

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**POSKYTOVÁNÍ SOCIÁLNÍ OPORY DÍTĚTI,
DĚTEM V PROSTŘEDÍ MŠ V PLZNI**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Nikola Steinlechner

Učitelství pro MŠ

PhDr. Dagmar Šafránková, Ph.D.

Plzeň 2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni 30. června 2016

.....

vlastnoruční podpis

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí bakalářské práce PhDr. Dagmar Šafránkové, Ph.D. za její odbornou pomoc, vedení a čas, který mi věnovala.

Dále bych chtěla poděkovat všem učitelkám, které mi poskytly informace pro výzkumnou část, a také rodině a přátelům, kteří mě podporovali po celou dobu studia.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ
PRÁCE.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK.....	2
ÚVOD	3
1 SOCIÁLNÍ OPORA V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH	5
1.1 VYMEZENÍ POJMU SOCIÁLNÍ OPORA	5
1.2 DRUHY SOCIÁLNÍ OPORY	6
1.3 ÚROVNĚ SOCIÁLNÍ OPORY	9
1.4 SITUACE VYŽADUJÍCÍ POMOC.....	10
2 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ V KONTEXTU K POSKYTOVÁNÍ SOCIÁLNÍ OPORY V MŠ	12
2.1 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ A SOCIÁLNÍ OPORA.....	12
2.2 VYMEZENÍ POJMU PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ.....	12
2.3 EMPATIE V SOUVISLOSTI S PROSOCIÁLNÍM CHOVÁNÍM	14
2.4 ALTRUISMUS V SOUVISLOSTI S PROSOCIÁLNÍM CHOVÁNÍM	16
3 CHARAKTERISTIKA VÝVOJE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	19
3.1 EMOČNÍ VÝVOJ.....	19
4 VÝZKUMNÁ SONDA DO MATEŘSKÝCH ŠKOL	22
4.1 CÍLE A ÚKOLY VÝZKUMU	22
4.2 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉ METODY	23
4.3 ZKOUMANÝ VZOREK	26
4.4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉ SONDY A JEJICH INTERPRETACE	27
4.5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ROZHOVORŮ K CÍLŮM PRÁCE	33
4.6 ZÁVĚR VÝZKUMNÉ SONDY.....	37
4.6.1 obsahový závěr.....	37
4.6.2 metodologický závěr	39
4.6.3 praktický závěr	40
ZÁVĚR	41
RESUMÉ	43
SEZNAM LITERATURY	44
SEZNAM PŘÍLOH.....	46
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

MŠ – Mateřská škola

CNS – Centrální nervová soustava

Úvod

Děti nastupující do mateřské školy mohou být plné očekávání, radosti, dobrodružství, ale také strachu z nového prostředí či smutku při odloučení od rodičů, se kterými trávily doposud většinu svého času. Proto je důležité dbát na tyto aspekty při jejich prvotní adaptaci v mateřské škole, ať už jsme učitel či rodič. V období dítěte, kdy navštěvuje mateřskou školu, mohou nastat různé situace, při kterých je potřeba dítěti pomoci. Učitel, který tráví s předškolákem velkou část dne, by měl poznat, když ho něco trápí, jelikož v době pobytu v mateřské škole je pro dítě jakýmsi „zástupným rodičem“. Na učiteli už je jenom to, jak mu svou pomoc projeví. To, aby bylo dítě šťastné a ve školce spokojené, je pro učitele snad to nejdůležitější. Proto když se dítěti nedaří, něco ho trápí a je v situaci, ze které si samo neví rady, tak by mu měl učitel poskytnout pomoc, kterou v dané chvíli potřebuje. Pomoc může být různého charakteru, ať už projev empatie, lásky, náklonnosti či společné vyřešení problému může pro dítě znamenat obrovskou podporu.

Umět pomoci dítěti v tomto období je velice důležité. Bohužel, ne však každý pedagog dokáže dítěti poskytnout potřebnou podporu nebo mu může, již na začátku, působit potíže samotné vycítění situace, která pomoc vyžaduje. Proto bylo vybráno jako téma bakalářské práce Poskytování sociální opory dítěti, dětem v prostředí MŠ v Plzni. Obecným cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak poskytují učitelky mateřských škol v Plzni dětem emocionální sociální oporu. Jak dokážou dětem v zátěžových situacích pomoci a jakým způsobem vedou učitelky mateřských škol děti k prosociálnímu chování.

První kapitola teoretické části seznamuje s pojmem sociální opora, jejími druhy, úrovněmi a se situacemi vyžadující pomoc. Druhá kapitola je zaměřena na prosociální chování, které úzce souvisí se sociální oporou, tento vztah je zde také vymezen. Dále je zde charakterizováno prosociální chování jako takové. Opomenuta není ani empatie a altruismus, který k tématu sociální opora a prosociální chování patří. Ve třetí kapitole je uvedena charakteristika emočního vývoje dítěte předškolního věku.

Praktická část zpracovává výsledky výzkumné sondy, jejímž cílem bylo zjistit, jakým způsobem poskytují učitelky mateřských škol v Plzni dětem emocionální sociální oporu, jak dokážou dětem v zátěžových situacích pomoci. A jakým způsobem vedou učitelky

mateřských škol v Plzni děti k prosociálnímu chování. Výzkum zjišťuje, jak učitelé rozumí pojmu emocionální sociální opora, jakým způsobem a v jakých situacích tuto oporu dětem poskytují. Dále zjišťuje, jak poskytnutá emocionální sociální opora změnila situaci, ve které se dítě nacházelo. V neposlední řadě zjišťuje, jak učitelé rozumí pojmu prosociální chování, jak jsou děti k prosociálnímu chování vedeny a jak se toto chování u dětí v MŠ projevuje.

1 SOCIÁLNÍ OPORA V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

Tato kapitola se zabývá sociální oporou, která je hned na začátku vymezena několika autory. Dále jsou zde uvedeny druhy sociální opory, úrovně sociální opory a okrajově charakterizovány situace, ve kterých je potřeba poskytnout jedinci sociální oporu.

1.1 VYMEZENÍ POJMU SOCIÁLNÍ OPORA

Téma sociální opory se začalo objevovat ve středu pozornosti odborníků zhruba od sedmdesátých let 20. století. V těchto letech se začaly, například, detailněji zkoumat okolnosti ovlivňující odolnost pracovníků náročných profesí (Mertin, Gillernová a kol., 2010).

Podle Mareše (2001) je pojem sociální opora poměrně nový a v odborné literatuře se vyskytuje teprve 25 let. Není snadné ji vymezit stručnou definicí. Tkví v několika vědních oborech, především v sociologii, psychologii a medicíně. *„Sociální opora má interakční podobu, může být vnímána odlišně poskytovatelem, příjemcem i nezávislým pozorovatelem. Dají se u ní identifikovat jak kvantitativní, tak kvalitativní stránky. Její účinky mohou být nejen pozitivní, ale též negativní.“* (Mareš a kol., 2001, s. 22)

Sociální oporu definoval Průcha jako *„pomoc, která je poskytována druhými lidmi a je adresována člověku, který se nachází v zátěžové situaci. Většinou se jedná o pomoc, která člověku umožní zvládnání zátěže.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 268)

Křivohlavý definoval sociální oporu jako *„pomoc, která je poskytována druhými lidmi člověku, který se nachází v zátěžové situaci. Obecně jde o činnost, která člověku v tísní jeho zátěžovou situaci určitým způsobem ulehčuje.“* (Křivohlavý, 2003, s. 94)

Mertin a Gillernová (2010) chápou sociální oporu jako jakousi *„podpůrnou síť vztahů, která dokáže odpružit náraz mezní životní zátěže a zároveň zvyšuje i naši odolnost při dlouhodobém zatížení.“* (Mertin, Gillernová, 2010, s. 50)

Sociální opora je někdy chápána jako efekt tzv. nárazníkového vlivu. V tomto směru lze chápat pomoc druhému člověku v nouzi tak, že je úkolem jeho přátel tomuto jedinci pomoci, tlumit negativně doléhající působení stresového faktoru (Křivohlavý, 2003).

Dle Křivohlavého (2003) se tento tlumivý vliv projevuje různými způsoby. Jedním z projevů tlumivého vlivu může být ovlivnění kognitivní sféry člověka v nouzi. To lze chápat jako upřesnění a ujasnění toho, s jakými stresory se jedinec v nouzi potýká. Cílem je také to, aby si jedinec uvědomil možnosti a schopnosti boje s těmito stresory. Sociální opora v tomto měřítku může také kladně působit tím, že danému člověku v tísní jsou poskytnuty informace, které mu mohou být užitečné v hlubším porozumění situace, do níž se dostal. Dalším projevem tlumivého vlivu je posílení sebeúcty, seberepektu, zvýšení sebevědomí a sebehodnocení. Sociální opora může přesvědčit jedince o tom, že danou tíživou situaci umí zvládnout svými vlastními dovednostmi, schopnostmi a znalostmi. Mezi projev tlumivého vlivu lze zařadit i volbu vhodnější strategie či vhodnější taktiky boje se stresorem. Sociální opora může pozitivně působit na člověka v tísní i tím, že ho upozorní na zdraví prospěšné chování, zdravotně vhodnější návyky a zvyky. Posledním projevem tlumivého vlivu sociální opory je snižování negativního působení stresoru na fyziologické dění. Jako příklad určité formy sociální opory a pomoci člověku v tísní lze uvést zásah chirurga v situaci zdravotní nouze (Křivohlavý, 2003).

Jednoduše lze tedy říci, že sociální opora má v životě člověka význam jako nárazník. Funguje jako takový tlumič nárazu ve chvíli, kdy přijde nemoc, životní krize, nehoda, kdy byl člověk průběhem událostí hluboce zklamán nebo když se nachází před závažným rozhodnutím (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová, 2009).

Většina z uvedených autorů charakterizuje sociální oporu velmi podobně. Shodují se na tom, že sociální opora ulehčuje člověku tíživou situaci a pomáhá mu ji zvládnout. Je jisté, že sociální opora může člověku velmi pomoci. Už jenom to, že jsou jedinci v nouzi poskytnuty určité informace či projeven soucit a porozumění. Tím si může jedinec uvědomit, že si s krizovou situací dokáže poradit sám. Takový pocit, když člověk ví, že se může na někoho obrátit a není na světě sám, je velmi důležitý.

1.2 DRUHY SOCIÁLNÍ OPORY

Konkrétní projevy podpory a pomoci tzv. získané sociální opory můžeme, podle Křivohlavého (2003), rozdělit do čtyř základních druhů.

První z nich se nazývá instrumentální opora. Jedná se o velice konkrétní formu pomoci. Můžeme sem zařadit například poskytnutí finanční výpomoci, obstarání různých

potřebných věcí, zařízení neodkladných záležitostí, které postižený sám nemůže zvládnout či poskytnutí materiální opory. V případě instrumentální opory nevychází iniciativa pomoci od člověka v tísní, nýbrž od druhého člověka, který se z vlastní vůle rozhodl postiženému pomoci, a to velice konkrétně (věcně).

Další druh sociální opory je tzv. informační opora, kdy postiženému jedinci je podána informace, která by mu mohla být nápomocna při orientaci v situaci, ve které se nachází. Mohou mu být poskytnuty rady od lidí, kteří mají s podobnou situací zkušenosti ať už osobní, tak profesionální. Do informační opory lze zařadit také pomoc, která je poskytovaná člověku v tísní tím, že je mu nasloucháno, zjišťují se jeho potřeby a dále i jeho potřeby o tom, co by bylo možné pro něho udělat a jak ho podpořit.

Emocionální opora je dalším, třetím, druhem sociální opory. Formou emocionální opory je člověku v tísní empatickou formou sdělována emocionální blízkost jako láska a soucítění. Laskavým jednáním je mu projevována náklonnost. Důležité je umět podat pomocnou ruku, když se jedinec propadá do deprese, beznaděje a pocitů odcizení. Zásadní je také projevit člověku v tísní naději a uklidnit ho, když je rozrušený.

Posledním druhem sociální opory je tzv. hodnotící opora. V jejím případě je postiženému člověku projevována úcta a respekt tím, jak je sním jednáno. Také je posilováno jeho kladné sebehodnocení a sebevědomí. Podporována je jeho snaha o autoregulaci tzv. řídit věci podle vlastního přání a povzbuzovat ve víře a naději. Do hodnotící opory řadíme také sdílení těžkostí s člověkem v tísní i nesení některých těžkých úkolů spolu s ním.

Wills, Shinar (2000) uvádějí dělení sociální opory, které je z části podobné dělení dle Křivohlavého, který dělí sociální oporu na instrumentální, informační, emocionální a hodnotící. Wills, Shinar (2000) rozdělují sociální oporu na emocionální, instrumentální, informační, oporu poskytovanou (sociálním) společenstvím a oporu potvrzením platnosti. Emocionální opora je poskytována přítelem či kamarádem. Ujišťuje jedince o respektu, úctě a důležitosti k němu. Poskytovatel emocionální opory má osobní až důvěrný vztah k dotyčnému. Člověk, který se nachází v tísní, si může popovídat o svých pocitech a starostech. Tento druh opory posiluje sebedůvěru a sebehodnocení jedince v tísní. Redukuje jeho úzkost a motivuje ho ke zvládnutí zátěžové situace. Instrumentální opora je založena na poskytnutí hmotné, materiální pomoci. Pomáhá řešit praktické problémy jako

například obstarat potřebné věci pro jedince, který se ocitl v tíživé situaci. Informační opora se vyznačuje poskytnutím rady, posouzením situace a nasměrováním jedince k nezbytným zdrojům informací, které potřebuje. Dalším druhem je opora poskytovaná (sociálním) společenstvím, kdy je jedinci projevem pocit sounáležitosti, který mu umožňuje odpoutat se od zátěže. Může se jednat například o společné sportování, rekreaci či návštěvu kulturních akcí. Posledním druhem je opora potvrzením platnosti, kdy se poskytovatel snaží snížit jedincům pocit, že je mimo normu a umožnit mu příznivého sociálního srovnání (In: Mareš a kol., 2002, s. 38-39).

Dále se můžeme rovněž setkat s dalším rozdělením sociální opory podle Chamoutové K. a Chamoutové H. (2006) na tzv. typy. Ty rozdělují sociální oporu na anticipovanou a získanou. Anticipovaná sociální opora reprezentuje pocit jedince tak, že ho ostatní přijímají, zajímají se o něj a pomohou mu kdykoli to bude potřebovat. Podporuje celkovou duševní pohodu jedince a je významným zdrojem zvládnání stresu. Zato získaná sociální opora je založena už na konkrétních zkušenostech člověka a na pomoci, které se mu opravdu dostalo ve stresové situaci. Získaná opora se ale může velmi odlišovat od toho, co jedinec očekával. Velmi sebejistý jedinec může lehkou přecenit ochotu ostatních mu pomáhat a naopak často zakřiknutí, bezkonfliktní lidé, kteří se dostanou do stresové situace, jsou překvapeni, že jim okolí vůbec pomáhá. Poskytovaná pomoc se může také měnit v čase, především při působení chronických stresorů a to tak, že se ochota okolí pomáhat postupně vyčerpává.

Křivohlavý rozděluje sociální oporu na instrumentální, informační, emocionální a hodnotící. Poskytnutá pomoc by se tedy dala přiřadit do některé skupiny, kterou Křivohlavý vymezil podle toho, jak je pomoc člověku poskytnuta. Nemusela by to však být pomoc patřící jen do jedné skupiny, ale mohla by se v těchto skupinách prolínat. Wills a Shinar uvádějí podobné dělení jako Křivohlavý, ale místo hodnotící opory uvádějí oporu poskytovanou (sociálním) společenstvím a oporu potvrzením platnosti. Chamoutová K. a Chamoutová H. rozdělují sociální oporu na anticipovanou a získanou. Anticipovaná sociální opora je charakteristická tím, že jedinec má pocit emocionální opory od ostatních a vědomí toho, že mu ostatní pomohou kdykoli to bude potřebovat. Zato získaná sociální opora se vyznačuje jistou konkrétní zkušeností, která se ale může odlišovat od toho, co daný jedinec očekával. Pro výzkumnou sondu této bakalářské práce je důležitá

emocionální opora. To, zda dokáže člověk s druhým soucítit, uklidnit ho v tíživé situaci a poskytnout mu lásku, kterou potřebuje, je nejen v mateřské škole velmi důležité. Proto je na tento druh sociální opory bakalářská práce zaměřena. Praktická část je věnována především otázce, jak učitelky mateřských škol v Plzni poskytují dětem emocionální sociální oporu.

1.3 ÚROVNĚ SOCIÁLNÍ OPORY

Emocionální opora v mateřské škole, na kterou je zaměřena bakalářská práce, probíhající mezi učitelkou a dítětem, je založena na úzkém a důvěryhodném vztahu těchto lidí. Je to opora, kterou poskytuje osoba, jež je dotyčnému v tísni nejbližší či úzce blízká. Jedná se o oporu v rámci dvou lidí (Křivohlavý, 2003).

Podle Kebzy (2005) se zde také odráží kvalita intimních vztahů jedince. Mimo mateřskou školu se může jednat například o pomoc matky dítěti a dítěte matce, pomoc jednoho manžela druhému, vzájemná pomoc nejbližších přátel atd. Křivohlavý (2003) toto pojetí sociální opory nazývá mikroúrovň, které je nejužší a poslední ze tří úrovní sociální opory.

Mezi další pojetí, které Křivohlavý (2003) vymezil, je meziúroveň sociální opory. Tato úroveň zařazuje sociální oporu tam, kde se určitá sociální skupina lidí snaží pomoci jednomu ze svých členů, případně i lidem ve svém okolí, kteří nejsou součástí této skupiny, ale vyskytují se v určité nouzi. Jako příklad lze uvést pomoc spolupracovníků kamarádovi z podniku, pomoc náboženského sdružení starým a chronicky nemocným, pomoc lidí ze sportovního klubu svému členu ve chvíli jeho osobní tísně apod.

Poslední nejširší pojetí sociální opory nazval Křivohlavý (2003) makroúrovň. V této koncepci jde o celospolečenskou formu pomoci potřebným. Ukázkou může být existence tzv. sociální podpory, tj. sociální a ekonomické pomoci potřebným, v celostátním měřítku nebo také pomoc přes hranice státu lidem v oblasti např. postižené zemětřesením, záplavami, neúrodou atd. V tomto případě se může jednat např. o různé charitativní sbírky, ať už finanční či materiální.

K cíli bakalářské práce nejvíce vyhovuje mikroúroveň sociální opory. Jedná se o blízký vztah dvou lidí, kteří si buď vzájemně či jeden druhému poskytují pomoc. Konkrétně se jedná o učitelku a dítě v mateřské škole.

1.4 SITUACE VYŽADUJÍCÍ POMOC

Velmi důležité je také poznat, kdy a v jakých situacích potřebuje člověk podpořit. Součástí běžného dne jsou situace, kdy dospělí lidé, ale i děti, zažívají nejrůznější drobné a větší krize. Pokud se zaměříme na život s dětmi, může se jednat především o různé konflikty s rodiči nebo mezi dětmi navzájem. Děti většinou reagují na krizi okamžitě. Jejich reakce se může projevit tím, že jsou rozrušené, smutné, šokované, stáhnou se a jsou zoufalé, mají strach nebo se vztekají, někdy mohou být až agresivní. Intenzita těchto reakcí závisí na věku dítěte, čím je dítě menší, tím je jeho reakce bezprostřednější a prudší. U malých dětí, ale nejenom u nich, se prožívaný stres okamžitě projeví i ve fungování těla. Tyto fyziologické projevy jsou odrazem psychiky člověka. Dítě nemůže například spát, nechutná mu, má bolesti břicha nebo hlavy a často je motoricky neklidné. Podle toho, o jak závažnou situaci se jedná, lze soudit, zda se dítě během několika hodin nebo dnů samo z krize vzpamatuje a nebude pro ně mít vážnější následky. Výjimkou jsou tzv. náročné životní situace či traumatické zážitky, kdy zvládnout tuto vyšší zátěž může trvat týdny i měsíc a zpracovat traumatický zážitek měsíce až roky. V těchto náročných životních situacích by se mělo dítěti dostat adekvátní pomoci a podpory, a to především ze strany rodiče, učitelky nebo jiné osoby, která vyhocenou situaci sama zvládá a nepropadá panice. Důležitý je především přístup pomáhajícího k problémové situaci, vnitřní a vyjádřenou důvěru ve schopnosti dítěte a odpovídající hodnocení a odměňování dítěte (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová, 2009).

Do složitých situací, které vyžadují větší mobilizaci sil, se lidé dostávají poměrně často. Tyto složité situace mohou v jedinci zanechat i psychické následky. Těmto složitým situacím podle Krause lze říkat tzv. náročné životní situace, kdy dosažení cíle, splnění úkolu či uspokojení nějaké potřeby není uskutečnitelné běžnými postupy. Takovéto okolnosti jsou většinou konfliktní, frustrující a stresující. Lze se setkat s pojmem mezní situace či problémová situace. Jsou to situace, které se vyznačují něčím záporným, většinou mobilizují síly a zvyšují výkonnost. Negativně však mohou působit na jedince tak, že mohou vést k různým psychickým poruchám (Kraus, 2008).

Krizovou situaci charakterizuje Jedlička a Koťa (1998) jako situaci vyostřenou v poměrně krátkém čase, kterou (na rozdíl od náročné životní situace) již není jedinec schopen sám překonat a zvládnout pomocí vlastní strategie (In: Kraus, 2008, s. 142-143).

Někdo si s náročnou životní situací dokáže poradit sám, ale někdo jiný ji vnímá jako beznadějnou krizi, ze které nevidí východiska (Kraus, 2008).

Existuje mnoho pohledů na to, kdy a v jakých situacích je potřeba jedinci pomoci. Setkáváme se s vymezením tzv. drobných a větších krizí podle Hoskovcové a Suchochlebové Ryntové, kdy v drobné krizi se lidé či děti ocitají poměrně často a je v jejich silách tuto krizi překonat. Ale pokud se jedinec ocitne v krizi větší, je zapotřebí mu poskytnout pomoc a povzbudit ho. Kraus popisuje situace vyžadující pomoc velmi podobně, a to jako náročné životní situace, mezní či problémové situace. To, zda se jedince s danou situací dokáže vypořádat sám nebo potřebuje pomoci od někoho zvenčí, je věc čistě individuální, může se odvíjet od jeho psychické odolnosti a zdatnosti, a také od vážnosti dané situace. V mateřské škole se děti mohou dostat do situací, ve kterých si neví rady, jsou pro ně nové a potřebují někoho, kdo jim pomůže. Proto by měly být učitelky mateřských škol schopny poznat, kdy dítě potřebuje pomoc a umět mu danou pomoc poskytnout. Výzkumná sonda se zabývá také situacemi, které jsou pro děti náročné, neví si s nimi samy rady a působí na ně jako zátěž. Některé výzkumné otázky praktické části bakalářské práce se dotazují na situace, v kterých poskytují učitelky dětem emocionální sociální oporu a zda poskytnutá emocionální sociální opora změnila tuto tíživou situaci dítěte.

Kapitola sociální opora se snaží poukázat na důležitost sociální opory, její druhy, úrovně a situace, ve kterých je sociální opora potřeba. Umět poskytnout sociální oporu, jednoduše řečeno umět druhému pomoci, je pro fungování vztahů a život obecně nepostradatelné. Mohou nastat chvíle, kdy se člověku něco nepovede, nebo se dostane do situace, se kterou si nebude moct poradit sám. V takové chvíli se může buď na někoho obrátit s prosbou o pomoc, anebo mu může pomoc poskytnout někdo sám od sebe. V mateřské škole je důležité, aby učitelky dokázaly dobře odhadnout míru sociální opory a uměly dítě vhodně podpořit. Emocionální opora je základním druhem pomoci, kdy dítěti dáváme najevo svou náklonnost, souznění a lásku, kterou potřebuje.

2 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ V KONTEXTU K POSKYTOVÁNÍ SOCIÁLNÍ OPORY V MŠ

Tato kapitola se věnuje prosociálnímu chování, které je zde také propojeno se sociální oporou. Dále je zde okrajově vymezena empatie a altruismus jako blízká témata sociální opory.

2.1 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ A SOCIÁLNÍ OPORA

Prosociální chování, altruismus, sociální opora či pomáhající chování je jinak vymežován v různé odborné literatuře. Tato skutečnost naznačuje jistou terminologickou nejednotnost, která je navíc provázena významovými odlišnostmi. (Výrost, Slaměník a kol., 2008). Pro bakalářskou práci bylo vybráno terminologické vysvětlení prosociálního chování především od autorů jako Pelikán Jiří, Výrost Jozef, Slaměník Ivan atd.

Lze říci, že prosociální chování je velmi blízké až skoro totožné se sociální oporou. Jak při sociální opoře tak i v prosociálním chování se člověk snaží druhého v jeho situaci pochopit a nějakým způsobem mu pomoci či jeho situaci spolu s ním vyřešit a tak mu ulehčit v jeho trápení. Prosociálního chování učí toleranci, vnímat druhé lidi, jejich potřeby a pojetí jejich života. (Pelikán, 2002).

Předškolní děti se teprve učí navzájem si pomáhat a pomoc přijímat. Učí se také vycítit, kdy druhý pomoc potřebuje a mnohem častěji žádají pomoc jeden od druhého než od učitele. Proto jim učitel jde příkladem a učí žáky tomu, jak pomoc poskytnout. (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová, 2009).

2.2 VYMEZENÍ POJMU PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

Prosociální chování je společensky pozitivně akceptováno, protože je v souladu s požadovanými společenskými hodnotami a normami. Oproti tomu antisociální chování je naopak společensky odmítáno. Situace prosociálního chování tvoří mimořádně široké spektrum od běžných, každodenních situací, až po situace výjimečné jako například poskytnutí informace o hledaném cíli, pomoc člověku se sníženou mobilitou při nastupování a vystupování z hromadného dopravního prostředku, upozornění na vypadnutý předmět, vyslechnutí člověka, který se potřebuje podělit o své starosti, svezení

autostopaře, příspěví na dobročinné účely, darování krve, poskytnutí první pomoci zraněnému člověku, pomoc fyzicky napadenému atd. (Výrost, Slaměník a kol., 2008).

Prosociální chování je většinou vymezováno jako jakýkoli akt chování vykonaný ve prospěch druhého člověka nebo skupiny osob, jako pomáhající chování, jehož cílem je přinést užitek jiným. Toto vymezení je velmi přijímané, přestože ho mohou někteří autoři označovat za altruismus (Výrost, Slaměník a kol., 2008).

Podle Svobodové (2007) se prosociálnost vyznačuje pozitivním chováním, které vede k pomoci druhému člověku či skupině lidí. Tímto chováním člověk nepřináší prospěch pouze sobě samému, ale i jiným jednotlivcům. Být prosociální znamená mít radost, když svým přičiněním udělám radost druhému člověku, pomoci a nečekat na odměnu. Uvádí také, že za vyšší formu prosociálního jednání lze považovat altruismus, který můžeme vnímat jako sklon jednat tak, aby se zlepšila celková pohoda jiné osoby, přičemž chování nepřináší aktérovi žádný zjevný prospěch, ale často od něj vyžaduje určitou oběť. K tomu, aby se mohl člověk prosociálně chovat, je žádoucí porozumět vnímání a chápání situace z pohledu druhé osoby, schopnost morálního úsudku (vědomí co je správné, komu pomáhat atd.), schopnost empatie, tzn. schopnost porozumět pocitům druhých lidí, a znalost sociální normy a pravidel.

Podle Wispé (1972) má prosociální chování rozličné formy. Do těchto forem zařazuje především darování nějaké finanční částky či materiálního daru, dále projev sympatie a porozumění, vyjádření pomoci k dosažení určitého cíle, nabídku ke spolupráci a zejména také podporu (In: Výrost, Slaměník a kol., 2008, s. 286).

Osoby známé, ale i zcela neznáme, mohou být objektem v procesu prosociálního chování, uvádí Výrost, Slaměník a kol. (2008). Samotná skutečnost známosti člověka, kterému je poskytována pomoc, může výrazně měnit chování pomáhajícího ve smyslu rychlosti, rozsahu či míry pomoci a vědomí, že chování pomáhajícího může výrazně ovlivnit jeho obraz v očích druhé osoby. U velmi dobrých přátel je považována pomoc za samozřejmou, protože je to zkrátka dobrý přítel, anebo s vědomím toho, že v případě nouze či potřeby lze očekávat stejnou reakci z druhé strany kdykoli v budoucnu. Proto se také větší váha přisuzuje prosociálnímu chování vůči zcela cizímu člověku.

Podle Pelikána je „*empatie předpokladem k prosociálnímu chování, lidského soucitu, solidarity, ochoty nezištně pomoci druhému člověku.*“ (Pelikán, 2002. s. 110)

Výchova k prosociálnímu chování by měla probíhat již od útlého dětství dítěte, jelikož osobnost dítěte se začíná utvářet již v prenatálním období. Důležitou roli zde hraje výchova rodičů, která by měla být vlídná, vstřícná a klidná. Je důležité, aby bylo dítě vnímáno jako samostatná bytost, které sice ostatní ještě pomáhají, ale kteří mu nemohou pomáhat kdykoliv si o to řekne. Tak, jak se utváří osobnost dítěte, roste i možnost postarat se v určitých oblastech samo o sebe, popřípadě pomoci jiným. S postupem věku roste rovněž svoboda dítěte, která by měla být podporována za určitých podmínek, například utváření zodpovědnosti a samostatnost v rozhodování. Dítě by mělo také pochopit to, že svoboda každého jedince končí tam, kde začíná svoboda druhého. Mělo by se tedy naučit respektovat druhé. Podmínky pro vývoj dítěte k pozitivnímu vztahu k druhým lidem a k budoucímu prosociálnímu chování se tedy utváří od útlého dětství, kdy se dítě učí žít mezi ostatními lidmi, nejprve v rodině, postupně ve stále se rozšiřujícím společenství (Pelikán, 2002).

Vedení dětí v mateřské škole k prosociálnímu chování je velmi důležité, jelikož by si lidé neměli být vzájemně lhostejní. Jak se chováme k ostatním lidem, tak se také ostatní lidé mohou chovat k nám. A pokud se člověk dostane do situace, ve které si neví rady, je určitě, nejenom z prosociálního hlediska, správné mu nějakým způsobem pomoci. Děti v mateřské škole by měla k prosociálnímu chování vést učitelka, která by u nich měla rozvíjet empatii, vnímání a chápání situace z pohledu druhé osoby, schopnost morálního úsudku, spolupráce atd.

2.3 EMPATIE V SOUVISLOSTI S PROSOCIÁLNÍM CHOVÁNÍM

Výchova k pochopení druhého, jeho problémů, potřeb, ale i strastí a radostí se neobejde bez empatie. Empatie je tedy předpokladem prosociálního chování, solidarity a ochoty nezištně pomoci druhému člověku (Pelikán, 2002).

Výrost a Slaměník (1997) vymezují empatii jako schopnost vcítění se do druhého člověka, kdy jsme schopni vidět svět očima druhého. Dokáže-li se člověk vžít do situace druhého, může mu tak lépe porozumět a tím, tak lépe pomoci vyřešit jeho tíživou situaci (Pelikán, 2002).

Empatie je biologicky zakotvena a během života člověka se rozvíjí v sociálním prostředí. Úroveň empatie je individuální a závisí jak na temperamentu a vrozených dispozicích, tak na vývojové úrovni osobnosti, charakterových vlastnostech i na množství nabytých sociálních zkušeností a vztahů. Jedná se tedy o relativně trvalou, avšak nikoli neměnnou schopnost, jelikož ji v průběhu života můžeme úspěšně zdokonalovat a cíleně posilovat. Schopnost empatie vůči druhému člověku blízce souvisí se schopností porozumět sobě samému, a tudíž jedním ze způsobů rozvíjení empatie je cesta sebepoznání a sebevýchovy. Empatie má svůj základ v intuici a je provázena emoční účastí a pozitivním zájmem o druhého člověka. Jednou z podstatných podmínek empatie je přijetí druhé osoby ve své jedinečnosti, bez ohledu na to, zda a nakolik sdílí naše názory, hodnoty a přesvědčení (Slezáčková, 2012).

Podle Svobodové a kol. (2010), k tomu, aby dítě mohlo být empatické, potřebuje několik základních schopností. A to nejprve poznat sebe samo a na úrovni odpovídající věku porozumět vlastním emocím. Nejenom rozvoj schopností, vědomostí a dovedností dítěte, ale i rozvoj citové stránky je velmi důležitý. Především poznat sebe samo, vnímat své emoce a dávat je do spojitosti s jejich příčinami. Důležité je jít dítěti příkladem a sdělovat mu, co sám cítím a proč to cítím. Tak jako bychom měli umět pojmenovávat naše pocity, je důležité pojmenovávat i pocity dítěte. Velmi často je dítě a jeho výkony hodnoceno přes vlastní prožitek. Podle Kopřivy a spol. (2005) bychom měli umět použít empatickou reakci v případě silných emocí dítěte, kdy jako první přichází naslouchání druhému, potom následuje pojmenování emoce a jako poslední nabídnutí pomoci (In: Svobodová a kol., 2010, s. 122).

Druhou schopností, kterou dítě potřebuje k tomu, aby mohlo být empatické je poznávat druhé a chápat jejich emoce. Umět druhému slušným způsobem říci, co se mu líbí a co ne, a co si nepřeje, aby dělal, to patří k jednému ze zásadních způsobů sebeobrany vůči násilí. Znalost druhého člověka je také jedním z ochranných opatření proti násilí. Bolest člověka, kterého známe, se nás dotýká více než bolest jedinice, který je pro nás cizí. Děti, které se znají jménem, vědí, co má ten druhý rád a co nerad, co umí a co mu dělá problémy, si vzájemně méně ubližují než ti, kteří se téměř neznají.

Další schopnost, která přispívá k tomu, aby bylo dítě empatické, je posilování sebeúcty dítěte. Aby se dítě mohlo chovat ohleduplně a prosociálně ke svým kamarádům, potřebuje zažít stejné chování i od druhých, především dospělých osob. Dovednosti, které prosociální chování k ostatním podporuje je zejména respektující komunikace, pozitivně nastavené sociální zrcadlo, naplňování potřeb dítěte, pozitivní zpětná vazba a efektivní komunikace.

Porozumět vnímání a chápání situace z pohledu druhé osoby je další schopnost, která rozvíjí empatii u dětí. Učitelkou v mateřské škole by měly být přednostně řešeny situace a konflikty, které ve třídě nastanou. Často totiž dochází k odkládání řešení některých situací a konfliktů nebo k ukvapenému řešení z pozice moci. Možná z pocitu, že by došlo k narušení zajímavé činnosti. Tyto situace mohou však nabídnout dětem určité modely pro řešení z pohledu druhé osoby. Podmínkou kvalitního řešení je však aktivní účast všech zúčastněných stran a empatický přístup učitelky.

Dalším krokem k rozvoji empatie u dětí je schopnost morálního úsudku. Tato schopnost je u předškolních dětí obvykle podceňována, ale pomocí různých her, které děti nutí přemýšlet nad náročnými situacemi druhých, vede k utváření správného morálního úsudku.

Poslední schopnost, která vede k empatii dětí je znalost sociálních norem a pravidel. Aby dítě znalo sociální normy a pravidla, potřebuje správné vzory dospělých. Bohužel těch správných vzorů se mu nedostane vždy, a proto je důležité nejen v mateřské škole jít tzv. dětem příkladem (Svobodová a kol., 2010).

2.4 ALTRUIZMUS V SOUVISLOSTI S PROSOCIÁLNÍM CHOVÁNÍM

S empatií, a obecně i s prosociálním chováním, podle Vymětala (1998) souvisí altruismus, znamenající nesobecký a nezištný způsob myšlení, cítění a jednání ve prospěch druhých. Empatie je podle něj pokládána za hlavní předpoklad morálního vývoje a altruistického chování. Společně se soucítěním patří mezi základní principy prosociálního chování (In: Slezáčková, 2012, s. 122).

Svobodová (2007) považuje altruismus za vyšší formu prosociálního jednání, který můžeme vnímat jako sklon jednat tak, aby se zlepšila celková pohoda jiné osoby, přičemž

chování nepřináší aktérovi žádný viditelný prospěch, ale často od něj vyžaduje určitou oběť.

Výrost a Slaměník vymezují altruismus jako „*chování vykonávané ve prospěch jiného člověka nebo skupiny osob bez očekávání zisku, odměny či sociálního souhlasu okamžitě ani v budoucnu.*“ (Výrost, Slaměník, 2008, s. 297)

Podle Křivohlavého (2004) s altruismem úzce souvisí i soucítění. Soucit sám o sobě je důležitou kladnou emocí se sociálním zaměřením, která se projevuje zejména v situacích, kdy druhá osoba jakýmkoli způsobem trpí, ať už po stránce fyzické, psychické či sociální. Soucit v sobě zahrnuje silnou motivační stránku, která nutí člověka k aktivitě směřující ke zmírnění utrpení daného člověka, nikoli pouze k planému litování. Míra soucitu je individuální a je těsně spojena se schopností empatie a sklonem k altruismu. Bez jakéhokoli přehánění můžeme soucit chápat jako charakteristiku, která tkví v samém jádru lidství.

Empatie, altruismus a soucit společně tvoří, podle Slezáčkové (2012), pevnou základnu mezilidského zájmu, péče a lásky. Vyjádření a kultivace těchto vysoce ceněných vlastností významně zvyšuje kvalitu mezilidských vztahů i obecnou míru spokojenosti a štěstí.

Jednat prosociálně znamená, jednoduše řečeno, pomoci druhému, když se nachází v situaci, která pomoc vyžaduje. Pomoc může být vyjádřena ve formě psychické i fyzické. Druhému můžeme pomoci tím, že ho podpoříme, zkusíme mu v dané situaci porozumět, vyjádřit mu své sympatie, aby dokázal překlenout své útrapy. K tomu, abychom mohli jednat prosociálně, potřebujeme jistou míru empatie a soucitu. Dokázat se vcítit do pocitů, myšlení a jednání druhých je velmi důležitá vlastnost člověka, která dokáže vytvářet silné mezilidské vztahy a je nezbytná k jejich budování. Avšak ne každý jedinec oplývá schopností empatie či dokonce soucitu. Proto je důležité vést děti už od útlého dětství k prosociálnímu chování a učit je, jak žít ve společnosti a orientovat se v mezilidských vztazích. V podkapitole, zabývající se empatií, je uvedeno několik základních schopností, které dítě potřebuje k tomu, aby bylo empatické. Pokud se nejen učitelky mateřských škol budou řídit těmito radami či svým instinktem a laskavým srdcem, je možné v dětech probudit empatii a naučit je pomáhat druhým. Poskytování sociální opory, konkrétně emocionální opory, vychází především

z prosociálního chování, kdy jedinec jedná empaticky, láskyplně a kdy projevuje určitou míru sounáležitosti s člověkem, který pomoc potřebuje. Je velmi důležité vést děti k prosociálnímu jednání, jelikož i tak se mohou pozitivně vyvíjet jejich vztahy nejen mezi vrstevníky. Pokud je dětem v mateřských školách poskytována emocionální opora, můžeme říci, že mají také děti správný vzor, od kterého se mohou učit prosociálního jednání. Emocionální opora a prosociální chování se do značné míry propojují. Prosociální chování učí děti správnému morálnímu jednání, které lze v případě potřeby použít jako emocionální oporu. Obecný cíl je z části také zaměřen na prosociální chování, konkrétně se ptá na to, jakým způsobem vedou učitelky mateřských škol děti k prosociálnímu chování. Pro cíl práce je důležitá schopnost empatie, kdy jedinci poznávají druhé a chápou jejich emoce, kdy je posilována sebeúcta jedince, kdy se dbá na schopnost morálního úsudku, znalosti sociálních norem a pravidel a v neposlední řadě se jedná o schopnost porozumění vnímání a chápání situace z pohledu druhé osoby.

3 CHARAKTERISTIKA VÝVOJE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

K tématu poskytování sociální opory dětem v prostředí MŠ nelze opomenout charakterizovat předškolní věk. Tato kapitola seznamuje s vývojem předškolního dítěte, především s vývojovými oblastmi, které jsou pro sociální oporu podstatné.

Předškolní období trvá od 3 do 6 až 7 let. Konec této fáze není určen pouze fyzickým věkem, ale vymezuje se především sociálně, a to nástupem do školy. Předškolní věk je charakteristický stabilizací pozice dítěte ve světě a diferenciací vztahu ke světu. V poznávání světa pomáhá dítěti představivost, kdy je pro toto období typické fantazijní zpracování informací a intuitivní uvažování, které doposud není regulováno logikou. Prozatím přetrvává egocentrismus, který ovlivňuje uvažování i komunikaci. K pozvolné diferenciaci dochází i v oblasti sociální, kde je typický přesah rodiny a rozvoj vztahů s vrstevníky. Předškolní období lze chápat rovněž jako fázi přípravy na život ve společnosti. Proto, aby dítě zaujalo místo ve společnosti, musí také přijmout řád, který chování k lidem v různých situacích upravuje. Dítě se musí naučit prosadit i spolupracovat. To je důležité hlavně v rovnocenné vrstevnické skupině. Ve hře se odráží vývojově podmíněné změny, v této oblasti začíná důležitá sdílená aktivita, která vyžaduje sebezprosažení, ale i přizpůsobení ostatním, tj. prosociální chování (Vágnerová, 2012).

3.1 EMOČNÍ VÝVOJ

Emoční prožívání předškolních dětí se stává stabilnější a vyrovnanější. Většina prožitků se vztahuje na aktuální situaci dítěte, spojuje se s momentálním uspokojením či neuspokojením potřeb. Rozvíjí se emoční paměť, která se projevuje např. ve vyprávění dětí. Změna emočního prožívání je závislá na dosažení větší zralosti CNS a také na úrovni uvažování. V tomto období se rozvíjí i emoční inteligence dítěte, tzn., že děti lépe chápou svoje pocity i pocity jiných lidí, dovedou částečně ovládat své emoční projevy a oddálit uspokojení, když se to ukáže jako nutné. Také se lépe orientují v emocích jiných lidí, rozvíjí se jejich schopnost empatie (Vágnerová, 2012).

„V předškolním věku se děti učí novým sociálním dovednostem. Rozvíjí se komunikace a zralejší způsoby interakce s jinými lidmi, než jsou rodiče.“ (Vágnerová, 2012, s. 224) I přesto, že rodinné prostředí zůstává na prvním místě, tak většina předškolních dětí je schopna se samostatně zařadit do jiných sociálních skupin a navázat nové vztahy.

Mateřská škola je první institucí, se kterou se dítě setkává a jejímž prostřednictvím vstupuje do společnosti jako jednotlivec a získává zde nové sociální zkušenosti, dovednosti, ale také role, které se učí zvládnout. V mateřské škole se dítě setkává s cizí dospělou autoritou, učitelkou, kterou by měl přijmout a respektovat. Je nutné, aby se dítě podřídlilo řádu MŠ, který je pravděpodobně jiný než doma. Vztah mezi učitelkou a dítětem mívá většinou osobní charakter. Dítě učitelku akceptuje a je na ni emočně naladěno (Vágnerová, 2012).

Matějček (2003) poukazuje na to, že si děti v mateřské škole musí svou pozici mezi vrstevníky vydobýt a naučit se prosadit. Nesmí to však být na úkor někoho jiného. Dítě je vystaveno zátěži konkurence, nezájmu i přehlížení, avšak může získat uspokojení v rámci součinnosti a sdílení společných zážitků s dětmi. (In: Vágnerová, 2012, s. 229) *„Dítě vstupuje do společnosti, a aby se přizpůsobilo jejím nárokům, musí si osvojit nové sociální dovednosti, rozvíjejí se základy prosociálních vlastností. Musí se naučit rozumět druhým a ovládat své vlastní projevy, aby bylo pro jiné lidi přijatelné. V mateřské škole i v kontaktu s vrstevníky mají děti možnost rozšiřovat svou sociální síť.“* (Vágnerová, 2012, s. 231)

Vztahy s vrstevníky jsou většinou vyvážené, jelikož děti stejného věku mají podobné kompetence i obdobný sociální status. Vrstevníci jim však poskytují mnohem méně jistoty než jakýkoli dospělí. Nemohou tedy od nich očekávat takovou ochranu, toleranci a nelze se na ně spolehnout tak, jako právě na dospělé. Aby dítě vztah s vrstevníky zvládlo, musí dospět na určitou vývojovou úroveň, kdy už tak velkou oporu nepotřebuje. Proto vznik potřeby kontaktu s vrstevníky lze chápat jako tzv. signál dosažení dalšího stupně osobní zralosti. Zkušenosti získané v rodině ovlivňují vztahy a chování dítěte k vrstevníkům. Dítě, které se cítí bezpečně, má také pozitivní sociální očekávání, tzn., že od vrstevníků očekává vstřícné reakce a přijetí, stejně tak se chová i k ostatním. Takovéto děti jsou většinou pozitivně citově laděné a dokážou lépe druhým důvěřovat. Dítě se naučí být k ostatním empatické a také to, že brání a dávání tvoří neodlučitelný celek. Pokud ale mezi dítětem a rodičem převažuje spíše negativní zkušenost, neočekává dítě od lidí nic dobrého a chová se spíše nepříjemně až agresivně. Tyto děti nedokážou respektovat pravidla hry, neumí navázat kontakt a není možné jim snadno porozumět. Některé nepříjemné projevy dítěte však mohou mít vrozený základ a vyplývají z nevýhodného typu temperamentu (Vágnerová, 2012).

Podle Matějčka (1999) přispívají vztahy s vrstevníky k socializaci předškolního dítěte a sami vrstevníci ovlivňují oblast emotivní a kognitivní. Kontakt s vrstevníky rozvíjí některé vlastnosti a sociální dovednosti předškoláků, uspokojuje některé potřeby a přináší nové zkušenosti. Kontakt s vrstevníky umožňuje soupeření a sebezprosazování, tím pádem i posilování sebedůvěry. Ve skupině dětí se objevují hry s pravidly na bázi sdílení, součinnosti a spolupráce. Projevuje se solidarita, soucit a opora tomu, kdo je nějakým způsobem znevýhodněn. Děti se ve skupině vrstevníků učí také zvládat konflikty, ovládat agresivitu, ale také zvládat pocit lítosti a zklamání (In: Vágnerová, 2012, s. 233).

Dle Matějčka (2003) je předškolní věk kritickým obdobím rozvoje většiny prosociálních vlastností a způsobů chování, jelikož dítě vstupuje do širší společnosti a přichází do kontaktu s neznámými lidmi (In: Vágnerová, 2012, s. 237). Prosociální chování se rozvíjí na bázi nápodoby, ale také s pomocí vysvětlování a podmiňování. Proto je vhodné jak v rodině, tak i dále v mateřské škole, ukázat dětem vhodný model, podle kterého se prosociálnímu chování budou učit (Vágnerová, 2012).

Předškolní věk je u dětí jedno z nejdůležitějších období, ve kterém se učí novým schopnostem, dovednostem a návykům. Poznávají svět, učí se žít ve společnosti a budují si vztahy mezi svými vrstevníky i s ostatními lidmi. V tomto období potřebují děti mít někoho na blízku, někoho kdo jim zajistí pocit bezpečí i mimo rodinu a umožní jim poznávat okolní svět. Umět dětem poskytnout sociální oporu je důležitou dovedností každé učitelky mateřské školy, jelikož v předškolním období je dítě připraveno učit se novým věcem a nedokáže samo, bez pomoci druhého, vyrovnat se všemi překážkami, které se mu v životě naskytnou. V tomto období je rovněž důležité rozvíjet u dětí prosociální chování, které je nezbytné ke spokojenému životu.

4 VÝZKUMNÁ SONDA DO MATEŘSKÝCH ŠKOL

Tato kapitola se věnuje výzkumu bakalářské práce, který zjišťuje, zda učitelky mateřských škol v Plzni poskytují dětem emocionální sociální oporu a v jakých situacích. Zda poskytnutá emocionální opora změnila situaci, ve které se dítě nacházelo. Jestli jsou děti v mateřských školách v Plzni vedeny k prosociálnímu chování, v jaké míře jsou schopny prosociálního chování a jak se u dětí projevuje. Nejprve jsou zde vymezeny cíle a úkoly výzkumu, výzkumná metoda, charakteristika zkoumaného vzorku. Dále jsou zde interpretovány výsledky výzkumné sondy k cílům práce a závěr výzkumné sondy. Bakalářská práce se nezabývá celou oblastí sociální opory, ale zaměřuje se na emocionální sociální oporu.

4.1 CÍLE A ÚKOLY VÝZKUMU

Obecným cílem výzkumu bylo zjistit, jak poskytují učitelky mateřských škol v Plzni dětem emocionální sociální oporu. Jak dokážou dětem v zátěžových situacích pomoci a jakým způsobem vedou učitelky mateřských škol děti k prosociálnímu chování.

Z výše uvedeného cíle vyplývají následující výzkumné úkoly:

- 1) Vytvoření výzkumného nástroje pro uvedené cíle, tj. polostrukturovaný hloubkový rozhovor.
- 2) Zjištění, jak učitelé MŠ v Plzni rozumí pojmu emocionální sociální opora a prosociální chování; jakým způsobem a v jakých situacích poskytují učitelé dětem v MŠ v Plzni emocionální sociální oporu; jak poskytnutá emocionální sociální opora změnila situaci, ve které se dítě nacházelo; jak jsou děti v MŠ v Plzni vedeny k prosociálnímu chování; jak se u dětí v MŠ prosociální chování projevuje.
- 3) Zhodnocení zjištěných výsledků a jejich interpretace k cílům práce.

Z obecného cíle vycházejí tyto dílčí cíle a výzkumné otázky, které směřují ke zjištění obecného cíle výzkumu a tématem se dotýkají emocionální sociální opory a prosociálního chování. Znějí následovně:

- 1) Zjistit, jak učitelé mateřských škol v Plzni rozumí pojmu emocionální sociální opora.

- 2) Zjistit, jakým způsobem poskytují učitelé mateřských škol v Plzni dětem emocionální sociální oporu.
- 3) Zjistit, v jakých situacích poskytují učitelky mateřských škol v Plzni dětem emocionální sociální oporu.
- 4) Zjistit, jak poskytnutá emocionální sociální opora změnila konkrétní krizovou situaci, ve které se dítě nacházelo.
- 5) Zjistit, jak učitelé mateřských škol v Plzni rozumí pojmu prosociální chování.
- 6) Zjistit, jak jsou děti v mateřských školách v Plzni vedeny k prosociálnímu chování. (Jak jsou vedeny k rozvoji spolupráce, empatie, vzájemné pomoci, důvěře, podpoře a projevování sympatií.)
- 7) Zjistit, jak se u dětí v mateřských školách v Plzni projevuje prosociální chování. (Jak se projevuje spolupráce, podpora, porozumění, projevy sympatií, empatie, pomoc druhému a vzájemná důvěra u dětí.)

4.2 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉ METODY

Pro praktickou část bakalářské práce byl vybrán kvalitativní výzkum.

Základem kvalitativního výzkumu je široce rozprostřený sběr dat bez nutnosti stanovit na počátku hypotézy. Takovýto výzkumný projekt není založen na teorii, kterou už předtím někdo vybudoval. Podstatou je prozkoumat určitý široce definovaný jev do hloubky a zjistit o něm maximální množství informací. Po nasbírání dostatečného množství informací začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech (Švaříček a kol., 2014). Podle Smékala (1983) je výstupem kvalitativního výzkumu formulování nové hypotézy či teorie (In: Švaříček a kol., s. 24, 2014).

Cílem kvalitativního výzkumu je tedy vytvořit adekvátní popis nebo logické konstrukce celku sociálního a sociálně psychického jevu. Nástroje kvalitativního výzkumu nemají poskytnout matematicky a statisticky zpracovatelné informace, nýbrž informace, podle kterých si lze vytvořit přesnou představu o složité podobě sociálních a sociálně psychických jevech (Surynek, Komárková, Kašparová, 2001).

Úkolem kvalitativního výzkumu je především odhalit neznámé skutečnosti o sociálních a sociálně psychických jevech, odhalit jejich obsah a zejména existenci těchto jevů a jejich strukturu, jejich vlastnosti a funkce a dále také faktory, které sociální a sociálně psychické jevy ovlivňují nebo s nimi jinak souvisejí. Kvalitativní výzkum se zaměřuje na pochopení smyslu jednajících sociálních subjektů, odhaluje reálné souvislosti mezi jevy jako faktické závislosti (Surynek, Komárková, Kašparová, 2001).

Pro kvalitativní výzkum bakalářské práce byla zvolena metoda, která je založena na výpovědi lidí, a to polostrukturovaný hloubkový rozhovor dle Švaříčka (2014).

Při osobním dotazování spolu komunikuje tazatel a dotazovaný, kdy se tazatel snaží od dotazovaného získat informace, které pomohou odhalit to, co je v mysli dotazovaného, jako jeho vzpomínka, zkušenost, znalost, očekávání a hodnocení prožitků, které tyto skutečnosti doprovázejí. Základním pravidlem při dotazování je ptát se pouze na to, co nelze jiným způsobem změřit, zjistit či spočítat. Hlavní výhodou osobního dotazování je to, že umožňuje získat informace hlubšího a širšího zaměření o kvalitativně různorodých skutečnostech (Surynek, Komárková, Kašparová, 2001).

Rozhovor pro tento výzkum (viz. příloha č. 1) se skládá ze dvou částí. První část obsahuje stručné informace o autorovi bakalářské práce, seznámení s obecnými cíli bakalářské práce. Druhá (hlavní) část rozhovoru obsahuje čtrnáct otevřených otázek, které směřují k cílům bakalářské práce.

Při vytváření rozhovoru v bakalářské práci se vycházelo nejprve z obecných cílů a posléze dílčích cílů bakalářské práce, které byly konkretizovány a rozšířeny do otázek rozhovoru. Po vytvoření rozhovoru byl realizován předvýzkum s jednou učitelkou mateřské školy, aby byla ověřena srozumitelnost a výpovědní hodnota otázek rozhovoru. V předvýzkumu byl použit rozhovor z přílohy č. 2. Po uskutečnění prvního rozhovoru v předvýzkumu a konzultaci s vedoucí bakalářské práce byl rozhovor mírně upraven do podoby rozhovoru v příloze č. 1.

Rozhovor v předvýzkumu byl pořízen na diktafon, přepsán do písemné podoby a je k dispozici jak ve zvukové, tak písemné formě. Ostatní rozhovory byly uskutečněny za pomoci elektronické komunikace - chatu, kdy přes sociální síť Facebook odepisovaly učitelky MŠ na pokládané otázky z rozhovoru. Pro lepší orientaci, byl dotazovaným

předem zaslán soubor Word, kde byly všechny otázky rozhovoru uvedeny, tak jako v příloze č. 1. Tyto odpovědi byly poté přepsány do stejného souboru Word, který byl nejprve dotazovaným zaslán (viz příloha 4-9). Následně byly odpovědi zpracovány a vyhodnoceny v praktické části.

O zodpovězení otázek z rozhovoru bylo požádáno 9 učitelek MŠ. S šesti učitelkami byl chat uskutečněn a otázky byly zodpovězeny. Tři učitelky o chat neprojevíly zájem. Vzhledem k tomu, že nejsou zveřejněny identifikační údaje školky a učitelek samotných, není potřeba souhlas.

Předvýzkum předcházela celé výzkumné sondě a byl vytvořen proto, aby se ověřilo správné pochopení zadaných otázek, a také to, zda otázky směřují k cíli bakalářské práce. Rozhovor z předvýzkumu obsahoval otázky týkající se samotné dotazované, prosociálního chování u dětí, poskytování sociální opory, vzdělávacího kurzu či semináře, týkajícího se vzdělávání v sociální oblasti, a literatury, věnující se sociální opoře a prosociálnímu chování v prostředí MŠ. Rozhovor předvýzkumu má celkem 17 otázek, z toho otázka 1 až 3 se týká charakteristiky dotazované, která je interpretována v následující podkapitole 4.3. Na otázku (č. 4), v jaké míře dbá respondentka na prosociální chování u dětí, odpověděla, že dbá hlavně na to, aby děti spolupracovaly a dbaly na pravidla. Prosociálnost u dětí podporuje při ranních i řízených činnostech. Pátá otázka zjišťovala to, jak se prosociální chování u dětí projevuje. Zde dotazovaná odpověděla, že si děti hodně pomáhají, hlavně starší mladším, např. při oblékání. Šestá otázka se dotazovala, jak je důležité vést děti k prosociálnímu chování. Respondentka odpověděla, že považuje za hodně důležité vést děti k prosociálnímu chování, jelikož se to bude dětem v budoucnu hodit, např. v zaměstnání při spolupráci. Sedmá otázka zkoumala, jak poskytuje dětem sociální oporu a v jakých situacích. Respondentka odpověděla, že když vidí smutné či plačící dítě, tak se ho snaží uklidnit. Většinou při vstupu do školky ráno děti teskní po rodičích a dotazovaná se je snaží přivést na jiné myšlenky. Dodala, že se děti snaží podpořit spíše po emocionální stránce. Osmá otázka se dotazuje na konkrétní situace, kdy děti potřebovaly pomoc. Zde dotazovaná odpověděla, že potřebují pomoci hlavně v období adaptace na školku, anebo když neví s čím si hrát. Pak uvedla konkrétní příklad s holčičkou, které se po určité době přestalo chtít chodit do školky a stýskalo se jí po rodičích. Devátá otázka se ptá, zda dotazovaná udělala pro dítě vše, co bylo v jejich silách,

v situaci vyžadující sociální oporu. Respondentka se odpovědí vracela ke konkrétní situaci z předchozí otázky, kdy společně s ostatními učitelkami holčice pomoc poskytla. Proběhla komunikace s rodiči, snaha o zlepšení situace komunikace s holčičkou, pochopení situace a snaha řešit situaci i s psychologkou. Desátá otázka zjišťovala to, jak poskytnutá sociální opora/pomoc změnila situaci, ve které se dítě nacházelo. Dotazovaná reagovala na konkrétní příklad s holčičkou z předchozích otázek. Odpověděla, že se situace bohužel nezlepšila a rodiče holčičku ze školky stále omlouvají. Jedenáctá otázka se dotazuje na hlavní příčiny situací, ve kterých se děti ocitly a potřebují pomoci. V konkrétním případě s holčičkou z předchozích otázek uvedla dotazovaná, že možná nebyla zvyklá být s dětmi nebo zde sehrál roli nějaký rodinný problém, ale neví jistě. Také uvedla, že v případě adaptace na školku je pro děti odloučení od rodičů dlouhou dobou a děti si musí nejprve zvyknout. Otázky číslo 12 až 15 se týkají absolvování kurzu, který se tematicky dotýkal sociální opory či prosociálního chování. Šestnáctá otázka se ptá na literaturu věnující se sociální opoře či prosociálnosti (viz příloha č. 3). A poslední, sedmnáctá otázka, se táže na to, co by poradila učitelkám, které mají problém sociálně podpořit děti v MŠ. Dotazovaná odpověděla, že je důležité ptát se dětí na jejich pocity, zjistit, co mají za problém, navázat s dítětem kontakt, vyzorovat či zeptat se rodičů, zda je vše v pořádku. Podotkla, že by měla probíhat spolupráce a komunikace mezi rodiči a učitelkou MŠ. Po uskutečnění předvýzkumu a přepsání zvukového záznamu byly otázky přepracovány do konečné podoby rozhovoru z přílohy č. 1. Odebrány byly otázky č. 12 až 16 týkající se kurzu a literatury, které přímo nevedly k cílům bakalářské práce. Upraveny byly otázky č. 7, 9 a 10, kdy byla sociální opora pro zpřesnění nazvána emocionální. Dvě otázky byly přidány, aby zjistily, jak dotazované rozumí pojmu emocionální sociální opora a prosociální chování, jsou to otázky č. 4 a 5.

4.3 ZKOUMANÝ VZOREK

Pro tento výzkum byl zvolen záměrný výběr respondentů. Byla určena tato kritéria:

- učitelky MŠ se středoškolským pedagogickým vzděláním nebo vysokoškolským pedagogickým vzděláním,
- učitelky z mateřských škol v plzeňském regionu.

Z šesti učitelek má jedna středoškolské pedagogické vzdělání a pět vysokoškolské pedagogické vzdělání (nejvyšší dosažené vzdělání). Všechny šest učitelek učí v MŠ v plzeňském regionu.

Byly kontaktovány učitelky mateřských škol, ke kterým jsou zasílány studentky pedagogické fakulty ZČU na praxe. Pro zachování anonymity a lepší přehlednost bylo zvoleno označení pro respondentku v předvýzkumu P1 a pro ostatní respondentky R1 – R6. Vzhledem k tomu, že nejsou zveřejňována čísla a názvy mateřských škol, není potřeba souhlas se zveřejněním odpovědí učitelek MŠ v bakalářské práci.

Na samém úvodu interpretace dat je uvedena velmi stručná charakteristika respondentek, která vyplývá z otázek 1 až 3. Respondentka z předvýzkumu, s označením P1, učí v mateřské škole zatím teprve 7 měsíců. Mateřská škola, ve které nyní učí je první předškolní zařízení, do kterého po vystudování bakalářského oboru Učitelství pro mateřské školy, nastoupila. Má vysokou školu, obor Učitelství pro MŠ. Učitelka s označením R1 nastoupila už během posledního roku studia oboru Učitelství pro MŠ do mateřské školy, kde pracuje dva roky. Předtím pracovala v soukromé školce a jeslích. Jejím dokončeným pedagogickým vzděláním je bakalářský obor Učitelství pro MŠ. Respondentka s označením R2 vystudovala bakalářský obor Učitelství pro MŠ. Po dokončení studia nastoupila do mateřské školy, kde pracuje půl roku. Učitelka s označením R3 má 1,5 roční praxi v mateřské škole. Je to její první mateřská škola, do které nastoupila. Vystudovala bakalářský obor Učitelství pro MŠ. Respondentka R4 učí ve stejné mateřské škole 1 rok. Vystudovala střední pedagogickou školu. R5 má vysokoškolské pedagogické vzdělání s bakalářským titulem. Její praxe v mateřské škole je celkově 6 měsíců, z toho první dva měsíce byla v jiné MŠ než nyní. Respondentka s označením R6 pracuje ve stejném předškolním zařízení 8 měsíců. Jejím nejvyšším dosaženým vzděláním je bakalářský obor Učitelství pro MŠ.

4.4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉ SONDY A JEJICH INTERPRETACE

V této podkapitole jsou interpretovány výsledky výzkumné sondy podle otázek rozhovoru, který se zaměřuje především na správné porozumění pojmu emocionální sociální opora a prosociální chování, dále na prosociální chování dětí ve třídě MŠ, a ve

větší míře na poskytování emocionální sociální opory dětem v MŠ ze strany učitelek. Ke každé otázce jsou zde uvedeny odpovědi všech dotazovaných.

Otázky rozhovoru 1 až 3 se zaměřují na dotazovanou samotnou. Obsahují otázky týkající se délky pedagogické praxe, předškolních zařízení, ve kterých dotazovaná pracuje/pracovala a dosaženého pedagogického vzdělání. Odpovědi na tyto tři otázky jsou interpretovány v předchozí podkapitole 4.3 jako stručná charakteristika respondentek.

Otázka číslo 4 a 5 zjišťuje, zda dotazované ví, co znamená pojem emocionální sociální opora a prosociální chování. Konkrétně čtvrtá otázka se ptá, co si dotazovaná představí pod pojmem emocionální sociální opora ve vztahu mezi učitelkou a dítětem v MŠ. Respondentka s označením R1 si pod tím představuje trávení spousty času s dětmi. Děti by měly mít pocit, že se na učitelky v MŠ mohou vždy spolehnout a nemusí se bát s nimi řešit své problémy. R2 odpověděla, že si učitelka dokáže představit, jak se dítě v dané chvíli cítí, zda má radost nebo je smutné a dokáže mu poradit. Respondentka R3 si představuje pod pojmem emocionální sociální opora socializaci dítěte ve třídě, rozvíjení komunikačních dovedností, vnímavost k pocitům dítěte, projevování kladných i záporných emocí, vybudování vztahů založených na důvěře mezi dětmi a učitelkou. Podotkla však, že neví přesně. R4 si pod emocionální sociální oporou představuje empatii směřovanou k dítěti, neopomínání jedinečnosti každého dítěte, mít vstřícný a vřelý vztah k dítěti, respekt a brát ho jako rovnocenného partnera. R5 odpověděla, že se dítě nebojí s čímkoliv a kdykoliv za učitelkou přijít, ať už s nějakou novinkou, problémem, nebo se pochlubit. R6 odpověděla, že emocionální sociální opora je podpora dítěte v případě, že se necítí dobře a snaha přijít na řešení problému.

Pátá otázka zjišťuje to, jak dotazované chápou pojem prosociální chování konkrétně mezi dětmi v MŠ. R1 odpověděla slovy spolupráce a vzájemná pomoc. Respondentka R2 napsala, když dítě pláče, tak ho druhé pohladí, jelikož chce, aby bylo veselé. R3 odpověděla, že prosociální chování je nemyslet jen na sebe a své vlastní potřeby, nýbrž na ostatní děti. Mít chuť pomáhat mladším či méně schopným. Snažit se někomu udělat radost, projevovat to, že nám na někom záleží, kamarádit se, dělit se s ostatními o hračky. Respondentka s označením R4 uvedla, že by si děti neměly ubližovat, měly by být k sobě tolerantní, být schopny spolupráce, měly by se umět dohodnout, nebrat si hračky a být schopny si hračku půjčit. R5 odpověděla na otázku, co vás napadne,

když se řekne prosociální chování mezi dětmi v MŠ tak, že by se dospělí měli učit prosociálnímu chování naopak od dětí, protože u většiny z nich je to naprosto běžná věc, kterou dodržují, aniž by si toho byly vědomi. R6 odpověděla slovy: „pomáhat si, spolupracovat, nehádat se – přijít na řešení jak to půjde jinak, požádat o pomoc.“ Další otázky číslo 6 až 8 navazují na otázku číslo 5 a dále souvisí s prosociálním chováním.

Šestá otázka se dotazuje, v jaké míře dbají dotazované na prosociální chování mezi dětmi ve třídě MŠ. Respondentka s označením R1 dbá prakticky pořád na prosociální chování dětí, snaží se dávat co největší prostor ve volné hře, zařazuje aktivity, kdy spolu musejí děti spolupracovat nebo si navzájem pomáhat (například při dokončení úkolu). Respondentka R2 odpověděla na otázku, jak dbá na prosociální chování dětí tak, že pokud dojde k nějakým hádkám, tak by si je děti měly vyřešit a také si neubližovat. R3 odpověděla, že neví, jak by měla míru přesně vyjádřit, ale že se snaží jednoduše využívat situací, které prosociální chování evokují, a děti k němu vhodným způsobem směřuje. Dotazovaná R4 popisuje v této odpovědi jejich třídní pravidla, která si stanovili na začátku roku a dbají na jejich dodržování. Tím, že se děti ptají, co by se stalo, kdyby pravidla nedodržovaly, je vedou k tomu, aby přemýšlely nad svým chováním, a předcházely tak následkům. Dále vypisuje některá třídní pravidla, která se týkají kamarádství, projevů sympatií, vzájemné pomoci, fungování bez násilí, bezpečného pohybu ve třídě a na zahradě, ohleduplnosti ve vzájemné komunikaci, půjčování věcí a dodržování pořádku. Respondentka R5 odpověděla, že dbá na dodržování prosociálního chování mezi dětmi pomocí obrázkových kartiček visících na zdi, kde je vyobrazeno prosociální chování. Jako příklad uvádí: nenos si do třídy hračku, pokud ji nechceš půjčit kamarádovi, neper se, nemluv sprostě, neubližuj. Dodává, že se děti vzájemně někdy upozorní na porušení těchto pravidel. Dotazovaná R6 odpověděla, že se snaží, aby se děti naučily ostatním pomáhat, když se ocitnou v nesnázích, a aby se ostatním neposmívaly při neúspěchu.

Sedmá otázka se dotazuje na to, jak se u dětí v kolektivu prosociální chování projevuje. Jak se děti v tomto ohledu k sobě chovají. Dotazovaná s označením R1 odpověděla, že si děti navzájem pomáhají a respektují se. Myslí si, že se děti umí podělit o hračku a při komunikativním kruhu si naslouchají. Podotkla, že učí ve třídě, kde jsou děti od 4 do 6 let. R2 v odpovědi uvedla příklad, kdy pětileté děti pomáhají menším, tříletým, např. s úklidem, když menší potřebuje pomoc. Dotazovaná R3 odpovídá také konkrétními

příklady, kdy si děti pomáhají např. při zapínání bundy (starší mladším), když někdo někomu ublíží, tak se omluví či přinese kapesník a postará se o raněného, při procházce se dokáží rozdělit do dvojic i tak, že když na někoho nezbyde druhý do dvojice, dokáží se děti i přesto, že už dvojici mají, odpojit a jít s tím, na koho předtím nikdo nezbyl. Poznají, že má někdo z dětí problém a nebojí se mu vyhledat u učitelky pomoc. Jsou tolerantní k ostatním. R4 odpověděla, že prosociální chování se mezi dětmi projevuje tak, že jsou k sobě tolerantní, v určitých situacích jsou si děti schopny uvědomit chybu a omluvit se, dále nebrat hračku, ale slušně o ni požádat. Ten druhý by měl být schopen ji půjčit. Dodala také, že děti si navzájem pravidla někdy připomínají. Respondentka R5 by na otázku, jak se projevuje prosociální chování u dětí, odpověděla stejně, jako u šesté otázky, která se ptá na to, v jaké míře dbají na prosociální chování u dětí. Tzn., že se děti chovají podle obrázkových kartiček visících na zdi – tzv. pravidel, kde je např. nenos si do třídy hračku, pokud ji nechceš půjčit kamarádovi, neper se, nemluv sprostě, neubliž. Dotazovaná s označením R6 odpověděla, že starší děti pomáhají mladším v sebeobsluze, někteří méně a někteří více.

Poslední otázka, která tematicky obsahuje prosociální chování, je otázka číslo osm a zjišťuje, jak je důležité vést děti k prosociálnímu chování. Dotazovaná R1 odpověděla, že je důležité, aby se děti v MŠ naučily vzájemně se respektovat, jelikož jim to usnadní vstup na základní školu. R2 uvedla, že by se mělo dbát na to, aby děti věděly, jak se mají chovat a jak pomoci. Respondentka R3 odpověděla, že je určitě důležité vést děti k prosociálnímu chování. Dotazovaná R4 považuje za důležité vést děti k prosociálnímu chování a dodává, že dítě potřebuje být v prostředí, kde cítí nějakou jistotu a je mu tam dobře. Potřebuje však také jisté hranice, kdy si v kolektivu uvědomí, že je potřeba brát ohledy na ostatní a dodržovat určitá pravidla. R5 shledává prosociální chování jako důležitý základ pro současné i budoucí vztahy dětí, na tomto základě staví svou osobnost a osvojují si morální principy. Dotazovaná R6 odpověděla, že je prosociální chování velmi důležité. Hlavně proto, aby bylo dítě schopné v běžném životě poprosit o pomoc a také pomoc poskytnout.

Otázka číslo 9 až poslední otázka číslo 14 se dotazuje na emocionální sociální oporu. Devátá otázka se ptá, jak učitelky mateřských škol poskytují dětem emocionální sociální oporu a v jakých situacích. Respondentka R1 odpověděla, že se snaží být ke všem

spravedlivá, vyslechnout je a případně se za ně postavit. R2 napsala, že se snaží u dětí vytvářet pocit jistoty a bezpečí, navazuje s nimi přátelský vztah. Dbá však na dodržování pravidel. Snaží se, aby dítě vždy řeklo, když něco potřebuje, když se mu stýská nebo je smutné. Respondentka R3 se snaží projevovat pochopení pro různá dětská trápení, směřovat děti k tomu, aby uměly řešit konflikty a problémy. Snaží se děti povzbuzovat, když jim něco nejde, vyzdvihovat jejich přednosti, pěstovat zdravé sebevědomí a projevovat, že jí na nich záleží. R4 se snaží být empatická, neopomínat jedinečnost každého dítěte, mít k němu vstřícný a vřelý vztah, respekt a brát ho jako rovnocenného partnera. Dotazovaná R5 odpověděla, že poskytuje dětem emocionální sociální oporu v každé situaci, např. když mají nějaký problém, když cítí nespravedlnost, stýská se jim po rodičích, nebo když dítě při svačině nemá hlad, tak ho nenutí do jídla. Nemá tedy strach říct, že už nechce. R6 odpověděla, že dětem poskytuje emocionální sociální oporu hlavně v adaptačním období, ale i během řešení každodenních problémů.

Desátá otázka se dotazuje na konkrétní situace (běžné i krizové) z praxe, kdy děti z MŠ potřebovaly pomoc učitelek. Respondentka R1 vyjmenovala tyto konkrétní situace, při kterých potřebovaly děti její pomoc: při oblékání, na toaletě, při sebeobsluze, při rodinných problémech dítěte (rozvod rodičů, rodinné vztahy), kdy vyslechla a podpořila dítě, a také v adaptačním období. R2 odpověděla, že pomoc potřebovaly děti hlavně v období nástupu do MŠ, a když se jim stýskalo po mamince či tatínkovi. Dotazovaná s označením R3 uvedla v odpovědi jeden příklad, kdy holčičce zemřela maminka a od té doby často pláče i kvůli maličkostem, je více citově labilní. Vždy se tedy učitelka R3 snaží nezlehčovat tyto každodenní potíže a hledat optimální řešení, pokud to jde. Respondentka R4 napsala, že řešila spíše běžné situace jako např. prvotní adaptace, konflikty týkající se půjčování hraček a boření staveb. R5 napsala, že děti potřebují pomoc například při odnášení zbytků jídla, kdy jim dodává odvalu. Nebo utěšuje děti při úrazech, pomáhá při oblékání a svlékání, na toaletě a tak dále. Respondentka R6 napsala, že děti potřebují pomoc při řešení problému, při hádkách nebo když se jim stýská po rodičích.

Jedenáctá otázka se ptá respondentek na to, zda si myslí, že v situacích vyžadující emocionální sociální oporu udělaly vždy pro dítě to, co bylo v jejich silách nebo jsou si vědomy nějakých svých nevyužitých možností. Dotazovaná R1 si myslí, že udělala všechno, co se s danou situací dalo. R2 také odpověděla, že si myslí, že udělala

všechno, co bylo v jejích silách. Přistupuje k dětem přátelsky, snaží se je uklidnit a zabavit. Respondentka R3 napsala, že snad udělala pro dítě vše, co bylo v jejích silách. Svých nevyužitých možností si není vědoma, nic konkrétního ji nenapadlo. R4 napsala, že se vždy snaží udělat maximum. Dodala, že v situacích, které považuje za nutné, vede děti k tomu, aby se omluvily, a u dětí z cizojazyčného prostředí používá obrázky. Respondentka R5 si myslí, že ke všem dětem přistupuje adekvátně. R6 odpověděla, že se vždy snaží v případě nepohody, vyřešit situaci jak nejlépe umí a může.

Otázka číslo dvanáct se ptá na to, jak poskytnutá emocionální sociální opora změnila situaci, ve které se dítě nacházelo. Respondentka R1 napsala, že dítě u ní vidělo oporu. R2 odpověděla, že poskytnutá emocionální sociální opora změnila situaci tak, že si dítě začalo hrát a neplakalo. Dotazovaná R3 uvádí v odpovědi dva konkrétní příklady, jak dětem pomohla. V obou těchto příkladech uvádí situace, kdy právě opora z její strany, pomohla vyřešit pro dítě nešťastnou situaci. Dotazovaná R3 pomohla vyřešit situaci spolu s nešťastným dítětem a to přestalo plakat a bylo spokojené. Respondentka R4 napsala, že to, jak opora změnila situaci, je velmi individuální a změna není ze dne na den. Záleží na konkrétní situaci a na okolnostech. Dodala také, že u hyperaktivních, autistických a dětí s opožděným vývojem řeči nezaznamenala větší pokroky. Dotazovaná s označením R5 odpověděla, že se situace z panické stala klidnou a rovnovážnou. Dítě přestalo plakat. R6 napsala, že se dítě snaží situaci vyřešit samo a pokud na ni nestačí, ví kde hledat pomoc.

Třináctá otázka se ptá na hlavní příčiny situací, ve kterých se děti ocitly a potřebují pomoc. R1 odpověděla, že mezi hlavní příčiny patří nedostatek času, který rodiče věnují dětem, dále rozvod, špatné vztahy v rodině a výchova dětí. R2 napsala, že hlavní příčinou vzniku situací u dětí vyžadující pomoc je nástup do MŠ. Respondentka s označením R3 odpověděla, že mezi příčiny patří chtěné či nechtěné fyzické ublížení mezi dětmi navzájem, ranní loučení s rodiči, pocit neopětovaného kamarádství, zboření stavby z kostek, když se dítě samo neúmyslně zraní nebo když dětem něco nejde či to neumí a nechtějí si říct o pomoc. Respondentka R5 napsala, že příčinou může být problém doma. Dotazovaná R6 odpověděla, že mezi hlavní příčiny situací, vyžadující pomoc, patří: rozvod rodičů, narození sourozence, nové dítě ve třídě MŠ, začínající nemoc. R7 odpověděla, že mezi příčiny patří nespravedlnost, podvod, stesk.

Poslední 14. otázka rozhovoru se ptá, co by dotazované poradily učitelkám, které mají potíže emocionálně podpořit děti v MŠ. Respondentka R1 odpověděla, že by se možná měly vžít do konkrétního dítěte. R2 napsala, že by se měly snažit pochopit jejich problémy. Dotazovaná R3 odpověděla, že by se měly snažit dívat na svět očima dětí a vcítit se do nich. Respondentka R4 by poradila učitelkám, které neví jak emocionálně podpořit děti, snažit se být empatická, neopomínat jedinečnost každého dítěte, mít k němu vstřícný a vřelý vztah, brát ho jako rovnocenného partnera a respektovat ho. Nedělat, že problém nevidí a nevyhýbat se jeho řešení. R4 se řídí pravidlem „čím dříve, tím lépe“ a nenechat se odradit případným nezájmem rodičů. Dotazovaná s označením R5 by poradila těm, kteří mají potíže emocionálně podpořit děti v MŠ to, aby tuto práci nedělali. Respondentka R6 u této otázky odpověděla tak, že by měla být každá učitelka MŠ pro dítě oporou a dítěti by měla umět dát najevo, že se na ni může kdykoliv a s čímkoliv obrátit.

4.5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ROZHOVORŮ K CÍLŮM PRÁCE

V této podkapitole jsou interpretovány a vyhodnoceny výsledky rozhovorů k jednotlivým dílčím cílům této práce.

Dílčí cíl č. 1

Zjistit, jak učitelé mateřských škol v Plzni rozumí pojmu emocionální sociální opora.

První dílčí cíl byl splněn otázkou číslo 4. Bylo zjištěno, že mezi dotazovanými se porozumění pojmu emocionální sociální opora velmi liší. Většina dotazovaných ve svých odpovědích zmiňuje empatii, projevování kladných emocí, důvěrné a vstřícné vztahy, podporu, vnímavost k pocitům dítěte, pocit spolehnout se na někoho atd. Zároveň také chápou emocionální sociální oporu jako spoustu času stráveného s dětmi, umět dokázat dítěti poradit, socializaci dítěte ve třídě, rozvoj komunikačních dovedností, neopomínání jedinečnosti každého dítěte, respekt k dítěti, umět brát dítě jako rovnocenného partnera a snaha přijít na řešení problému.

Každá z dotazovaných si představuje emocionální sociální oporu jinak, avšak každá z nich vždy uvedla nějakou emocionální pomoc či kladný vztah mezi učitelkou a dítětem. Většina si pod emocionální sociální oporou nepředstavuje čistě jen pomoc, která je založena na pocitech, ale zároveň pomoc konkrétní, např. řešení problému, což ukazuje

to, že dotazované vědí zhruba co emocionální sociální opora je, ale pod tímto pojmem označují i to, co není.

Dílčí cíl č. 2

Zjistit, jakým způsobem poskytují učitelé v mateřských školách v Plzni dětem emocionální sociální oporu.

Druhý dílčí cíl byl splněn otázkou číslo 9. Dvě dotazované napsaly, že poskytují emocionální sociální oporu tak, že děti vyslechnou. První z nich však ještě uvedla, že mezi poskytnutí opory patří i to, být spravedlivá a případně se za dítě postavit. Druhá dodala, že se snaží vytvářet u dětí pocit jistoty a bezpečí, vytvářet přátelský vztah a dodržovat pravidla. Mezi odpovědi, které respondentky napsaly, jako poskytování emocionální sociální podpory dětem patří: vyjádření pochopení pro dětská trápení, hledání řešení problému, projevení toho, že jim na dětech záleží, udržování vstřícného a vřelého vztahu s dítětem, projev empatie. Mezi odpověďmi se vyskytla i takto poskytovaná emocionální sociální opora: podpora zdravého sebevědomí u dětí, směřování dětí k tomu, aby řešily své konflikty a problémy samy, povzbuzovat je, když jim něco nejde, vyzdvihování předností dítěte, neopomínání jedinečnosti každého dítěte a jeho respektování jako rovnocenného partnera. Jedna dotazovaná poznamenala, že neví, zda pochopila otázku správně. Dvě respondentky odpověděly na tuto otázku v odpovědích 10. a 11. otázky. První odpověděla, že dětem dodává odvalu a druhá, že se snaží v případě nepohody vyřešit situaci, jak nejlépe umí a může.

To, jak si dotazované představují emocionální oporu, se odrazilo v odpovědích na tuto otázku. Ať už uvedená opora je emocionální či není, ukazuje to, jak dotazované poskytují dětem oporu v situacích, které to vyžadují.

Dílčí cíl č. 3

Zjistit, v jakých situacích poskytují učitelky mateřských škol v Plzni dětem emocionální sociální oporu.

Třetí dílčí cíl byl splněn otázkou číslo 10 a z části i 9 a 13. Pět respondentek odpovědělo, že nástup do mateřské školy neboli adaptace v MŠ je situací, ve které poskytují dětem emocionální sociální oporu. Tři respondentky uvedly, že děti potřebují pomoc při sebeobsluze (oblékání, toaleta), a také když se dětem stýská po rodičích.

Řešení každodenních problémů a hádek uvedly dvě respondentky jako situace, kdy poskytují dětem pomoc. Dvě respondentky poskytují dětem oporu při rozvodu rodičů, při úrazech či zraněních, nebo když mají děti strach. Mezi další situace, při kterých poskytují učitelky oporu, patří loučení s rodiči, stesk po kamarádovi, neopětované kamarádství, pocit samoty, situace, kdy jsou děti smutné, mají nějaký problém nebo cítí nespravedlnost, narození sourozence, začínající nemoc a konflikty mezi dětmi (např. při půjčování hraček, boření staveb).

Otázka číslo 10 se ptala na konkrétní situace, při kterých děti potřebovaly pomoc učitelky. Při vyhodnocování vyplněných rozhovorů v bakalářské práci bylo zjištěno, že tato otázka nebyla vhodně položená. Tak, aby odpovědi šly k otázce, jak poskytují učitelky dětem emocionální sociální oporu, mělo být slovo „pomoc“ nahrazeno slovy „emocionální sociální opora“. Otázka číslo 9 se dotazovala na to, jak učitelky MŠ poskytují dětem emocionální sociální oporu a v jakých situacích. Zde však dotazované odpovídaly především na první část otázky a druhou, v jakých situacích, už neodpověděly. Tato otázka měla být pro lepší přehled rozdělena na dvě. Otázka číslo 13 se dotazovala na příčiny situací, ve kterých se děti ocitly a potřebují pomoci. Zde některé dotazované uvedly přímo situace, kdy děti potřebovaly jejich pomoc. Zde však také není přímo jasné, zda se jedná konkrétně o emocionální sociální oporu.

Dílčí cíl č. 4

Zjistit, jak poskytnutá emocionální sociální opora změnila situaci, ve které se dítě nacházelo.

Čtvrtý dílčí cíl byl splněn otázkou číslo 12. Tři dotazované ve svých odpovědích zmínily, že dítě přestalo plakat. První dodala, že si potom dítě začalo hrát, druhá, že dítě bylo spokojené a třetí, že se situace stala z panické klidnou a rozvážnou. Další tři dotazované odpověděly rozdílně. Jedna uvedla, že dítě u ní vidělo oporu. Další, že se dítě snažilo situaci vyřešit samo a pokud na ní nestačilo, vědělo, kde hledat pomoc. Poslední dotazovaná odpověděla, že se situace u dětí vždy postupně zlepšovaly, avšak u dětí hyperaktivních, autistických a dětí s opožděným vývojem řeči nezaznamenala větší pokroky. Na závěr dodala, že vždy záleží na konkrétní situaci a na okolnostech.

Dílčí cíl č. 5

Zjistit, jak učitelé mateřských škol v Plzni rozumí pojmu prosociální chování.

Pátý dílčí cíl byl splněn otázkou číslo 5. Dotazované na otázku, co je napadne, když se řekne prosociální chování, konkrétně mezi dětmi ve třídě MŠ, odpovídaly převážně podobně. V odpovědích se třikrát vyskytla spolupráce a pomoc, dvakrát umět se s ostatními podělit o hračku a umět se dohodnout, přijít na řešení společně. Jedna dotazovaná odpověděla, že prosociální chování je to, když dítě pohladí plačící dítě a tím tak vyjádří to, že chce, aby bylo veselé. Další respondentky odpověděly, že prosociální chování je nemyslet na sebe, ale i na ostatní děti, snažit se někomu udělat radost, kamarádit se, projevit to, že nám na někom záleží, neubližovat si, být tolerantní vůči ostatním a požádat o pomoc. Jedna respondentka, na otázku, co Vás napadne, když se řekne prosociální chování mezi dětmi ve třídě MŠ, odpověděla tak, že dospělí by se měli naopak učit prosociálnímu chování od dětí, protože u většiny z nich je to naprosto běžná věc, kterou dodržují, aniž by si toho byli vědomi.

Skoro všechny respondentky si pod prosociálním chováním představují kladné či pomáhající chování mezi dětmi navzájem. Takto je prosociální chování charakterizováno ve druhé kapitole teoretické části bakalářské práce. To ukazuje, že respondentky ví, co prosociální chování znamená.

Dílčí cíl č. 6

Zjistit, jak jsou děti v mateřských školách v Plzni vedeny k prosociálnímu chování.

Šestý dílčí cíl byl splněn otázkou číslo 6. Dvě respondentky odpověděly, že snaží dbát pořád na to, aby se děti chovaly prosociálně, využívají situací, které k němu evokují a vhodným způsobem je k němu směřují. Snaží se dávat prostor volné hře, zařazují aktivity, kde spolu děti spolupracují a navzájem si pomáhají (např. dokončení úkolu). Dále respondentky odpověděly, že dbají na to, aby si děti neubližovaly, případné hádky samy vyřešily, naučily se ostatním pomáhat a neposmívaly se ostatním. Dvě dotazované uvedly, že na prosociální chování dětí dbají pomocí pravidel, které mají buď vyobrazené ve třídě pomocí kartiček s obrázky, nebo pomocí ústně stanovených pravidel, na jejichž dodržování dbají všichni ve třídě.

Některé respondentky odpověděly konkrétněji, jak vedou děti k prosociálnímu chování, ale některé pouze obecně. V tom případě, nelze říci, jak jsou děti k prosociálnímu

chování vedeny. Lze však říci, že dotazované dbají u dětí na prosociální chování a snaží se je různými podněty, aktivitami a hrami podněcovat. Šestá otázka nebyla zvolena optimálně, měla se více dotazovat na to, jak konkrétně vedou děti k prosociálnímu chování, čím rozvíjí u dětí prosociálnost.

Dílčí cíl č. 7

Zjistit, jak se u dětí v mateřských školách v Plzni projevuje prosociální chování.

Sedmý dílčí cíl byl splněn otázkou číslo 7. Čtyři dotazované uvedly, že se prosociální chování u dětí projevuje tím, že si navzájem pomáhají, především starší děti mladším (např. při samoobsluze). Dvě dotazované uvedly, že jsou k sobě děti navzájem tolerantní, a když někdo někomu ublíží, dokáže se omluvit či se o druhého následně postarat. Dále se v odpovědích vyskytovaly takové projevy prosociálního chování u dětí jako vzájemný respekt, naslouchání druhému, solidárnost, empatie. Jedna respondentka uvedla, že děti vycítí, když má někdo problém a snaží se ho nějak vyřešit či mu pomoci. Děti umí slušně požádat o půjčení hračky a podělit se oni. Připomínají si třídní pravidla, která se opírají o prosociální chování. Jedna dotazovaná poznamenala, že se málokdy stalo, že by se někdo někomu posmíval.

4.6 ZÁVĚR VÝZKUMNÉ SONDY

V této podkapitole jsou uvedeny závěry výzkumné sondy, a to nejprve obsahový závěr, poté metodologický závěr a posléze praktický závěr.

4.6.1 OBSAHOVÝ ZÁVĚR

Výsledky výzkumné sondy byly zpracovány na základě výsledků z šesti rozhovorů, které zodpověděly učitelky mateřských škol a jsou platné pouze pro tento vzorek respondentů. Respondentky výzkumné sondy jsou učitelky z MŠ, pět z nich má vysokoškolské pedagogické vzdělání se zaměřením na mateřskou školu s titulem bakalářským a jedna má ukončené střední pedagogické vzdělání. Jejich praxe je zatím krátká. Pohybuje se mezi 6 až 24 měsíci. Přesnější charakteristika zkoumaného vzorku je uvedena v podkapitole 4.3.

Obecným cílem výzkumné sondy bylo zjistit, jak poskytují učitelky mateřských škol v Plzni dětem emocionální sociální oporu. Jak dokážou dětem v zátěžových situacích

pomoci a jakým způsobem vedou učitelky MŠ děti k prosociálnímu chování. Dotazované, si pod pojmem emocionální sociální opora představují nějakou pomoc projevenou na základě emocí či pocitů. Představují si pod tím i fungování emocionálního vztahu mezi učitelkou a dítětem. Přesto se v odpovědích objevilo i takové porozumění emocionální sociální opory, které vyjadřuje snahu vyřešit problém, vzájemný respekt, socializaci, rozvíjení komunikačních dovedností, dokázat dítěti poradit a tak dále. Což ukazuje, že respondentky vědí pouze z části, co emocionální sociální opora je. To ale nemusí znamenat, že tuto oporu dětem neposkytují. Toto zjištění pouze ztěžuje vyhodnocení výsledků výzkumu, jelikož dotazované odpovídají na další otázky, které se ptají, jak dětem tuto oporu poskytují. Proto by bylo vhodné zvolit jako doplňující metodu výzkumu pozorování, které by zaručilo to, že by výsledky nebyly zavádějící výpověďmi respondentek. Učitelky mateřských školek v Plzni poskytují dětem emocionální sociální oporu různě. Většinou se tato opora vyznačuje vyslechnutím problému, které dítě trápí nebo vytváření pocitu jistoty a bezpečí. To, aby se děti cítily v MŠ dobře, je pro dotazované velmi důležité. Záleží jim na vztahu mezi nimi a dětmi, snaží se projevit pochopení pro jejich trápení a jsou k nim empatické. Učitelky poskytují dětem nejenom emocionální, ale i informační a hodnotící sociální oporu. Uvedly, že pomáhají dítěti vyřešit určitý problém, dají mu radu či ho vyslechnou. Respektují dítě a berou ho jako rovnocenného partnera. Povzbuzují ho tím, že mu dodají odvalu. Vyzdvihují přednosti dětí, podporují jejich zdravé sebevědomí a projevují to, že jim na nich záleží.

Jakým způsobem vedou učitelky mateřských škol v Plzni děti k prosociálnímu chování je druhá část obecného cíle, která byla zkoumána také pomocí dílčích cílů. Nejprve bylo zjištěno to, že dotazované vědí, co znamená prosociální chování. Uváděly, že prosociální chování je pomoc druhému, spolupráce, tolerance, projev sympatií k druhému atd. Dotazované vedou děti k prosociálnímu chování tak, že dbají na to, aby si děti vzájemně neublížovaly, pomáhaly si, neposmívaly se jeden druhému, pokud dojde k nějakým hádkám, snaží se je společně s dětmi vyřešit. Dotazované dávají prostor volné hře, zařazují aktivity, při kterých spolu děti musejí spolupracovat a navzájem si pomáhat. Dvě učitelky zmínily, že vedou děti k prosociálnímu chování tak, že si na začátku roku vždy stanoví pravidla, která podněcují prosociální chování a ta se děti snaží po celý čas dodržovat. Mezi pravidla, patří například, neublížuj ostatním, pomáhej kamarádovi atd.

Jedna z nich vyobrazila prosociální chování na kartičky, které mají děti neustále ve třídě, a tím si základní pravidla chování neustále připomínají.

Z výsledku je vidět, že se dotazované učitelky mateřských škol v Plzni snaží dětem za každé situace pomoci. Ať už se jedná o emocionální sociální oporu či o jinou formu pomoci. Pokaždé jim záleží na pohodě dítěte, a aby se nejenom v mateřské škole cítilo dobře. V každém případě je těžké určit míru této pomoci. To, zda učitelé mateřských škol v Plzni vedou děti k prosociálnímu chování je zřejmé z toho, jak dbají na dodržování morálních pravidel, která rozvíjí prosociální chování. Tato pravidla konkretizují a každý den na ně navazují. Zařazují různé hry a činnosti, které prosociální chování rozvíjí. Tak děti k tomuto chování vedou a ony se učí pomáhat druhým, jak to v tom lepším případě vidí u samotných učitelek, kdy ony samy jim pomáhají a poskytují jim sociální oporu.

4.6.2 METODOLOGICKÝ ZÁVĚR

Jako výzkumná metoda byl zvolen polostrukturovaný hloubkový rozhovor (viz příloha č. 1). Nejprve byl uskutečněn předvýzkum s jednou učitelkou MŠ, ten proběhl pomocí osobního rozhovoru a byl nahrán na diktafon. Po přepsání odpovědí a zpracování předvýzkumu byly otázky rozhovoru upraveny a následně tak vytvořeny konečné otázky rozhovoru pro výzkumnou sondu bakalářské práce. Výzkumná sonda byla realizována se šesti učitelkami MŠ přes chat sociální sítě Facebook, kdy odpovídaly na položené otázky. Odpovědi byly poté pro lepší přehled přepsány do souboru Word a následně zpracovány v praktické části bakalářské práce.

Rozhovor pro výzkumnou sondu se skládá ze dvou částí. První část obsahuje stručné informace o autorovi bakalářské práce, seznámení s obecnými cíli bakalářské práce. Druhá (hlavní) část rozhovoru obsahuje čtrnáct otevřených otázek, které směřují k cílům bakalářské práce.

Za metody polostrukturovaného hloubkového rozhovoru byly splněny všechny dílčí cíle bakalářské práce. Předvýzkum by bylo vhodné rozšířit o pár respondentů, aby se odhalily všechny nesrovnalosti v porozumění zadaných otázek. Některé otázky rozhovoru by bylo vhodné mírně upravit a jako doplňující metodu použít pozorování, které by ukázalo reálné chování učitelek a dětí v mateřské škole.

4.6.3 PRAKTICKÝ ZÁVĚR

Výzkumná sonda bakalářské práce se snažila hlavně zjistit, jak poskytují učitelky MŠ dětem emocionální sociální oporu v krizových situacích a jakým způsobem vedou děti k prosociálnímu chování.

Z výsledků výzkumu lze vyvodit, že učitelky mateřských škol v Plzni poskytují emocionální sociální oporu dostatečně. Jistě lze tvrdit to, že učitelky dětem pomáhají, když mají nějaký problém tak jim poskytnou emocionální pomoc či dětem pomáhají situaci vyřešit. Jde jim hlavně o to, aby se cítily v bezpečí a duševní pohodě. Dotazované učitelky dbají na to, aby se děti chovaly prosociálně, a připravují pro ně aktivity či pomůcky, které k němu evokují. Důležité je poukázat na to, že zjištěné výsledky jsou platné pouze pro daný zkoumaný vzorek. Emocionální stránka dítěte by neměla být nikdy opomíjena a už v žádném případě, pokud se dítě ocitlo v nějaké tíživé situaci. Proto by bylo vhodné, aby se učitelky zaměřovaly na psychiku a emocionalitu dítěte, a to nejenom v situacích vyžadující pomoc. Měli by spolu často komunikovat, a to především o svých pocitech, a projevovat si vzájemnou náklonost. Děti berou chování učitelky jako svůj vzor a mohou se tak učit nejenom prosociálnímu chování. Aby si udělaly učitelky MŠ lepší přehled o tom, co je to emocionální sociální opora, bylo by vhodné, kdyby si prostudovaly odpornou literaturu zabývající se touto problematikou, např. Psychologie zdraví (Křivohlavý, J.) nebo Základy sociální pedagogiky (Kraus, B.). V případě určitých problémů je vhodná také konzultace s rodiči, kteří jsou důležitým článkem v životě dětí. K rozvoji prosociálního chování lze docílit pomocí různých činností a her, které lze čerpat například z knihy Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání od Evy Svobodové.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jak učitelky mateřských škol v Plzni poskytují dětem emocionální sociální oporu, jak dokáží dětem v zátěžových situacích pomoci a také to, jakým způsobem vedou děti k prosociálnímu chování.

Teoretická část se nejdříve zabývala sociální oporou jako takovou. Byl vymezen pojem sociální opora, následně uvedeny druhy, na které můžeme sociální oporu dělit. Byly zmíněny úrovně sociální opory a také popsány situace, které vyžadují pomoc. Další kapitola teoretické části se zabývala prosociálním chováním, které úzce se sociální oporou souvisí. Zde je také uvedena blízkost těchto dvou pojmů. Dále byl charakterizován pojem prosociální chování a zmíněny dva pojmy, které jsou jak sociální opoře, tak prosociálnímu chování velmi blízké, a to empatie a altruismus. V další kapitole byl charakterizován emoční vývoj dítěte předškolního věku.

Praktická část se věnovala výzkumné sondě, která zjišťovala, jak učitelky mateřských škol v Plzni poskytují dětem emocionální sociální oporu, jak dokáží dětem v zátěžových situacích pomoci, a také to jakým způsobem vedou děti k prosociálnímu chování. Byly zvoleny dílčí cíle, které se následně naplnily, ačkoli by bylo potřeba zvolenou výzkumnou metodu doplnit ještě například o pozorování. Metodou výzkumu byl polostrukturovaný hloubkový rozhovor. Nejdříve byl proveden předvýzkum a poté rozhovory, které byly do samotné výzkumné sondy zahrnuty. Z výzkumu vyplynulo, že učitelky poskytují dětem emocionální sociální oporu v jisté míře. Snaží se dětem pomoci, když to potřebují. Každé učitelce záleží na tom, aby se dítě cítilo v MŠ dobře a nestrádalo, a to nejen po emocionální stránce. Snaží se děti uklidnit, když jsou rozrušené, vyslechnout, podporují je a jsou k nim empatické. Mezi nimi a dětmi si zakládají na přátelském vztahu. K prosociálnímu chování vedou učitelky děti různými způsoby, a to především názorně pomocí třídních pravidel či obrázkových materiálů, ale také tím, že zařazují různé aktivity, které prosociální chování podněcují. Tyto výsledky jsou platné pouze pro tento vzorek respondentů a mohou být ovlivněny zvolenou metodou výzkumu.

Učitelkám bylo doporučeno, aby v situacích, které jsou pro dítě nějakým způsobem tíživé, byly co nejvíce empatické, daly dítěti najevo to, že ho mají rády, poskytly mu naději a snažily se ho uklidnit. Prosociální chování bylo doporučeno rozvíjet pomocí

různých her a činností, ale i tak, že se prosociálně chováme i my a děti si z nás přirozeně berou příklad.

Tato bakalářská práce by mohla posloužit čtenáři k tomu, aby porozuměl pojmu sociální opora a prosociální chování a využil poznatky v běžném životě. Mohl by se inspirovat jak poznatky z teoretické, tak i z praktické části.

RESUMÉ

Bakalářská práce je věnována tématu poskytování sociální opory dětem v prostředí MŠ v Plzni.

Teoretická část se věnuje sociální opoře, jejím druhům, úrovním a situacím, které vyžadují pomoc. Dále je zde zmíněno prosociální chování, empatie, altruismus a také charakteristika emočního vývoje dítěte předškolního věku.

Praktická část zpracovává výsledky výzkumné sondy, která za pomoci metody polostrukturovaného hloubkového rozhovoru zjišťuje, jak poskytují učitelky MŠ v Plzni dětem emocionální sociální oporu a jakým způsobem vedou děti k prosociálnímu chování.

Z výzkumu vyplynulo, že učitelky poskytují dětem emocionální sociální oporu tak, že se je snaží uklidnit, vyslechnout, jsou k nim empatické, ale také dbají na jejich přátelský vzájemný vztah. K prosociálnímu chování vedou děti pomocí různých aktivit, společně daných pravidel či názorného materiálu.

The subject of this bachelor thesis is devoted to the social reliance of children in kindergartens environment in Pilsen.

The theoretical part is devoted to the social support, its parts and levels and it deals with situations that require assistance as well. There is also mentioned prosocial behaviour, empathy, altruism and also a characteristic emotional development of preschool age.

The practical part presents results of research probe which are based on the method of interview. It determines how teachers in kindergartens in Pilsen provide children emotional social reliance and how they lead them to the prosocial behavior.

The research showed that teachers provide emotional social support for children by way of trying to calm them down, hear them, teachers are empathetic and they pay attention to their friendly relationship. Teachers use various activities, relevant rules and or illustrative materials which lead children to the prosocial behaviour.

SEZNAM LITERATURY

BENDO VÁ, Barbora. *Výchova ke zdravému životnímu stylu v současných mateřských školách v Plzni*. Plzeň, 2015. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta pedagogická.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 247 s. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024734729.

HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 218 s. Pro rodiče. ISBN 9788024722061.

CHAMOUTOVÁ, Kateřina a Hana CHAMOUTOVÁ. *Duševní hygiena: Psychologie zdraví*. Vyd. 1. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta, Katedra psychologie, 2006, 209 s. ISBN 978-80-213-1152-7.

KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2005. 263 s. ISBN 80-200-1307-5.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 215 s. ISBN 9788073673833.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. 279 s. ISBN 80-7178-774-4.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Pozitivní psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 195 s. Psychologie. ISBN 80-7178-835-X.

MAREŠ, Jiří et al. *Sociální opora u dětí a dospívajících. I*. Hradec Králové: Nucleus, 2001, 151 s. ISBN 80-86225-19-4.

MAREŠ, Jiří et al. *Sociální opora u dětí a dospívajících. II*. Hradec Králové: Nucleus, 2002. 188 s. ISBN 80-86225-25-9.

MERTIN, Václav, ed. a GILLERNOVÁ, Ilona, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2., rozš. a přeprac. vyd.* Praha: Portál, 2010. 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

NIESEL, Renate a Wilfried GRIEBEL. *Poprvé v mateřské škole*. Vyd. 1. Překlad Dana Lisá. Praha: Portál, 2005, 100 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 8071789895.

PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 159 s. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0345-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 304 s. Psyché (Grada). ISBN 9788024735078.

SURYNEK, Alois, Růžena KOMÁRKOVÁ a Eva KAŠPAROVÁ. *Základy sociologického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2001, 160 s. ISBN 8072610384.

SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2007, 133 s. ISBN 80-86307-39-5.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 166 s. ISBN 9788073677749.

ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství dospívání*. Druhé, rozšířené a přepracované vydání. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÝROST, Jozef a SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. 404 s. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8.

ŽIŽKOVÁ, Eva. *Sexuální výchova v mateřských školách v Plzeňském kraji*. Plzeň, 2015. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta pedagogická.

SEZNAM PŘÍLOH

	číslování stránek
Příloha č. 1: Příprava rozhovorů s učitelkami MŠ	I
Příloha č. 2: Ukázka rozhovoru z předvýzkumu	II
Příloha č. 3: Přepsaný rozhovor z předvýzkumu – P1	IV
Příloha č. 4: Vyplněné otázky rozhovoru – R1	VIII
Příloha č. 5: Vyplněné otázky rozhovoru – R2	X
Příloha č. 6: Vyplněné otázky rozhovoru – R3	XI
Příloha č. 7: Vyplněné otázky rozhovoru – R4	XIII
Příloha č. 8: Vyplněné otázky rozhovoru – R5	XV
Příloha č. 9: Vyplněné otázky rozhovoru – R6	XVII

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Příprava rozhovoru s učitelkami MŠ

Vážená paní učitelko,

jmenuji se Nikola Steinlechner (roz. Máchalová) a jsem na konci třetího ročníku studia Učitelství pro MŠ v Plzni. Pro účely mé bakalářské práce, Vás prosím o zodpovězení několika otázek. Cílem mé bakalářské práce je zjistit, jak poskytují učitelky MŠ v Plzni dětem emocionální sociální oporu, jak dokážou dětem v zátěžových situacích pomoci a jakým způsobem vedou učitelky MŠ v Plzni děti k prosociálnímu chování.

Otázky rozhovoru:

1. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?
2. Pracujete ve stejném předškolním zařízení, od té doby, co jste dokončila studium, nebo se Vaše pracoviště změnilo?
3. Jaké je Vaše dosažené pedagogické vzdělání?
4. Co si představíte, když se řekne sociální opora, konkrétně mám na mysli emocionální oporu ve vztahu mezi učitelkou a dítětem v mateřské škole.
5. Co Vás napadne, když se řekne prosociální chování? Konkrétně mezi dětmi ve třídě MŠ.
6. Mohla byste mi říci, v jaké míře dbáte na to, aby se děti ve Vaší třídě chovaly prosociálně?
7. Jak se prosociální chování dětí ve Vašem třídním kolektivu projevuje? Jak se k sobě děti v tomto ohledu chovají?
8. Jak je podle Vás důležité vést děti k prosociálnímu chování?
9. Jak Vy jako učitelka v MŠ poskytujete dětem emocionální sociální oporu? A v jakých situacích?
10. Můžete vyjmenovat některé konkrétní situace, ať už běžné či krizové, ze své praxe, kdy děti potřebovali Vaši pomoc?
11. Myslíte si, že jste v situacích vyžadujících emocionální sociální oporu udělala vždy pro dítě to, co bylo ve vašich silách, nebo jste si vědoma nějakých svých nevyužitých možností?
12. Jak Vámi poskytnutá emocionální sociální opora změnila situaci, ve které se dítě nacházelo?
13. Jaké jsou podle Vás hlavní příčiny situací, ve kterých se děti ocitly, a potřebují pomoci?
14. Co byste poradila učitelkám, které mají potíže emocionálně podpořit děti v MŠ?

Děkuji za Vaši ochotu spolupracovat a za Váš čas, který jste mi věnovala.

Příloha č. 2: Ukázka rozhovoru z předvýzkumu

Rozhovor

Vážená paní učitelko,

jmenuji se Nikola Máchalová a jsem studentkou třetího ročníku bakalářského studia Učitelství pro mateřské školy na Západočeské univerzitě. Pro účely mé bakalářské práce, bych Vás ráda poprosila o zodpovězení několika otázek, formou rozhovoru.

Cílem mé bakalářské práce je zjistit:

- Jak poskytují učitelky mateřských škol v Plzni dětem sociální oporu. Jak dokážou dětem v zátěžových situacích pomoci.
- Jakým způsobem vedou učitelky mateřských škol v Plzni děti k prosociálnímu chování; k tomu, aby si děti vzájemně pomáhaly, respektovaly se, dokázaly se vžít do role druhých atd.

Hlavní výzkumné otázky:

- Jakým způsobem je v prostředí mateřských škol v Plzni dětem poskytována sociální opora?
- V jakých situacích poskytují učitelky mateřských škol v Plzni dětem sociální oporu?
- Jak poskytnutá sociální opora změnila situaci, ve které se dítě nacházelo?
- Jak jsou děti v mateřských školách v Plzni vedeny k prosociálnímu chování?
- V jaké míře jsou děti v plzeňských mateřských školách schopné prosociálního chování? A jak se toto chování dětí ve třídním kolektivu projevuje?

Souhlasíte se zaznamenáním našeho rozhovoru na diktafon?

Byla jste vybrána jako respondentka výzkumné části mé bakalářské práce na téma „Poskytování sociální opory dítěti, dětem v prostředí MŠ v Plzni“.

1. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?
2. Pracujete ve stejném předškolním zařízení, od té doby, co jste dokončila studium, nebo se Vaše pracoviště změnilo?
3. Jaké je Vaše dosažené pedagogické vzdělání

4. Mohla byste mi říci, v jaké míře dbáte na to, aby se děti ve Vaší třídě chovaly prosociálně? Tím mám na mysli zda, apelujete na to, aby si děti vzájemně pomáhaly, aby byly schopny empatie, spolupráce atd.
5. Jak se prosociální chování dětí ve Vašem třídním kolektivu projevuje? Jak se k sobě děti v tomto ohledu chovají?
6. Jak je podle Vás důležité vést děti k prosociálnímu chování?
7. Jak Vy jako učitelka v mateřské škole poskytnete dětem sociální oporu? V jakých situacích?
8. Můžete vyjmenovat některé konkrétní situace, ať už běžné či krizové, ze své praxe, kdy děti potřebovali Vaši pomoc?
9. Myslíte si, že jste v situacích vyžadujících sociální oporu udělala vždy pro dítě to, co bylo ve vašich silách, nebo jste si vědoma nějakých svých nevyužitých možností?
10. Jak Vámi poskytnutá sociální opora/pomoc změnila situaci, ve které se dítě nacházelo?
11. Jaké jsou podle Vás hlavní příčiny situací, ve kterých se děti ocitly, a potřebují pomoci?
12. Zúčastnila jste se nějakého vzdělávacího kurzu či semináře, který se týkal vzdělávání v sociální oblasti? Například: Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání, Tvoříme pravidla s dětmi v mateřské škole, Člověk člověku přítelem, Komunikace, Sociální dovednosti atd.
13. Jakého kurzu jste se konkrétně zúčastnila? Byl tento kurz iniciován ze strany Vašeho zaměstnavatele nebo jste se ho zúčastnila z vlastní iniciativy?
14. Jaká byla hlavní myšlenka kurzu?
15. Jak využíváte poznatky a dovednosti z kurzu v prostředí mateřské školy?
16. Využila jste nějakou metodickou podporu či literaturu věnující se sociální opoře, prosociálnosti v prostředí mateřské školy? (jakou?)
17. Co byste poradila učitelkám, které mají potíže sociálně podpořit děti v mateřské škole?

Děkuji za Vaši ochotu spolupracovat a za Váš čas, který jste mi věnovala.

Příloha č. 3: Přepsaný rozhovor z předvýzkumu – P1

1. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

„Jsem ve školce od září 2014, takže to je 7 měsíců.“

2. Pracujete ve stejném předškolním zařízení od té doby, co jste dokončila studium, nebo se Vaše pracoviště změnilo?

„Pracuji od září ve stejné MŠ.“

3. Jaké je Vaše dosažené pedagogické vzdělání?

„Mám vysokou školu k mému oboru, takže Učitelství pro MŠ.“

4. Mohla byste mi říci, v jaké míře dbáte na to, aby se děti ve Vaší třídě chovaly prosociálně? Tím mám na mysli, zda apelujete na to, aby si děti vzájemně pomáhaly, aby byly schopny empatie, spolupráce atd.

„Dbám na to vlastně při všech činnostech, jak třeba při ranních činnostech, kdy je volná hra, kdy děti se domlouvají, s čím si budou hrát. Dbám na to, aby se domlouvaly, spolupracovaly, třeba při hrách. Nebo třeba v řízené činnosti, se snažím rozvíjet prosociálnost různými činnostmi. Hlavně aby spolupracovali a dbaly na pravidla.“

5. Jak se prosociální chování dětí ve Vašem třídním kolektivu projevuje? Jak se k sobě děti v tomto ohledu chovají?

„Tak hodně si pomáhají. Máme ve třídě sourozence, tak mezi nimi je to hodně vidět, třeba při oblékání. Nebo i děti na sebe čekají, pomáhají si venku. Pak při pracovních činnostech, když někomu něco nejde, třeba mladším dětem, tak starší jim pomohou sami, ani jim to já jako učitelka nemusím říkat. Ty starší už to dělají tak nějak automaticky. Ty starší pomáhají těm mladším. Máme smíšený třídy, děti od čtyř do šesti let. Nebo když někomu někde nejde dát hračky výš, co máme regály, tak starší jim pomohou. Ty děti si o to řeknou nebo ty starší se nabídnou. Nebo když jim něco nejde uklidit, nebo když někdo něco rozlije, tak jim to pomůžou uklidit.“

6. Jak je podle Vás důležité vést děti k prosociálnímu chování?

„Myslím, že je to hodně důležité. Potom v budoucnu, myslím, že se to většinou lidem hodí při zaměstnání, protože tam spolu budou muset určitě spolupracovat, budou v určitém kolektivu a musí se tohle dítě naučit.“

7. Jak Vy jako učitelka v mateřské škole poskytnete dětem sociální oporu? V jakých situacích?

„Když vidím na to dítě, třeba že nemá svůj den. Když nám dávají rodiče ráno děti do školky a jsou smutné, brečí, tak vlastně se je snažím nějakým způsobem uklidnit, aby na to nemyslely. Spíš po té emocionální stránce.

8. Můžete vyjmenovat některé konkrétní situace, ať už běžné či krizové, ze své praxe, kdy děti potřebovaly Vaši pomoc?

„Řešily jsme jeden problém u holčičky, která nastoupila v září. Bylo jí čtyři a půl nebo pět a byla poprvé ve školce. Rodiče oba nezaměstnaní, dělali si rekvalifikační kurzy. Holčička se adaptovala dobře ze začátku, výborně. Kolektiv, děti ji bez problému přijmuly, ale asi po dvou nebo třech měsících, někdy v tom prosinci, se začala hodně upínat na rodiče. Často brečela, že chce jít domů. My jsme řekly rodičům, že takovéto chování nastalo a oni s námi nechtěli spolupracovat. Holčičku vzali domů a nechtěli to nějak řešit. Nevím, jestli rodiče nám neřekli, jestli byl nějaký problém u nich. Protože my jsme nevypozorovaly u dětí, že by nastal nějaký problém, to vůbec. Děti se k sobě chovají hezky, vzali ji mezi sebe všichni, všichni si s ní hráli, měla tam kamarády i oblíbené děti. Ale rodiče to vzali tím způsobem, že holčičku vzali domů teda. Neříkám, že by toho využila, ale pak se jí tam nechtělo. Rodičům řekla, že se jí tam nechce a oni jí nechali doma. Zkoušeli samozřejmě tam jít, do šatny. Holčička brečela. Oni neměli to srdce, takhle nám to sdělili, že nemají to srdce ji tam dát, když ji vidí brečet. Takže nechodí. Už od začátku roku nebyla ve školce. Řešily jsme to i s paní psychologkou, že bychom domluvily nějakou schůzku i s rodiči. Když jsme se jí ptaly dřív, proč brečí, co se děje, tak nám vždy řekla, že se jí stýská. To byl prý ten důvod.

Jinak teda začátky adaptace dětí, které byly ve školce poprvé. Nebo některé děti nemají někdy prostě den, neví s čím si hrát, tak jim dáme třeba na výběr, nějakou nabídku činností nebo vezmeme jejich oblíbeného kamaráda, aby si s ním hrál. Nebo se o něj postaral, ale ty děti to dělají rády, že to třeba i na ostatních dětech vidí, že jsou smutní. Dokážou se vcítit do druhého.

9. Myslíte si, že jste v situacích vyžadujících sociální oporu udělala vždy pro dítě to, co bylo ve Vašich silách, nebo jste si vědoma nějakých svých nevyužitých možností?

„Já si myslím, že jo, protože jsme si to řekly s kolegyněmi mezi sebou, takže tam proběhla komunikace mezi námi. Jestli ony to vyzozorovaly taky u té holčičky a všechno jsme sdělily těm rodičům. Probíraly jsme to s nimi a chtěly jsme vědět od nich, jestli se teda něco neděje, protože holčička nám nic moc nesdělila. A nabídly jsme jim určitou pomoc, abychom docílily toho, že se k nám holčička bude těšit a bude chtít chodit do školky. Takže jsme to i s nimi probíraly, jak to udělat. A i teda v té fázi, kdy už holčička nechodila, tak jsme chtěly domluvit nějakou schůzku s psychologkou.“

10. Jak Vámi poskytnutá sociální opora/pomoc změnila situaci, ve které se dítě nacházelo?

„Tak u té holčičky, která nechtěla chodit do školky... Rodiče volají třeba jednou za čtrnáct dní a mají vždy nějaký důvod, aby ji k nám nedali. Nevím, nechci říkat, že si ho vymýšlí, ale vždycky nám dají nějaký důvod, proč nepřijde. Takže bohužel se k lepšímu zatím nic nezměnilo.“

11. Jaké jsou podle Vás hlavní příčiny situací, ve kterých se děti ocitly a potřebují pomoci?

„Těžko říci co tam mohlo být za příčinu, konkrétně u té holčičky. Jelikož vlastně ta holčička byla poprvé v těch pěti letech ve školce, tak třeba nebyla zvyklá na ten kolektiv, nevěděla úplně... Bylo to pro ni těžké, když byla jenom s rodiči a teď se ocitla v té školce v pěti letech. Dřív s dětmi ve styku nebyla a najednou byla bez rodičů. Ale jak říkám, děti ji přijimuly dobře i si našla kamarády, takže spíš ze strany rodiny, tam byl nějaký problém, si myslím.“

Jinak v případě adaptace, tak si dítě vlastně musí zvykat na režim školky. Někteří rodiče už je tam nechávají i spát ze začátku, takže pro ty děti je to dlouhé to odloučení.“

12. Zúčastnila jste se nějakého vzdělávacího kurzu či semináře, který se týkal vzdělávání v sociální oblasti? Jakého? Například: „Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání, Tvoříme pravidla s dětmi v MŠ, Člověk člověku přítelem, Komunikace, Sociální dovednosti atd.“

„Teď jsem se nedávno zúčastnila semináře Efektivní a asertivní komunikace pro učitele. A také přednášky ze školy, myslím, že bych v nich něco našla k tématu.“

13. Byl tento kurz iniciován ze strany Vašeho zaměstnavatele nebo jste se ho zúčastnila z vlastní iniciativy?

„Nám bylo nabídnuto z krajského vzdělávacího centra, byl nám nabídnut výběr z různých kurzů a my sami jsme si vybrali, na které bychom chtěli jít. Dostali jsme to jakoby od zaměstnavatele. Sami jsme si nemuseli vybrat nic, to bylo na nás, byl to můj dobrovolný výběr.“

14. Jaká byla hlavní myšlenka kurzu?

„Bylo to cílené nejenom pro skupinu učitelů, ale i pro běžný život. Nejen komunikace s dětmi, ale i s rodiči. Jak s nimi řešit třeba konflikt nebo sdělovat jim nějaký problém, tak aby to přijmuli. Nebo když rodiče nespolupracují, jak s nimi dojít k nějakému cíli, ke kterému chceme dojít.“

15. Jak využíváte poznatky a dovednosti z kurzu v prostředí mateřské školy?

„Nevím, jestli jsem měla přímo nějakou situaci, kdy jsem to mohla použít, ale i tam jsme se vlastně učili, takové fráze nebo model situace, jak dojít k tomu, k čemu chceme. Takže jsme si to tam vyzkoušeli.“

16. Využila jste nějakou metodickou podporu či literaturu věnující se sociální opoře, prosociálnosti v prostředí mateřské školy? Jakou?

„Bedekr sociálním znevýhodněním, ten jsem si pročetla, ale i vlastně školský zákon.“

17. Co byste poradila učitelkám, které mají potíže sociálně podpořit děti v mateřské škole?

„Když třeba vidíme na dítěti, že se něco děje, tak být opatrný jak se dítěte ptáme, protože to vždycky nemusí být nějaká krizová situace. Je to třeba jen aktuální nálada, takže to nemusí znamenat nic, ale určitě bych se dětí ptala na jejich pocity, nenechala to být. Zjistit v čem je problém. Jestli mají jenom špatnou náladu nebo jestli se něco závažného děje. Navázat kontakt s dítětem a třeba i vyzkoušet u rodičů jestli je vše v pořádku nebo se jich prostě i zeptat. Spolupráce a komunikace s rodiči by měla určitě probíhat.“

Děkuji za Vaši ochotu spolupracovat a za Váš čas, který jste mi věnovala.

Příloha č. 4: Vyplněné otázky rozhovoru – R1

1. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?
Pracovala jsem jako lektorka soukromé školce a jeslí u dětí od 1 -5 let. Ve státní školce pracuji 2 rokem.
2. Pracujete ve stejném předškolním zařízení, od té doby, co jste dokončila studium, nebo se Vaše pracoviště změnilo?
Ve státní mateřské škole jsem začala pracovat poslední rok bakalářského studia.
3. Jaké je Vaše dosažené pedagogické vzdělání?
Bc.
4. Co si představíte, když se řekne sociální opora, konkrétně mám na mysli emocionální oporu ve vztahu mezi učitelkou a dítětem v mateřské škole.
Představuji si pod tím, že s dětmi trávíme spoustu času. A děti by měly mít pocit, že se o nás mohou opřít, nebát se s námi řešit své problémy.
5. Co Vás napadne, když se řekne prosociální chování? Konkrétně mezi dětmi ve třídě MŠ.
Spolupráce, vzájemná pomoc.
6. Mohla byste mi říci, v jaké míře dbáte na to, aby se děti ve Vaší třídě chovaly prosociálně?
Prakticky pořád, snažíme se dávat, co největší prostor volné hře, a zařazujeme aktivity, kde spolu děti musejí spolupracovat nebo si navzájem pomáhat (např. při dokončení úkolu)
7. Jak se prosociální chování dětí ve Vašem třídním kolektivu projevuje? Jak se k sobě děti v tomto ohledu chovají?
Učím ve třídě, kde jsou děti od 4 -6 let. Děti se navzájem respektují a pomáhají si. Málokdy se stalo, že by se někdo někomu posmíval. Myslím, že naše děti se umí podělit o hračku, při komunikativním kruhu se navzájem naslouchají.
8. Jak je podle Vás důležité vést děti k prosociálnímu chování?
Myslím, že ano. Děti by se právě v mateřské škole měly naučit se vzájemně respektovat. Usnadní jim to vstup do základní školy.
9. Jak Vy jako učitelka v MŠ poskytnete dětem emocionální sociální oporu? A v jakých situacích?
Snažím se být ke všem spravedlivá, vyslechnout je, eventuálně se za ně postavit.
10. Můžete vyjmenovat některé konkrétní situace, ať už běžné či krizové, ze své praxe, kdy děti potřebovali Vaši pomoc?
*-oblékání
-záchod
-sebeobsluha*

-podpora(vyslechnutí)-rozvod rodičů, rodinné vztahy apod.

-adaptace

11. Myslíte si, že jste v situacích vyžadujících emocionální sociální oporu udělala vždy pro dítě to, co bylo ve vašich silách, nebo jste si vědoma nějakých svých nevyužitých možností?

Myslím, že jsem udělala všechno, co se danou situací dělat dalo.

12. Jak Vámi poskytnutá emocionální sociální opora změnila situaci, ve které se dítě nacházelo?

Dítě vidělo u mě podporu.

13. Jaké jsou podle Vás hlavní příčiny situací, ve kterých se děti ocitly, a potřebují pomoci?

-rodiče mají málo času na své děti

-rozvody, špatné vztahy v rodině

-výchova dětí

14. Co byste poradila učitelkám, které mají potíže emocionálně podpořit děti v MŠ?

Možná se vžít do toho konkrétního dítěte.

Příloha č. 5: Vyplněné otázky rozhovoru – R2

1. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe? Půl roku
2. Pracujete ve stejném předškolním zařízení, od té doby, co jste dokončila studium, nebo se Vaše pracoviště změnilo? Ve stejném zařízení
3. Jaké je Vaše dosažené pedagogické vzdělání? Vysoká škola – Bc.
4. Co si představíte, když se řekne sociální opora, konkrétně mám na mysli emocionální oporu ve vztahu mezi učitelkou a dítětem v mateřské škole. Učitelka si dokáže představit, jak se dítě v dané chvíli cítí – má radost, je smutné, dokáže dítěti poradit
5. Co Vás napadne, když se řekne prosociální chování? Konkrétně mezi dětmi ve třídě MŠ. – některé dítě pláče, jiné ho pohladí, chce, aby bylo veselé
6. Mohla byste mi říci, v jaké míře dbáte na to, aby se děti ve Vaší třídě chovaly prosociálně? – neubližovat si, pokud dojde k nějakým hádkám, snažit se je vyřešit
7. Jak se prosociální chování dětí ve Vašem třídním kolektivu projevuje? Jak se k sobě děti v tomto ohledu chovají? Někdy pětileté děti – pomáhají menším dětem, tříletým, např. s úklidem, kdy menší potřebuje pomoci
8. Jak je podle Vás důležité vést děti k prosociálnímu chování? Dbát na to, aby děti věděli, jak se mají chovat a jak ne, pomoci
9. Jak Vy jako učitelka v MŠ poskytujete dětem emocionální sociální oporu? A v jakých situacích? Snažím se vytvářet u dětí pocit jistoty, bezpečí. Pokud dítě nastoupí do MŠ, snažím si vytvořit přátelský vztah, dodržování pravidel. Když dítě něco potřebuje, aby mi klidně řeklo, někdy za mnou chodí děti, že jsou smutné, stýská se jim
10. Můžete vyjmenovat některé konkrétní situace, ať už běžné či krizové, ze své praxe, kdy děti potřebovali Vaši pomoc? Nástup do MŠ, stesk po mamince, tatínkovi
11. Myslíte si, že jste v situacích vyžadujících emocionální sociální oporu udělala vždy pro dítě to, co bylo ve vašich silách, nebo jste si vědoma nějakých svých nevyužitých možností? Myslím si, že ano, snažím se k dětem přistupovat přátelsky, uklidnit je, nějak je zabavit
12. Jak Vámi poskytnutá emocionální sociální opora změnila situaci, ve které se dítě nacházelo? Dítě si začalo hrát a neplakalo
13. Jaké jsou podle Vás hlavní příčiny situací, ve kterých se děti ocitly, a potřebují pomoci? Nástup do MŠ
14. Co byste poradila učitelkám, které mají potíže emocionálně podpořit děti v MŠ? Snažit se pochopit jejich problémy

Příloha č. 6: Vyplněné otázky rozhovoru – R3

1. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

Cca 1,5 roku

2. Pracujete ve stejném předškolním zařízení, od té doby, co jste dokončila studium, nebo se Vaše pracoviště změnilo?

Ve stejné MŠ

3. Jaké je Vaše dosažené pedagogické vzdělání?

Bakalářské – učitelství pro MŠ

4. Co si představíte, když se řekne sociální opora, konkrétně mám na mysli emocionální oporu ve vztahu mezi učitelkou a dítětem v mateřské škole.

Asi podpora socializace dítěte ve třídě, rozvíjení komunikačních dovedností, vnímavost k pocitům dítěte, projevoování emocí (kladných i záporných), vybudovat si s dětmi vztahy založené na důvěře...nevím přesně

5. Co Vás napadne, když se řekne prosociální chování? Konkrétně mezi dětmi ve třídě MŠ.

Nemyslet jen na sebe – svoje vlastní potřeby ale i na ostatní děti, chuť pomáhat mladším či méně schopným, snažit se někomu udělat radost, projevovat – že nám na někom záleží, kamarádit se, dělit se s ostatními o hračky...

6. Mohla byste mi říci, v jaké míře dbáte na to, aby se děti ve Vaší třídě chovaly prosociálně?

Nevím, jak bych tu míru měla vyjádřit ☺...snažíme se prostě využívat situací, které prosociální chování evokují a děti k tomu vhodným způsobem směřujeme

7. Jak se prosociální chování dětí ve Vašem třídním kolektivu projevuje? Jak se k sobě děti v tomto ohledu chovají?

Př.: starší děti mladším zapínají bundy; když někdo někomu ublíží – omluví se popř. přinese kapesník a postará se o „raněného“; na někoho nezbyde nikdo, s kým by se chytil na vycházce – tak se některé z dětí vzdá toho, že jde s těmi, s kým původně jít chtěl a ujme se ho (říkáme mu pak zachránce, nebo rytíř☺); děti za námi chodí s tím – že jejich kamarád má nějaký problém; jsou tolerantní k integrovanému chlapci (chápe že nemusí dodržovat některá pravidla, která platí pro ostatní, protože to vzhledem ke svému postižení nezvládá)...

8. Jak je podle Vás důležité vést děti k prosociálnímu chování?

Určitě je to důležité

9. Jak Vy jako učitelka v MŠ poskytnete dětem emocionální sociální oporu? A v jakých situacích?

Snažím se projevovat pochopení pro různá dětská trápení; směřovat děti k tomu – aby sami vymýšleli taková řešení problémů a konfliktů – aby byli všichni spokojeni; snažím se je povzbuzovat, když jim něco nejde; vyzdvihovat jejich

přednosti – pěstovat zdravé sebevědomí, projevovat – že mi na nich záleží;
(nevím, jestli jsem tu otázku pochopila dobře)

10. Můžete vyjmenovat některé konkrétní situace, ať už běžné či krizové, ze své praxe, kdy děti potřebovali Vaši pomoc?

Př. máme holčičku, které zemřela maminka a je hodně citově labilní – často pláče kvůli „maličkostem“ – snažím se nezlehčovat tyto každodenní potíže a hledat vždy optimální řešení, pokud to jde...

11. Myslíte si, že jste v situacích vyžadujících emocionální sociální oporu udělala vždy pro dítě to, co bylo ve vašich silách, nebo jste si vědoma nějakých svých nevyužitých možností?
 Snad ano – nic konkrétního mě nenapadá....

12. Jak Vámi poskytnutá emocionální sociální opora změnila situaci, ve které se dítě nacházelo?

Př.: holčička pláče nad obědem – přijdu k ní, snažím se zjistit proč – nic neříká, pořád pláče. Vzpomenu si, že před obědem říkala něco o tom, že dnes si přidá (oblíbené jídlo – jinak téměř vůbec nejí), zeptám se, jestli je to pro to, že si chtěla přidat a má strach, že už to nestihne (zůstala už u stolku poslední, ostatní dojedly). Poprosím kuchařku, jestli by se nenašel ještě jeden knedlík – našel, holčička přestane plakat a je spokojená => těší se na to až se mamince pochlubí, že si přidala....

Př. holčička přijde do školky s pláčem, nechce se rozloučit s tatínkem. Snažím se zjistit co se děje – dojdeme k tomu, že jí bude chybět kamarádka, která jde do nemocnice na vyndávání mandlí. Vysvětluji jí, že je to úplně malinká operace – bude v nemocnici chvíli, potom si odpočne doma – kde by jí mohla i navštívit, když se rodiče domluví (věděla jsem – že o tom mluvili) a potom přijde do školky a už nebude vůbec tak moc marodit jako předtím, takže to vlastně bude mnohem lepší....holčička pochopí a přestane plakat

13. Jaké jsou podle Vás hlavní příčiny situací, ve kterých se děti ocitly, a potřebují pomoci?

Děti si vzájemně nějak fyzicky ublíží (chtěně nebo nechtěně); ráno se jim nechce rozloučit se s maminkou; mají pocit – že s nimi někdo nekamarádí a ony by chtěly; někdo zmaří jejich práci (zboří stavbu...), sami si nějak ublíží (zakopnou na vycházce...), něco jim nejde a neumí – nebo nechtějí si říci o pomoc (př. při oblékání...) ...

14. Co byste poradila učitelkám, které mají potíže emocionálně podpořit děti v MŠ?
 Snažit se dívat na svět očima dětí a vcítit se do nich

Příloha č. 7: Vyplněné otázky rozhovoru – R4

1. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe? **1 rok**
2. Pracujete ve stejném předškolním zařízení, od té doby, co jste dokončila studium, nebo se Vaše pracoviště změnilo? **Ve stejném předškolním zařízení.**
3. Jaké je Vaše dosažené pedagogické vzdělání? **Střední pedagogická škola**
4. Co si představíte, když se řekne sociální opora, konkrétně mám na mysli emocionální oporu ve vztahu mezi učitelkou a dítětem v mateřské škole. **Být empatická, neopomínat jedinečnost každého dítěte, mít k němu vstřícný a vřelý vztah, mít k němu respekt a brát ho jako rovnocenného partnera.**
5. Co Vás napadne, když se řekne prosociální chování? Konkrétně mezi dětmi ve třídě MŠ. **Neubližovat si, být tolerantní vůči ostatním, být schopný spolupracovat, umět se dohodnout - nebrat si hračky, být schopný hračku půjčit.**
6. Mohla byste mi říci, v jaké míře dbáte na to, aby se děti ve Vaší třídě chovaly prosociálně? **Na začátku roku jsme si společně s dětmi stanovili pravidla, v průběhu roku dbáme na jejich dodržování. Ptáme se dětí, co by se mohlo stát, kdybychom nedodržovali pravidla. Vedeme je k tomu, aby přemýšlely o svém chování a předcházely následkům.**
SRDÍČKOVÉ – My jsme všichni kamarádi a máme se spolu rádi.
RUČÍČKOVÉ – Ublížovat nebudeme a každému pomůžeme.
NOŽÍČKOVÉ – Ve třídě si našlapujem, na zahradě poskakujem.
OUŠKOVÉ – Vadí nám, když křičíme, tak potichu mluvíme.
KOŠTÁTKOVÉ – Když si hračku uklidíme, pak si jinou vypůjčíme.
A další „pravidla“ podle situace.
7. Jak se prosociální chování dětí ve Vašem třídním kolektivu projevuje? Jak se k sobě děti v tomto ohledu chovají? **Děti jsou k sobě tolerantní. V určitých situacích si většina dětí je schopna uvědomit svoji chybu a omluvit se, nebrat hračku, ale slušně o ni požádat a na druhé straně ji být schopno půjčit ostatním. Když cítí potřebu, samy pravidla připomínají.**
8. Jak je podle Vás důležité vést děti k prosociálnímu chování? **Považuji za velice důležité vést děti k prosociálnímu chování. MŠ patří mezi první prostředí, kde je dítě delší dobu bez rodičů, do té doby jejich největší jistoty. Dítě potřebuje jistotu, být v prostředí, kde se je mu dobře, místo, kam se bude rádo vracet, kde se cítí, že tam patří. Ale také potřebuje mít určité hranice. V kolektivu si uvědomí, že není samo, že je třeba brát ohledy na ostatní a dodržovat určitá pravidla.**
9. Jak Vy jako učitelka v MŠ poskytnete dětem emocionální sociální oporu? A v jakých situacích? **Snažím se být empatická, neopomínat jedinečnost každého dítěte, mít k němu vstřícný a vřelý vztah, mít k němu respekt a brát ho jako rovnocenného partnera.**
10. Můžete vyjmenovat některé konkrétní situace, ať už běžné či krizové, ze své praxe, kdy děti potřebovali Vaši pomoc? **Za mou krátkou praxi jsem se setkala převážně s dětmi, které jsou k sobě tolerantní. Řešila jsem spíše běžné situace,**

kterými jsou – prvotní adaptace, konflikty, které se týkaly braní a půjčování hraček, boření staveb. (tím jsem samozřejmě nechtěla říci, že jsou to banality, které nemá smysl řešit – právě ty se mohou stupňovat a může z nich vzniknout případná šikana atd.)

11. Myslíte si, že jste v situacích vyžadujících emocionální sociální oporu udělala vždy pro dítě to, co bylo ve vašich silách, nebo jste si vědoma nějakých svých nevyužitých možností? **Vždy jsem se snažila udělat maximum. V situacích, kdy to považuji za potřebné (za nutné), vedu děti k tomu, aby se omluvily, dokonce u dětí z cizojazyčného prostředí používám obrázky.**
12. Jak Vámi poskytnutá emocionální sociální opora změnila situaci, ve které se dítě nacházelo? **To je velice individuální, ve většině případů se situace postupně zlepšovala, nic není ze dne na den. Ale v situacích, které byly řešeny s dětmi s ADHD, PAS a opožděným vývojem řeči jsem nezaznamenala větší pokroky. Samozřejmě vždy záleží na konkrétní situaci a na okolnostech.**
13. Jaké jsou podle Vás hlavní příčiny situací, ve kterých se děti ocitly, a potřebují pomoci? **Někdy to bývají právě děti s poruchami chování, které řeší situaci neadekvátně, v takovém případě je třeba zasáhnout. Někdy hraje roli nedůslednost učitelky, každý si sáhne do svého svědomí. Často se stává, že problém je někde doma a má značný vliv na emocionalitu a chování dítěte, nesmírně jej ovlivňuje při všech jeho činnostech.**
14. Co byste poradila učitelkám, které mají potíže emocionálně podpořit děti v MŠ? **Snažit se být empatická, neopomínat jedinečnost každého dítěte, mít k němu vstřícný a vřelý vztah, mít k němu respekt a brát ho jako rovnocenného partnera. Nedělat, že problém nevidím, nevyhýbat se jeho řešení. Zde se řídím pravidlem – Čím dříve, tím lépe. Nenechat se odradit a „znechutit“ případným nezájmem rodičů.**

A nakonec dodám, že přes veškerou snahu a úsilí v mnoha případech platí pravidlo, že každý dobrý skutek musí být po zásluze potrestán. Takže spoustu sil – ty děti za to stojí!

Příloha č. 8: Vyplněné otázky rozhovoru – R5

1. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?
- 6 měsíců
2. Pracujete ve stejném předškolním zařízení, od té doby, co jste dokončila studium, nebo se Vaše pracoviště změnilo?
- nepracuji, nejprve jsem byla na 2 měsíce jako zástup, od prosince jsem na jiném pracovišti
3. Jaké je Vaše dosažené pedagogické vzdělání?
- Bc.
4. Co si představíte, když se řekne sociální opora, konkrétně mám na mysli emocionální oporu ve vztahu mezi učitelkou a dítětem v mateřské škole.
- dítě se nebojí s čímkoli za mnou přijít, at už s nějakou novinkou, pochlubit se a nebo i problémem, prostě kdykoli.
5. Co Vás napadne, když se řekne prosociální chování? Konkrétně mezi dětmi ve třídě MŠ.
- že dospělí by se měli prosociálnímu učení učit naopak od dětí, protože u většiny z nich je to naprosto běžná věc, kterou dodržují aniž by si toho byly vědomi
6. Mohla byste mi říci, v jaké míře dbáte na to, aby se děti ve Vaší třídě chovaly prosociálně?
- my máme ve třídě kartičky s obrázky, které visí na zdi a právě na nich je prosociální chování znázorněno např.: nenos si do třídy hračku, pokud ji nechceš půjčit kamarádovi, neper se, nemluv sprostě, neubliž apod.. Děti samy, jakmile se někdo dopustí nedodržení těchto "pravidel", tak dotyčné dítě upozorní na kartičku , samozřejmě není to tak vždy :D
7. Jak se prosociální chování dětí ve Vašem třídním kolektivu projevuje? Jak se k sobě děti v tomto ohledu chovají?
- viz.6
8. Jak je podle Vás důležité vést děti k prosociálnímu chování?
- je to důležitý základ pro jejich současné i budoucí vztahy, jejich budování a tvoření pohledu ostatních na samotné dítě, jeho osobnosti, určitě je to důležité, dítě si osvojí určitý morální princip na kterém do budoucna staví dále.
9. Jak Vy jako učitelka v MŠ poskytujete dětem emocionální sociální oporu? A v jakých situacích?
- v každé situaci, když mají problém, když cítí nespravedlnost, stesk po rodiči, nebo i jen při svačině, když nemá hlad, nenutím ho, nemá strach říct, že už nechce apod.
10. Můžete vyjmenovat některé konkrétní situace, at' už běžné či krizové, ze své praxe, kdy děti potřebovali Vaši pomoc?

- dodávání odvahy při odnášení jídla kuchařce, která nekompetentně i přes naše upozornění stále poučuje a komanduje děti, nechtěné vyrazení kývajícího se mléčného zubu kamarádem, oblékání, svlékání - většinou zapínání zipů, utření zadku ? :D nevím, je toho moc a pořád ..

11. Myslíte si, že jste v situacích vyžadujících emocionální sociální oporu udělala vždy pro dítě to, co bylo ve vašich silách, nebo jste si vědoma nějakých svých nevyužitých možností?
 - myslím, že ke všemu přistupuji adekvátně
12. Jak Vámi poskytnutá emocionální sociální opora změnila situaci, ve které se dítě nacházelo?
 - přestalo brečet, situace se z panické stala klidnou a rovnovážnou
13. Jaké jsou podle Vás hlavní příčiny situací, ve kterých se děti ocitly, a potřebují pomoci?
 - rozvody, narození sourozence, nové příchozí dítě do třídy, začínající nemoc...
14. Co byste poradila učitelkám, které mají potíže emocionálně podpořit děti v MŠ?
 - aby tuto práci nedělaly

Příloha č. 9: Vyplněné otázky rozhovoru – R6

1. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe? 8 měsíců
2. Pracujete ve stejném předškolním zařízení, od té doby, co jste dokončila studium, nebo se Vaše pracoviště změnilo? Ve stejném zařízení
3. Jaké je Vaše dosažené pedagogické vzdělání? Bakalář - učitelství pro MŠ
4. Co si představíte, když se řekne sociální opora, konkrétně mám na mysli emocionální oporu ve vztahu mezi učitelkou a dítětem v mateřské škole. Podpora dítěte v případě, že se necítí dobře, snaha přijít na řešení problému
5. Co Vás napadne, když se řekne prosociální chování? Konkrétně mezi dětmi ve třídě MŠ. Pomáhat si, spolupracovat, nehádat se- přijít na řešení jak to půjde jinak, požádat o pomoc
6. Mohla byste mi říci, v jaké míře dbáte na to, aby se děti ve Vaší třídě chovaly prosociálně? Snažíme se, aby se děti naučily ostatním pomáhat, když je druhý v nesnázích, a také aby se děti neposmívaly v případě neúspěchu ostatních
7. Jak se prosociální chování dětí ve Vašem třídním kolektivu projevuje? Jak se k sobě děti v tomto ohledu chovají? Starsi děti pomáhají mladším v sebeobsluze, někteří pomáhají více někteří méně
8. Jak je podle Vás důležité vést děti k prosociálnímu chování? Podle mého názoru je to velmi důležité, aby dítě bylo schopné v běžném životě poprosit o pomoc, ale naopak i pomoc poskytnout
9. Jak Vy jako učitelka v MŠ poskytnete dětem emocionální sociální oporu? A v jakých situacích? Myslím si, že ji dětem poskytnu hlavně v adaptacním období, ale asi i během řešení každodenních problémů
10. Můžete vyjmenovat některé konkrétní situace, ať už běžné či krizové, ze své praxe, kdy děti potřebovali Vaši pomoc? Řešení problému, hádek, stesk po rodičích
11. Myslíte si, že jste v situacích vyžadujících emocionální sociální oporu udělala vždy pro dítě to, co bylo ve vašich silách, nebo jste si vědoma nějakých svých nevyužitých možností? Vždy se snažím v případě ne pohody, vyřešit situaci, jak nejlépe umím a mohu
12. Jak Vámi poskytnutá emocionální sociální opora změnila situaci, ve které se dítě nacházelo? Dítě se snažilo situaci vyřešit samo, pokud na ni nestačí, vždy vi kde hledat pomoc
13. Jaké jsou podle Vás hlavní příčiny situací, ve kterých se děti ocitly, a potřebují pomoci? Nespravedlnost, podvod, stesk

14. Co byste poradila učitelkám, které mají potíže emocionálně podpořit děti v MŠ? myslím si, že každá učitelka v mateřské škole, by měla být pro dítě oporou a dítěti by to měla dát najevo, že se na ni může kdykoliv obrátit s čímkoliv