezi partnery, psychologické nepřijetí dítěte) či o případy závislosti některého člena rodiny na alkoholu, drogách, hracích automatech. Stejně tak sociálně a emočně nevyzrálí rodiče, kteří velmi často nezískali vhodné vzory v orientační rodině, mívají obtíže v naplňování sociálně-psychologických potřeb svých dětí“. (Kraus, 2001, s. 82-83).

Rodina se nepotýká pouze s těmito negativními faktory, potýká se také s dalšími, které přinesla současná doba, která poznamenala rodinu jako takovou. Tyto změny v současné společnosti jsou velikou zátěží pro všechny typy rodin.

B. Kraus uvádí typologii rodiny takto:

- rodina:
 - **nukleární** je tvořena rodiči (rodičem) a dětmi,
 - **orientační**, rodina v níž jedinec vyrůstá,
 - **prokreační**, rodina, kterou jedinec sám zakládá,
 - **rozšířená**, rodina rozšířená o blízké příbuzné (prarodiče, tety, strýce apod.),
- rodina **úplná** nebo **neúplná**,
- rodina podle funkčnosti (Dunovský, 1986):
 - **funkční rodina** (která přiměřeně plní všechny funkce),

- **problémová rodina** (ve které občas dochází k poruchám, ty ale vážněji nenarušují život rodiny a zásadně negativně neovlivňují vývoj dítěte),
- **dysfunkční** (dochází k vážným poruchám, vnitřnímu rozkladu rodiny, je narušován proces socializace dítěte),
- **afunkční** (rodina není schopna zabezpečit základní potřeby a dítě je třeba umístit do náhradní rodinné péče). (Kraus, 2009, s. 33).

Charakteristika současné rodiny podle B. Krause:

- **Množství funkcí rodiny převzaly jiné sociální instituce.**
- **Oblast zakládání rodiny ztrácí svoji ritualizovanou povahu** (legalizace partnerství není nutnou podmínkou rodinného života).
- **Snižuje se stabilita rodiny** (nárůst rozvodovosti, převážná většina rozvádějících se manželství má děti).
- **Mění se celková struktura rodiny** (klesá počet dětí v rodině a omezuje se také vícegenerační soužití).
- **Rozvoj zaznamenává antikoncepci a plánované rodičovství.**
- **Prodlužuje se délka života a tím i trvání rodiny po odchodu dětí,**
- **K proměnnám dochází v organizaci rodinného cyklu** (rodiči se stávají osoby ve vyšším věku).
- **Zvyšují se nároky na čas rodičů strávený v pracovním procesu.**
- **Přibývá dvoukariérových manželství** (v důsledku zaměstnanosti žen).

„Spolu s těmito působí celá řada dalších, jako například demokratizace a také desintegrace rodinného života, důsledky urbanizace a bytová problematika, otázky proměn životního způsobu a další“. (Kraus, 2001, s. 83-84).

Co je dále charakteristické pro rodinu ve 20. století? „Podle Guráňa toto:

- Na rodinu se kladou příliš vysoké nároky a očekávání (individuální i společenské).
- Většina problému a negativních jevů v rodině není projevem „krize rodiny“, ale projevem přetížení rodiny.

- Stát si musí uvědomit, že nemůže očekávat mnoho tam, kde málo investuje. (Guráň in Bakošová, 2008, s. 88)

Změny společensko-ekonomických podmínek (u nás zejména po roce 1989) způsobily, že můžeme pozorovat svět plný konfliktů, frustrací, zátěží a rizik v důsledku pomalého vyhasnutí citů a rozpadem etických norem. Reakcemi na tuto skutečnost je ze strany dětí a mládeže zhoršené chování, agrese, násilí, kriminalita. V důsledku zhoršení mezilidských vztahů se u nich projevuje mnohem více citových problémů než u předchozích generací, častěji trpí depresemi, jsou zlostnější, neposlušnější, nervóznější, impulzivnější.

Dalším fenoménem, kterému rodinná výchova musí čelit je v důsledku překotného rozvoje multimediální techniky přemíra informací, zvláště reklamních, které stupňují míru konzumu. „Člověk se za mnoho let svého „lidství“ obklopil, nejvíce v posledním století, věcmi, které již nelze nazvat kulturními výtvoři, ale obrněnou bariérou mezi člověkem a původním prostředím – přírodou. Lidstvo se na konci dvacátého století nachází v sekundárním světě věcí a člověk si definitivně odstříhl pupeční šňůru od světa původního, primárního, přirozeného, přírodního. Přitom všem si neuvědomujeme, že se nemění pouze materiální okolí, ale především jsou postiženi konzumenti tohoto životního stylu – děti a mládež“. (Němec, 2002, s. 99).

Svět se vyznačuje značnou složitostí a náročností. Z pohledu Lyotarda tím, že tradiční prostředky našeho myšlení (mýty, příběhy, rozum, věda) nedostačují k tomu, abychom pochopili zmatenou situaci kolem sebe. Neutěšený rozmach techniky (podmíněno nebývalým rozvojem vědy), zkomplikoval poznávání světa a možnost popsat skutečnost jako celek. Díky technice se vytrácí zkušenosti a prožitky u dětí a mládeže. (Lytoard in Němec, 2002, s. 98).

„V uplynulých čtyřiceti letech jsou vlastní sociální zkušenosti vytlačovány a nahrazovány sdílenými. Obsahy a „děje“, které předkládá film či televize, člověk nezná z vlastní zkušenosti, ale pouze zprostředkovaně, skrze sdělovací média. (je málo těch, kteří promrzli, ale hodně těch, kteří viděli člověka mrznout). Denně jsme svědky

krutosti na našich obrazovkách, kde je např. násilná smrt prezentována jako něco běžného, přirozeného a bezbolestného.“ (Němec, 2002, s. 98 - 99).

„V tomto „světě iluzí“ pak dítě nemůže prožívat skutečnou zkušenost, ale nazírá na obraz skutečnosti. Dítě je vystavováno dvěma krajně negativním iluzím. Jednak je to iluze konce (dítě se domnívá, že stejně jako počítačovou hru lze „vypnout realitu“), jednak iluze více pokusů (vybourám-li se v autě na simulátoru, můžu to zkusit ještě jednou), jež realita nezná“. (Němec, 2002, s. 99).

Tyto negativní vlivy jako jedny z mnoha znaků postmoderní společnosti bude nutné ve výchově dětí překonávat, což bude více než nesnadné.

S tím souvisí otázka, „co je to výchova“?

„Jednou z odpovědí je, že je to složitý společenský proces, kdy dochází ke vzniku vztahu (interakci) vychovatel – vychovávaný. Výchova má mít svůj cíl. Působení bez cíle je funkcionální, vede k procesu socializace. Podstatnými znaky výchovy jsou cílevědomost, záměrnost, soustavnost, organizovanost“. (Bakošová, 2008, s. 50).

Cílem rodinné výchovy je uvést dítě do života ve společnosti. „Vychovat je k hodnotám lásky, slušnosti, úcty, tolerance, přátelství, solidarity, dobra. Výchova v rodině má rozvíjet:

- vztah k sobě samému,
- vztah ke společnosti, k lidem, k rodině,
- vztah k přírodě“. (Bakošová, 2008, s. 94).

K tomu používáme **prostředky**, které nejsou nijak neobvyklé. Je to způsob chování, který používáme při každodenním kontaktu s lidmi:

- základní důvěra,
- být schopný postarat se sám o sebe,
- realistické chápání světa a sebe sama,
- dobromyslnost, srdečnost,

- sebedisciplína“. (Bakošová, 1994, s. 34).

Výchova probíhá v rodině (v rodinném prostředí) za určitých podmínek. Ve své knize „Sociální pedagogika jako životní pomoc“ Z. Bakošová chápe výchovné rodinné prostředí takto:

- **V širším smyslu** jako podmínky demografické, psychologické, kulturní a ekonomické, životní styl, hodnotovou orientaci a modely výchovy v rodině. Jedná se o nezáměrné výchovné prostředí, které vzniká bez cílevědomého působení.
- **V užším smyslu** se jedná o podnětnost uvedených podmínek v interakci s výchovným procesem, cíly rodinné výchovy a styly výchovy. (Bakošová, 2008, s. 95).

Podmínky rodinného prostředí zahrnují:

- **demografické podmínky:** velikost rodiny, zaměstnanost rodičů, charakter jejich práce, věk rodičů,
- **materiální podmínky:** příjmy, výdaje, spotřeba, přítomnost člena se zdravotním postižením,
- **psychologické podmínky:** atmosféra v rodině, vztahy mezi manželi, vztahy mezi rodiči a dětmi, vztahy mezi dětmi,
- **kulturní podmínky:** vzdělání rodičů, životní styl rodiny, hodnoty, trávení volného času, pedagogizaci rodinného prostředí. (Bakošová, 1994, s. 30).

Rozlišování výchovy podle určitého stylu. Z. Helus uvádí v monografii „Sociální psychologie pro pedagogy“ tyto styly:

- **Autoritářský (authoritarian) styl:** vyznačuje se vysokým stupněm direktivnosti a rigidnosti (ulpělosti, nepružnosti) v prosazování požadavků na poslušnost dítěte. Rodiče s dítětem málo komunikují, spíše uplatňují striktní zásadu „mlč a dělej co ti říkám“. Významnou roli hraje trestání, v neposlední řadě i fyzické.
- **Povolující (permisiv) styl:** vyznačuje se důrazem na poskytování maximální volnosti dítěti. Požadavky a omezování jsou minimální, trestání je eliminováno.

Významnou roli hraje ve vztahu k dítěti předpoklad, že „nakonec určitě přijde k rozumu“, samo musí vědět, oč mu jde“, „ať se samo rozhodne a pak vidí k čemu to vede“.

- **Styl opřený o autoritu (authoritativ):** vyznačuje se jasným stanovením zásad a principů vymezením toho, co je správné a co ne. Oproti prvnímu stylu – autoritářskému – zde ale rodiče s dítětem komunikují a dbají, aby požadavkům dobře rozumělo a jasně vědělo, čemu slouží a proč platí nekompromisně byť ne rigidně. Rodiče, kteří požadavky takto v komunikaci s dítětem uplatňují jsou mu v jejich plnění pomocí, vzorem (modelem), autoritou hodnou následování, odtud i název tohoto stylu. (Helus, 2006, s. 169).

Z výše uvedeno vyplývá jako optimální rodinný výchovný styl opřený o autoritu (autoritativní výchovný styl).

Co působí v rozporu s pozitivním výchovným stylem (chyby ve výchově):

- **Traumatizování dítěte hrubými, nešetrnými reakcemi** na jeho projevy, vyvolávání v něm strach a úzkost z projevů jeho vlastní aktivity a iniciativy (např. úzkostní reakce na živost a samostatnost dítěte).
- **Nezájem o to co dítě dělá,** jak se projevuje, oč mu samotnému jde.
- **Necitlivé zásahy do činnosti dítěte** způsobující, že dítě se nedokáže se svou vlastní činností identifikovat, srůst s ní. Činnost za těchto okolností přestává být silou, která razí vpřed cestu vývoji osobnosti.
- **Nevytížení dítěte:** hrozí nebezpečí, že dítě bude demoralizováno nudou nebo aktivitu, které mají díky snadnosti malý aktivizující a rozvíjející účinek.
- **Přetížené dítě:** hrozí nebezpečí, že dítě bude demoralizováno neúspěchy, trvale unaveno neúměrnou námahou apod. (Helus, 2006, s. 164).

Co je naopak pozitivní ve výchově a napomáhá rozvoji osobnosti a tím k rozvoji její sociální kompetentnosti:

- **Zdůraznění významu životních perspektiv pro rozvoj osobnosti.** Dítě se stává samostatné, plánuje je si cíle do budoucnosti a zodpovědně je plní.

- **Vnitřní přesvědčení o hodnotě mezilidských vztahů.** Vyznačuje se solidaritou, ochotou pomoci apod.
- **Upevňování a rozvíjení zdravého sebevědomí.** Dítě je schopné ocenit vlastní síly a nadchnout se pro jejich využití, rozvíjení a kultivování.
- **Posilování způsobilosti dítěte tvořivě myslet a jednat.** Nespokojit se s pouhou rutinou, zvykovým plněním úkolů.
- **Pevné přesvědčení o povinnostech a zodpovědnosti dítěte vůči rodinnému celku,** stejně tak jako je tento rodinný celek přesvědčen o povinnostech a zodpovědnosti vůči němu. (Helus, 2006, s. 164 – 165).

1.4 Sociálně zralá osobnost – individuální a společenský cíl

Cílem výchovy je sociálně zralá osobnost, která se utváří v procesu sociálního zrání (sociálního vývoje v procesu socializace). Vyznačuje se respektováním sociálních norem. To je, schopností regulovat své chování na základě přijatých hodnot, norem a z nich vyplývajících postojů. Projevuje se v chování resp. v činech člověka. Tyto způsobilosti sociální zralosti bývají označovány jako **morální vlastnosti osobnosti**. (Vízdal, 2009, s. 46)

Zrání osobnosti vede k harmonii, ke kvalitativní změně osobnosti směrem k dobrému. Ta se prolomí do moudrosti. „Obrazně se zde používá podobenství přeměny housenky v motýla. Hovoří se o přeměně (transformaci) vlastního jádra osobnosti směrem k vyššímu stupni zralosti a kvality“. (Kupperman in Křivohlavý, 2009, s. 16-17).

Moudrost odmítá egocentrické až egoistické (sobecké) zaměření. Jednání moudrého člověka nejvýstižněji charakterizuje ohled na druhé lidi a jejich dobro (altruismus). (Křivohlavý, 2009, s. 16-17).

Proces zrání by měl podle Klapilové vyústit do sociální zralosti (psychosociální vyspělosti) a osobnost by se měla vyznačovat těmito znaky:

- **Relativní nezávislost dospělého** a schopnost nést odpovědnost za život svůj, svého partnera i dětí, autonomie osobnosti, kdy ubývá receptivních potřeb a roste schopnost poskytovat pomoc druhým.
- **Základní emocionální jistota osobnosti**, která je doprovázena schopností objektivního adekvátního sebepojetí, sebedůvěrou a sebeúctou na jedné straně a ochotou kooperovat, pomáhat jiným a předávat jim zkušenosti na straně druhé.
- **Vývoj osobnostní orientace od vlastní osoby** ke stále širšímu sociálnímu prostředí.
- **Optimální vývoj intelektové kapacity a humánních hodnot**, především schopnost realizovat mravní volbu a nést za ni odpovědnost“. (Klapilová, 2000, s. 18-19).

„Je proto zapotřebí výchovu, která vede člověka k tomu, aby uměl žít život, aby se trvalé hodnoty staly smyslem jeho života a budou mít nejen individuální rozsah a prospěch, ale budou akceptovatelné a významné i na společenské úrovni“. (Bakošová, 2008, s.52).

Výchovu **na individuální úrovni**, která u dětí a mladých lidí povede „k akceptování etických norem a k jejich dodržování, k zájmu o druhé, ke všímavosti, ke schopnosti projevit svoje city a pocity, vyznat se v nich, ke schopnosti projevit empatii, solidaritu, spoluúčast, chovat se prosociálně“ (Bakošová, 2008, s. 51)

Tato výchova se **na společenské úrovni** projeví schopností „dobrého soužití partnerů, lidí různých ras, náboženských a politických přesvědčení, etnických skupin, odborníků odlišných oborů a profesí. Jejím výsledkem bude citlivost vůči necitlivosti jiných, solidarita s lidmi, kteří zažili náročné životní situace, spolucítění s nemocnými, starými i bezmocnými“. (Bakošová, 2008, s. 52). Je to eticky a mravně smýšlející člověk, respektující sociální normy a takto fungující ve skupině.

2. Charakteristika sociálních kompetencí

2.1 Charakteristika sociálních kompetencí

Pomocí sociální kompetence, dosahujeme svých osobních, sociálních cílů. (Výrost 2008). Děti se snadněji zařazují do kolektivu svých vrstevníků a lépe prospívají ve škole, pokud jsou přizpůsobivé, přátelské, vytrvalé a komunikativní. Jsou úspěšnější v běžném životě díky schopnosti řešit problémové nebo krizové situace. V pracovním prostředí, vzhledem k ochotě spolupracovat, pomáhat, řešit problémové situace a úkoly. Snadněji nacházejí přátele a životního partnera, pokud jsou schopné projevit svoje city a pocity, vyznat se v nich a chápat je i u druhých lidí.

Podle M. Nakonečného uplatňujeme sociální kompetence při **interpersonálních interakcích** jako „sociální obratnost“, tj. způsobilost vést a rozvíjet smysluplnou interakci, která je analogická motorickým dovednostem při nějaké pracovní nebo sportovní činnosti. Účastník interakce sleduje nějaký konkrétní cíl, např. se snaží získat informace, partnera, práci, koordinovat práci, vést rozhovor pobavit někoho apod., jde zde o rychlou a přiměřenou reakci, o rychlé vyhodnocení zpětných vazeb, o správné rozhodnutí, o správný výběr vhodné sociální techniky. Např. pomocí zdvořilostní fráze, vřelého a přátelského způsobu jednání, doprovázeného úsměvy, projevováním zájmu o dotyčného, sympatií, nasloucháním. (Nakonečný, 1995, s. 295).

Tento rozvoj probíhá citovou rodinnou výchovou, kde si dítě za optimálních podmínek osvojuje řeč (naučí se komunikovat), je vedeno k zodpovědnosti, samostatnosti, naváže zde první citový vztah se svými rodiči a ten předurčí jeho schopnost navazovat sociální vztahy do budoucna. Dítě je ovlivněno nejenom rodinným prostředím, ale také školou, která dále rozvíjí jeho schopnosti učit se, myslet, řešit problémy a být kreativní. Nemalý podíl na tomto rozvoji má také doba a společnost, ve které dítě žije a rovněž jeho vrozené a zděděné dispozice.

Cílem citové rodinné výchovy není pouze vychovat vnímavé a citlivé dítě, jak by se dalo vyvodit, ale dítě, které bude mít realistické myšlení, bude optimistické, poctivé a čestné, vytrvalé, bude umět čelit neúspěchu a schopné jej překonávat. L. E. Shapiro uvádí, že by měla tato výchova zahrnovat nejenom lásku a péči, ale také disciplínu, která v sobě zahrnuje určité nepohodlí a stres. „Když se jim snažíme odstranit z cesty každou překážku, zbavujeme své děti šance naučit se důležitým dovednostem vyrovnávat se s úskalími a nevyhnutelnými zklamáními dospívání.“ (Shapiro, 1998, s. 252).

Podle J. Valenty je úroveň sociální kompetence závislá na úrovni nejenom citových (afektivních) schopnostech, které spočívají ve schopnostech navazovat kontakty s lidmi, chápat odlišnosti a chyby při poznávání lidí, umění pečovat o dobré vztahy, komunikovat, být schopen kooperace (spolupráce) a kompetice (schopnost soutěžit ne soupeřit), tzn. na **sociálním rozvoji**, ale také na rozvoji **intelektových** (kognitivních) schopností a dále na **morálním rozvoji**, který pomáhá, aby nedocházelo k narušování vzájemných vztahů. Je důležité učit se řešit problémy eticky (nikoho neurážet, nedělat z něj hlupáka apod.) a s tím souvisí také hodnotový žebříček, který stojí za preferencemi ve vztahu k lidem, věcem apod. (Valenta, 2006, s. 17 - 39).

Rozvoj každé sociální dovednosti je vázán na příslušnou vývojovou fázi dítěte. Tyto fáze by se daly rozdělit podle Z. Matějčka do těchto částí:

- Doba kdy se u dítěte objevuje zřetelně citová vazba na někoho z pečujících osob zhruba od 7 měsíců do 1 roku.
- Od batolícího věku se dá již hovořit o tom, že dítě je schopné pochopit, že „máme-li si spolu dobře pohrát,“ nesmí si nechat všechny hračky pro sebe.
- Předškolní věk je zvlášť důležitý. Mohutně se v této době rozvíjí „vlastnosti prosociální, tj. souhra, spolupráce, součinnost, soustrast, soucit atd.“ kladou se základy přátelství (dítě má chuť sdílet radost ze života, dovádět, smát se, vymýšlet legrační kousky).
- U školních dětí se dále rozvíjí „repertoár prosociálního chování. Děti už vědí co je to obětavost i co je to zrada, podtrh a podvod.“

- U dětí v pubertě (přibližně od 12 roků) a po ní nastává období sebevýchovy, „k němuž musíme dát taktně podnět a udržovat jej v chodu svým sympatizujícím zájmem a oceněním. Je to vhodná doba, kdy můžeme navodit jejich uspokojení, tím, když si něco odepřou, v něčem se vynasnaží, když něco vytvoří a vymyslí a to ne pro pochvalu, ale proto, že se před sebou samým vytáhnou.“ (Matějček, 1996, s.102 – 104).

Sociální kompetence je dovednost, která v dnešní složité době slouží také jako primární prevence pomáhající člověku čelit zátěžím, nejistotám, úzkostem a jejich důsledkům. (Valenta, 2006). Ve společnosti druhých nacházíme radost, štěstí, ochranu a pomoc. To nám pomáhá lépe se vyrovnávat se stresem (Shapiro, 1998, s. 8 - 9).

Je tedy důležité, aby se děti naučili v tomto směru adekvátně komunikovat a díky tomu navazovat a udržovat sociální vztahy. Komunikace také napomáhá k poznávání druhých lidí a tím k orientaci v mezilidských vztazích.

2.2 Schopnost komunikovat

„Důležitým momentem vývoje je osvojení řeči, která umožňuje dokonalejší poznávání a jako tzv. vnitřní řeč se stává důležitým regulátorem činnosti dítěte.“ (Nakonečný, 1995, s. 363).

L. E. Shapiro ve své monografii popisuje, že děti schopné komunikovat, budou mít menší problémy při navazování přátelství a začleňování se mezi vrstevníky, než děti, které tuto dovednost neovládají. U dětí, u kterých byly diagnostikovány problémy s učením a chováním se vyskytují problémy s komunikací nejčastěji. Z těchto důvodů zakouší určitou formu odmítnutí ze strany svých vrstevníků, což zvyšuje pravděpodobnost jejich negativního, agresivního a sebestředného chování.

Děti, které neovládají komunikační dovednosti, ale touží se zapojit do činnosti druhých dětí přitom při zahájení konverzace využívají např. špatnou taktiku: „Řeknou třeba: „Já vím, jak se to hraje!“ Nebo: „Já to umím líp než ty. Ukaž.“ Oproti tomu děti, které tuto dovednost ovládají (oblíbené děti) řeknou např.: „To je legrační hra“ nebo „jak jsi se to naučil?“ (Shapiro, 1998, s. 135).

Základem pro zvládnutí dovednosti komunikovat je neustálá konverzace rodičů s dětmi, při každé příležitosti (jízda autem, dlouhá procházka, před uložením ke spánku apod.) se zapojením prvků komunikačních dovedností. „Smysluplná konverzace znamená realistickou sebereflexi, k níž patří sdílení pocitů a myšlenek, chyb a proher, problémů a jejich řešení, cílů a snů.“ (Shapiro, 1998, s. 138).

Komunikace se obecně dělí na slovní (verbální) a neslovní (neverbální, řeč těla).

Ke komunikačním dovednostem patří:

- Jasně vyjádřit své potřeby a přání (proč se tak cítíte a co chcete).
- Sdílet osobní informace o sobě (mluvit o věcech, které nás zajímají).
- Přizpůsobit své reakce náznakům a slovům druhých (věnovat pozornost tomu co říkají a jak to říkají).
- Ptát se druhých na ně samotné.
- Nabídnout pomoc a radu.
- Nabídnout pozvání (pokud se s někým cítíte dobře dát mu to najevo).
- Poskytnout pozitivní zpětnou vazbu.
- Udržet konverzaci.
- Ukázat, že jste dobrý posluchač.
- Ukázat, že chápete pocity druhého.
- Vyjádřit zájem o druhého člověka.
- Vyjádřit, že ho přijímáte (snažit se dělat věci, tak jak je navrhuje ten druhý).
- Vyjádřit city a souhlas.
- Vyjádřit vcítění (popsat co si myslíte, že ten druhý cítí).
- Nabídnout pomoc a radu, když je to potřeba. (Shapiro, 1998, s. 136)

Neverbální komunikace je stejně tak důležitá jako verbální, používá se k posílení promluvy, prozrazuje náladu mluvčího nebo se může používat místo promluvy. Dochází k ní za pomoci pohledů, gest, pohyby, postoji a třeba také úpravou svého zevnějšku apod. (Vízdal, 2009, s. 84).

2.3 Schopnost navazovat kontakty

Jedna ze základních sociálních kompetencí je schopnost navazovat přátelství. „Podle Sullivana zanechávají dětská přátelství celoživotní stopu na způsobu, jak navazujeme vztahy s druhými lidmi, a také pocit vlastní sebeúcty rovnocenný tomu, který se vyvíjí z rodičovské lásky a péče. Naopak, když dítě není přáteli nebo vrstevníky přijímáno, zejména v prvních školních letech, nese si s sebou pocit nenaplněnosti a neuspokojení, často i navzdory svým významným úspěchům“. (Sullivan in Shapiro, 1998, s. 148).

L. E. Shapiro dále uvádí, že navazovat přátelství je dovednost, kterou je těžké naučit se až v dospělosti. Neznamená to ale, že přátele v dospělosti mít nebudeme. Je to pouze obtížnější, protože jisté emoční dovednosti jsou ovlivněny vývojovým načasováním. Mimo toto období je mnohem těžší se dovednost naučit. (Shapiro, 1998, s. 149).

Děti procházejí čtyřmi překrývajícími se stádii v nichž se učí získávat přátele. L. E. Shapiro v monografii „Emoční inteligence dítěte a její rozvoj uvádí:

- 1) **Egocentrické stádium**, v období mezi třetím a čtvrtým rokem. Děti si za kamarády hledají ty, kteří bydlí nejbližší, kteří mají hračky, s nimiž by si chtěly hrát, nebo něco co jim samotným chybí. Obecně jsou šikovnější v sociální interakci, než při utváření přátelství.

Je důležité plánovat aktivity, v nichž budou s dětmi, které jsou jako ony nebo mají stejné zájmy (sport nebo jen se jen společně dívat na kreslené filmy).

- 2) **Stádium potřeby naplnění** v období mezi čtvrtým a devátým rokem. Je to věk, kdy jsou děti motivovány více zájmem o vytváření kamarádských vztahů, než

egocentrismem. Přátelství je prostředkem, jak uspokojit své potřeby mimo rodinu a vyhnout se samotě.

Je důležité brát přátelství svých dětí vážně, dávat jim najevo zájem o jejich vztahy s kamarády a povzbuzovat je, aby mluvily o svých zážitcích. Při tom je dobré, když si dítě bude stěžovat na své spolužáky odolat pokušení přidat se na jeho stranu. Mohlo by to podpořit jeho izolaci. Postačí jej vyslechnout a snažit se mu pomoci a pochopit situaci.

- 3) **Stádium reciprocity** v období mezi šestým a dvanáctým rokem. Je charakterizováno potřebou vzájemné výměny a rovnosti. Děti jsou schopny v přátelském vztahu zvážit obě hlediska a jsou zaujaté spravedlností. Kvalitu svých přátel posuzují podle toho co kdo pro koho udělal (pozdání na návštěvu musí být následováno stejným pozváním, narozeninový dárek musí být oplacen dárkem stejné hodnoty apod.). Z tohoto důvodu jsou přátelství z větší části omezována na dvojice stejného pohlaví.

V tomto období se z rodičů stávají organizátoři večírků a bezvýznamní pozorovatelé společenského života svých dětí. Ve skutečnosti, ale je rodič důležitou oporou a poskytuje pocit jistoty a bezpečí, v době, kdy se dítě učí dávat a brát v rámci společenské interakce. Pokud má potíže se svými přáteli můžeme mu nabídnout příklady ze své vlastní zkušenosti. Nebo příklady z filmů při sledování přátelských vztahů.

- 4) **Stádium důvěrnosti** v období mezi devátým a dvanáctým rokem. Je to stádium, kdy jsou děti připraveny vstoupit do skutečně důvěrného přátelství, kdy se zaměřují na bytost a na to co se skrývá za „vnější fasádou“ a její štěstí než na vnější skutky.

V tomto období je úkolem rodičů už jenom usměřňovat důvěrná přátelství svých dětí.

Stanovit vhodné hranice, předávat hodnoty a povzbuzovat je v jeho osobním a společenském růstu. (Shapiro, 1998, s. 149 - 153).

„Přátelství nutně přináší odpovědnost jednoho za druhého a je podstatnou složkou pozdějších vztahů mileneckých, manželských a rodinných.“ (Matějček, 1996, s. 103).

2.4 Orientace v mezilidských vztazích

Zvládnutí základních sociálních dovedností jako je komunikace a navazování přátelství nám umožní lepší orientaci v mezilidských vztazích.

Mezilidské vztahy resp. sociální interakce jsou založeny na osobní přitažlivosti. Proč jsou si lidé navzájem sympatičtí nebo nesympatičtí? Je to ovlivněno těmito hlavními faktory:

- Fyzická atraktivita.
- Vzájemná obeznámenost (lidé, které vídáme často).
- Vzájemná podobnost a komplementarita.
- Častost styku.
- Vzájemná náklonnost, reciproční sympatie (sympatie na oplátku).
- Vnímaná omylnost (pozitivně hodnocena zvláště u úspěšných lidí).

Vzájemná přitažlivost může přejít ve vztah pokud je dostatečná podobnost mezi názory, postoji a osobními konstrukty. (Vízdal a kol., 2009, s. 54 – 55).

Schopnost orientovat se v mezilidských vztazích dítě i mladý člověk získává ve **vrstevnických skupinách**, ke kterým je schopné se připojit poté co se naučilo získávat si přátele. Zpravidla si dítě vybírá takovou vrstevnickou skupinu, která je pro něj určitým způsobem atraktivní. S. Klapilová uvádí, že proti věkově heterogenním skupinám, kde převládají vztahy autority mezi dospělým a dítětem, ve skupinách vrstevníků se dítě naučí vztahům rovnoprávnosti nebo autority vznikajících spontánně na jiných základech než formálních a generačně daných. (Klapilová, 2000, s. 32).

„Tato skupina umožňuje a motivuje různé formy **sociálního srovnávání**. Jejím členům záleží na tom, jak na ostatní působí a jak jsou jimi hodnoceni. Usilují o to, aby si ve své skupině vypracovali určité postavení, aby získali sympatie, měli vliv a byli hodnoceni podle svých předností“. (Klapilová, 2000, s. 32).

Jedinci ve skupině vrstevníků se dělí na:

- **Oblíbení jedinci**, kteří jsou aktivní v různých činnostech, jsou iniciativní a optimističtí, mají smysl pro humor, vystupují čestně, přirozeně, dbají o svůj zevnějšek a nejsou domýšliví.
- **Odmítaní jedinci** se vyznačují malou schopností navazovat sociální kontakty, nedovedou se chovat ve společnosti, ustupují do pozadí, jsou nejistí, náladoví, soustředění na své problémy, ve vzájemném styku postrádají schopnost dávat a brát“. (Klapilová, 2000, s. 32).

Díky mezilidským vztahům se dozvídáme hodně o sobě samých podle toho jak nás okolí přijímá a jakou v něm hrajeme roli.

Orientace v mezilidských vztazích u dětí se vyznačuje schopností řešit konflikty, urovnávat spory, děti jsou asertivnější, efektivně komunikují, jsou oblíbenější a více času tráví s kamarády. Vrstevníky jsou vyhledávanější. Dokážou se harmonicky začlenit do skupiny. Jsou sdílnější, ochotnější pomoci a dokážou účinně spolupracovat. V kontaktech s ostatními jsou tolerantnější.

„Je úkolem rodičů aby podporovali dítě v jeho kontaktech s prostředím; přitom nemůže být ušetřeno zklamání. Musí se učit vyrovnávat se vznikajícími konflikty. Stejně tak se musí učit zacházet s frustracemi.“ (Fürst, 1997, s. 147).

3. Možnosti rodiny při utváření sociálních kompetencí

V rodinném prostředí dítě získává své první zkušenosti se světem, které jej natrvalo ovlivní po zbytek jeho života. Probíhá zde primární socializace.

„Rodina není jenom vnějším prostředím dítěte, ale také do něho jaksi vstupuje: skrze jeho intenzivní prožívání vztahů a událostí v rodině se promítá do jeho názorů, postojů, životních rozpoložení osobnostních vlastností, předpokladů pro školní úspěšnost“. (Helus, 2006, s. 179).

„Rodina tím, jak s dítětem jedná, jaké k němu zaujímá postoje, jakou vytváří oporu pro jeho vývoj, jakou citovostí je zahrnuje, mu zprostředkovává zvládnání základních vzorců sociokulturního chování a myšlení. A díky nim dítě rozvíjí své vztahy k sobě samému, druhým lidem, širšímu sociálnímu okolí, k věcem a úkolům.“ (Helus, 2006, s. 135).

Je proto nesmírně důležité dobře začít. „Mladí lidé by měli do svého očekávání od života pojmout, započítat, zabudovat požadavek, aby měli děti, které chtějí mít, s tím, s kým je chtějí mít, a v době, která je pro ně příhodná. Na své děti by měli být vnitřně připraveni!“ (Matějček, 2007, s. 17).

To vše obnáší pro rodiče více či méně psychické a fyzické zatížení v podobě odpovědnosti a starosti o blaho dítěte a v neposlední řadě také nutnost materiálního zajištění rodiny. Snahou je vytvořit optimální podmínky pro růst a vývoj dětí, a to vytvořit domov.

Co to ale domov pro dítě je?

„Psychologicky to znamená především místo, kde se dítě cítí v bezpečí. Je tu chráněno před vším neznámým a nebezpečným. Je tu mámina náruč a táta, který je nejsilnější, nejodvážnější, nejmoudřejší a také nejšikovnější. K pocitu bezpečí patří i místo, kde žijeme. Ona střecha nad hlavou, která od dávných dob charakterizuje útulek před vnější nepohodou. Ostatně dům a domov mají společný slovní základ. Dítěti je tam

dobře je to místo jeho objevitelských výprav, místo učení a poznávání, místo radostných prožitků, když se splní jeho zjevná i tajná přání, místo ,kde si může dosytnosti vyhrát. Domov je tam, kde dítě má své místo, tam kam patří, kde s ním počítají, kde jej přijímají a je dokonale známé. Zde se utváří vědomí jeho „já“ jeho identity. Zde, ale zažívá také první pocity zahanbení, bolesti, odcizení, když nějak poruší pravidla rodinného soužití a rozzlobí nebo nějak zklame ty, které má rád. Zde se vytváří svědomí, které bude nadále dítě doprovázet na cestách života a bude jej upozorňovat na to co je dobré a co je zlé“. (Matějček, 1989, s. 175-176).

Rodinné prostředí uspokojuje základní potřebu dítěte a tou je, „jistota ve vztazích ke svým lidem“ (Matějček, 2007, s.9).

Co nastane pokud dítě jistotu ve vztazích nezažije?

Nezažije-li dítě tuto jistotu ve vztahu, to, že jej mají jeho lidé rádi, „pak je ovšem zle, moc zle – někdy na celý život!“ (Matějček, 2007, s. 13-17).

„Typickým příkladem je tzv. **separační úzkost** vyvolaná tím, že je dítě v ranném věku ponecháno o samotě, která má nežádoucí důsledky na vývoj jeho osobnosti (úzkost, nejistota). Dalším je fenomén zvaný hospitalismus zapříčiněný tzv. **citovou deprivací** dítěte, vyvolanou nedostatečnými nebo zcela chybějícími projevy mateřské lásky vůči dítěti, která může vést k psychickému poškození osobnosti (agresivita, hostilita, citová labilita, zaostávání intelektového vývoje, selhávání v sociálních vztazích atd.).“ (Nakonečný, 1995, s. 281).

Z dlouhodobě prováděného výzkumu (v průběhu 20 let), kterého se Z. Matějček zúčastnil, vzešla zajímavá zjištění. Sledovali děti, které se narodily prokazatelně z nechtěného těhotenství, děti z rodin otců-alkoholiků, děti narozené nemanželsky a děti z rozvedených rodin pět let po rozvodu. „Tři z těchto čtyř skupin se chovaly přibližně stejně a měly také podobné výsledky, tj. jakousi deprivaci v mírnějším vydání, takže jsme ji označili jako **subdeprivaci**. Jedna skupina však na tom byla lépe a její skôr maladaptace tvořily jiné položky než u ostatních tří. Byly to děti z rozvedených rodin. Děti z rozvedených rodin zažívají traumata, konflikty, frustrace, jsou neurotizovány

domácím napětím. Jejich problémy a obtíže jsou zjevné, dramatické a všichni o nich víme. Jenomže jejich postižení je zasáhlo až později v životě. Začátek jejich života byl u velké většiny z nich ještě dobrý, to se rodiče ještě měli rádi a měli rádi i je, tj. děti“.

(Matějček, 2007, s. 16).

Láskyplné rodinné prostředí vytváří ideální podmínky pro **citovou rodinnou výchovu**, která je základem pro rozvoj emoční inteligence dítěte, důležité pro rozvoj jeho sociálních kompetencí.

3.1 Vliv hodnotové orientace rodiny na utváření sociálních kompetencí

Hodnoty tvoří jeden z pilířů, na kterých jsou založeny sociální dovednosti. Jsou to hodnoty zaměřené na lásku, slušnost, úctu, toleranci, přátelství, partnerství, rodičovství, solidaritu, zodpovědnost.

Lásku ne jenom k lidem, ale také k vlasti, k přírodě a k její ochraně. Příroda a její ochrana je z důvodu devastace způsobené neuváženou lidskou činností velice ohroženou hodnotou. Přitom na její kvalitě a existenci je závislé celé lidstvo a jeho přežití.

Tyto hodnoty dětem umožní proniknout do životní podstaty, umožní jim zažít pochopení a uspokojení a pomohou jim prožít šťastný a úspěšný život. Pouze citová rodinná výchova ve funkční rodině je schopna vést k takto orientovaným hodnotám.

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 nepřijemnosti. (Matějček, 1989, s. 181).

Funkční rodina je charakterizována takto:

- Má jasnou hierarchii zodpovědnosti.
- Členové rodiny na sebe berou ohledy, respektují se.

- Existuje v ní pevná koalice mezi intimitou a potřebou odevzdání se.
- Hovoří v ní každý sám za sebe, komunikace je živá, aktivní a je v ní dialog.
- Rodina je otevřená novým myšlenkám, novým způsobům řešení problémů.
- Atmosféra je v ní příjemná, je v ní hodně humoru.
- Členové rodiny si dávají najevo potěšení ze vzájemných vztahů.
- Chod domácnosti zvládají všichni členové bez problémů.
- O závažnějších problémech rozhodují rodiče tak, že se drží dohodnutých pravidel. Dětem je umožněno s rodiči diskutovat a při konečném rozhodnutí se bere do úvahy jejich názor.
- Manželé jsou si věrni, mají potěšení ze vzájemné sexuality.
- Udržují společenské kontakty s rodinou a s přáteli. (Bakošová, 2008, s. 110).

Hodnota rodičovství z pohledu současné společnosti

Po roce 1989 jsou v ČR hodnoty solidarity, tolerance a soudržnosti, které jsou pro rodičovství a fungující rodinu stěžejními relativně opomíjeny ve prospěch zaměření na výkon a individuální úspěch. U současných lidí nabývá na významu profesní seberealizace. Profesní aspirace tak reálně často konkurují rodičovským plánům. Ačkoliv je důležitost rodiny a rodičovství jednotlivci v mnoha sociologických průzkumech deklarována, dostává se do konkurenčního vztahu s prosazovanými hodnotami výkonově orientované společnosti. Výchova dětí a zabezpečení rodiny jsou v porovnání s výkonem v zaměstnání chápány v celospolečenském kontextu jako méně přínosné a důležité, což dokládá oslabená pozice zaměstnanců-rodičů (v převážné většině žen) na trhu práce a nízké finanční ohodnocení péče o dítě. Hrozí, že se rodiče malých dětí mohou ocitnout v sociální izolaci. (Národní koncepce rodinné politiky, s. 11).

Přítom být rodičem uspokojuje hluboké životní potřeby člověka. Některé ze životně důležitých potřeb rodičů, které naplňuje dítě svou existencí podle Z. Matějčka:

- **Potřeba stimulace.** Dítě je nevyčerpatelným zdrojem podnětů, je s ním zábava, přináší starosti i úzkost. Bez něj by bylo manželství prázdné.
- **Potřeba učení.** Nabývání zkušeností, které nám péče o dítě zprostředkuje. Stáváme se zkušenými a moudrými.

- **Potřeba jistoty a bezpečí.** Nejbezpečněji se cítíme, jsme-li obklopeni těmi, které máme rádi, na koho se můžeme spolehnout. Ve stáří jsou děti nenahraditelnou citovou pojistkou.
- **Potřeba společenského uznání.** Dítě významně zhodnocuje dospělého člověka. Umožňuje mu, aby převzal roli i hodnotu rodiče. Schopnost plodit děti jej vyrovná s ostatními v jedné z nejdůležitějších společenských funkcí, posílí jeho sebevědomí a jistotu v sebe sama.
- **Potřeba otevřené budoucnosti.** Zavřená budoucnost by znamenala zoufalství. Dospělý člověk touží více či méně uvědoměle mít důkaz o pokračování toho co je z nás zrozeno. (Matějček, 1989, s. 15 – 16).

3.2 Vliv vzorů v rodině na utváření sociálních kompetencí

„Rodina skýtá dítěti bezprostředně působící vzory a příklady. Skrze lásku k otci a matce, vcit'ování 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 ojedinelé příležitosti učit se vcit'ovat a chápat druhé lidi.“ (Helus, 2006, s. 151).

Táta je pro chlapce vzorem muže a manžela, **máma je** pro dívky vzorem ženy a matky. **Vztah táta a máma** je pro děti vzorem jejich budoucího manželství. „Všimněme si například takové hry tříletých dětí na tatínka a na maminku. Jednak býváme fascinováni co všechno od nás „odkoukají“, naše pohyby, naše výroky, naše nelogičnosti, naše postoje. Až nás zamrazí v zádech, když vidíme sami sebe v tomto prostém naivním zrcadle“.
(Matejček, 1989, s. 131).

„**Sourozenci** vytváří specifické možnosti pro formování partnerství a s ním úzce souvisejícího smyslu pro důvěrnost, pro „společné tajemství“. Sourozenectví skýtá i specifické podněty pro nápodobu a ztotožňování a i když může být problematické, má

svou výchovnou hodnotu (mladší dítě se snaží vyrovnat staršímu sourozenci – seberozvíjení). Sourozenectví sebou nese i rozmíšky, konflikty, negativní afekty (vztek, žárlivost, závist apod.). je vhodná korekce ze strany rodičů. Sourozenci se tak mezi sebou učí trpělivosti, shovívavosti, velkorysosti, zdravě komunikovat, domlouvat se, hledat kompromisy, vytyčovat pravidla. (Helus, 2006, s. 173).

Rodinné soužití je mimořádně účinným výchovným nástrojem, který se musí užívat s rozvahou a odpovědností. Tím, že se dítě ztotožňuje s dospělými ve svém okolí, utváří si postoje k takovým hodnotám jako je zdraví, tělesná zdatnost a krása, k bolesti a k nemoci. Vztahy a postoje se netýkají pouze lidí, ale také věcí, přírody, myšlenek, ideálů apod.

V soužití s rodiči a s dalšími členy domácnosti se vytvářejí postoje k jídlu, pohodlí k námaze, k zábavě a k práci. Je jisté, že rodiče mají silný vliv na pracovní zaměření dětí a že podle otce a matky vytvářejí vztah k lidské práci vůbec. Práce zajišťuje i obživu a materiální základnu pro rodinný život. V rodině se plánuje co se nakoupí, jak zhodnotit společný výdělek, dítě se učí hospodařit. Je mnoho rodinných úvah, starostí a plánů kolem rodinného stolu, které je nedílnou součástí výchovy k rodičovství a budou se promítat i do vztahů k manželce, manželovi, které jednou dítě bude mít. (Matějček, 1989, s. 188 – 189).

Narušením vnitřních vztahů v rodině dochází k citovému strádání dětí a k jejich neurotizaci konflikty. Podle Z. Heluse má narušení vnitřních vztahů dvě základní formy:

- **Oslabení vzájemných kontaktů, izolovanost jedněch členů rodiny od druhých:** každý je pohroužen do svých individuálních záležitostí, ostatní jej příliš nezajímají, případně jsou mu zcela lhostejní. Kontakty, pokud k nim dochází, mohou být klidné, věcné, ale převážně formální, postrádají vřelost, vcítění, hlubší oboplný zájem. Dítě vyrůstající v takovém prostředí vykazuje zpravidla příznaky vážného citového strádání (deprivace).
- **Konflikty mezi jejími členy:** v rodině panuje ustavičně napětí, neklid, stále někdo někoho napadá, každý proti každému intrikuje a snaží se získat ostatní (vesměs děti) na svou stranu. Slabší členové rodiny se hroučí, typický je strach

dětí z rozpadu rodiny. Ve zvlášť vypjatých případech dochází i ke vzájemnému fyzickému napadání. Jako příčina i důsledek může být například alkoholismus, zanedbávání domácnosti, nevěra- k citovému strádání dětí zde přistupuje ještě navíc jejich traumatizace navozovaná drastickými scénami, do kterých je zavlékáno. (Helus, 2006, s. 162).

Narušením vnitřních vztahů v rodině dochází k působení **negativními vzory a příklady** na dítě.

3.3 Životní styl rodiny a jeho vliv na utváření sociálních kompetencí

Životní styl rodiny je odrazem názorů, postojů, hodnot a ideálů jejích členů. Jejich temperamentových vlastností, myšlení a chování. Tím jsou ovlivněny životní plány a cíle rodiny. Je také odrazem stavu společnosti a místem, kde rodina žije (venkov, město).

Životní styl můžeme dělit podle hodnot, aktivit, podle toho jak lidé přistupují k řešení životních situací a podle spousty dalších měřítek. V současné době se často hovoří o **konzumním způsobu života** (orientovaný na materiální hodnoty, spotřebu a zábavu) a proti němu se staví **zdravý životní styl**. Zdravý životní styl rodiny, který je zaměřený na vštípení návyků tělesné a duševní hygieny se jeví s ohledem na současný stav společnosti: informační exploze, působení masmédií, stav životního prostředí a v důsledku pokroku vědy a techniky civilizační rozvoj, jako možné východisko jak zvládnout tyto negativní vlivy. (Kraus, 2001, s. 158).

Způsob jakým žije rodina vytváří základ celé osobnosti dítěte, včetně zásad a vzorů, podle toho si bude dítě vytvářet v budoucnosti svůj vlastní životní styl. (Kraus, 2001, s. 156).

Zdravý životní styl se soustřeďuje na tyto základní okruhy:

- **Životní rytmus** – poměr pracovní činnosti a odpočinku, fyzické a psychické zátěže.
- **Pohybový režim** – aktivní a pravidelná tělesná kultura.
- **Duševní aktivita** – spojená s kulturními zájmy, dalším vzděláváním respektujícím zásady duševní hygieny včetně aktivit optimálního soužití s ostatními sociálními skupinami.
- **Živospráva a racionální výživa** – sloužící k zachování zdraví a tělesné a duševní výkonnosti.
- **Zvládání náročných životních situací.**

„Nejvhodnější doba pro uplatňování zásad tvorby zdravého životního způsobu je **volný čas.**“ (Kraus, 2001, s. 158 – 159).

Pro rodinu je **volný čas** v rámci jejího individuálního životního stylu spojen s režimem dne. Rodiče si musí uspořádat všechny každodenní aktivity, tak aby byli schopni zvládnout své pracovní a domácí povinnosti a také, aby si našli čas pro sebe a své děti. Volný čas, který je potřebný pro obnovení sil (relaxaci), můžeme trávit společně s dětmi různými aktivitami, povídáním si, čtením, hraním si doma nebo venku (formou různé sportovní činnosti, vycházkami do přírody). Děti mají také spoustu dalších možností jak sami (bez rodičů) smysluplně trávit čas. Čtením, hraním si (sami na něco s vhodnými hračkami) mohou docházet do kroužků (výtvarných, hudebních, sportovních, zaměřených na pobyt v přírodě apod.). To je pro rodiče vítaná pomoc při nedostatku času a děti, tak mohou být se svými kamarády (vrstevníky).

Režim dne má ve výchově mladého člověka mimořádný význam, zvláště tehdy, když je správně sestavený a systematicky dodržovaný. Tato skutečnost je ověřená zkušenostmi a také vědecky. I přes tyto poznatky dochází k jeho porušování a to nejčastěji takto:

- Nedodržování pravidelnosti (narušování vnějšími vlivy, návštěvy, televize).
- Nedůslednost a nejednotnost (rozdílné výchovné působení matka, otec – může dojít k charakterové rozpolcenosti u dítěte).

- Příliš přísný denní režim (z dětí vyrůstají úzkostliví lidé, nedostatečně motivačně i pohybově rozvinutí).
- Příliš volný denní režim (vede k neposlušnosti, egoismu, k přehnanému sebevědomí, k lhostejnosti apod.).
- Příliš přepečlivý denní režim (vede k přecitlivělosti).
- Příliš intelektualizovaný denní režim (vede k tomu, že vyrůstají jedinci rozumově vzdělaní, ale chladní, společensky často izolovaní). (Višňovský, 2002, s. 44).

V současné době je problémem číslo jedna při dodržování smysluplného režimu dne a trávení volného času **televize**. Podle statistik české dítě tráví před obrazovkou v průměru 25 hodin týdně, tedy více než 3,5 hodiny denně. Průměrný český 13letý školák viděl za svůj život v televizi 52 000 vražd, znásilnění, ozbrojených loupeží a přepadení. Sledování televize v dětství zásadním způsobem narušuje vývoj jak intelektuálních, tak citových a především volných schopností člověka a jeho individuality: vyřazuje jeho vůli v procesu vidění, znemožňuje vytváření individuálního citového vztahu k viděnému, podlamuje fantazii a kreativitu, brání rozvoji motorických schopností dítěte a tím podporuje pasivní postoj ke světu a podlamuje vůli jako takovou. K tomu dochází zcela nezávisle na výběru pořadů, které dítě sleduje. Navíc, již v závislosti na konkrétních pořadech, dochází k nerefektovanému přejímání mravně pochybných postojů a systematickému otupování vůči násilí, bolesti, utrpení a smrti druhých lidí. (L. Dostál in www.rodina.cz).

Šance jak zvrátit tyto negativní dopady je možné díky vnější stimulaci vhodnými podněty v rámci osobnostního a sociálního vývoje. „Inteligentní a duševně cílé děti rády sledují televizní pořady, ale brzy je to přestane bavit a věnují se jiným hrám s vrstevníky, čtení, malování, konverzaci s dospělými (za předpokladu, že dospělí jsou pro ně zajímaví, což nebývá pravidlem). Tyto děti jasně rozlišují mezi televizní podívanou a realitou. Televize jako problém, který se může psychopatologicky prohlubovat, zasahuje problematické děti a problémovou mládež. Hypnotickému vlivu televize propadají děti zanedbávané, s psychickými problémy, nezvídavé, děti poněkud mdlých mentálních potencialit, děti rozmazlené, vychovávané v prostředí chudém na autentické lidské vztahy“. (Přadka, 2004, s. 34).

„K efektivnímu využívání volného času je třeba mládež vést a připravovat. Nuda a zahálka jsou samozřejmě ve způsobu života nežádoucí ba nebezpečné, od nich bývá jen krůček k různým sociálně patologickým jevům.“ (Kraus, 2001, s. 162).

Hra

„Podle Platóna, jak uvádí v Zákonech ústy athénskému hosta, má veškerému zaměstnání předcházet hra, která je určitou napodobeninou a miniaturizací budoucí pracovní činnosti. V této hře patrně nejde o získávání skutečných dovedností, jež potřebuje např. budoucí architekt pro stavbu chrámu, ale k získávání vztahu k povolání.

Platón zdůrazňuje potřebu her především v nejmladším období života, kdy se děti ve věku od tří do šesti let mají scházet ve svatyních a pod dozorem chův jsou hravým způsobem vedeny především k tělesné zdatnosti a bojovnosti“. (Platón in Němec, 2002, s. 29).

Význam hry podle Z. Matějčka

Pro dítě je **hra vlastně práce**. Práce, kterou se naučí všemu potřebnému pro dospělý život. Příznačné pro ni je hluboké zaujetí, kdy zapomene na všechno na jídlo, na spánek a na okolí. Žije chvíli v jiném světě. Přitom má toto zaujetí kladné citové ladění, je nepochybně pro dítě něco příjemného. Při hře se dítě naučí nepřeberné množství úkonů. Např. naučí se samo jíst („tak dlouho si hraje na papání se lžičkou až to zvládne“) naučí se třeba čistit zuby (tak dlouho si hraje na čištění zoubků, až se tomu naučí“).

Hra dítě aktivizuje, drží jeho nervový systém v pohotovosti, cvičí vzrušení i útlum. Hra vede ke cvičení pohyblivosti, smyslového vnímání, k orientaci v prostoru, rozšiřuje poznání.

„Ve hře si dítě **cvičí i svůj prožitkový svět**. Opakuje a znovu prožívá vše příjemné i nepříjemné co v denním životě zažilo.“ Děti jsou schopné do hry vložit takové citové zaujetí, že, „když si hrají třeba na strašidla nebo na divoká zvířata, že se začnou doopravdy bát a dají se do pláče – tak opravdové je dětské prožívání hry.“ Hra má pro dítě nesmírnou vývojovou a výchovnou hodnotu. (Matějček, 1989, s. 131).

Význam hry podle J. Němce

Hra je některými vychovateli považována za „svět v malém“, protože předpokládají, že to co se dítě ve hře naučí, co prožije bude potřebovat v reálném světě. Při hře se dítě setkává s dodržováním pravidel (tzn. chovat se mravně, čestně). S konfliktními situacemi ve strategických hrách (učí se zvládat prohru, vítězství, spoléhat se sám na sebe, ovládat se, správně se rozhodovat, vymyslet způsob řešení nebo pomoci spoluhráči).

Hra byla v minulosti, stejně jako dnes oblíbená především proto, že doplňuje a kompenzuje výchovné úsilí:

- Hra děti baví
- Hra umožňuje prožívat
- Hra má smysl
- Hra je zprostředkovatelem rolí
- Hra umožňuje simulovat
- Hra umožňuje poznávat jiné i sebe sama

Hra prozrazuje charakter. (Němec, 2002, s. 10 - 12).

Význam hry podle L. Višňovského

Hra má velký význam pro všestranný rozvoj osobnosti:

- **Rozumový rozvoj** – dítě ve hře prohlubuje poznatky, které získává na základě fantazie a myšlení. Má vliv na všechny poznávací schopnosti, rozvíjí řeč.
- **Mravní rozvoj** – kontaktem s ostatními dětmi získává sociální zkušenosti. Náplň hry, její pravidla učí dodržovat stanovená pravidla, rozvíjí se vůle a charakter. Aby bylo dítě čestné, vynalézavé, obětavé.
- **Tělesný rozvoj** – přirozený pohyb má pozitivní vliv na tělesný rozvoj a činnost jednotlivých orgánů (srdce, plíce, krevní oběh). Rozvíjí se rychlost, obratnost, síla a vytrvalost. Upevňuje se zdraví dětí.
- **Citový rozvoj** – hra navozuje kladné citové prožitky – radost, nadšení zájem. Pokud se jim hračka ztratí pláčou, rozhořčí se.

- **Rozvoj technické a pracovní činnosti** – děti získávají zručnost, návyky, organizační schopnosti.
- **Estetický rozvoj** – vymyšlením různých činností se rozvíjí estetické cítění a tvořivé schopnosti. (Višňovský, 2002, s. 45).

Hra je z pohledu výchovy klíčová. Prolíná se jak ve školním učení, tak při učení všech potřebných činností pro život. Při hře si dítě odpočine, rozšíří obzory. Stává se inspirací pro budoucí povolání.

3.4 Význam školy při utváření sociálních kompetencí

„Škola jako další společenská instituce navazuje na působení rodiny a výsledky primární socializace“ (Kraus, 2001, s. 57).

Dítě má v tomto prostředí jedinečnou příležitost „natrénovat“ si podle svého věku, možností a schopností a pod odborným dohledem pedagogů, jak se má nebo by mělo chovat ve společnosti. Jeho osobnost doposud utvářená v rodinném prostředí se má možnost dále rozvíjet ve škole v rámci sociálně pedagogické činnosti. Učí se nové roli, žáka. To by měl učitel zvládat v souvislosti s jeho sociálně pedagogickou prací, která vyplývá, jak uvádí Z. Bakošová (2008, s. 129) „z osobnosti žáka a jeho vztahů se sociálním prostředím a výchovy. Jedná se zejména o znalost rozdílů v sociálním prostředí, odlišnosti ve výchově v rodině, specifické potřeby a zvláštnosti určitých sociálních skupin žáků“.

Konflikty, které mohou nastat z důvodu rozdílného postavení rolí učitel - žák, je nutné řešit. Nejčastější příčinou konfliktu je žák, který není dobře socializovaný nebo je dobře socializovaný, ale s liberální výchovou nebo žák, který má slabší prospěch a učitel s dominantním chováním, používající autoritářský výchovný styl. (Bakošová 2008, s. 130).

Jak může učitel zvládat konfliktní situace?:

- **Řešící přístupy** – konstruktivní, usměrňující (s ohledem na etické normy), kooperativní (vychází z porozumění potřeb a zájmů žáka).
- **Neřešící přístupy** – restriktivní (z vlastních obav učitel vytváří atmosféru strachu), agresivní, (obrana učitele ironizováním, zesměšňováním), únikové (vyhýbání se problému, odkládání řešení). (Bakošová 2008, s. 130).

Současná společnost klade větší důraz na výchovné (nejenom na vzdělávací) působení ve školách. „Jako podstatná se jeví nutnost zaměřením se na procesy rozhodovací, na utváření sociálních dovedností, schopností pružně reagovat na rychlé změny života. Jako zásadní se jeví nutnost vyzbrojit mladé lidi silou vzdorovat různým vlnám (hrací automaty) a nástrahám (drogy) života větší zodpovědností za jednání své i druhých, posilovat altruistické tendence, solidaritu. Východiskem by mělo být naučit mladé lidi orientovat se sami v sobě“. (Kraus, 2001, s. 86).

V tomto směru se jeví jako významná skutečnost, uplatnění osobnostního a sociálního rozvoje žáků pomocí témat OSV (osobnostní a sociální výchova) ve školách. RVP (rámcově vzdělávací program) neurčuje přesně formu jakou se mají průřezová témata OSV naplňovat, záleží na možnostech každé ze škol. J. Valenta (2006, s. 57) uvádí, že jde o tyto cesty:

- Uplatněním témat OSV prostřednictvím chování a jednání učitelů.
- Využití potenciálu témat OSV v různých (běžných) školních situacích.
- Vyčlenění témat OSV do jiných předmětů, resp. oblastí či oborů vzdělávání a výchovy.
- Včlenění témat OSV do práce školy v samostatných časových blocích, předmětech apod.

Osobnostní a sociální rozvoj žáků ve školách je nutné přizpůsobit jejich specifickým potřebám a schopnostem, které přináležejí určitému věku v rámci přirozeného vývoje.

Vše začíná docházkou do **mateřské školy**, kdy děti již od tří let věku mohou ke své identitě přidat významný prvek, vztah k druhým dětem, ke svým vrstevníkům, ke

své generaci. S nimi jednou budou chodit do školy, do zaměstnání, odtud budou mít přátele, spolupracovníky, milence i manžela či manželku. Mateřská škola je vhodné prostředí kde se:

- Rozvíjí vztahy k druhým dětem a vlastnosti, které by se nedali tak dobře rozvíjet ani k dospělým ani k sourozencům. Je to schopnost spolupráce (ve hře), prosociální chování (družnost, solidarita, obětavost, tolerance, soucit, soustrast).
- Užijí si hodně radosti, je to věk, kdy jsou děti stále rozesmáté, dovádějí, dělají legraci, předvádí se. Pusa se jim nezastaví.
- Kladou se základy pro přátelství. (Matějček, 1996, s. 48 – 49).

Děti, které nemají možnost do mateřské školy chodit, jsou do jisté míry ochuzovány v možnostech sebepoznání a sebepojetí.

Mateřská škola má také vůči rodině mnoho pozitivních funkcí a je jejím spojencem:

- Pokud se v rodině děje něco nedobrého (rozvod, truchlí se nad úmrtím) – dítě si ve škole dopřává od toho odpočinek v citově příznivém prostředí a má tím příležitost k ozdravení.
- Pokud nemají rodiče vhodné rodičovské postoje nebo mají „zvláštní“ výchovné zásady ve srovnání s běžnými normami – dítě v mateřské škole poznává co je běžné a normální. Zároveň i rodičům je dána příležitost porovnat si své názory a praktiky s názory učitelek, tj. s pracovníky speciálně vzdělanými a zkušenými.
- Pro úzkostlivé děti se může mateřská škola stát terapeutickým prostředím, kde se mohou postupně „otužovat“ ve společnosti druhých dětí při hře a s hračkami. (Matějček, 1996, s. 49 - 50).

Další školní institucí je **základní škola**. „Jestliže dítě jednou vstoupí do školy, vstoupí tím škola do života rodiny – a má tendenci tam setrvat dlouhá léta. To bude starostí s úkoly, s učením, se známkami, s učiteli a profesory - ba i s prázdninami!“ (Matějček, 1996, s. 61).

V průběhu školní docházky se projeví další vlastnosti dítěte, se kterými se dítě i rodiče ve spolupráci se školou musí vyrovnat:

- **Špatný prospěch** – z důvodu lehké mozkové dysfunkce, nižší inteligence, specifické poruchy učení (nutná spolupráce s **pedagogicko-psychologickou poradnou**).
- **Poruchy řeči** – z důvodu ztráty sluchu, poškození mluvidel nebo jejich nedokonalé utváření, poškození řečových center v mozku, dětský artismus, psychická zanedbanost a deprivace. (nutná spolupráce s **logopedickým pracovištěm** nebo s pedagogicko-psychologickou poradnou). (Matějček, 1996, s. 62 - 67).

Dítě může být ve škole dětskou skupinou také ohroženo. Je to prostředí, kde dochází k porovnávání a hodnocení si vlastních schopností a dovedností (zvláště u chlapců) a dítě, které neuspěje z nějakého důvodu (i z důvodu zdravotního handicapu), může začít trpět pocity méněcennosti, v horším případě se může stát obětí šikany.

V tomto směru může sociálněpedagogická práce školy s rodiči najít uplatnění. Obsahem této práce podle Z. Bakošové může být vzdělávání rodičů v oblasti sociálního chování dětí, řešení vztahů mezi učiteli a dětmi, dětmi navzájem, řešení sociálně patologických jevů, např. jak se má dítě chránit před násilím ve škole, jak mají rodiče přistupovat ke školní neúspěšnosti, jak vést děti ke zdravému způsobu života apod. (Bakošová, 2008, s. 153).

Je důležité, aby rodiče byli v kontaktu se školou a spolupracovali s ní, a to za spoluúčasti dětí, aby dítě chápalo, že je účastníkem dění.

„Čím více jsou rodiče do školního života zapojeni, tím lépe. Jednak tím ukazují dětem, že jim na škole záleží, a ty ji pak také budou brát vážně, a jednak pak působí větší tlak na kvalitu výuky ve škole. Pokud mají učitelé pocit, že rodičům je jedno, co se za zdmi školy děje, nemají takovou motivaci se zlepšovat ve své práci.“ (Hansen Čechová in Chce toho škola po rodičích příliš mnoho? Rodina a škola, 12/2010, s. 4).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dlouhodobě podporuje „Koncept komunitních škol“. V řadě zemí se jedná o celonárodně organizovanou aktivitu do níž se školy přihlašují. Komunitní školy se ujímají úkolu působit jako centra obcí, která posilují rodiny a komunity tak, aby mohly co nejúčinněji přispět ke vzdělávání žáků a žákyň a jejich dalšímu rozvoji. Komunitní školy staví učení směrem k podmínkám a úkolům komunity a snaží se využívat reálné zážitky studentů k vytvoření stimulačního a inspirativního učebního prostředí.

Základní pilíře komunitní školy jsou:

- Smysluplné vyplňování volného času žáků.
- Aktivní spolupráce rodičů se školou prostřednictvím školské rady (případně sdružení rodičů či jiné občanské iniciativy při škole).
- Další vzdělávání veřejnosti.

Škola je vnímána jako služba, která akcentuje poptávku veřejnosti a otevírá se dětem, veřejnosti i dalším organizacím. Ve škole, která je otevřená, vznikají dobré vztahy mezi všemi zúčastněnými, což přispívá ke zdravé a tvůrčí atmosféře. Za účelem setkávání, poznávání, výměny zkušeností a zážitků, školy pořádají různé aktivity jako například akce na podporu čtenářské gramotnosti, setkání s rodiči, zvláštní dny otevřených dveří a mnoho dalších. (www.msmt.cz/pro-novinare/1-brezen-je-mezinarodni-denkomunitnich-skol).

Sociální pedagog může být ve škole manažerem výše uvedených aktivit, iniciátorem setkávání učitelů a rodičů. (Bakošová, 2008, s. 156).

II. Empirická část

4. Základní charakteristiky empirické části

4.1 Cíl, úloha, hypotézy průzkumu

Cílem průzkumu bylo prostřednictvím postojů rodičů k hodnotám a životnímu stylu zjistit jaké jsou jejich předpoklady pro rozvoj sociálních kompetencí dětí. Zda jejich názory na životní styl rodiny, který působí na rozvoj sociálních kompetencí dětí, ovlivňuje výše dosaženého vzdělání, typ rodiny a počet dětí v rodině.

Zjistit názory rodičů na faktory, které sociální kompetence rozvíjí bylo úlohou dotazníku. Položky v dotazníku testovaly stanoviska rodičů k trávení volného času dětí u TV, která způsobuje odklon dětí od reality (zprostředkovaná realita) vytrácení zájmu o pohybové aktivity a o aktivity, které rozvíjejí myšlení a tvůrčí schopnosti. Omezuje jejich možnosti navazování a udržování přímých sociálních kontaktů a vztahů k druhým lidem. Je zaměřena na konzumní hodnoty a ve větší míře prezentuje nevhodné programy plné násilí. Otázky byly zaměřeny na citový vztah rodičů ke svým dětem, jako na významný prvek, který dítěti poskytuje pocit jistoty, bezpečí a lásky, a tím zajišťuje dobrý psychický a duševní vývoj. Dále na schopnost vcítit se a chápat své děti, aby se naučily vcítovat a chápat druhé lidi. Na postoje rodičů k hodnotám, jako je komunikace, vzdělání, rodina a schopnost vcítění se, které souvisejí s rozvojem sociálních kompetencí.

Hypotézy:

H/1: Vyšší dosažené vzdělání rodičů, přispívá k optimálnímu rozvoji sociálních kompetencí dětí.

H/2: Úplná rodina pozitivně působí na rozvoj sociálních kompetencí dětí.

H/3: Vyšší počet dětí v nukleární rodině vede k širšímu rozvoji sociálních kompetencí dětí.

4.2 Metody a metodika průzkumu

Průzkum byl realizován **metodou dotazníku**. Dotazník (viz příloha č. 1) byl určen pro rodiny s dětmi do 15 let. Má 21 položek z nichž 20 je zaměřeno na zjištění názorů rodičů ke skutečnostem, které mají vliv na rozvíjení sociálních kompetencí dětí a 1 položka je zaměřena na demografické údaje, a to typ rodiny, počet dětí v rodině, věk dětí a vzdělání rodičů.

17 položek dotazníku jsou otázky uzavřené, s možností alternativních odpovědí ANO, NE, JINAK (konkretizujte jak). 1 otázka je otevřená a ptá se rodičů co pro ně jejich dítě znamená, má vyjádřit jakou hodnotou je pro rodiče dítě a rodičovství. Další 2 otázky jsou škálové, a odpovědi jsou stupňovány podle významnosti od 1 do 5 (považují za nejméně důležité, za méně důležité, za důležité, za více důležité za nejvíce důležité).

Zadání otázek č. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16 a 17 svým obsahem odpovídá otázkám v Testu pro rodiče, který ve své monografii z roku 1998 uvádí L. E. Shapiro. Tento test má určit kolik toho již rodiče dělají pro to, aby vychovali emočně inteligentní dítě nebo co by ještě měli udělat. Vychází ze závěrů sociologických a psychologických výzkumů. Optimální odpovědí na dané otázky, je odpověď ANO, vypovídá o rozvoji sociálních kompetencí, odpověď JINAK má neutrální charakter (podle obsahu). V případě odpovědi NE, tento názor nevypovídá o rozvoji sociálních kompetencí.

4.3 Průzkumný vzorek

Dotazníky byly předány osobně a také prostřednictvím dalších osob v počtu cca 100 ks. Vráceno jich bylo 85. Ze zpracování bylo vyloučeno 7 z důvodu neúplně uvedených dat. Jednalo se o neúplné demografické údaje, nebo nebylo v rodině žádné dítě ve věku do 15 let. Průzkumný vzorek tvoří rodiny, které do něj byly vybrány náhodně a pochází z prostředí malého města s cca 12 tisíci obyvateli, odkud je do průzkumu zařazeno celkem 28 dotazníků a z prostředí velkého města s cca 400 tisíci obyvateli, zde bylo do průzkumu zařazeno celkem 50 dotazníků.

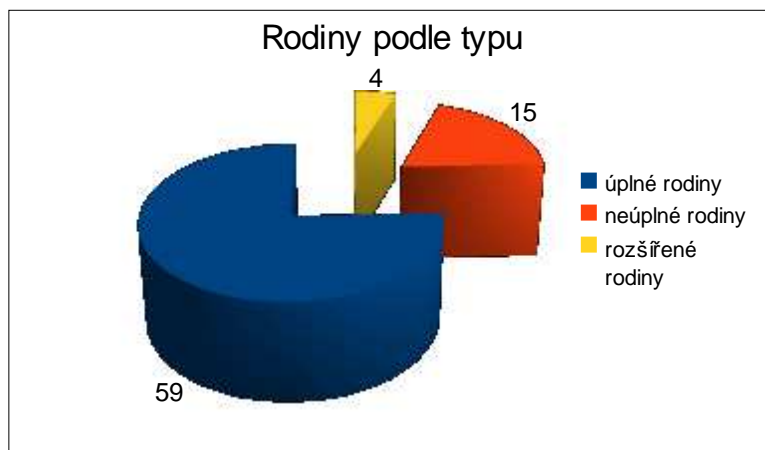
4.4 Analýza a interpretace zjištěných údajů

V první fázi zpracování údajů z dotazníků bylo realizováno vyhodnocení demografických údajů. Ve druhé fázi přehled a vyhodnocení všech odpovědí na otázky jednotlivě a také jako celku. Další fáze průzkumu byla zaměřena na vyhodnocení odpovědí jako celku ve vazbě na vzdělání, typ rodiny a počet dětí v rodině a hledáním vztahu mezi zjištěnými údaji a vyslovenými hypotézami. Vyhodnocení zjištěných údajů je formou slovního popisu a tam, kde to bylo možné také grafickým znázorněním

Z celku bylo vypočítáno procento kladných odpovědí. S touto hodnotou byly srovnány výsledky kladných odpovědí u hodnocení ve vazbě na vzdělání, typ rodiny a počet dětí v rodině, tzn. potvrzení vztahu k H1, H2, H3. Čím vyšší procento kladných odpovědí, tím větší předpoklad pro rozvoj sociálních kompetencí. Škálové otázky č. 19 a 20 byly vždy vyhodnoceny tak, že byl vypočítán aritmetický průměr počtu odpovědí na škále a ten pak porovnáván se stupněm důležitosti na škále. Hodnoty byly seřazeny v tabulce vždy sestupně.

Vyhodnocení demografických údajů

Graf č. 1 Rodiny podle typologie



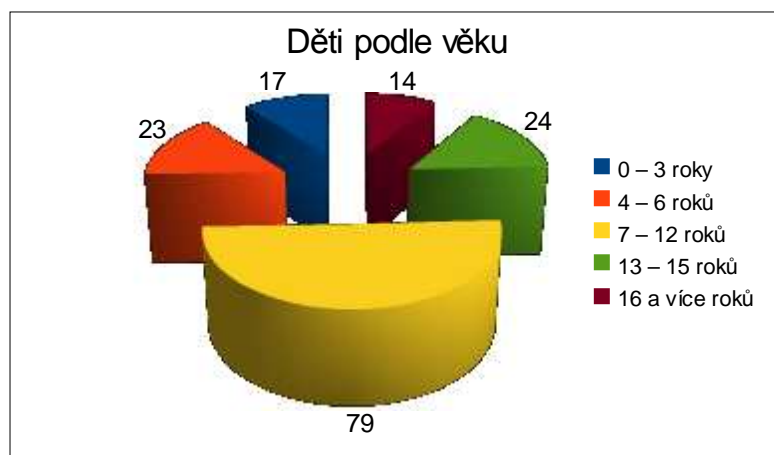
Z celkového průzkumného vzorku tvořily rodiny úplné 76 %, rodiny neúplné 19 % a rodiny rozšířené 5 %.

Graf č. 2 Rodiny podle počtu dětí



Z celkového průzkumného vzorku tvořily rodiny s 1 dítětem 23 %, rodiny se 2 dětmi 62 %, rodiny se 3 dětmi 10 % a rodiny se 4 a více dětmi 5 %.

Graf č. 3 Věk dětí



Z celkového počtu dětí v rodinách tvořily děti ve věku 0 – 3 roky 30 %, ve věku 4 – 6 let 15 %, ve věku 7 – 12 let 50 %, 13 – 15 let 15 % a 16 a více let 9 %. Tyto starší „dětí“ patřily do rodin s více dětmi.

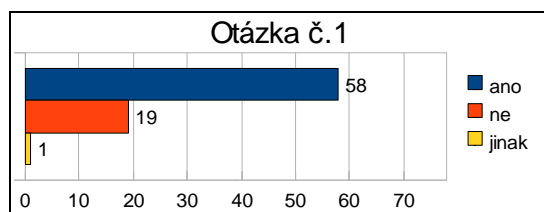
Graf č. 4 Rodiny podle vzdělání rodičů



Z celkového průzkumného vzorku tvořili oba rodiče s VŠ vzděláním 18 %, s VŠ + SŠ vzděláním 21 %, SŠ + SŠ vzděláním 32 %, SŠ + SOU vzděláním 12 %, SŠ + ZŠ vzděláním 3,5 %, SOU + SOU vzděláním 10 % a ZŠ + ZŠ vzděláním 3,5 %.

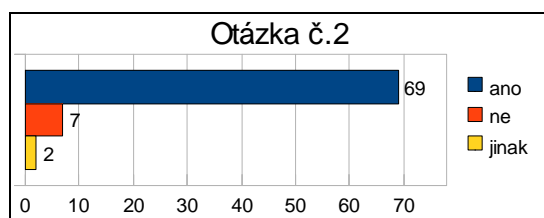
Vyhodnocení otázek a odpovědí

Graf č. 5 Propagují TV programy konzumní hodnoty (např. reklamy lákající k nakupování)?



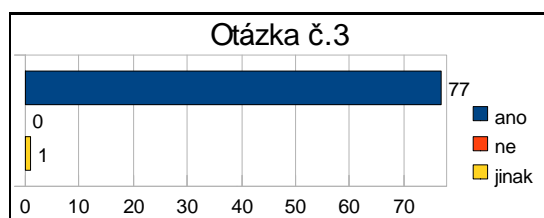
74 % uvádí, že TV programy propagují konzumní hodnoty, 24 % si to nemyslí a 1 % respondentů uvádí: „*neustále se musí vysvětlovat, že 3 děti nemohou mít všechno, stejně jako jedináčci zbohatlíků.*“

Graf č. 6 Prezентují TV programy ve svých pořadech násilí?



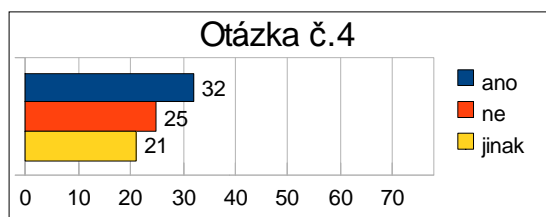
88 % udává, že si uvědomuje, že TV programy prezентují ve svých programech násilí, 9 % si to nemyslí a 3 % respondentů uvádí: „*na filmy s násilím nekoukáme.*“ „*v TV je násilí hodně, ale ať děti vidí co vše se může přihodit.*“

Graf č. 7 Podporujete své dítě, aby navazovalo a rozvíjelo přátelství s ostatními dětmi?



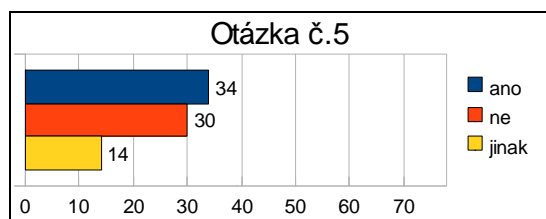
99 % udává, že podporuje své dítě, aby navazovalo a rozvíjelo přátelství s ostatními dětmi a 1 % respondentů uvádí: „*snažím se.*“

Graf č. 8 Řeší vaše dítě své problémy samostatně?



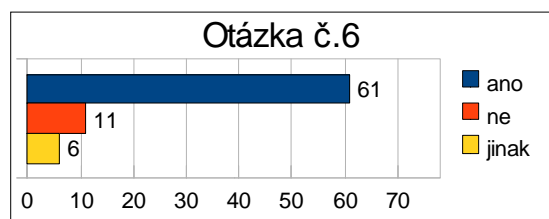
41 % udává, že dítě řeší své problémy samostatně, 32 % samostatně neřeší a 27 % respondentů uvádí (v některých případech shoda u odpovědí): „s ohledem na věk.“ „ Řeší sám, ale dohlížím, aby to dobře dopadlo.“ „ Částečně ano.“ „ Pouze tam, kde vím, že to zvládne.“ „ Dle závažnosti problému.“ „ S pomocí, ptá se mě na názor.“ „ Pouze na vyžádání.“

Graf č. 9 Řešíte před svými dětmi vážné problémy?



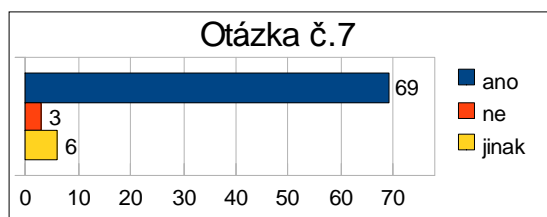
44 % respondentů uvádí že řeší před svými dětmi vážné problémy, 38 % neřeší a 18 % respondentů uvádí (v některých případech shoda u odpovědí): „někdy.“ „ Dle závažnosti problému.“ „Ne soukromé, pouze komentujeme témata probíhající v TV.“

Graf č. 10 Máte nastavený pravidelný denní režim pro dítě?



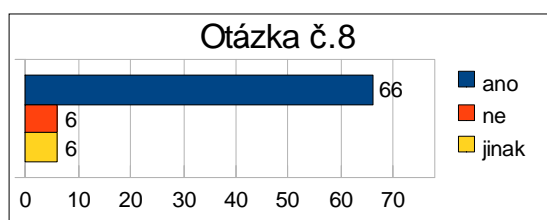
78 % uvádí, že má nastavený pravidelný denní režim, 14 % nemá nastavený a 8 % respondentů uvádí: „jen na určité věci.“ „ Snažíme se ho dodržovat.“ „ Máme nepravidelný, podle potřeby.“ „ Ano, ale ne striktně.“

Graf č. 11 Dokáže vaše dítě samo od sebe nabídnout pomoc?



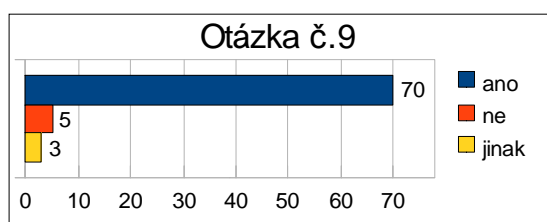
88 % dokáže nabídnout pomoc samo od sebe, 4 % nedokáže a 8 % respondentů uvádí: „občas.“ „ Výjimečně.“ „ Nevím.“

Graf č. 12 Umí Vaše dítě otevřeně vyjádřit své pocity?



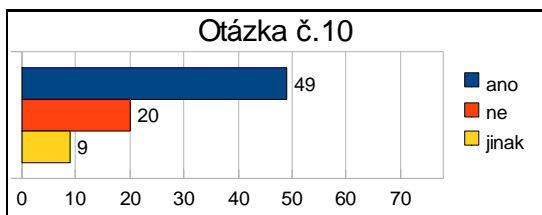
84 % uvádí, že děti umí vyjádřit své pocity, 8 % neumí a 8 % respondentů uvádí: „jsou malé, neumí své pocity popsat.“ „ Ano i ne.“ „ Částečně.“ „ V určitých případech ano, mnohdy ne.“ „ Záleží na situaci a zda má či nemá zájem.“

Graf č. 13 Máte denně čas k rozhovoru, ke hře nebo k jiné činnosti s dítětem?



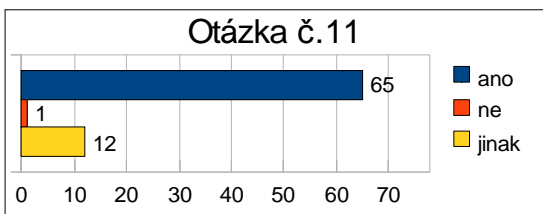
90 % má denně čas k rozhovoru, ke hře nebo k jiné činnosti, 6 % nemá a 4 % respondentů uvádí: „snažíme se.“

Graf č. 14 Hovoříte otevřeně o svých emocích před dítětem?



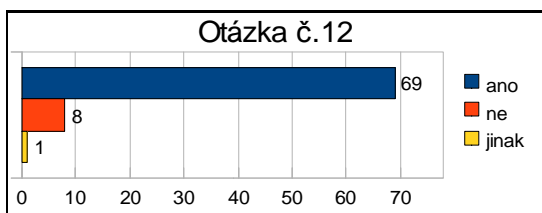
63 % hovoří otevřeně o svých emocích před dětmi, 26 % nehovoří a 11 % respondentů uvádí: „smutek nedávám najevo.“ „ Jak kdy a jak o kterých emocích.“ „ Záleží na charakteru emocí.“ „ Někdy.“

Graf č. 15 Nasloucháte svému dítěti a chápete jeho pocity?



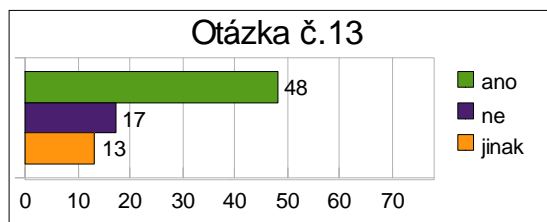
83 % naslouchá svému dítěti a chápe jeho pocity, 1 % ne a 16 % respondentů uvádí: „jak kdy.“ „Snažím se.“

Graf č. 16 Setkáváte se pravidelně jako celá rodina?



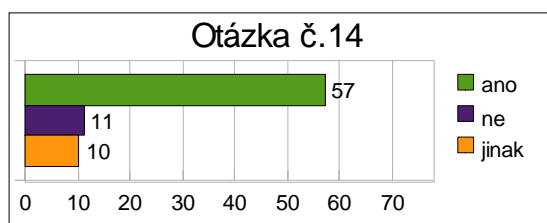
89 % rodin se setkává pravidelně, 10 % ne a 1 % respondentů uvádí: „tak často jak nám to vzdálenost umožňuje.“

Graf č.17 Pomáháte dítěti s přípravou do školy?



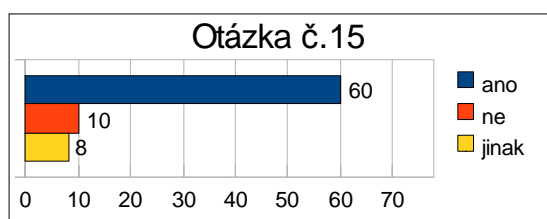
62 % rodin pomáhá dítěti s přípravou do školy, 22% nepomáhá a 16 % rodin odpovídalo, že dítě chodí do MŠ.

Graf č. 18 Jste spokojeni se spoluprací se školou (komunikace s rodiči, přístup k dětem)?



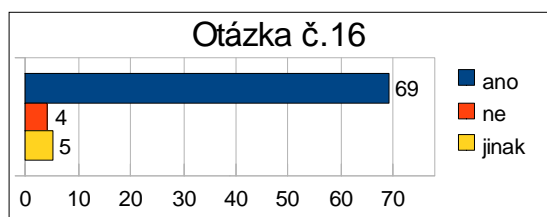
73 % rodin je spokojeno se spoluprací se školou, 14 % není spokojeno a 13 % uvedlo, že dítě navštěvuje MŠ nebo: „záleží na učiteli, které zrovna dítě má.“

Graf č. 19 Pomáhá Vám Váš partner v domácnosti?



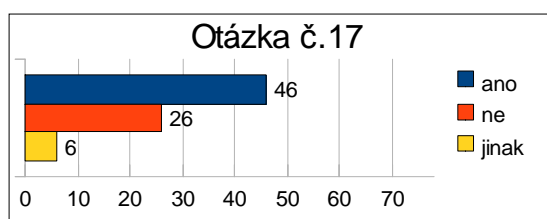
77 % odpovídalo, že partner pomáhá v domácnosti, 13% ne (uvedeno u neúplných rodin) a 10 % uvádí: „nemám partnera.“ „ Zařizuje jiné věci, o které se nemusím starat.“ „ Jak kdy.“ „Je to i partnerova domácnost, tudíž i jeho odpovědnost.“ „Málokdy, musí být déle v práci, abychom uživili 3 děti.“

Graf č. 20 Pomáhá Vaše dítě doma?



89 % dětí doma pomáhá, 5 % nepomáhá a 6 % respondentů uvádí: „*má na starost psa a své věci.*“ „*Nepravdělně. Málo.*“

Graf č. 21 Má Vaše dítě nastavená pravidla pro sledování TV?



59 % rodin má nastavená pravidla pro sledování TV, 33 % nemá a 8 % respondentů uvádí: „*vybíráme si pořady.*“ „*Nemáme TV.*“ „*Ano, ale ne vždy je dodržuje.*“

18. Co pro Vás jako rodiče Vaše dítě znamená?

Převážná většina rodičů odpovídala: „*všechno*“; „*smysl života*“; „*radost*“; „*je tím nejdůležitějším v životě*“; „*nejvyšší hodnotu*“; „*radost, starost*“; „*jsou smysl a náplň života*“; „*radost, štěstí, odpovědnost*“.

Dále pak:

„*Zdroj mateřské lásky a pokračovatele života v intencích hodnot, které jako rodiče uznáváme*“.

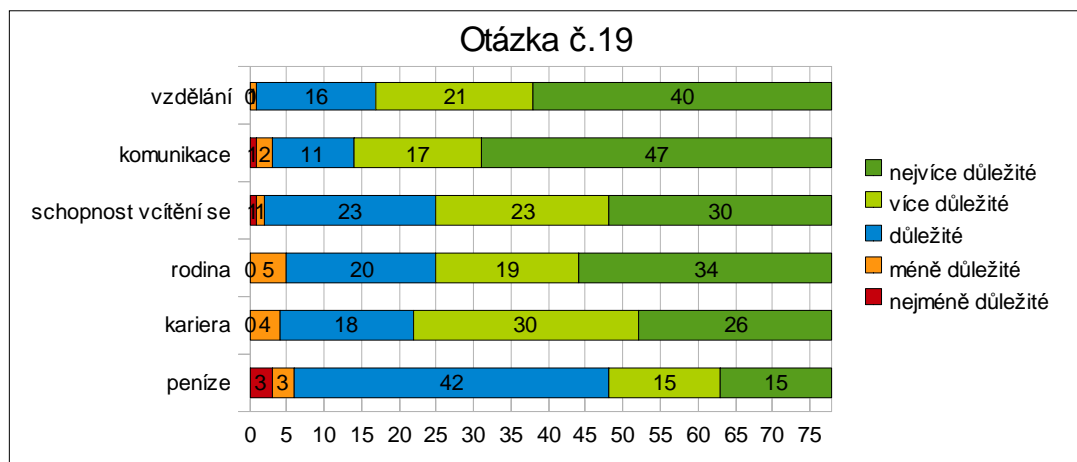
„*Jsou to miláčci, i když z nich člověk šediví. Díky nim jsem se překonala a obohacuji můj život*“.

„*Odpověď na základní otázku*“.

„*Životní smysl, je to velký zázrak přírody*“.

„*Bytost, která je mi drahá a ukazujeme mi svět, jak už ho neznám*“.

Graf č. 22 Jako rodič považujete pro budoucnost vašeho dítěte za důležité:



Odpovědi jsou stupňovány podle významnosti od 1 do 5 (považují za nejméně důležité, za méně důležité, za důležité, za více důležité za nejvíce důležité).

Tabulka č. 1

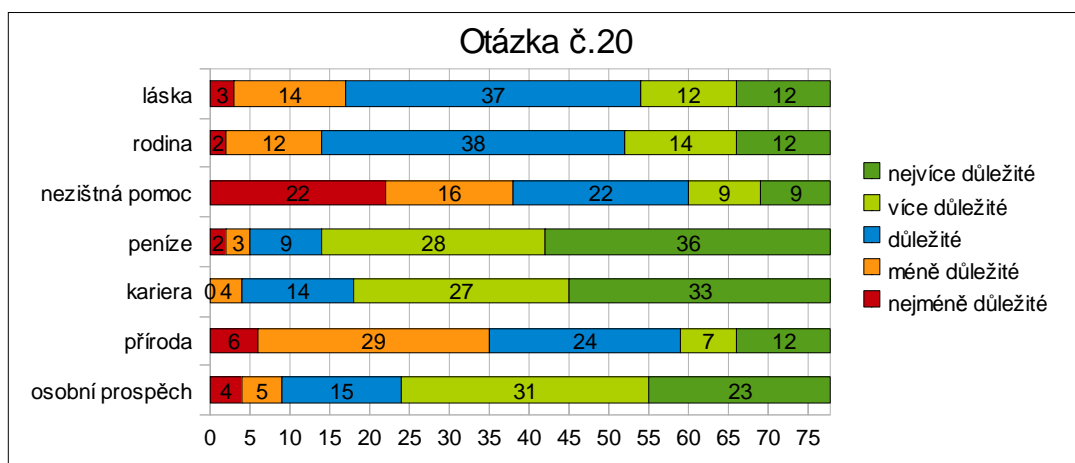
Co rodiče považují za důležité pro budoucnost dítěte

(Vyhodnocení grafu č. 22)

Pořadí důležitosti	Hodnota	Stupeň důležitosti	Aritmetický průměr stupně důležitosti
1.	Komunikace	Nejvíce důležité	4,38
2.	Vzdělání	Nejvíce důležité	4,28
3.	Rodina	Nejvíce důležité	4,05
4.	Schopnost vcítění se	Nejvíce důležité	4,03
5.	Kariéra	Více důležité	4,00
6.	Peníze	Více důležité	3,46

Hodnocení škálové otázky č. 19, tabulka č. 1 (graf č. 22) přineslo zjištění, že rodiče vnímají hodnoty komunikace, vzdělání, rodina a schopnost vcítění se jako nejvíce důležité, odpovídají rozvoji sociálních kompetencí. Kariéra a peníze se nachází až za nimi s tím, že i tyto hodnoty respondenti považují za důležité. Pracovní uplatnění a ekonomické zajištění je pro rodinu stejně tak potřebné jako dobré vztahy, které se bez schopnosti komunikovat a rozumět si neobejdou.

Graf č. 23 Jaké hodnoty si myslíte, že jsou v současné době nejvíce uznávány:



Odpovědi jsou stupňovány podle významnosti od 1 do 5 (považují za nejméně důležité, za méně důležité, za důležité, za více důležité za nejvíce důležité).

Tabulka č. 2

Hodnoty, které jsou podle rodičů v současné době nejvíce uznávány

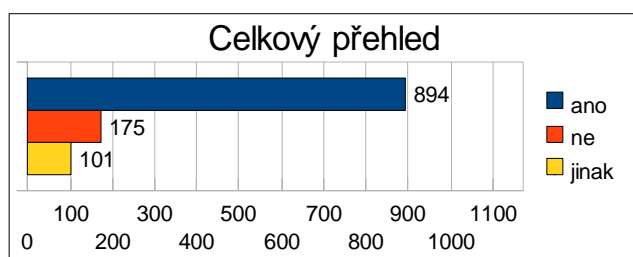
(vyhodnocení grafu č. 23)

Pořadí důležitosti	Hodnota	Stupeň důležitosti	Aritmetický průměr stupně důležitosti
1.	Peníze	Nejvíce důležité	4,19
2.	Kariéra	Nejvíce důležité	4,14
3.	Osobní prospěch	Více důležité	3,82
4.	Rodina	Více důležité	3,28
5.	Láska	Více důležité	3,21
6.	Příroda	Důležité	2,87
7.	Nezištná pomoc	Důležité	2,58

Hodnocení škálové otázky č. 20, tabulka č. 2 (graf č. 23) vyjadřuje názory rodičů na to, jaké hodnoty jsou v současné společnosti nejvíce uznávány. Rodiče zde uvádí, že jsou na prvním místě peníze a kariéra, pak následuje rodina, láska, příroda a nezištná pomoc. Výsledné zjištění skutečně odpovídá současné situaci ve společnosti. Domníváme se, že toto rozdílné pořadí hodnot (mezi grafem č. 22 a 23) může znesnadnit proces výchovy dětí ke skutečným hodnotám, které rodiče zastávají.

Graf č. 24 Rozvoj sociálních kompetencí v rodinném prostředí

(Vyhodnocení otázek č. 1-17 celkem)



U 76 % respondentů zněla odpověď na otázky 1. – 17. „ano“, to vypovídá o rozvoji sociálních kompetencí, 15 % odpovědí „ne“ nevypovídá o rozvoji sociálních kompetencí a u 9 % byla odpověď „jinak“, ta má neutrální hodnotu (vyjadřuje snahu rodičů nebo objektivní omezení, které brání rozvoji sociálních kompetencí).

Nejvíce kladných odpovědí bylo na otázky č. 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15 a 16 (grafy č. 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 a 20), a to v rozmezí od 74 % do 99 %. Z nich vyplývá, že rodiče vnímají násilí a zvýšenou míru propagace konzumních hodnot v TV programech. Většina má nastavená pravidla pro sledování televize, nebo se snaží s dětmi komunikovat o problémových tématech v TV. Podporují děti, aby navazovaly a rozvíjely přátelství s ostatními. Vedou je k pomoci a sami jsou jim v tomto směru vzorem. Věnují se jim denně podle svých možností, komunikují, pomáhají s přípravou do školy. Snaží se svým dětem naslouchat a chápat je. Jako rodina se snaží pravidelně denně setkávat při různých příležitostech, což se většinou daří. Toto zjištění působí velmi optimisticky a je nadějí pro budoucnost společnosti.

Nejvíce záporných odpovědí bylo na otázky č. 4, 5, 10 a 17, (grafy č. 8, 9, 10 a 21) a to v rozmezí od 1% do 30%. Z nich vyplývá, že rodiče nenechávají řešit děti samostatně jejich problémy, neřeší před nimi vážné problémy, nehovoří otevřeně o svých emocích a nemají nastavená pravidla pro sledování TV.

Přitom předpokládáme, že děti dokážou řešit své problémy samy, je to důležité pro získání sebedůvěry. Také by rodiče neměli před svými dětmi skrývat vážné problémy, protože jejich reálné objasnění jim prospěje pro lepší pochopení situace.

Rovněž se domníváme, že pokud rodiče nehovoří před dětmi otevřeně o svých emocích, mohou mít v dospělosti potíže, zejména v oblasti vlastních vztahů. Také si myslíme, že je důležité mít stanovená pravidla pro sledování TV, aby nedocházelo ke sledování nevhodných pořadů nebo k pasivnímu trávení volného času. Z tohoto důvodu byly záporné otázky vyhodnoceny jako ty, které nerozvíjí sociální kompetence.

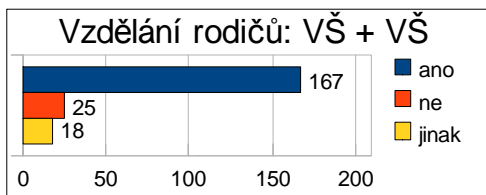
Závěrem lze konstatovat, že zjištěné skutečnosti potvrzují, že rodiny v tomto průzkumu **mají předpoklady pro rozvoj sociálních kompetencí dětí.**

Ověřování hypotéz

H/1: Vyšší dosažené vzdělání rodičů, přispívá k optimálnímu rozvoji sociálních kompetencí dětí.

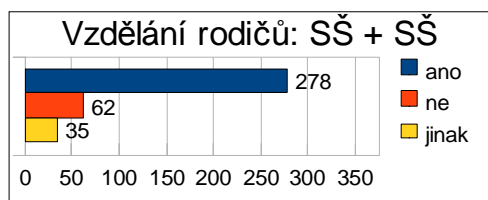
Při ověřování hypotézy se vycházelo z odpovědí na otázky v dotazníku č. 1 – 17. Hodnocení odpovědí rodičů **podle vzdělání** bylo porovnáno s grafem č. 24 Rozvoj sociálních kompetencí v rodinném prostředí, souhrn všech odpovědí.

Graf č. 25
Rozvoj sociálních kompetencí podle
výše vzdělání



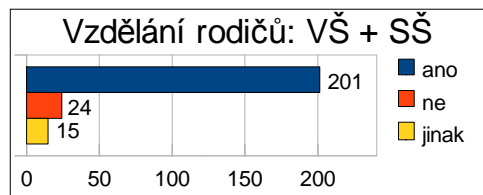
80 % předpoklad pro rozvoj sociálních kompetencí.

Graf č. 27
Rozvoj sociálních kompetencí podle
podle výše vzdělání



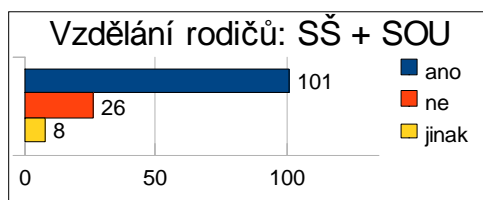
74 % předpoklad pro rozvoj sociálních kompetencí.

Graf č. 26
Rozvoj sociálních kompetencí podle
výše vzdělání



84 % předpoklad pro rozvoj kompetencí.

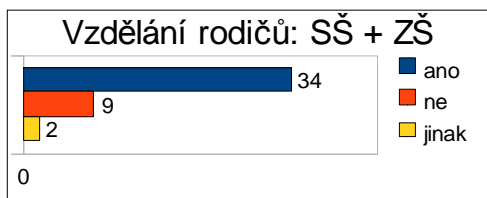
Graf č. 28
Rozvoj sociálních kompetencí
výše vzdělání



75 % předpoklad pro rozvoj kompetencí.

Graf č. 29

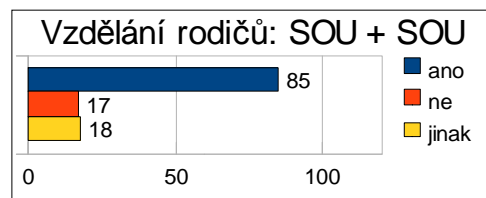
Rozvoj sociálních kompetencí podle
podle výše vzdělání



76 % předpoklad pro rozvoj sociálních
sociálních kompetencí.

Graf č. 30

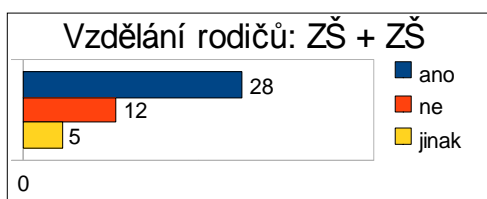
Rozvoj sociálních kompetencí
výše vzdělání



71 % předpoklad pro rozvoj
kompetencí.

Graf č. 31

Rozvoj sociálních kompetencí podle
výše vzdělání



62 % předpoklad pro rozvoj sociálních
kompetencí.

Tabulka č. 3

Rozvoj sociálních kompetencí podle výše vzdělání

(vyhodnocení grafů č. 25 - 31)

Pořadí podle úspěšnosti od nejvíce po nejméně	Vzdělání	Rozvoj sociálních kompetencí v %	Rozdíl proti celk.výsledku v %
1.	VŠ + SŠ	84	+8
2.	VŠ oba	80	+4
3.	SŠ+ZŠ	76	0
4.	SŠ+SOU	75	-1
5.	SŠ oba	74	-2
6.	SOU oba	71	-5
7.	ZŠ oba	62	-14

Porovnáním odpovědí respondentů podle dosaženého vzdělání (tabulka č. 3) s celkovým počtem (graf č. 24) vyplývá, že na prvním pořadí (rodiče, kteří nejvíce podporují rozvoj sociálních kompetencí) se nachází rodiče se vzděláním VŠ+SŠ 84 %, to je nad porovnávaný průměr +8 %, následují rodiče, kteří mají oba VŠ vzdělání 80 % a se SŠ+ZŠ vzděláním 76 %. U ostatních skupin rodičů bylo hodnocení pod výsledným průměrem. Nejvíce pod průměrnou hodnotou byli rodiče, kde oba měli pouze základní vzdělání -14 %. Vyšší vzdělání má významný vliv při výchově sociálních kompetencí.

Nemůžeme tedy hovořit o tom, že je zásadní, protože lze předpokládat, že rodiče s vyšším vzděláním jsou pro děti větší oporou při zvládnání školních povinností. Také mohou plánovitě vytvářet podnětější prostředí a tím děti lépe rozvíjet. To se ale netýká citové výchovy, která hraje důležitou roli při rozvoji sociálních kompetencí a není ovlivněna vzděláním.

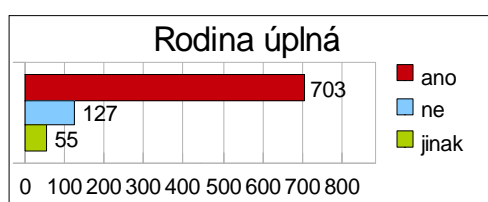
Výsledné hodnocení je, že vyšší stupeň vzdělání u rodičů je optimální pro rozvoj sociálních kompetencí, **hypotéza se potvrdila.**

H/2: Úplná rodina pozitivně působí na rozvoj sociálních kompetencí dětí.

Při ověřování hypotézy se vycházelo z odpovědí na otázky v dotazníku č. 1 – 17. Hodnocení odpovědí **rodin podle typologie** bylo porovnáno s grafem č. 24 Rozvoj sociálních kompetencí v rodinném prostředí, souhrn všech odpovědí.

Graf č. 32

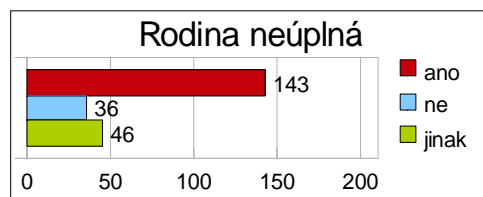
Rozvoj sociálních kompetencí podle typu rodiny



79 % předpoklad pro rozvoj sociálních kompetencí.

Graf č. 33

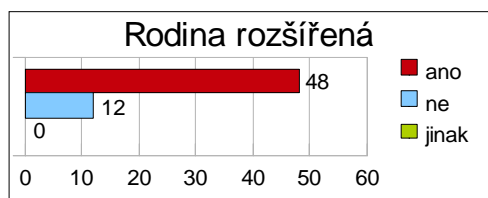
Rozvoj sociálních kompetencí typu rodiny



64 % předpoklad pro rozvoj kompetencí.

Graf č. 34

Rozvoj sociálních kompetencí podle typu rodiny



80 % předpoklad pro rozvoj sociálních kompetencí.

Tabulka č. 4

Rozvoj sociálních kompetencí podle typu rodiny

(vyhodnocení grafů č. 32-34)

Pořadí podle úspěšnosti od nejvíce po nejméně	Typ rodiny	Rozvoj sociálních kompetencí v %	Rozdíl proti celk.výsledku v %
1.	Rozšířená	80	+4
2.	Úplná	79	+3
3.	Neúplná	64	-12

Porovnáním odpovědí respondentů podle typu rodiny (tabulka č. 4) s celkovým počtem (graf č. 24) vyplývá, že rozvoj sociálních kompetencí je nejlepší v rodinách rozšířených, naměřená hodnota je 80 %, tj. 4 % nad porovnávaný průměr, poté v úplných rodinách 79% (+3 % nad porovnávaný průměr), neúplné rodiny mají schopnost rozvíjet sociální kompetence pouze z 64 %, tj. -12 % pod výsledným průměrem. V tomto případě je zřejmé, že nejlépe působí na rozvoj sociálních kompetencí podmínky v rodinách rozšířených a úplných.

Je tedy patrné, že neúplné rodiny jen s obtížemi zajistí optimální vývoj svých dětí po stránce sociálních kompetencí z důvodu chybějících vzorů. Vzorů pro budoucí role, matek, otců, žen a mužů. S tímto handicapem se děti mohou potýkat celý život. Zde se potvrzuje pravidlo, že čím více vzorů tím více postojů k hodnotám, více názorů, myšlenek a ideálů, se kterými se dítě může ztotožnit a to více rozvíjet.

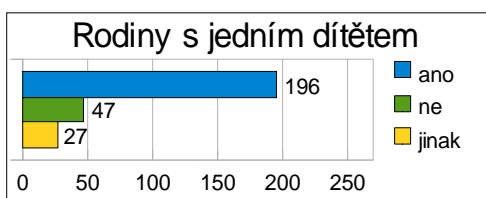
Na základě prezentovaných zjištění lze konstatovat, že úplná rodina pozitivně působí pro rozvoj sociálních kompetencí dětí. **Hypotéza se potvrdila.**

H/3: Vyšší počet dětí v nukleární rodině vede k širšímu rozvoji sociálních kompetencí dětí.

Při ověřování hypotézy se vycházelo z odpovědí na otázky v dotazníku č. 1 – 17. Hodnocení odpovědí rodin **podle počtu dětí** bylo porovnáno s grafem č. 24 Rozvoj sociálních kompetencí v rodinném prostředí, souhrn všech odpovědí.

Graf č. 35

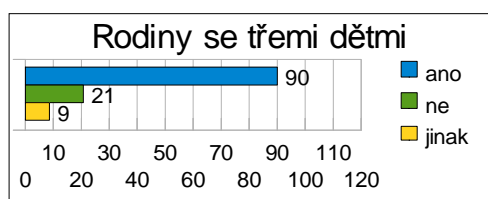
Rozvoj sociálních kompetencí podle počtu dětí



72 % předpoklad pro rozvoj sociálních kompetencí.

Graf č. 37

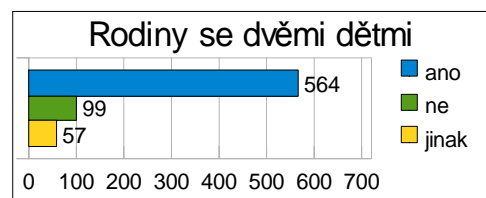
Rozvoj sociálních kompetencí podle počtu dětí



75 % předpoklad pro rozvoj sociálních kompetencí.

Graf č. 36

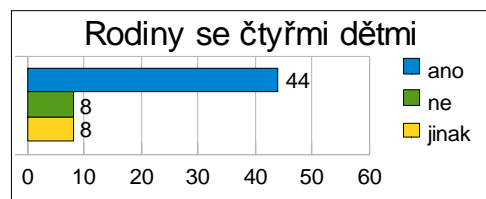
Rozvoj sociálních kompetencí podle počtu dětí



78 % předpoklad pro rozvoj kompetencí.

Graf č. 38

Rozvoj sociálních kompetencí podle počtu



74 % předpoklad pro rozvoj kompetencí.

Tabulka č. 5

Rozvoj sociálních kompetencí podle počtu dětí v rodině

(vyhodnocení grafů č. 35-38)

Pořadí podle úspěšnosti od nejvíce po nejméně	Počet dětí	Rozvoj sociálních kompetencí v %	Rozdíl proti celk.výsledku v %
1.	2	78	+2
2.	3	75	-1
3.	4 a více	74	-2
4.	1	72	-4

Porovnáním odpovědí rodin podle počtu dětí (tabulka č. 5) s celkovým počtem (graf č. 24) vyplývá, že rozvoj sociálních kompetencí je nad porovnávaný průměr u rodin se dvěma dětmi +2 %, hodnocení je 78 %, tudíž nejvyšší. Ostatní rodiny byly pod výsledným průměrem, a to se třemi dětmi -1 %, hodnocení 75 %, se čtyřmi a více dětmi -2 %, hodnocení 74 % a na posledním místě byly rodiny s jedním dítětem -4 %, hodnocení 72 %. Rodina se dvěma dětmi vyšla jako ideální pro rozvoj sociálních kompetencí.

Proč právě tato rodinná konstelace? Myslíme si, že pro širší rozvoj sociálních kompetencí je nutné alespoň jeden sourozenec. Jedináčci jsou v tomto případě nevhodná rodinná skladba, jak vyšlo v průzkumu. A pro změnu mít více dětí je pro rodiny v současné době náročné ekonomicky. Při pracovním vytížení obou rodičů je pak z důvodu nedostatku času náročnější věnovat se více dětem.

Z výsledného hodnocení vyplývá, že vyšší počet dětí v nukleární rodině nevede k širšímu rozvoji sociálních kompetencí dětí. **Hypotéza se nepotvrdila.**

Výsledná zjištění a interpretace jsou platná zejména pro tento soubor respondentů. Verifikace dat je ovlivněna složením vzorku rodin, ve kterém je zastoupení s největším podílem rodin úplných 76 %, rodiče se vzděláním SŠ oba 32 %, s počtem dvou dětí v rodině 62 % a věk dětí v rodině je od 7 – 12 let z 50 %.

Závěr

Sociální kompetence nám umožňují dosahovat svých osobních sociálních cílů jakými jsou spokojené partnerské soužití a uspokojivé přátelské a pracovní vztahy. Zvláště v dnešní složité době nám tyto sociální vazby pomohou čelit zátěžím, nejistotám a úzkostem. Ve společnosti druhých nacházíme také radost, štěstí, ochranu a pomoc.

Tato bakalářská práce se zabývá teoretickým rozpracováním otázek souvisejících se sociálními kompetencemi dětí v rodinném prostředí a poukazuje na jejich význam v sociálních vztazích. Cílem práce bylo uskutečnění průzkumu, který měl prostřednictvím názorů rodičů zjistit jaké jsou jejich předpoklady pro rozvoj sociálních kompetencí dětí, a jak se na tomto rozvoji podílí výše dosaženého vzdělání, typ rodiny a počet dětí v rodině.

V empirické části jsme pomocí průzkumu metodou dotazníku zjišťovali informace, které měly objasnit, zda názory rodičů na výchovu dětí vedou k tomu, aby dítě bylo empatické, schopné chápat druhé lidi, vědělo jak pečovat o dobré vztahy a bylo ochotné pomoci. Dítě, které je zdravě sebevědomé, chápe své povinnosti a zodpovědnost vůči ostatním.

Bylo zjištěno, že i přes současnou dobu, která klade na rodiny velké nároky, mají rodiče předpoklady pro rozvoj sociálních kompetencí dětí, že děti jsou pro ně nejvyšší hodnotou, smyslem života a radostí i starostí. Hodnoty, které rodiče upřednostňovali, byly komunikace, vzdělání, rodina a schopnost vcítění se, před penězi a kariérou. Což je pozitivní postoj pro kvalitní výchovu dětí. Potvrdil se předpoklad, že optimální podmínky pro rozvoj sociálních kompetencí zajišťují rodiny úplné a rodiče s vyšším vzděláním. U těchto rodin jsme tento závěr očekávali, jelikož úplné rodiny představují pro výchovu dětí ideální rodinný model s potřebnými vzory. Vyšší vzdělání rodičů zajišťuje pro děti podnětější výchovné prostředí a zpravidla zdravější životní styl. Naopak předpoklad, že vyšší počet dětí v rodině je pro rozvoj sociálních kompetencí optimální se neprojevil. Jako ideální vyšlo, že je to rodina se dvěma dětmi. Tento model rodiny má v průzkumu také největší podíl, 62 %.

Dále průzkum ukázal, že rodiče vnímají ve společnosti jako preferované schopnosti získávat peníze, budování kariéry a osobní prospěch. Dá se předpokládat, že musí být složité v tomto prostředí vychovávat děti k hodnotám lásky, nezištné pomoci a vztahu k přírodě. Výchova k hodnotám na úrovni individuální je pak v rozporu s hodnotami na úrovni společenské.

Bylo by jistě dobré, kdyby se dosavadní hodnoty ve společnosti dostaly do souladu s těmi, které uznává rodina. V tom spatřuji možnosti uplatnění pro sociální pedagogy, kteří svým působením na širokou veřejnost mohou v tomto ohledu být potřebnými odborníky.

Resumé

Tato bakalářská práce je věnována rozvoji sociálních kompetencí, které jsou schopností jedince ke kognitivně-afektivně-behaviorálnímu manažerování chování ve směru dosažení osobních/sociálních cílů. V práci se poukazuje na význam této dovednosti v životě člověka, co je pro ni charakteristické a jak se na jejím rozvoji podílí rodinné prostředí.

První část práce se zabývá teoretickým rozpracováním otázek daného tématu, vysvětluje podstatu sociální kompetence a dalších pojmů, které s rozvojem sociálních kompetencí v rodinném prostředí souvisí. Jsou zde uvedeny hlavní literární prameny, ze kterých práce čerpá. Charakteristika současného rodinného prostředí a výchovy. Význam sociálně zralé osobnosti na úrovni individuální a společenské.

Ve druhé kapitole jsou uváděny charakteristické schopnosti pro sociální kompetence, přizpůsobivost, přátelskost, schopnost řešit problémy, pomáhat, komunikativnost. Dále schopnosti, ve kterých se tato dovednost projevuje, což je schopnost komunikovat, navazovat přátelství a orientovat se v mezilidských vztazích.

Třetí kapitola se zabývá výchovným působením rodiny na rozvíjení sociálních dovedností dětí, v podobě optimální hodnotové orientace, vzory a pozitivním životním stylem.

Čtvrtá, poslední kapitola popisuje průzkum a jeho úlohu. Úlohou bylo prostřednictvím názorů rodičů zjistit jaké jsou jejich předpoklady pro rozvoj sociálních kompetencí dětí a prověřit, zda postoje rodičů k hodnotám a životnímu stylu rodiny, ovlivňuje výše dosaženého vzdělání, typ rodiny a počet dětí v rodině.

Anotace

Bakalářská práce rozvíjení sociálních kompetencí dětí v rodinném prostředí se zabývá teoretickým rozpracováním otázek souvisejících se sociálními kompetencemi a poukazuje na jejich význam v sociálních vztazích. V tomto smyslu pojednává o základních informacích o problematice, popisuje pojem sociální kompetence, charakteristiku rodiny, rodinné výchovy a charakteristiku sociálních kompetencí. Dále pojednává o důležitosti komunikace, navazování přátelství a o schopnosti orientovat se v mezilidských vztazích, o možnostech rodiny při utváření sociálních kompetencí pomocí optimálního hodnotového žebříčku, vzory a pozitivním životním stylem. V závěru práce je prezentován průzkum a výsledná zjištění na náhodně vybraném vzorku rodin.

Klíčová slova

sociální kompetence, emoční inteligence, osobnostní rozvoj, rodinné prostředí, děti, socializace, rodinná výchova,

Abstract

The aim of the bachelor thesis „The development of the children’s social competence in family” is theoretical elaboration of the questions connected with the social competence and it refers on their significance in social relationship. The essay discusses basic information of the problems, it describes social competence, family characteristics, family education and social competence’s characteristics. The essay is aimed at the importance of the communication, the resuming friendship and the ability of the relationship orientation and the family possibilities for the relationship forming with help of the optimal value scale, standards and positive life style. There is presented the investigation and the results on the random sample of families in the end of the thesis.

Keywords

social competence, emotion intelligence, personal progress, family environment, children, socialization, family education.

Seznam použité literatury

Monografie:

1. BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Sociální pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Public promotion, s. r. o., 2008. ISBN 978-80-969944-0-3. 251 s.
2. BAKOŠOVÁ, Z. 1994. *Sociálna pedagogika (Vybrané problémy)*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 1994. 80 s.
3. FÜRST, M. 1997. *Psychologie*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-199-0. 263 s.
4. HELUS, Z. 2006. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1168-3. 280 s.
5. HRADEČNÁ, M. a kol. 1998. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: nakl. Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-015-7. 89 s.
6. KLAPILOVÁ, S. 2000. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého 2000. ISBN 80-7076-669-8. 63 s.
7. KRAUS, B., Poláčková V. a kol. 2001. *Člověk – Prostředí – Výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2. 199 s.
8. KRAUS, B., Sýkora P. 2009. *Sociální pedagogika I*. Brno: IMS Brno, 2009. 63 s.
9. KŘIVOHLAVÝ, J. 2009. *Psychologie moudrosti a dobrého života*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2362-4. 144 s.
10. MATĚJČEK, Z. 2007. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-272-0. 112 s.
11. MATĚJČEK, Z. 1996. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5. 143 s.
12. MATĚJČEK, Z. 1989. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1989. 08-056-89. 335 s.
13. NAKONEČNÝ, M. 1995. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X. 397 s.
14. NĚMEC, J. 2002. *Od prožívání k požitkářství*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-006-9. 112 s.
15. PŘADKA, M. a kol. 2004. *Kapitoly se sociální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3469-6. 45 s.

16. RADVAN, E., Vavřík M. 2009. *Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách*. Brno: IMS Brno, 2009. 57 s.
17. SHAPIRO, L. E. 1998. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-238-6. 267 s.
18. VALENTA, J. 2006. *Osobnostní a sociální výchova*. Kladno: AISIS, 2006. ISBN 80-239-4908-X. 226 s.
19. VIŠŇOVSKÝ, L. 2002. *Teória výchovy*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2002. 131 s.
20. VÍZDAL, F. a kol. 2009. *Sociální psychologie I*. Brno: IMS Brno, 2009. 106 s.
21. VÝROST, J., Slaměník, I. 2008. *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8. 416 s.
22. Kolektiv autorů Encyklopedický dům s.r.o., 2006. *Slovník cizích slov*. Praha: Levné knihy KMa, 2006. ISBN 80-7309-347-2. 366 s.

Časopisy:

23. HANSEN Čechová, B., 2010. Chce toho škola po rodičích příliš mnoho? *Rodina a škola*, 2010, 12. 32 s.

Internet:

24. www.mpsv.cz : Národní koncepce rodinné politiky, *Příloha I – Národní koncepce podpory rodiny s dětmi*.
25. www.msmt.cz/pro-novinare/1-brezen-je-mezinarodni-denkomunitinich-skol
26. www.rodina.cz/clanek3397.htm: Dostál, L. 29. 9. 2003, *Dítě a televize*.

Seznam symbolů a zkratk:

VŠ – vysokoškolské vzdělání

SŠ – středoškolské vzdělání (s maturitou)

SOU – střední odborné vzdělání (bez maturity)

ZŠ – základní vzdělání

TV – televizní vysílání

Seznam příloh:

1. Dotazník

Příloha č. 1:

Dotazník pro rodiny s dětmi

Vážení rodiče,

Obracím se Vás se žádostí o vyplnění dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Dotazník má pomoci objasnit rozvoj sociálních schopností Vašich dětí/dítěte k životu ve společnosti a Váš postoj k faktorům, které tento rozvoj ovlivňují.

Dotazník je anonymní a Vaše odpovědi nebudou v žádném případě zneužity.

U jednotlivých otázek zakroužkujte nebo zatrhněte odpověď, která odpovídá skutečnosti.

1. Propagují TV programy konzumní hodnoty (např. reklamy lákající k nakupování)?

a) **ano** b) **ne** c) **jinak** (konkretizujte jak):

.....

2. Prezентují TV programy ve svých programech násilí?

a) **ano** b) **ne** c) **jinak** (konkretizujte jak):

.....

3. Podporujete své dítě, aby navazovalo a rozvíjelo přátelství s ostatními dětmi?

a) **ano** b) **ne** c) **jinak** (konkretizujte jak):

.....

4. Řeší vaše dítě své problémy samostatně?

a) **ano** b) **ne** c) **jinak** (konkretizujte jak):

.....

5. Řešíte před svými dětmi vážné problémy?

a) **ano** b) **ne** c) **jinak** (konkretizujte jak):

.....

6. Máte nastavený pravidelný denní režim pro dítě?

a) **ano** b) **ne** c) **jinak** (konkretizujte jak):

.....

7. Dokáže vaše dítě samo od sebe nabídnout pomoc?

a) **ano** b) **ne** c) **jinak** (konkretizujte jak):

.....
8. Umí Vaše dítě otevřeně vyjádřit své pocity?

a) **ano** b) **ne** c) **jinak** (konkretizujte jak):

.....
9. Máte denně čas k rozhovoru, ke hře nebo k jiné činnosti s dítětem?

a) **ano** b) **ne** c) **jinak** (konkretizujte jak):

.....
10. Hovoříte otevřeně o svých emocích před dítětem?

a) **ano** b) **ne** c) **jinak** (konkretizujte jak):

.....
11. Nasloucháte svému dítěti a chápete jeho pocity?

a) **ano** b) **ne** c) **jinak** (konkretizujte jak):

.....
12. Setkáváte se pravidelně jako celá rodina?

a) **ano** b) **ne** c) **jinak** (konkretizujte jak):

.....
13. Pomáháte dítěti s přípravou do školy?

a) **ano** b) **ne** c) **jinak** (konkretizujte jak):

.....
14. Jste spokojeni se spoluprací se školou (komunikace s rodiči, přístup k dětem)?

a) **ano** b) **ne** c) **jinak** (konkretizujte jak):

.....
15. Pomáhá Vám Váš partner v domácnosti?

a) **ano** b) **ne** c) **jinak** (konkretizujte jak):

.....
16. Pomáhá Vaše dítě doma?

a) **ano** b) **ne** c) **jinak** (konkretizujte jak):

.....

17. Má Vaše dítě nastavená pravidla pro sledování TV?
a) ano **b) ne** **c) jinak** (konkretizujte jak):

.....

18. Co pro Vás jako rodiče Vaše dítě znamená?

.....

U odpovědí použijte prosím toto stupňování u jednotlivých hodnot:

- 1 ... považuji za nejméně důležité
- 2 ... považuji za méně důležité
- 3 ... považuji za důležité
- 4 ... považuji za více důležité
- 5 ... považuji za nejvíce důležité

19. Jako rodič považujete pro budoucnost vašeho dítěte za důležité:

Vzdělání	1	2	3	4	5
Schopnost komunikovat	1	2	3	4	5
Schopnost vcítění se do druhých lidí	1	2	3	4	5
Mít rodinu	1	2	3	4	5
Budování kariéry	1	2	3	4	5
Mít dostatek peněz	1	2	3	4	5

20. Jaké hodnoty si myslíte, že jsou v současné době nejvíce uznávány:

Láska	1	2	3	4	5
Rodina	1	2	3	4	5
Ochota nezištně pomáhat	1	2	3	4	5
Peníze	1	2	3	4	5
Kariéra	1	2	3	4	5
Vztah k přírodě	1	2	3	4	5
Osobní úspěch	1	2	3	4	5

21. Základní údaje o rodině (doplňte, zatrhněte odpovídající údaj):

Typ rodiny: úplná neúplná rozšířená (žijete např. s prarodiči)

jiný typ (uved'te jaký)

Počet dětí:

Věk dětí:

Vzdělání rodičů:

- a) základní
- b) středoškolské (bez maturity-výuční list)
- c) středoškolské (s maturitou)
- d) vyšší odborné (diplomovaný specialista)
- e) vysokoškolské

Děkuji Vám za čas, který jste věnoval/a vyplněním tohoto dotazníku.