



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

**KVALITATIVNÍ VÝZKUM ROZVOJE
SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU
PROSTŘEDNICTVÍM DRAMATICKÉ PRÁCE S TEXTEM**

Vypracovala: Jana Dolejší
Vedoucí práce: Mgr. Jan Vaněk

České Budějovice, 2013

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci na téma

**Kvalitativní výzkum rozvoje
sociálních dovedností dětí předškolního věku
prostřednictvím dramatické práce s textem**

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

V Českých Budějovicích, dne 27.6.2013.

Jana Dolejší

Poděkování: Děkuji Mgr. Vaňkovi, vedoucímu mé bakalářské práce, za jeho podnětné připomínky a rady. Děkuji také své rodině, která mi poskytla zázemí a podporu po celou dobu mého studia, zejména v její závěrečné fázi.

ABSTRAKT

Tato práce je zaměřena na rozvíjení sociálních dovedností dětí předškolního věku metodou dramatické práce s textem. Začátek teoretické části je založen na vývojových koncepcích osobnosti známých autorů, dále se v ní věnuji emocím, protože jsou nejen samostatným předmětem mého výzkumu, ale výrazně ovlivňují i zkoumané sociální dovednosti. Teoretickou základnu dotváří popis socializačního procesu a oblasti dramatické výchovy.

V metodologické části objasňuji použitou metodu zakotvené teorie, která vychází ze zúčastněného pozorování, polostrukturovaných rozhovorů a jednotlivých stupňů kódování.

Praktická část vychází z literárního textu, který tvoří především inspirační zdroj k dramatické tvořivosti, zároveň cíleně otvírá prostor k zamýšlení nad sociálními vztahy, konflikty a emocemi v něm obsaženými. Způsob dětské interpretace popisovaných sociálních jevů a konfrontace s jejich vlastními zkušenostmi se uskutečňuje v četných rozhovorech, které jsou pro mne zdrojem informací o osobnostech zkoumaných dětí, ale především o stupni rozvoje jejich sociálních dovedností a usměrňují moje další pedagogické intervence. Dramatická tvořivost rozpracovaná na několik částí je detailně popisovaná a vždy se v úvodu charakterizuje svým záměrem a v závěru evaluací zkoumaných sociálních dovedností ve vztahu k jednotlivcům i celé zkoumané skupině.

Na konci práce je celkové shrnutí, které vychází ze závěrů jednotlivých dramatických tvořivostí a průběžně vedených rozhovorů.

Klíčová slova: emoce, sociální dovednost, empatie, pohádkový příběh, dramatická tvořivost, improvizace, zakotvená teorie.

DOLEJŠÍ, J.: *Kvalitativní výzkum rozvoje sociálních dovedností dětí předškolního věku prostřednictvím dramatické práce s textem*. České Budějovice 2013. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky psychologie. Vedoucí práce Mgr. Jan Vaněk

ABSTRACT

The aim of my thesis is to concentrate on the development of social skills of children of pre-school age using the method of dramatic work with text.

The beginning of the theoretic part is based on developmental conceptions of personality of well-known authors. I also pay attention to emotions. Not only because they are separate subject of my research but they also strongly influence surveyed social skills.

The theoretical part is completed with description of socialization process and drama teaching.

In the methodological part I try to clarify the method of grounded theory which is based on participant observation, semi-constructed interviews and individual levels of coding.

The practical part is based on literary text which mainly serves as inspiration for dramatic creativity. At the same time it deliberately opens space for reflection on social relationships, conflicts and emotions in it.

The way children interpret described social phenomena and their confrontation with their own experience, both of these are my source of information about personalities of surveyed children and especially the degree of development of their social skills. All this helps to regulate my other educational interventions.

Dramatic creativity, which is elaborated in several parts, is described in detail. In the introduction it always characterizes its intent and in the end it evaluates surveyed social skills of individuals or groups.

At the end of my thesis there is a total summary based on the conclusions of individual dramatic creativity and continuously conducted interviews.

Key words: emotion, social skill, empathy, fairytale story, dramatic creativity, improvisation, grounded theory

DOLEJŠÍ, J.: *Qualitative research on the development of social skills of children preschool age through dramatic work with text*. České Budějovice 2013. Bachelor thesis. University of South Bohemia. Pedagogical Fakulty. Department of Pedagogy and Psychology. Supervisor of the bachelor thesis Mgr. Jan Vaněk.

OBSAH

ÚVOD	9
1. VÝVOJOVÉ TEORIE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	12
1.1. Charakteristika psychického vývoje osobnosti.....	12
1.2. Způsob realizace psychického vývoje osobnosti	13
1.3. Předškolní věk z pohledu vývojové psychologie.....	14
1.4. Základní koncepce popisu stádií lidského života	15
1.4.1. Koncepce Sigmunda Freuda	16
1.4.2. Koncepce Erika H. Eriksona	20
1.4.3. Koncepce Alfreda Adlera	23
1.4.4. Koncepce Jeana Piageta.....	23
1.4.5. Koncepce Lawrence Kohlberga.....	26
1.4.6. Koncepce Lva Vygotského.....	28
1.4.7. Koncepce biodromální psychologie	29
2. EMOČNÍ OBLAST	30
2.1. Emoce jako podstatná složka osobnosti	30
2.1.1. Vymezení pojmu emoce	31
2.1.2. Klasifikace emocí	32
2.1.3. Teorie emocí	37
2.1.4. Fyziologie emocí	38
2.2. Emoce dětí předškolního věku z hlediska ontogeneze	39
2.2.1. Emocionální výchova v rodině	42
2.2.2. Emocionální výchova v mateřské škole	43
2.3. Emoční inteligence (EQ)	45
3. SOCIALIZACE PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE.....	47
3.1. Socializační proces dítěte a jeho fáze	47
3.1.1. Primární socializace.....	48

3.1.2. Morální vývoj dítěte	50
3.2. Determinanty socializačního procesu	52
3.2.1. Genderové rozdíly	52
3.2.2. Agresivita předškolních dětí	53
3.3. Sociální komunikace.....	55
3.4. Sociální učení.....	57
3.4.1. Sociální dovednost.....	59
3.4.2. Učení empatie v průběhu socializace dětí	62
3.4.3. Interpersonální vztahy dětí v MŠ.....	63
4. DRAMATICKÁ VÝCHOVA V MŠ.....	66
4.1. Obecné pojednání - základní metody dramatické výchovy	66
4.2. Hra a hraní rolí.....	71
4.3. Dialogické jednání v dramatických hrách a improvizacích.....	71
4.4. Typologie rolí tvořící obecný základ metod dramatické výchovy	73
4.5. Biblioterapie	74
4.6. Tvořivá dramatika v MŠ.....	76
5. METODOLOGIE	78
5.1. Podstata humanitního a sociálního výzkumu	78
5.2. Kvalitativní metoda - zakotvená teorie.....	80
5.3. Základy kvalitativního výzkumu	82
6. PRAKTICKÁ ČÁST	86
6.1. Cíl kvalitativního výzkumu	86
6.2. Vybrané metody kvalitativního výzkumu	86
6.3. Realizace výzkumu.....	87
6.4. Základní informace o dětech zúčastněných ve výzkumu	87
6.5. Systém výzkumu - pohádkový příběh	89
6.5.1. Kapitola „Medové obrázky“	90

6.5.2. Kapitola „Malý a velký smutek“	107
6.5.3. Kapitola „Kamarádi“	117
6.5.4. Kapitola „Stonání“	124
6.5.5. Kapitola „Oslava“	128
ZÁVĚR	134
POUŽITÁ LITERATURA	138
PŘÍLOHY	141

ÚVOD

„Každý svého osudu strůjcem“. Znamé italské přísloví, které dává naději. Naději v sebe sama, naději na to, že vůle vlastní každému z nás je hybnou silou jeho života. Jistěže existují opačná úsloví, spíše hrající do noty odevzdanosti a pasivity v přijímání svého života, ale ta ve svém důsledku nikdy nepřinese jedinci pocit svobody a naplnění. Moderní výchova předškolních dětí směřuje k tomu, aby se vnímaly jako svobodné bytosti, respektovaly se, doslova měly rády samy sebe, což je všeobecně známá podmínka ke schopnosti milovat druhé, k prosociálnosti jako takové a co v přirozeném důsledku přináší i přízeň okolí a to i přesto, že někteří současní autoři, jak píše Mlčák (2010), vnímají určitá rizika související s individuální výchovou svobodně se cítících jedinců. Upozorňují například na osamělost a hodnotovou rozpolcenost, která se v závěru stává fenoménem dnešní doby vyspělých západních kultur.

První životní role je dítěti přiřazená opravdu osudem. Neovlivní, do jaké rodiny se narodí, v jakém pořadí, natož aby ovlivnilo své zdraví. Tato fáze odevzdanosti trvá poměrně dlouho a nejbližší lidé modelují osud toho malého a bezmocného, plně závislého lidského tvora. Láska a důvěra jsou přirozeností každého člověka a až na patologické vyjimky, každá matka miluje své dítě. Posláním učitelek MŠ je pokračovat v prosociálním přístupu, v utvrzování víry dítěte v dobro světa. Je potřeba dítě bezpodmínečně přijmout a všestranně jej rozvíjet, vést je k samostatnosti, seznamovat ho s platnými hodnotami naší společnosti a naplňovat tak cíle předškolního vzdělávání. Předškolní vzdělávací programy různých úrovní v sobě zahrnují programy „člověčenství“, které se představují respektem, důvěrou a rozvíjením empatie. Snaha podchycovat a rozvíjet tyto pozitivní aspekty lidské přirozenosti koresponduje s názory humanistické psychologie. Humanistická psychologie, jejímž představitelem je Maslow nebo Rogers hlásá, že „člověk je vybaven vrozenou dispozicí k pozitivnímu seberozvoji, spojenou se schopností svobodné volby a aktivity.“ (Vágnerová, 2004).

Zatímco z psychologického hlediska je problematika prosociálnosti v prvních etapě života jednoznačná - přirozeně egocentricky orientované dítě je příjemcem podpory, pomoci a ryzího altruismu, časem se pozice vyrovnávají a ve vztahu - Já a Ten druhý, je společností požadováno, aby i ono se stalo poskytovatelem téhož.

Už dávní filozofové staré Indie, Číny i Řecka se zaobírali ve svých myšlenkách a dílech prosociálností. „Budha zastával myšlenku, že každý by se měl chovat ke všem

bytostem jako k sobě samému a usilovat o dosažení blaha pro všechny.“ (Mlčák, 2010, s. 8). Platón, Aristoteles, Epiktetos, Sokrates, ti všichni velcí myslitelé spekulovali o existenci nesobeckého přátelství, existenci lidského soucitu a ryziho altruismu. „*O platnosti doktríny univerzálního etického egoismu, podle něhož je hlavním lidským motivem především vlastní sobectví*“, diskutovali i mnozí novověcí filozofové a mnozí z nich jsou přesvědčeni o „*možnosti existence nesobeckých rysů lidské povahy.*“ (Mlčák, 2010, s. 9). Myslím si, že ať už je prosociální chování a výchova k němu motivována egoisticky či altruisticky, směřuje k principu lidskosti, úcty a důvěry. Stejně tak jako principy dramatické výchovy, kterou jsem si vybrala jako nástroj k tomu, abych umožnila dětem zkušenosti a prožitky, skrze něž by se děti učily porozumět samy sobě a světu, přátelství a lásce. V dramaticky inscenovaných hrách si mohou rozličné životní situace a role vyzkoušet nanečisto se všemi riziky, co k nim patří. **V té nejjednodušší formě by se dal charakterizovat cíl této bakalářské práce jako zvládnutí role učitelky předškolních dětí, která se záměrem orientovat děti na dobro, krásno a kooperaci, nabídne dětem společné hraní s následným všestranným rozbohem jejich chování a prožívání v rámci jejich osobního i sociálního rozvoje.**

Mám připravené konstrukty dramatických scén, jejichž úvod tvoří literární pohádkový text. Je to příběh, ve kterém jsou vyjádřeny emoce, konflikty, ale i situace souhry zpracované do aktivního děje, na jehož pozadí se objevuje motiv čtyř základních živlů - vody, ohně, vzduchu a země. **Při psaní tohoto pohádkového příběhu bylo mojí snahou záměrně uplatňovat aspekty přátelství, důvěry, zrady, lásky a nenávisti, sobectví a štědrosti i jiná morální a etická archetypální poselství. Následně pak pracovat s emocemi i myšlenkami, které u dětí vyvolají.** Děti dostanou možnost přes rozdílnost charakterů představitelů čtyř živlů uvědomit si jejich jedinečnost, nepostradatelnost, užitečnost i nebezpečí, jejich specifické vlastnosti, pozitiva výhod jejich spolupráce a negativa plynoucí ze špatně řešených nebo neřešených rozkolů a konfliktů. **Cílem bude daná šance uvědomit si, že je daleko lepší spolupracovat, dělat si vzájemně radost, než bojovat a soutěžit, ve hře, ale i v reálu.** Vytvořím prostor, aby děti dostaly příležitosti rozvinout své úvahy nad situacemi popisovanými v příběhu i nad situacemi, které nastanou v průběhu vlastní dramatické tvorby. **Chtěla bych, aby se výše jmenovanými prostředky naučily děti respektovat různorodost živlů a předpokládám, že by tato zkušenost měla dětem pomoci ke schopnosti vzájemného respektu své jedinečnosti i v běžných**

interakcích, k posílení jejich sociálních dovedností. Víím, že v dramatické výchově nelze všechno detailně naplánovat a že je v podstatě založena na improvizaci a že můj předkládaný text bude vytvářet pouze jakési posuvné mantinely v následném dramatickém ztvárňování. Mojí snahou bude dávat i příležitosti k situačnímu humoru, v každém případě se budu snažit jeho spontánní projevy při vzájemných interakcích podchycovat a rozvíjet. Budu sledovat rozvíjení vztahů mezi dětmi, což spadá do sociálního učení a rozvoj emocionality a empatie dětí, ovlivňující vývoj osobnostní. Realizované dramatické hry budou krůčkem vpřed v jejich chápání morálních hodnot, postojů a samostatného, svobodného projevu. **Součástí mého výzkumu bude také analýza chování jednotlivých dětí během našich rozhovorů i v dramatických hrách, jak je pro to které dítě těžké či lehké najít řešení z konfliktní situace, zda očekává pomoc nebo je spíš sám za sebe, jak přistupuje k zlosti, k rozpakům, zda umí být empatické, míru jejich spontánnosti při hře a pod.** Částečné znalosti z oboru psychologie a zapojení empatie a intuice mi poddhalí prožívání jednotlivých dětí, přičemž je jistě vítáno, když se tato fakta následně využijí v individuálním přístupu.

Tak jako na začátku zdůrazňuji svobodu a výchovu k ní, jako důležité životní a tvůrčí kritérium, nyní zdůrazním výchovu k odpovědnosti, protože předpokládám její zúročení v pocitech spokojenosti a životního štěstí budoucích dospělých. Vést děti k odpovědnosti znamená schopnost vidět realitu a nést důsledky za svá rozhodnutí a dramatika umožňuje naplňovat tyto výchovné cíle příjemným a přirozeným způsobem. Dramatická výchova v mateřské škole je obecně uznávána jako jedna z nejpříhodnějších způsobů sociálního učení dětí předškolního věku, ale je náročná na improvizaci schopnosti pedagoga, na podchycení zájmu dětí a v neposlední řadě i na přípravu. **Mne osobně dramatická tvořivost s dětmi oslovuje především svou přirozeností a možností uplatnění fantazie, která pomáhá vytvářet situace nečekaných zvrátů a proto se stala základním pilířem mé bakalářské práce.**

1. VÝVOJOVÉ TEORIE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Znát vývojová hlediska svěřených dětí je pro vychovatele, potažmo i učitelku MŠ základním kamenem a výchozím bodem všech výchovných a vzdělávacích interakcí. Vývojová specifika dítěte předškolního věku jsou určující pro způsob komunikace s ním, ale také pro pochopení jeho chování a prožívání. Informovanost a připravenost v této oblasti považují za zásadní, protože je nezbytná ve všech sférách výchovně vzdělávacího procesu. Využití těchto znalostí se úročí nejen v každém okamžiku sdílení stejného prostoru a času s dětmi samotnými, ale i v jiných sociálních vztazích, kterými je život dětí opředen a výrazně ovlivňován. Mám na mysli komunikaci učitelky s rodiči, s ostatními spolupracovníky nebo její podíl na řešení rozličných problémů dětí, které jsou závažnějšího charakteru a svou diagnostickou, poradenskou a terapeutickou základnu mají v odborných centrech a poradnách.

1.1. Charakteristika psychického vývoje osobnosti (činitelé psychického vývoje)

Ve věkově smíšených třídách mateřských škol se běžně vyskytují děti v různých vývojových fázích. Tuto skutečnost je třeba zohledňovat v individuálním přístupu ke každému dítěti, ale i při společných činnostech. I v rámci věkově homogenní skupiny je třeba počítat s přirozenými rozdíly v chápání a způsobem zpracovávání informací a podnětů z okolí.

„Psychický vývoj lze charakterizovat jako proces postupné proměny jednotlivých psychických funkcí i celé osobnosti. Jeho průběh závisí na individuálně specifické interakci vrozených dispozic a komplexu různých vlivů prostředí.“ (Vágnerová, 2004, s. 24). Existuje velmi mnoho faktorů, které ve větší i menší míře ovlivňují základní psychické vlastnosti a funkce, i jejich možné dočasné variace. Na vývoji osobnosti se podílí dispoziční složka a vlivy vnějšího prostředí. Každý člověk tak získává zkušenosti, které ovšem zpracovává zcela individuálně, podle svých genetických předpokladů.

Jedná se o informace, které jsou zakódovány v genech a zabudované v jednotlivých složkách genetického programu, které přímo ovlivňují zrání organismu. Souhrnně jsou nazývány jako **genotyp**. Geny se projevují vždy integrovaně a předurčují tempo zrání jedince. Genetické vlohy určují stupně intenzity rozvoje určité vlastnosti. Podstatně také

záleží na vlivu vnějšího prostředí, které pak určí definitivní podobu určité vlastnosti - **fenotyp**. Vlastnosti prostředí, ve kterém každý jedinec vyrůstá, ovlivňují jeho vývoj. Jde o získávání zkušeností a různé formy učení. Ty mohou ovlivňovat lidskou psychiku pozitivním nebo negativním způsobem.

Genotyp se v průběhu života nemění a má své vymezené hranice, jak píše Vágnerová (2004) a vysvětluje, že se jedná o **reakční normu**, v níž je genotyp schopen reagovat na podněty prostředí a že tato reakční norma je tudíž určující pro maximální dosažení úrovně určité vlastnosti. Okolní prostředí a genetické předpoklady jsou v interakci od samého počátku vývoje každého jedince. To znamená, že děti s rozličnými dispozicemi se od začátku života nejen jinak projevují, ale vyvolávají v okolí rozdílnou zpětnou vazbu a děti s různými genetickými předpoklady nestejně reagují na tytéž podněty. Těchto spojitostí si všiml i přední český prvorepublikový sociolog **A. I. Bláha, který zavedl pojem „sociální dědičnost“**, kterým chtěl vyjádřit spojitost mezi převážně rodinnými vlivy prostředí a genetickou informací. Výsledkem interakcí těchto dvou složek jsou nejednoznačné odpovědi odvolávající se na **individualitu každého jedince, která zahrnuje rozličnou schopnost odolávat nepříznivým podmínkám**. Vliv prostředí se tudíž projevuje u každého různě, ačkoliv je jasné, že na počátku života se více uplatňují znaky, se kterými se jedinec narodil, zatímco v průběhu života je uplatňován větší podíl zkušeností a poznamenávajících podmínek, v nichž jedinec vyrůstal a vyvíjel se. (Kraus, 2008).

1.2. Způsob realizace psychického vývoje osobnosti

Jedna z definic, která se snaží o vysvětlení pojmu „osobnost“ je vyjádřena takto: *„Tímto termínem označujeme člověka se všemi jeho psychickými, biologickými i sociálními znaky. K osobnosti patří všechny psychické procesy, stavy a vlastnosti určitého člověka. Zároveň je však každý člověk organismem s určitými tělesnými vlastnostmi. Přitom patří k určité rodině, školní třídě nebo pracovní skupině, národnosti apod. To vše ovlivňuje i jeho prožívání, motivaci, psychické vlastnosti.“* (Čáp, 1996, s. 9). K osobnosti každého jedince patří souhrn psychických jevů (propojenost myšlení, vytrvalosti, zájmů), uspořádání priorit těchto jevů a diferenciací individuálních psychických znaků, odlišnost jedince od ostatních.

Vývoj osobnosti vytváří jednota zrání a učení. Pro vývoj kterékoli funkce a vlastnosti je nutný určitý stupeň zralosti. „Zrání ovlivňuje pouze předpoklady k rozvoji určitých psychických procesů. Učení je dále rozvíjí, až na určitou, individuálně typickou, aktuální úroveň. Převážná část učení má charakter zprostředkované obecné zkušenosti.“ (Vágnerová, 2004, s. 34). Dítě se tak naučí mluvit, chovat podle obecně platné normy, určitým typickým způsobem řešit problémy. Učení může mít formu i zcela individuální zkušenosti, jedinec tak zjišťuje, že určité chování či objekty přinášejí libost či nelibost. Z hlediska adaptace je přínosné, že výsledky učení nejsou trvalého charakteru (mohou je ovlivňovat nové zkušenosti), na rozdíl od výsledků zrání, které trvalé a nezvratné je.

Při realizaci psychického vývoje jde o vzájemné působení procesů, které se řídí vnitřními zákony (kvantitativní i kvalitativní přeměny organismu v průběhu času vůli neovlivnitelné) a rozličných činností, při kterých na jedince působí okolní prostředí. Činnost podstatně formuje **osobnost** a může být individuálně i sociálně prospěšná či degradující. Programy mateřských škol jsou vytvořeny právě na základě různorodých činností, které mají obohatit dítě v oblasti rozumových, sociálních, senzomotorických, morálních i jiných schopností a vlastností. Vývojové změny mohou být progresivní, mohou stagnovat, či může docházet k regresi.

Nedílnou součástí vývoje osobnosti dítěte předškolního věku je **výchova**. „Výchova se tradičně chápe jako záměrné a k určitému cíli směřující působení dospělých na děti s použitím určitých výchovných prostředků a metod. Takto chápaná výchova tedy patří mezi vnější podmínky, které formují, determinují vývoj osobnosti, vedle vlivu ostatních podmínek, zejména dědičnosti a nahodilých vlivů prostředí společenského a přírodního.“ (Čáp, 1996, s. 13). **Při výchově dochází k vzájemným interakcím mezi vychovatelem a vychovávaným, výchova je tudíž oboustranné působení.**

1.3. Předškolní věk z pohledu vývojové psychologie (obecné znaky)

Předškolní věk je ohraničen fyzickým věkem 3 - 6 let a předchází mu prenatální období, rané dětství zahrnující první rok života kojence, následně období batolete v druhém a třetím roce. V předškolním období dítě rychle roste. Sociálně je tento věk

ukončen nástupem do školy. Tento věk je typický osamostatňováním dítěte, účelově vázanou aktivitou, socializací ve vrstevnické skupině. Dítě přebírá běžné normy chování, dochází k celkovému rozvoji komunikace. Myšlení předškolního dítěte se dá charakterizovat jako prelogické, předoperační, egocentrické, výrazně podmíněné subjektivním dojmem a momentální situací.

V oblasti motoriky si stále vylepšuje koordinaci, hbitost i eleganci pohybů. Čtyřleté dítě umí utíkat, chodit po schodech nahoru dolů, lézt po žebříku, chodit po lavičce, skáče, hází míčem jak dospělý. Samostatně se nají, oblékne a zvládne toaletu. Svou zručnost rozvíjí při kresbě a v hrách s rozličnými materiály (s pískem, kostkami, plastelínou). Čtyřleté dítě ještě kreslí hlavonožce, zatímco šestileté už postavy detailně rozpracovává. Ve vývoji řeči se většina dětí během čtvrtého a pátého roku tak zdokonalí, že typická dyslálie vymizí většinou už před začátkem nástupu do základní školy. Asi od čtyř let se rozvíjí vnitřní řeč, pomocí níž reguluje své chování. Dítě se rádo účastní i jednoduchých domácích prací. Před pátým rokem už většina dětí pochopí, že počet je určen posledním vyřčeným číslem. (Langmaier, Krejčířová, 2006).

1.4. Základní koncepce popisu stádií lidského života (s důrazem na období předškolní)

V současné psychologii existuje více koncepcí, které popisují stadia lidského života. Základem je vždy předpoklad, že pořadí jednotlivých stádií je nutné, zákonité a postupné. Po překlenutí jednoho stadia nastupuje krize, jejíž kladné překonání usnadňuje vstup do dalšího stadia. Existují dvě základní skutečnosti, které s vývojovými stádii úzce souvisí. Jedná se o termíny - **senzitivní období** (citlivé období vhodné k rozvoji určité dovednosti), příznačně se charakterizující ve stádiích různých koncepcí a **sekulární akcelerace**. Sekulární akcelerace značí urychlení především tělesného, ale i psychického vývoje v současnosti a nedávné minulosti. Dotýká se pouze určitých aspektů vývoje, proto ve výsledku zvyšuje rozporuplnost vývoje osobnosti. Příkladem může být prudší rozvoj IQ, který ovšem nekoresponduje například s rozvojem charakterových vlastností. Důvodem těchto rozličných zrychlení může být změna stravování či sociální stimulace. Je třeba počítat s tím, že tato nerovnoměrnost ve vývoji

děti sebou nese větší množství sociálních nedorozumění a výchovných problémů. (Čáp, Mareš, 2007).

1.4.1. Koncepce Sigmunda Freuda

Sigmund Freud (1856 - 1939) je světově proslulý psychodynamický psycholog, neurolog, psychiatr, zakladatel psychologického směru - tzv. psychoanalýzy, která spojuje psychický vývoj člověka s vývojem libida - životní energií, spojovanou s principem slasti. Freud u svých pacientů opakovaně docházel k závěrům, že jejich problémy pramení z rozporu mezi pudovými, převážně sexuálními tlaky a společenskými normami, morálkou té doby. Základní přístup tkví v redukci chování a prožívání vázaného na různé typy instinktivních konfliktů. Řeší motivaci a konflikty jedinců procházejících jednotlivými vývojovými stadii. Chápal člověka jako soustavu různých energií. Za zásadní považoval dvě protikladné síly. Jedná se o touhu po dosažení slasti, která patří k pudu života a nazývá se Eros a pud smrti, který Freud pojmenoval Thanatos.

Freudova psychoanalýza rozděluje život dítěte na pět základních stádií (orální, anální, falickou, latentní, genitální). Tyto stádia jsou postaveny na základech afektivního prožívání, na motivaci, čili na psychodynamické stránce osobnosti s podstatným důrazem na pudové složky osobnosti. **Etapy**, do kterých je vývoj dítěte rozčleněn, podléhají zákonitému přesunu erotogenních zón těla. Dítě v těchto místech zažívá slast při ukájení své sexuality.

- 1) **Orální stadium** - vyskytuje se v prvním roce života, předpokladem správného vývoje je blízký vztah s matkou. Dítě si stimuluje ústní dutinu sáním nebo kousáním. Vytváří se model inkorporace, zmocňování se nějakého předmětu. Jedinci fixovanému v tomto stadiu je připisován - orální charakter (jedná se o člověka vyžadujícího zvýšenou péči od ostatních)
- 2) **Anální stadium** - je to období druhého a třetího roku. K uspokojení dochází v anální krajině, při zadržování a uvolňování výměšků. Freud byl zastáncem názoru, že jde o universální záležitost přesunu erotogenního místa u všech dětí. Jiní teoretici zdůrazňovali, že toto je vhodné období k návyku realizace tělesné čistoty a proto je anální oblast centrem zájmu a místem frustrací a pochval. Dítě si je dobře vědomo, že ono samo rozhoduje o tom, zda si „něco“ ponechá nebo odevzdá, tvrdí

Freud na základě svých výzkumů. Při podřízení se normám nezažívá stud, že je špatné. Sebekontrola dítěte, intenzivní rozvoj ega, související s počátkem rozvoje vzdorovitosti i počátek utváření superega, jsou podstatné aspekty tohoto stadia. Charakter plynoucí z fixace v této fázi se nazývá anální a je pro něj typické lpění na majetku, lakota, šetrnost a tvrdohlavost.

- 3) **Falické stadium** - přibližně od čtyř let, místem uspokojení je genitální krajina. Dítě se zajímá o druhé pohlaví, o anatomické rozdíly, podle Freuda přemýšlí o vlastní potenci. Zajímá ho „jak se rodí děti“, někdy i sexuální aktivita dospělých. Freud poukazoval na slastné pocity vycházející ze stimulace genitálu, ale i na výraznou hodnotu, kterou děti obojího pohlaví tohoto věku připisují penisu. Podle něj ho chlapci hodnotí jako cennost, zatímco děvčata jim ho údajně závidí. *„Zkrátka genitální oblast je jednou objevena a zdá se neoprávněné pokládat prvním činností na ní psychický obsah.“* (Freud, 1971, s. 201). Chlapci mohou v této době zažívat kastrální úzkost. Často se v tomto věku vyskytuje infantilní masturbace, avšak individuálně může nastat i o něco dříve či později. Podle antické báje o králi Oidipovi má **láska dětí k rodiči opačného pohlaví sexuální charakter**. Dítě touží po tělesných dotycích, po nahém těle, samo se předvádí. Incestní fantazie dítěte se setkávají s žárlivostí na otce (či matku) a rivalitou vůči němu. **Dítě však z této náročné situace podle Freuda uniká tím, že se identifikuje s rodičem stejného pohlaví a nemusí mít strach z potrestání, z kastrace**. Vcítí se do své budoucí sexuální role a jde vstříc ke klidovému období latence. V tomto pojetí přejímá obraz rodiče do sebe, do vlastní osobnosti. Stále ho nosí s sebou, přebírá jeho názory, hodnoty a požadavky. S tím souvisí vývoj **nadjá - superega**. Provede-li cosi nesprávného, **superego** ho napomíná, kárá a ono cítí patřičnou vinu. Je to jeho vnitřní hlídač svědomí (více rozpracoval Erikson). Falické období je alespoň v naší kultuře poměrně náročným obdobím, je-li překonáno, jde dítě vstříc normálnímu psychickému vývoji, v opačném případě mnoha neurotickým obtížím v dospělosti. Znovuprobuzení tohoto zájmu nastává v pubertě, ale už k jinému sexuálnímu partnerovi. Pokud přetrvává zvýšená závislost syna na matce nebo dcery na otci jedná se o falickou fixaci, což je vývojově nežádoucí jev, označený termínem falický charakter (Freud, 1971).
- 4) **Latentní stadium** - od 5 - 6 let. Je to po předešlých náročných obdobích čas relativního klidu a stability. Je to období vhodné na osvojení kulturních znalostí a hodnot, uvědomění si rozdílnosti sociálních rolí, dodržování etických norem a

navazování vztahů s vrstevníky. Dítě se zosobňuje s rodičem stejného pohlaví. Latentní charakter označuje překonaný Oidipovský komplex a identifikaci s rodičem stejného pohlaví.

- 5) **Genitální stádium** - asi od 12 let. Je to počátek dospívání, podle Freuda jde o reaktivaci sexuálních pudů. Znovu se vzbudí falické zájmy, avšak sexuální naplnění se hledá jinde, než - li ve vlastní rodině. Pokud má dítě dobrý vztah k rodičům, tak si vybírá partnera podobného rodiči opačného pohlaví. Genitální charakter je přisuzován osobnosti psychicky, sociálně i biologicky zralé, která má vyřešeny všechny konflikty předcházejících stadií. Z hlediska vývoje libida je to fáze terminální, poslední. Genitální charakter má osobnost, která přikládá objektu uspokojení stejnou váhu jako uspokojení svému.

Podle Freuda je nejdůležitější období pro formování osobnosti věk do sedmi let. Během tohoto období ontogeneze jsou instinkty dětí socializovány nejbližšími lidmi. **Pokud je přístup vychovatele ohleduplný a citlivý, vše probíhá správně.**

Psychoanalýza chápe osobnost jako vrstvy tří základních podsystémů:

- 1) „**ono**“ - **id** - nevědomé instinkty, které směřují k uspokojení. Vrozená pudová složka osobnosti představovaná potřebami přežití – potrava, teplo, úkryt, sex. Id je charakterizováno **jako sobecké, nevědomě se nezajímající o následky svých činů.**
- 2) „**já**“ - **ego** - vědomí reality, snaha uspokojit libido dle reálných možností, v rámci norem. Začíná se rozvíjet koncem prvního roku života a je řízeno principem reality. Dítě poznává svět a konfrontuje sebe samo s reakcemi ostatních, začíná sociální učení. Dítě, jeho **ego** si začíná uvědomovat omezenou realizaci svých nároků a požadavků. **Ego** je představováno spíše bez energie, učí se strategiím, jak předejít trestu a učí se a využívá to, co se sociálně lépe osvědčuje.
- 3) „**nadjá**“ - **superego** - tvoří interiorizované příkazy a zákazy proti nutkavému uspokojování libida. Rozvine se asi ve věku šesti let, ani superego nemá vlastní duševní energii. Jedná se o zvnitřnělé mravní zákazy a zásady předávané nejbližšími vychovateli. Jsou náhradou za Oidipovský komplex a vytváří **nadjá** (superego), svědomí, které podstatně určuje lidskou morálku. V **nadjá** jsou prvotně zastoupeny hlasy obou rodičů, postupným vývojem dochází k uvolnění jejich vlivu a doplnění vzorů dle vlastního výběru. Freud rozebírá neuroticismus a jiné

patologie chování dospělých jako přímý důsledek neustálého nevědomého pocitu viny, potřeby trestu, přecitlivělého svědomí, které mohou mít svůj původ právě v tomto předškolním období. Pro vychovatele předškolních dětí jsou tato zjištění důvodem k zamyšlení nad správnými výchovnými postupy především v oblasti řešení přestupků a trestů, přísnosti, vyvarování se situacím, kde u dětí narůstají kvalitativně škodlivá napětí. Jsou důvodem k převzetí odpovědnosti za emoční stav svěřených dětí (Fontana, 1997).

Obranné mechanismy ego:

Tyto mechanismy nastupují při nerovnováze id, ega a superega. Jedná se často o nepříjemné emoce, vzpomínky a myšlenky, které jsou **vytěsněny** z vědomí do nevědomí, tam se však neztrácejí. Transformují se posléze zpět do vědomí ve skryté podobě (zlost na rodiče se změnila na zlost na jiné lidi). Může jít také o **reaktivní výtvar**, vytěsnění nepříjemnosti právě opačným chováním. Lidé mohou **popírat** emoce, kterých se nejvíce bojí nebo je **projektovat** do druhých. Může to být i **regrese**, která je typická návratem k infantilnosti.

Druhy úzkosti:

- **Neurotická úzkost** - lidé (děti) se bojí a neví čeho, jedná se o negativní energii, která je vytěsněna do nevědomí.
- **Realistická úzkost** - je vyvolána skutečnými událostmi, působí na úrovni ega.
- **Morální úzkost** - pochází ze superega, které trestá a vzbuzuje pocit viny.

Fontana (1997) se zabývá myšlenkou vzájemného působení ega s různými formami úzkosti a píše, že nejlépe zvládá realistickou úzkost jedinec s malou mírou úzkosti neurotické a morální. Chápu to tak, že dítě, které má přirozeně větší sklony k neuroticismu a je vychováváno příliš upjatě nebo přísně, bude pravděpodobně hůře zvládat emočně náročnější situace vyvolané reálným nebezpečím. Učitelka by měla cíleně dětem pomáhat k citové stabilitě, obzvláště pak dětem úzkostným. Podmínkou je pedagogická vnímavost a schopnost správné diagnózy.

Obecný význam této koncepce spočívá v poznatku, že děti tohoto věku si přirozeně hrají, přičemž se někdy i dotýkají různých částí těla a je chybné frustrovat je pocitem viny, že toto činí. **Je třeba přijmout sexuální energii těchto malých osobností, dát jí volnost a nechat jí přirozeně odeznít do jiných forem (Fontana, 1997).**

1.4.2. Koncepce Erika H. Eriksona

Erik H. Erikson (1902 - 1994) se narodil v Německu, později se stal americkým psychoanalyticky orientovaným psychologem a humanistickým filozofem, psychiatrem a badatelem v oblasti antropologie a ačkoliv neměl univerzitní vzdělání, na čas působil i na Kalifornské univerzitě, později přednášel na Harvardu. Vytvořil některé analytické psychohistorické studie známých osobností. Vychází z poznatků Freuda, avšak více jak on klade důraz na ego, které se uplatňuje ve vnitřním prožívání i v chování a jako autonomní struktura v rozličných adaptacích sociálních vztahů. **Zdůrazňuje, že celé sociální a kulturní prostředí ovlivňuje vývoj osobnosti celý život**, zatímco Freud kladl důraz především na rané dětství. Známe je jeho členění lidského věku na epigenetická stadia, od narození do smrti. Tato stadia na sebe navazují chronologicky i hierarchicky.

Charakteristika jednotlivých vývojových stadií podle Eriksona s podrobnějším rozpracováním období dítěte předškolního věku. Tato koncepce přímo vychází z konceptuálního členění dětského věku Freuda.

1. Období orálně - sensorické (0 - 1 rok)

Základní důvěra proti základní nedůvěře. Základní důvěra spočívá ve spolehnutí se na matku, která zaručuje přísun potravy, zajištění čistoty a dostatek fyzických kontaktů a sociálních podnětů. Ústa, kterými kojeneček přijímá potravu, ale i poznává svět se stávají zdrojem libosti, podstatný je vztah k matce. Toto období se dále člení na **období orálně závislé fáze, období zmocňování - inkorporace** a na **období orálně agresivní fáze**, která souvisí s růstem zubů. Pokud dítě nenaváže důvěrný vztah s pečující osobou, vstupuje do další vývojové fáze s konfliktem, který se může v dospělosti projevit orální fixací, z níž se vyvíjí orální charakter. Tyto osoby jsou více závislé na jiných lidech a požadují od nich větší péči a pozornost. Základní nedůvěra se často projevuje u jedinců schizoidních a depresivních. **Ctností je „naděje“.**

2. Období svalově - anální (2 - 3 rok)

Autonomie proti studu a pochybám. Dítě si vytváří postoj k sobě samému a výsledkům vlastní činnosti. V tomto období proti sobě stojí motivy retence (zadržení) a repunkce (vypuzení). Týká se to vlastních exkrementů, ale i objektů jeho okolí. Dítě se učí ovládat své vzdorovité nálady, začíná se rozvíjet ego i superego. Aby se dítě cítilo

autonomně, musí se cítit bezpečně. Před pocity studu by měly dítě chránit jeho rodiče citlivým přístupem. „Z pocitu sebeovládání bez ztráty sebeúcty vychází trvalý pocit dobré vůle a hrdosti, pocit ztráty sebeovládání a pocit cizí dominance vyvolává trvalý sklon k pochybnostem a studu“ (Erikson, 2002, s. 231). Dítě v tomto období zažívá pocity lásky i nenávisť, zkouší spolupracovat nebo vzdorovat. „Přílišné zahanbování nevede ke skutečné slušnosti, nýbrž k tajnému pokušení jedince pokusit se, aby mu některé věci prošly, aby proklouzl neviděn, pokud ovšem všechno neskončí vzdorovitou nestoudností“ (Erikson, 2002, s. 230). Nepřekonané konflikty tohoto období určují anální fixaci, jež se představuje análním charakterem a to hromaděním majetku, peněz, umíněností, autoritativností a sobeckostí. **Ctností je „vůle“.**

3. Období lokomotoricky - genitální (3 - 5 rok)

Iniciativa proti vině. Dítě v tomto období je velmi aktivní, iniciuje rozličné činnosti, zkoumá, experimentuje a objevuje svoje tělo. V žádné další životní chvíli nebude snaživější a připravenější k učení na cestě k dospělosti, připravenější sdílet povinnosti, svým možným přispěním se začleňovat do společnosti, v níž si hledá své místo. Dětská žárlivost a rivalita se často vyhrocují. Děti usilují o privilegovaná postavení u matky, což může nezřídka vést k úzkostným pocitům a rezignaci. Dítě se i nadále identifikuje s rodičem stejného pohlaví. Podle Freuda jde o „Oidipovské stadium“ a dítě je nuceno najít hranice svých sexuálních snah a podvolit se dané morálce. „Dětská sexualita a incestní tabu, kastrální komplex a superego se zde propojují k vyvolání oné specificky lidské krize, během níž se dítě musí odvrátit od výjimečného pregenitálního napojení na své rodiče k pomalému procesu, v němž se z něj stává rodič, nositel tradice“ (Erikson, 2002, s. 233). **Libidózní puzení předešlého období se však pozměňuje ke skutečným rovnocenným identifikacím založeným na společné činnosti.** Dítě celkově působí uvolněněji a má bystřejší úsudek, avšak jeho zvýšené pohybové schopnosti a duševní síly se mohou překlenout do agresivní manipulace a donucování. **Velké snažení o úspěch může přinést pocity viny.** Může se stát, že dítě v rámci své aktivity přehlídí potřeby druhých. Nezdar může zapříčinit rezignaci a úzkost. **Rozvíjí se svědomí, ve kterém zůstává aspekt infantilnosti po celý život (Erikson, 2002).**

„Superego dítěte může být primitivní, kruté a nekompromisní, jak lze pozorovat z případů, kde se děti příliš kontrolují a nadměrně omezují až k vymazání sebe sama, kde rozvíjí přílišnou poslušnost, která jde dále, než rodiče od dítěte vlastně vyžadovali

nebo kde dochází k hluboké regresi a trvalým pocitům rozmrzelosti z toho, že sami rodiče nejsou schopni dostat tomuto novému svědomí“ (Erikson, 2002, s. 233). Dítě si přeje společně pracovat s ostatními dětmi, nebrání se poučení učitelů, svoje ideální imponující hrdiny může nalézat jak ve skutečných jemu blízkých lidech, tak v pohádkových knihách či v dnešní době stále častěji na televizních a počítačových obrazovkách. Erikson (2002) upozorňuje, že potlačení „*vnitřního dynamu vzteku*“ se může někdy zvrhnout na permanentní moralizování, jakousi nesnášenlivost proti ostatním lidem. Předpokládám, že citlivým individuálním přístupem se dá těmto stavům předejít nabízením vhodných aktivit k vybití potencionálních pocitů napětí a **správným** řešením již vzniklých dětských konfliktů. **Účelné činnosti dětí by měly být co nejčastěji korunovány úspěchem, protože častý nezdár vede k pocitům viny a rezignace.**

Špatně řešené následky nezvládnuté iniciativy, patologický nárůst pocitu viny, může podle Eriksona vyústit do hysterického popírání dospělých jedinců (vytěsnění přání, inhibice, impotence či kompenzačního vychloubání, často přidruženého psychosomatického onemocnění). **Ctností je „účelnost iniciativy a pocit úspěchu“.**

4. Období latence (6 - 12 rok)

Příčinnost proti inferioritě. Je to čas celkové snaživosti dítěte související s docházkou do školy. Dítě se věnuje úkolům a účelně rozvíjí své dovednosti. Z hlediska sociálního je toto období rozhodující. Dítě se příležitostně stává součástí výrobního procesu, omezuje představy, může pozorovat dělbu práce a její diferenciaci, což je pro něho přínosem. Gramotné národy zajišťují dětem prvotně zvládnutí trivia, dále co nejširší základní vzdělání, jako podklad bohatého počtu budoucích možných profesí. „*Škola se zdá být kulturou sama o sobě, s vlastními cíli a hranicemi, se svými úspěchy a zklamáními*“ (Erikson, 2002, s. 236). Napříc tomu, že dítě tohoto věku přijímá školní práci jako svou povinnost a ve všech kulturách přichází na řadu systematické vzdělávání, je v období, kdy si stále ještě potřebuje hrát a dobře přejímá zkušenosti od starších dětí. Dítě se někdy stává frustrované svými pocity méněcennosti (např. rivalita starších sourozenců, vlastní omezená kapacita možností) a může reagovat rezignací. **Ctností tohoto stadia se stává „dovednost a schopnost plnit přiměřené úkoly.“**

Následné životní etapy už nejsou pro moji práci efektivní, proto je dále neuvádím.

1.4.3. Koncepce Alfreda Adlera

Alfred Adler je zakladatel „individuální psychologie“, ačkoliv právě on perfektně rozpracoval sociální aspekty osobnosti. Jím zkoumaná osobnost zažívá konflikt mezi prosociálností a snahou získat moc a vyniknout. **Dítě v pojetí Adlera je slabé, bezmocné a cítí se méněcenné ve srovnání s dospělými, staršími sourozenci a kamarády. Je nutné předejít patologické formě komplexu méněcennosti.** „*Člověk je primárně dobrý, kooperativní, touží po tom „někam patřit“, být v dobrém vztahu k lidem a po celý život se učí spolupracovat s druhými. Člověk se vyvíjí, ustavičně se pohybuje k nějakým cílům*“ (Čáp, Mareš 2007, s. 124).

Z pohledu učitelky mateřské školy bych **řešení** nalézala **v kladení přiměřených a splnitelných cílů**, které by posilovaly dětské sebevědomí zdravým způsobem a přibližovaly by dítě ke třem oblastem, ve kterých vidí cíl sám Adler, tj. **práce, láska, přátelství**. Pokud bychom tato tři slova přeložili do současného jazyka osobnostně – humanistické psychologie, na které je založena výchova dnešních dětí, můžeme hovořit o tvořivé a aktivní činnosti, empatii a kooperaci. Koncepce této teorie se mi jeví jako nadčasová svou praktičností i pro období předškolní, ačkoliv Carl. G. Jung v rámci řešení problémů v průběhu ontogeneze ji řadí do období mladé dospělosti. Dovolím si ještě připomenout **navazující filozofii neoanalytika E. Fromma**, založenou na hledání hodnot a na věčné otázce mezi „**mít nebo být**.“ Tato koncepce je jednou z těch, které zdůraznily význam volby mezi různými způsoby chování, které se zabývají úvahou o smyslu života a hledáním svobody, která bývá v naší společnosti většinou spoutaná různými formami závislostí. (Čáp, Mareš, 2007).

1.4.4. Koncepce Jeana Piageta

Koncepce stádií ve vývoji intelektu - tuto koncepci teorie myšlení propracoval v první polovině 20. století švýcarský psycholog Jean Piaget. On a jeho četní žáci se zabývali výzkumem dětského myšlení. Primárně se jednalo teorii poznání z oblastí filozofie a psychologie. Výsledky zkoumání se však staly významné i v oblasti rozvoje intelektu a vyučování a jsou tudíž zmapovány v rozličných psychologických oborech – ve vývojové, pedagogické, sociální a kognitivní psychologii.

Piaget charakterizoval pět vývojových fází lidského poznávání. Rychlost, s jakou jednotlivé děti procházejí danými etapami je řízena procesy zrání a samozřejmě

podnětností prostředí, ve kterém se vyskytují. Každá z těchto fází je typická svou strategií uspořádání dosavadních zkušeností.

1) Fáze senzomotorické inteligence (0 - 2 roky)

- primární rozvoj poznávání je závislý na smyslovém vnímání s postupným rozvojem motoriky a ovládním či manipulováním s vhodnými a přístupnými objekty. Na konci tohoto období vzniká u dětí vědomí trvalosti předmětů.

2) Fáze předoperačního myšlení

- **substadium předpojmové** (2 - 4 roky), úroveň poznávání zvyšuje schopnost pouze představované činnosti či objektů, s rozvojem symbolismu souvisí i rozvoj mluvy.
- **substadium názorného a intuitivního myšlení** (4 - 7 let), podstatné ve vnímání dětí je neměnná podoba okolního světa a za hlavní kognitivní struktury je považována **centrace** (egocentrické a prelogické soustředění na sebe nebo na jeden subjektivně významný prvek). Na konci tohoto stadia však postupně spěje k **decentraci** (dítě začíná poznávat a představovat si i z pohledu ostatních).

3) Fáze operačního myšlení

- **fáze konkrétních logických operací** (7 - 11 let), dítě na přelomu školní docházky je schopno charakterizovat základní principy logiky, operuje s konkrétními obsahy.
- **fáze formálních logických operací** (11 - 12 let), je typická rozvojem abstraktního uvažování. (Fontana, 1997).

Bádání Piageta přinesla mnoho nových poznatků. Byl to on, kdo označil myšlení předškolních dětí jako **intuitivní a názorné**. Myšlení, vyznačující se nižší mírou flexibility, nepřesnosti a nerespektující zákony logiky. Tudiž pokládající se za specificky dětské. Svou teorií inspiroval mnoho dalších badatelů v oblasti psychologie a filozofie. Je třeba však ještě připomenout, že „*názorné poznávání, slovní myšlení a pohybová činnost žáka, instruování a pomoc ze strany učitele (instruktora, trenéra apod.) i samostatné žákovo úsilí - to vše se organicky slučuje k efektivnímu osvojení, senzomotorické dovednosti - v podstatě tak, jak to anticipoval již J. A. Komenský*“ (Čáp, Mareš, 2007, str. 381). Pedagogika a psychologie Komenského byla také postavena na prvcích součinnosti názornosti, řeči a myšlení a dětské aktivity včetně té pohybové v kognitivních procesech dětí.

Čáp a Mareš (2007) vystihují z práce Piageta podstatná témata **akomodace a asimilace, jako základu psychického přizpůsobení dítěte prostředí**. Při asimilaci dítě

subjektivně přeuspořádá určitý poznatek, který ukládá do stávající struktury, v druhém případě - při akomodaci, je třeba přeuspořádat stávající struktury poznatků, aby ten nový poznatek mohl být přijat. Jde o kvalitativní změny ve způsobu myšlení. V takových situacích dítě zažívá konflikt. Čáp a Mareš (2007, s. 412) píší, že v takových případech připadají dítěti nové poznatky „*jako anomálie, jako provokující a vzdorující prvek*.“ Pak přichází v úvahu cesta odmítnutí nebo zmiňované akomodace.

Za podstatu Piagetovy koncepce lze považovat skutečnost, že dítě v určitém věku je schopné pouze určitého stupně rozvoje své kognice.

Typické znaky uvažování předškolního dítěte:

Egocentrismus - znamená, že dítě hodnotí realitu pouze ze svého pohledu, je neobjektivní, nedokáže se vcítit do pozice druhého jedince. Dále se pak objevuje **omnipotence**, což značí, že dítě věří, „*že jeho myšlenky mají kouzelnou moc*“ (Plháková, 2008, s. 25). V celém předškolním období probíhá **proces decentrace**, čili rozvoj schopnosti vidět skutečnosti z různých hledisek - očima jiných lidí. Typickým rysem myšlení předškolního dítěte je **nekomplexnost a útržkovitost**. Dítě se také snaží o to, aby pro něho byla realita běžného světa srozumitelná a tak se s ní vyrovnává pomocí **konfabulace**, formou nepravých lží, kterým samo věří. Dominuje **prelogismus a malá flexibilita uvažování**.

Dále sem řadíme **animismus** (event. antro-pomorfismus) - přiřítání vlastností živých bytostí neživým objektům, **arteficialismus** - dítě si myslí, že svět je „udělán“ člověkem, **fenomenismus** - ulpívání na určitých nereálných představách, **prezentismus** - vazba na přítomnost a na aktuálnost, **magičnost** - používání fantazie, zkreslování reality, **absolutismus** - tendence k jednoznačnosti a definitivnímu chápání skutečnosti (Vágnerová, 2000, s. 102 - 107).

S výše popisovanou sekulární akcelerací souvisí patrně i novější studie týkající posunu v myšlení dětí již tříletých a čtyřletých v otázkách smrti, vesmíru apod. Dnešní dítě je schopno chápat tyto pojmy mnohem dříve a v lepších souvislostech, než tomu bylo v minulosti. Je třeba ještě připomenout, že i když **magičnost a názornost je typickým projevem uvažování předškoláka**, neznamená to, že by i tříleté dítě nebylo schopno rozlišit realitu od fantazie. Langmaier, Krejčířová (2006) uvádí, že v jednom experimentu byly děti předškolního věku požádány, aby si v jedné z krabic představily strašidlo. Když pak měly do této krabice strčit ruku, projevovaly obavy. Tento příklad odpovídá Piagetově pojetí myšlení předškoláka ovlivněného magismem. Avšak autoři

připomínají obdobný pokus na dospělých lidech, s tím rozdílem, že si měli představit, že pijí jed, ačkoliv věděli, že mají ve sklenici cukrovou vodu. Také projevovaly obavy a odpor. Toto zjištění tedy přináší zamyšlení, že ne všechny projevy chování musí nutně znamenat neschopnost vnímání a rozlišení reality, nýbrž že **podstatnou roli mohou hrát také aktuální emoce**, které se vážou na danou situaci (Langmaier, Krejčířová 2006).

1.4.5. Koncepce Lawrence Kohlberga

L. Kohlberg (1927 - 1987) je autor koncepce morálního vývoje. Ačkoliv myšlenku, že morální vývoj jedince prochází vývojovými stádii, podrobně rozpracoval a kriticky ověřoval Kohlberg, jako „*univerzální hierarchickou sekvenci vývojových stupňů, které odrážejí kvalitu sociokognitivního vývoje*“ (Mlčák, 2010 s. 48), prvotně se touto myšlenkou zaobíral **Piaget** ve třicátých letech minulého století ve svém díle „Morální úsudek dítěte.“ **Morálku předškolního dítěte a valné většiny dětí na počátku mladšího školního věku označuje za heteronomní**. Znamená to, že je především určována příkazy a zákazy. „*Z citového hlediska je třeba nejprve poznamenat, že působení příkazu je zpočátku podmíněno fyzickou přítomností toho, kdo jej udělil*“ (Piaget, Inhelderová, 1997, s. 110). Z této citace vyplývá, že porušení pravidla v nepřítomnosti vychovatele znamená pro předškolní dítě pouze přechodný zážitek selhání.

„*Piaget shledává u malého dítěte respektování pravidel a autority unilaterálním a absolutistickým, (5 - 8 let - správné je to, co je vyžadované), teprve kolem 8 let věku se stává tento respekt vzájemný, reciproční a relativistický*“ (Kotásková, 1987, s. 37). Je však třeba připomenout, že pojem morálka byl i předmětem zkoumání psychoanalytika Freuda, humanistického psychologa Fromma, či Eriksona. Freud sice zpopularizoval pojem „nadjá“, ale objevuje se už v díle J. M. Baldvina, který též popisoval konflikty svědomí (Kotásková, 1987).

Vývoj morálního usuzování, které je úzkým sepětím s prosociálním chováním Kohlberg rozčlenil do tří úrovní. Tyto úrovně morálního vývoje jsou členěny na dva stupně a odráží morální zralost jednotlivce. Chápání mravních hodnot se odvíjí od poznávacích schopností a stavu celkové kognice. Sociální kontroly i hodnotové orientace jsou celkově dost labilní a chování musí být řízeno převážně zvnějšku (Langmaier, Krejčířová, 2006).

1) Úroveň předkonvenční morálky

1 stupeň - morálka lidských činů je souzena na základě strachu z trestu.

Heteronomní stadium - dítě je plně zaměřeno na poslechnutí či neuposlechnutí a z toho plynoucí odměnu a trest.

2 stupeň - morálka lidských činů je souzena na základě dostupnosti nějaké odměny. Jde o stadium naivního instrumentálního hedonismu, což znamená, že očekává nějakou výhodu či vyhnutí se trestu, jedná konformně, ve shodě s danými příkazy a zákazy. Jedinec předpokládá, že za svůj čin získá směnou něco cenného.

2) Úroveň konvenční morálky

3 stupeň - morálka lidských činů je souzena na základě schválení či odsouzení ostatními lidmi, důraz je kladen na soulad. Tato morálka bývá nazývána morálkou hodného dítěte, důraz je kladen nesoulad mezi lidmi.

4 stupeň - morálka lidských činů je souzena na základě společenských pravidel (formálních i neformálních). Dítě jedná podle toho, aby předešlo kritice autoritativních osob a nemělo pocity viny, za něž by je odsuzovalo vlastní svědomí. Většina lidí dosahuje pouze tohoto 4 stupně.

3) Úroveň postkonvenční morálky

5 stupeň - morálka lidských činů je souzena s ohledem na práva a pohodu druhých lidí, může být vyjádřena jako forma společenské užitečnosti.

6 stupeň - morálka lidských činů je vytvářena na základě vlastních morálních principů a svědomí s ohledem na universální spravedlnost, i když to popírá sociální normy.

Záměrné výchovné postupy (tresty, odměny, odnímání lásky), které jsou uplatňovány v praxi a jejichž cílem je podpořit určité morální jednání na určitých úrovních, nemají podle Langmaiera a Krejčířové (2006) a podle nejnovějších výzkumů rozhodující význam pro mravní vývoj dítěte jako „*autentický způsob interakce*“ (Langmaier, Krejčířová, 2006, s. 136), mezi všemi členy rodiny. **Potřebný dostatek vzájemnosti a snaha o porozumění pomáhá k přirozenému vývoji autonomní morálky vyššího typu.** Dítě si samo uvědomuje dobro či zlo, které vznikají v důsledku jeho jednání. Riziko, že morální vývoj ustrne na nižším heteronomním stupni je větší tam, kde si každý člen rodiny žije podle svého nebo tam, kde lidé nepřiznají svoje skutečné pocity a jen na sebe hrají „jako že si rozumí.“

Schopnost introspekce a kognitivní zralost dětí ovlivňuje morální jednání dětí a již u malých předškoláků je možné pozorovat zvnitřnění morálního jednání. Dítě je ztotožněno s vůlí rodičů a sociální normy a zákazy dodržuje z vnitřního přesvědčení. Výchovné postupy, které mají za cíl podporovat mravní vývoj dětí, se mohou ve škole stejně jako v domácím prostředí uskutečňovat přímo i nepřímo. Přímá cesta vede skrz cílený rozvoj empatie (učení vcítění se do potřeb a emocí druhých lidí, pojmenovávání svých prožitků, učení životním hodnotám), nepřímá cesta a možná efektivnější je v prosté snaze vytvoření atmosféry pohody, porozumění a spravedlnosti. **Pokud se dítě předškolního věku dostane do konfliktu mezi morálkou skupinovou a dospělých autorit bývá vyřešen ve prospěch dospělých osob.** Později, v období dospívání však často převáží vliv skupin (Langmaier, Krejčířová, 2006).

1.4.6. Koncepce Lva Vygotského

Další významnou teorií myšlení je **teorie Vygotského** (1896 - 1934). Vygotskij tuto teorii nazval „**zónou nejbližšího vývoje.**“ Je možné ji charakterizovat jako vzdálenost mezi aktuální úrovní mentálního výkonu a následující vývojovou úrovní, která bude následovat. K překonání této vzdálenosti je potřebné vedení vyspělejšího jedince. Starší dítě nebo dospělý pomáhá vlastními podněty nástup změn urychlit, ale v každém případě se jedná o změny pozvolné. V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) potvrzují, že v **období, které je předcházející následné vývojové etapě bývá organismus dítěte vnímavější a pohotovější odpovídat na vnější podněty, takže se v něm dá nástup následných změn urychlit.**

Vygotskij se také zabíral výzkumem řeči a myšlení předškolních dětí. Považoval egocentrickou řeč, (každý mluví sám pro sebe a neposlouchá druhého) za funkční ekvivalent u dětí a zdroj vnitřní řeči u dospělých (Piaget, Inhelderová, 1996). Ve své knize „*Psychologie myšlení a řeči*“ (2004) se Vygotskij podrobněji rozepisuje o jednotlivých fázích vývoje řeči, které přiřazuje dvě základní funkce - **řeč vnímá jako nástroj dorozumívání a nástroj myšlení.**

Sociální řeč, kterou si dítě osvojuje jako první, slouží pouze k dorozumívání. Myšlení je označeno za neverbální, mezi ním a řečí není žádný vztah. Od dvou let se myšlení a řeč postupně prolíná, dítě někdy hlasitě komentuje svou činnost. Tyto monology se postupně přeměňují na egocentrickou řeč, která je vázána na myšlení.

Následující fáze vývoje řeči je Vygotským nazvána „vzrůstání“ (zvnitřňování). **Celé řečové schéma je konečně děleno takto:**

a) sociální řeč, b) egocentrická řeč, c) vnitřní řeč (Vygotskij, 2004).

1.4.7. Koncepce biodromální psychologie

Různé koncepce stadiálního vývoje se slučují v kontextu biodromální psychologie, která **chápe ontogenezi jako celek, jako psychologii životní cesty.** „*Biodromální psychologie zdůrazňuje mimo jiné, že vývojové změny probíhají v celém průběhu života a organicky na sebe navazují. Přestože dětství je významné pro formování osobnosti, není jím jedinec plně determinován, jeho možnosti se mnohdy rozvinou i v následujících stádiích*“ (Čáp, 1997, s. 147).

Každé období přináší své specifické problémy, konflikty, ale i radosti. Uvědomění si těchto skutečností, usnadní pozitivní formaci vztahů lidí různých věkových skupin. (Čáp, 1997). Pokud se dítě chová „normálně“, většinou ani není potřeba přemýšlet a rozebírat všemožné vlivy, které na něho působily v minulosti, nenutí nás to k hledání, v jakých vztahových konstelacích, které determinují jeho vývoj, žije nyní. Jiná situace ovšem nastává, když se jedná o dítě s problémem. Abychom mohli pochopit, co se s ním děje teď, je potřeba ohlédnout se v jeho čase a z objektivních informací vytvořit konstrukt minulých vlivů utváření jeho osobnosti. Dokládá to i následující citace: „*Přítomnosti můžeme porozumět pouze tehdy, když se zpětně seznámíme s tím, jaké utvářející vlivy působily na osobnost v dřívějších letech*“ (Fontana, 1997, s. 207). Nic z toho by nám však nebylo platné, pokud bychom v každém momentě nerespektovaly dané vývojové zákonitosti, které jsou pro prožívání a chování dětí určující.

2. EMOČNÍ OBLAST

2.1. Emoce jako podstatná složka osobnosti

Srdce se svou specifickou autonomií, které jako jediný orgán našeho těla vysílá více informací do mozku, než jich z mozku přijímá, je považováno za místo, kde se rodí to podstatné, co nás v životě doprovází - naše emoce. Veškerý vnější svět se zrcadlí v niterných pocitech, které můžeme zpětně využívat v situacích nejistoty. Emoce ukryté na povrchu i hluboko v našich srdcích ovlivňují intuitivní rozhodování, učí nás respektovat, milovat a dotýkat se srdcí lidí kolem nás (Pletzer, 2009).

Emoce nám nastavují jakési vnitřní zrcadlo k hodnocení sebe sama, podle Stuchlíkové (2002) „*jsou nástrojem subjektivního hodnocení.*“ Daří - li se nám to, „*jsme méně tím, kým bychom (podle těch kolem nás) měli být, a získáváme větší odvahu být sami sebou.*“ (Stuchlíková, 2002, s. 203). Stuchlíková dále uvádí, že neexistují dobré a špatné emoce, ačkoliv duální přístup je velmi častý. Akceptace emocí a jejich schopnost regulace posiluje tolik potřebnou subjektivní pohodu a psychickou integritu. Jistě se vydáme správnou cestou, pokud budeme **učit děti, aby se svými emocemi zabývaly přiměřeně**, použijí-li slovní obrat, „*bez nesmyslného zbožňování a bez chladnokrevného odmítání*“ (Stuchlíková, 2002, s. 203).

Goleman (1997) na začátku své knihy připomíná výsledky průzkumu, který odkrývá celosvětový trend současných dětí a konstatuje mnohem více citových problémů, než měla generace dětí předcházející, více trpí osamělostí a depresi, bývají vzteklejší a neposlušnější, také impulsivnější, nervózní a agresivnější.

Dnešní hektická doba klade vysoké nároky na psychiku dospělých i dětí. Na jedné straně by se tato doba dala charakterizovat vystupňovanou výkonností, na straně druhé pohodlností a odklonem od přirozenosti. Každá chvíle našeho života, jakkoli nám může připadat rutinní a nezáživná je jedinečná. Každá chvíle je nadějí na objevení nového poznatku a nového pocitu.

Malé dítě má dar oddat se své přirozenosti a umět život naplno prožívat, což je pro leckterého dospělého problémem. **Myslím si, že citové deprivace dnešních dětí uzdraví především láska a trpělivost nás dospělých a čas vyplněný společnými prožitky.** Vidět veselé smějící se děti je přáním každého rodiče a vychovatele. Je to přirozenost, na jejímž pozadí stojí i spousta úsilí. Aby člověk byl dobrý pedagog,

nestačí jen vycházet ze svých dobrých úmyslů a vlastních zkušeností. Je dobré nechat se inspirovat poznatky a zkušenostmi jiných.

Fakt, že v předškolním období dochází k formování povahových a charakterových základů a duševně - duchovních potencialit dospělého jedince a tudíž, že tento čas lze považovat za nenahraditelný a nosný pro další vývoj člověka je všeobecně znám. Emocionalita, která prostupuje život každého člověka od narození až do jeho smrti, je pro předškolní dítě doslova živnou půdou z které a na které roste. Otázkou je, zda - li se vychovatelé (rodiče a pedagogové) dostatečně zamýšlejí nad kvalitou a kvantitou svých emocí a důsledkem jejich působení na dítě. **Domnívám se, že každý učitel může dítěti nabídnout jen takovou hodnotu emocí, ke které sám dospěl,** a proto je nutné, aby pedagog své emoce neustále kultivoval a snažil se o dosažení maximálních emočních a sociálních kompetencí.

Jedním z cílů mé práce je zdůraznění potřeby rozvoje emocionality dětí předškolního věku. Chci poukázat na to, že v tomto věku už jsou dostatečně zralé na to, aby se dozvěděly, že existuje široké spektrum možností jak se chovat a jak emoce prožívat.

2.1.1. Vymezení pojmu emoce

Definovat „emoce“ bývá náročné i pro mnohé odborníky z oboru psychologie a definic je opravdu velmi mnoho. Všechny definice alespoň potvrzují, že emoce existují a že se jedná o subjektivní prožívání vztahu či stavu k podnětům, které na nás působí. Emoce „*obsahují moudrost věků*“. (Schultze, Roberts, 2007, s. 75). Tuto krátkou citaci jsem nevybrala náhodně, neboť mne informuje o dlouhodobém významu emocí ve fylogenetickém vývoji člověka, který spočívá v ochraně a adaptaci člověka i lidského rodu, ať na úrovni vědomé či nevědomé. Projevy emocí se generacemi kódují do ustálených archetypálních vzorců, které nalézáme i v pohádkách pro nejmenší děti.

Vágnerová (2004) definuje emoce jako „*vrozenou a relativně stálou charakteristiku osobnosti, která ovlivňuje základní způsob citového prožívání a chování.*“ Emoce můžeme v jejím podání charakterizovat jako prožitky subjektivně vnímané, které odráží vztah člověka k sobě samému a zároveň i k okolí, které jedince obklopuje.

V odborných textech Stuchlíková (2002) píše, že: „*s Carlsonem a Hatfieldovou bychom mohli emoci pracovně vymezit jako zčásti dědičnou a zčásti získanou predispozici reagovat prožitkově, fyziologicky a behaviorálně na změny určitých*

vnitřních a vnějších proměnných.“ Tato definice opět směřuje k zdůraznění adaptačního významu emocí, ale upozorňuje též na tři základní složky emočních reakcí.

Emoce společně s motivací tvoří psychodynamickou složku lidského organismu. Potvrzuje to opět (Stuchlíková, 2002, s. 9) v jedné ze svých definic: *„Emoce ovlivňují naše učení, paměť, rozhodování, volbu cílů a naše usilování o ně a mnoho dalších každodenních aktivit.“*

Většina lidí by mohla jistě potvrdit fakt, že v optimistické náladě získávají nad problémy větší nadhled a daří se jim je řešit snadněji a kreativněji, než když jsou pohlceni negativními emocemi.

2.1.2. Klasifikace emocí

- **Trvání emocí**

Stejně jako definice, tak i klasifikace emocí není snadnou záležitostí. Citová komponenta je náplní každého prožitku, který se odráží v projevech chování. Často **city vznikají jako reakce na nějakou situaci** a její kognitivní hodnocení. **Základní jednotkou déletrvajících prožitků - nálad, jsou city jednoznačných obsahů jako je radost, smutek, hněv či strach a zoufalství.** Obecně **k nejstabilnějším a nejdéle trvajícím patří citové vztahy, např. láska rodičů a dětí,** avšak i pro tyto vztahy platí proměnlivost emoční intenzity.

- **Charakterizace emocí**

- a) **intenzita, polarita a ambivalence emocí**

Intenzita citů může být různá, o čemž svědčí jejich verbální pojmenování. Náklady bývají slabší intenzity a trvají déle než city. Intenzivní strach označujeme jako hrůzu, zatímco nízkou intenzitu citu jako obavu. **Mimořádně silné city nesou název – afekty.** V hádkách a rozepřích se afekty vyskytují a jejich intenzita a častost je ovlivněna typem temperamentu a schopností se ovládat.

Některé zážitky spojené s uspokojením či nespokojením potřeb jedince, mají situační ráz a můžeme u nich klasifikovat intenzitu zážitkové hodnoty příjemnosti až nepříjemnosti, spokojenosti – nespokojenosti, napětí – uvolnění, vzrušení – uklidnění. City mohou být dlouhodobé a v popředí stojí osobní vnitřní zážitek. Pocit je citové zabarvení vnímané skutečnosti a to v současnosti, nikoliv v minulosti. Změny v prostředí vyvolávají citové reakce, které se vyznačují kratší dobou trvání, zato větší

intenzitou. Může se jednat o afekty slasti, nadšení, vzteku, leknutí. Typické je, že jsou provázeny výraznými vegetativními a motorickými změnami. Jedná se o snížení schopnosti racionálně přemýšlet, chování může být bezúčelné, dochází ke změně prokrvení (zblednutí, zčervenání). Dana Švingalová popisuje stav po afektu jako vyčerpání organismu vedoucí k apatii. Afektem dojde k určitému odreagování napětí, avšak i na objektech, které nejsou s vyvolávajícím podnětem v přímé souvislosti. Ve třídách mateřských škol mnohdy pozorujeme, jak si frustrované dítě, kterému se nevyhovělo, svůj vztek vybíjí na někom nebo něčem jiném, co nesouvisí s příčinou jeho momentálního stavu. Také smích a pláč bývá často předmětem odreagování afektu. Dále Švingalová zmiňuje, že nedojde-li k odreagování afektu a afektogenní simulace se dále opakuje, může nastat tzv. „kumulace afektu“ a následně nepatrná příčina vede k bouřlivému projevu afektivní reakce. Sklony k afektivnímu chování označuje Švingalová za intrindividuální záležitost, kterou podmiňuje především typ temperamentu, větší dráždivost daného organismu, ale svou roli hraje i únava a přetížení organismu (Švingalová, 2003).

Pro děti předškolního věku, které mají dráždivější typ nervové soustavy, bývá vzhledem k jejich nezralosti velmi obtížné zvládnout náročné situace afektu, emoce často prostě vedou přímo k činům, ale o to více je třeba již v této fázi jejich vývoje ukazovat a učit je praktiky sebeovládání. Kontrola nad vlastními impulsy je totiž nezbytnou dovedností spokojeného soužití.

S polaritou se pojí protikladnost emočních prožitků. Protikladným polárním párem je **radost a smutek** nebo **strach a hněv**. Protikladné emoce k nějakému objektu nazývané citová ambivalence, se v mezilidských vztazích objevují. **Pro dítě je důležité naučit se tuto ambivalenci tolerovat**, jakkoli je problematická a **naučit se akceptovat dobro i stinné stránky u sebe i ostatních** (Plháková, 2008).

b) adaptivní a regulační funkce emocí

Každý lidský organismus se snaží o homeostázu, o přijatelnou psychickou rovnováhu a proto mají citové prožitky snahu směřovat k průměru. Ten samý podnět může u jedince vyvolat silný afekt, stejně tak o něco později pouhé rozladění. **Rozdílné projevy prožívání se odvíjí od aktuálního emočního stavu jedince.** Velký smutek i euforie po čase ztrácí svou intenzitu, aby byla dosažena přijatelná psychická rovnováha.

Regulativní charakter emocí spočívá v usměrnění míry aktivace organismu, k jeho utlumení nebo povzbuzení. Snaha každého organismu je eliminovat nepohodu na

základě vrozeného základního mechanismu autoregulace. Člověk se snaží vyhnout nepříjemným pocitům i objektům a situacím, které je vyvolávají. **Protože je člověk limitován jistými normami, nemůže svou emoční energii volně projevat.** Tato nevyužitá energetická rezerva se ale stává zdrojem psychosomatických potíží (Vágnerová, 2004).

- **Regulace emocí**

Regulace emocí byla zkoumána různými autory, kteří k tomu vypracovali různá pojetí. Regulace vnitřních i vnějších procesů, které vyhodnocují emocionální reakce především z hlediska intenzity a časovosti směřuje k naplnění cílů jedince. Regulace je nejen otázkou sebeovládání, ale také intervencí jiných osob. Právě toho jsme často svědky u dětí, kdy své emoce tiší za účasti vychovatelů. Dospělí si zase vzájemně mohou pomáhat humorem. Vždy však v emocionálních reakcích hraje roli významnost cíle, motivovanost jedince, která je základní charakteristikou emoční regulace. V regulaci emocí je zahrnuta složka chování, prožívání i kognice. Sebeovládání může ovšem fungovat pouze za předpokladu sebeuvědomění, které je zároveň pramenem empatie. (Pfeffer, 2003).

Pochopením základních rozumově - emocionálních vztahů, procesů a prožitků s tímto souvisejících se nám otevírá cesta jiného náhledu na lidské chování, dospělých lidí, dětí i nás samých. Uvědoměním si, že lidské chování funguje na určitých předem daných biologických principech, které jistě můžeme silou svého ducha ovlivňovat, ale standardně jen do určité míry, je velkým přínosem. Pro mne samotnou to neznamena jen tolerantnější akceptaci nedokonalého chování, ale základní znalostí o tom, co se odehrává v mozku a v těle emocionálně rozrušeného jedince, si usnadňují cestu k správnému postoji a adekvátním reakcím.

Již dítě předškolního věku se učí zcela přirozeně vyhodnocovat své pocity a fyzické i psychické procesy s nimi související. **Čtyřleté děti už často vyžadují vyprávění strašidelných příběhů. Obklopeni bezpečím se tak přijatelnou formou seznamují s pocitem strachu a napětí, ve svých myslích hledají možnosti různých reakcí. Už takto v mladém věku se snaží docílit pocitu jistoty, kontroly a vítězství nad strachem.** Učí se používat rozum k ovládnutí svých emocí. Je pravdou, že v jejich spontánních hrách býváme spíše svědky jasné převahy působení amygdaly, nicméně opanování emocí je procesem, kterému se musí dát dostatek času a trpělivosti. „*Osedlat si vlny citů je lepší, než se jimi nechat zaplavit*“ (Pfeffer, 2003, s. 12).

Typ temperamentu každého jedince, který je dán geneticky předurčuje způsob emočního prožívání i reagování za spoluúčasti výchovy, která určuje žádoucí a nežádoucí formy chování (Vágnerová, 2004).

- **Členění emocí - základní a sociální**

Emoce můžeme považovat za komplexní jevy, které se vyjadřují velkou citlivostí a proměnlivostí (Stuchlíková, 2002). Psychologové zkoumají emoce primární (vrozené), které se rozvíjejí v emoce sekundární. **Mezi primární emoce se řadí smutek** (ztráta milovaného člověka), **strach** (ohrožení), **vztek** (překážka), **radost** (potencionální partner), **důvěra** (členství ve skupině), **znechucení** (odporný objekt), **očekávání** (nové území) a **překvapení** (náhlé objevení nového objektu). Tímto modelem osmi základních emocí se proslavil americký psycholog Robert Plutchik. Mezi prvními se emocemi zabýval J. B. Watson, který přirovnával emoce k základním barvám, jejichž namícháním vzniknou „odstíny“ lidského citového života. Jejich mimiku rozeznává populace na celém světě. Pravděpodobně je vrozená, protože ji užívají i lidé od narození slepí. City zasahují do různých dimenzí lidského života (psychologické, fyziologické, výrazové, mezilidské a kulturní) a jejich úroveň je různá. V zásadě se jedná o libost či nelibost každodenních chvil života, pocity spravedlnosti, svobody, dobra či vysoce vyvinuté estetické pocity a náboženské cítění. Naše city v sobě ukrývají hodnocení na svět kolem nás (Plháková, 2008, s. 405).

Izardova teorie „diskrétních emocí“ předpokládá, že primární emoce vznikly na základě adaptace na různé situace a emoce jsou podstatou, výchozím bodem motivačních systémů. Tato teorie rozlišuje emoce do tří úrovní – neurální, prožitkovou a expresivní (Stuchlíková, 2002).

Členit můžeme emoce z hlediska sociálně - psychologického a to na emoce **jednoduché** (základní, viz výše) a **složitější (sociální emoce) jako je - vina, láska, žárlivost, rozpaky, stud, hrdost a závist**. Ty už vznikly na základě složitějších procesů sociálního srovnávání a přijímání nebo odmítání norem, hodnot a ideálů dané společnosti. Jednoduché a sociální emoce jsou stále velmi „živé“ a svými formami mohou přecházet jedna v druhou. Už ve starých literárních pramenech se často objevuje moment, kdy se láska mění v nenávist či naopak přátelství přerůstá v lásku.

Sociální emoce: mezi základní lidské potřeby patří kladné interpersonální vztahy, které v sobě osahují dvě základní složky - attachment a intimitu. Attachment, který začátkem 50 let zkoumal Angličan J. Bowlby, u dětí i dospělých znamená bezpečí a

jistou vazbu, která je realizovaná odpovědným chováním. Zkoumání intimity, která je základním rysem blízkých mezilidských vztahů, se zabýval Američan Sullivan (Výrost, Slaměnik, 2001).

„Sociální emoce vznikají jako důsledek srovnávání s jinými lidmi (hrdost, závist) a ze sociálními normami společnosti i osobními morálními hodnotami (stud, vina, rozpaky), ale také jako důsledek přímého ohrožení já (nenávisť, ponížení, žárlivost) nebo výsledkem empatie (soucit, lítost). Patří sem také emoce spojené s attachmentem a intimitou (důvěra, jistota, spokojenost atd.) nebo s poskytnutím pomoci jako je vděčnost, anebo urovnáním konfliktu (usmíření).“ (Výrost, Slaměnik, 2001, s. 73).

Emoce mají výrazný vliv na interpersonální vztahy všech věkových kategorií. Pokud jedinec každé určité společnosti nechce zažívat frustrace a konflikty, nezbyvá mu nic jiného než se adaptovat a snažit se mít své emoce pod kontrolou.

Sociální psychologie jak píše Výrost, Slaměnik (2001) v současné době zkoumá především dvojice negativních emocí jako je **stud, vina, žárlivost a závist**.

Stud - pro tuto emoci je charakteristické negativní prožívání vlastního charakteru. Aby bylo dítě schopno zažívat tuto emoci, musí mít už zvnitřnělé morální hodnoty, a být si vědomo, že se s nimi dostalo do rozporu. Musí chápat společenské normy a v důsledku negativního vnímání sebe sama, zažívat méněcennost.

Vina - v případě viny jedinec cítí výkonnostní selhání či ublížení jinému. Člověk prožívá vinu jako zklamání, smutek, lítost, snižuje se důvěra v sama sebe, může zažívat i stud.

Slaměnik (Výrost, Slaměnik, 2001) se zmiňuje, že četné studie dospělých prokázaly, že člověk zažívající stud je citlivější na mínění jiných lidí vůči vlastní osobě, výrazně prožívá osobní stresující prožitky, má méně empatie k jiným lidem. **Stud vede k útlumu interpersonálních vztahů. Naopak jedinec pociťující vinu, se chová více empaticky, má tendenci se k ostatním přiblížit, omluvit se, napravit chování.** Ego je připraveno k nápravě.

Žárlivost - pocit žárlivosti vznikne, pokud jedinec zjistí, že jiný jedinec ohrožuje vztah, který je pro něho významný. Nastane fáze srovnávání sebe a rivala a dle subjektivně zjištěných výsledků, je žárlivost tím vyšší, čím více je charakteristika rivala pozitivnější než charakteristika vlastní. Žárlivost ohrožuje stabilitu a identitu jedince.

Závist - závist je typická snahou, mít cosi, co má jiný jedinec a čemu dotyčný přikládá důležitost. Je to prožitek nesouladu mezi tím, co člověk má a co by chtěl mít. Závist může vést k rezignaci či mobilizaci sil (Výrost, Slaměnik, 2001).

Rozvoj mravních citů dítěte předškolního věku probíhá v průběhu celkové socializace. Egocentrické pocity dítěte se ovšem nepřeměňují do společností uznávaných altruistických projevů přirozenou cestou. Postupně se formují vlivem malých sociálních skupin, v nichž dítě od počátku svého života vyrůstá. V této souvislosti si dovoluji zdůraznit, že děti ke své socializaci potřebují kladnou náladovou dominantu, jež je činitelem, který facilituje průběh psychických procesů. Již Komenský zdůrazňoval, že děti se lépe naučí tomu, co je těší. Emoce nejsou pouhým hodnotícím nástrojem, který používáme pro rychlou orientaci ve svém prostředí, jsou také reflexí momentálního stavu a motivační silou (Stuchlíková, 2002).

2.1.3. Teorie emocí

Emoce je možné zkoumat z pohledu vícero teorií. Složka emocí zaměřená na - **kognitivní** aspekty zkoumá interakce myšlení a významností vnějších podnětů s citovým prožíváním.

- **neuropsychologická teorie emocí** zkoumá příslušné funkce mozku a jejich vliv na emoční prožitky. Zahrnuje James - Langeovu teorii spočívající v uvědomování si emočního prožitku, jehož podstatou je vnímání tělesných změn na základě emočně významných podnětů (strach máme, protože se třese; jsme smutní, protože pláčeme).
- **Cannon - Bardova** teorie je odlišná, vidí fyziologické projevy emocí jako paralelní projevy určitých mozkových center.
- **teorie R. Solomona** je poměrně nová, souvisí s homeostázou pozitivních a negativních emocí, čímž dochází k redukci intenzity emočních prožitků (opakované podněty nevyvolávají tak silnou emoční reakci jako poprvé).
- **psychoevoluční teorie** souvisí jak s ontogenezí, tak s vývojem fylogenetickým, který je prezentován snahou o přežití a adaptací organismu.
- **Schachter - Singeova teorie** se opírá o zjištění, že specifická prožívání vzniká na základě vlastního hodnocení vyvolávající situace.
- **teorie mimiky a výrazových prostředků emocí**, které vyplývají z emočního prožívání a pojí se s jménem Darwina, řeší vrozenost projevů různých emocí, ale později připouští i sociokulturní vliv (Vágnerová, 2004).

Každá emoce je spjata s fyziologickou reakcí a produkcí různých hormonů, které působí tišivě nebo rušivě. Je zajímavé, že původním citovým projevem každé emoce jsou fyziologické reakce - tělesné procesy. Výrost, Slaměnik (2001) na několika stranách věnují pozornost výrazovým prvkům emocí a odvolávají se na výzkumy různých autorů - McIntoshe (1996), Stracka, Martina, Steppera (1988) a ptají se, zda - li může výraz tváře vyvolat emoci. Všichni uvedení autoři se shodují, že výraz tváře je nezbytnou součástí emoce a zároveň se ztotožňují s myšlenkou, že výraz tváře nejenže ovlivňuje stávající emoci, ale dokáže adekvátní emocionální stav také vyvolat. Laboratorní výzkumy opravdu potvrzují, že záměrně vyvolaný úsměv dokáže po určité době vyvolat libě odpovídající pocit.

Slaměnik (Výrost, Slaměnik, 2001, s. 49), pojímá systém emocí jako integraci obvykle čtyř psychických jevů:

1. Podnětové situace a na ní navazující emocionální reakce.
2. Vědomí prožitek subjektivně vnímán libě či nelibě.
3. Situaci odpovídající fyziologický stav organismu, který je navozen aktivací žláz s vnitřní sekrecí a reakcemi autonomního nervového systému.
4. Chování, jako výsledná reakce jedince.

Nastíněním některých zajímavých teorií emocí jsem se snažila pochopit vzájemný vliv různých složek emocí a souvisejících procesů, protože tato fakta poskytují vhled při zkoumání emocí společenských interakcí v různě početných skupinách jedinců s různými vztahy, které mají podstatný vliv na skupinovou komunikaci a celkové sociální klima.

2.1.4. Fyziologie emocí

V mozku jsou dva systémy zajišťující zpracování emocí. První je systém základních emocí, který je umístěn v **limbickém systému** okolo mozkového jádra a v pravé hemisféře v oblasti spánkového laloku. Amygdala, která je podstatnou součástí tohoto systému a tvoří centrum naší emocionality si pamatuje, co jsme kdy prožívali negativního a nepříjemného a čemu se chceme napříště vyhnout. Druhý systém je sociálně kognitivní a je umístěn v mozkové kůře. Jedná se o kortex, který se zapojuje později, než amygdala. Je sídlem myšlení, umožňuje plánovat, umělecky tvořit, třídít a vetovat emoční signály. Proto se lidé a již i malé děti liší svými zájmy, schopnostmi a

potřebami. Kortex je nositelem inteligence a jeho kvalita je u různých lidí různá. Stává se, že pokud jsou emoční podněty silné, amygdala přebije kortex, který je sídlem myšlení, člověk jedná afektovaně, přehnaně a nerozumně. V ohrožení spouští amygdala stresový program a připravuje organismus na útěk nebo útok. Naše chování je výsledkem spolupráce obou systémů. **Ve chvílích extrémního stresu nebo paniky, systém základních emocí funguje jako záchranný a častokrát vyřazuje systém kognitivní (poznávací, hodnotící).** Člověk se rozhoduje ve zlomku vteřiny. City a rozum se ovlivňují, ale nemusí tomu tak být vždy. Citový stav člověka působí na jeho schopnost přemýšlet, analyzovat a učit se. A naopak kognitivní systém jedince z kulturního a sociálního prostředí brzdí či posiluje prožívání emocí. Člověk se učí své emoce ovládat. (Goleman, 1997).

2.2. Emoce dětí předškolního věku z hlediska ontogeneze

Nyní se zaměřím na emoce dětí, které se jistě v něčem podobají, ale v mnoha zásadních znacích liší od emocí dospělých. Emocionální citění je u dětí pozorovatelné již během prvního roku života. Monitoruje emoce druhých a následně je zpracovává jako podstatné sociální postřehy. Novorozeně, které právě přišlo na svět, je vybaveno schopností signalizovat své potřeby afektivními způsoby. Jsou to právě emoce a jejich výraz, kterými od počátku svého života sděluje svým pečovatelům libost či nepohodu. Kolem třetího měsíce vzniká intenzivní potřeba interakce s dospělými. V tomto věku nás děťátko dokáže obdařit úžasným bezzubým úsměvem, ale stejně tak už může zažívat pocity smutku a strachu. V desátém měsíci už mohou být v jejich tvářích rozpoznatelné mimické výrazy hanby, plachosti, soucitu, žárlivosti atd. Tyto emocionální projevy ve výrazu obličeje jsou vlastně zdrojem informace, která jim pomáhá interpretovat rozličné životní situace a sledovat význam chování dospělých. Projev radosti v prvním roce života bývá přímým ukazatelem prožívaného stavu, nicméně ostatní výrazové projevy nemusí vždy vyjadřovat jednoznačné citové prožitky dospělých lidí. Výrazové vzorce jednotlivých emocí batolat bývají již pro okolí luštitelnější. Přibližně do dvou let se u dítěte (alespoň v základní podobě), rozvinou všechny jednoduché emoce. Dítě se orientuje ve svých pocitech, ale dokáže reagovat i na emoce rodičů a sourozenců. **Období od dvou do pěti let je velkou intelektuální revolucí. Různé formy her a přirozená dětská aktivita a iniciativa rozvíjí dítě**

v komunikaci s dospělými i dětmi, v pohybu, řeči i myšlení. Dítě zkoumá svět okolo sebe, díky čemuž dochází i k lepšímu sebepoznání. Je to období symbolů, které používá na označení sebe samého, lidí, různých pocitů a zkušeností. Právě tato doba je začátkem rozvoje empatie a prosociálního chování. Schopnost ovládat a kontrolovat své emoce se v předškolním věku rychle rozvíjí a je velmi důležitá pro vstup dítěte do mateřské školy. V pěti - šesti letech umí vlastní vůlí své city potlačovat, avšak i jasně vyjádřit. Do jeho autoregulace vstupuje mnohem silněji než dříve zřetel k sociálnímu okolí. Může se stát, že kolem šestého roku ve svých emocionálních projevech znejistí a působí zdrženlivě, což může mít za následek potíže v interakcích s vrstevníky. Když dítě intenzivně prožívá neúspěch, závist nebo žárlivost, může dojít k uzavření se, ignoranci nebo agresii. Důležitá je také kultura, která dětem nabízí zážitky a zkušenosti jiných lidí, vždy specificky emocionálně podbarvena. Možnost experimentovat a vyzkoušet si při hře rozličné společenské role, nabízí pozorovateli poznatek, jak se dítě cítí ve své momentální životní roli. V tomto období se u předškoláka prohlubuje vědomí, že je samostatným jedincem s vlastními potřebami a touhami. Období mezi třetím a sedmým rokem je též označované jako egocentrické. Dobrovolně se vzdaluje podřizování se dospělému, dává najevo nezávislost, v plném slova smyslu nastává jeho emancipace. Je to jakási počáteční fáze rozvoje citového života, která mívá už kvality dospělých lidí.

Podle Nakonečného (1998) se dětské emoce tohoto věku dají rozdělit na:

- krátkodobé - mají krátký průběh a rychle odeznívají,
- labilní, lehce se měnící - kolísavé nálady, které rychle přecházejí ve svůj protiklad,
- paradoxem se vyznačující nálady - výrazově velmi silné, ale současně povrchní (malé zklamání - velký pláč),
- expresivní, výrazově nepotlačitelné - spontánní projev, někdy v nesouladu se společenskými požadavky.

Emoce dětí předškolního věku se také dají charakterizovat jako:

- impulzivní (rychle vznikající)
- sugestibilní a labilní (lehce se přenáší a mění)

Rozdíly mezi dospělými a dětmi předškolního věku se v emoční rovině odráží v těchto projevech:

- dítě hůře snáší nepohodlí a překážky,

- mívá zvýšenou frekvenci a intenzitu emocionálního rozrušení,
- ovládá ho impulzivita a expresivita jeho emocí (nezdrženlivost a nedočkavost v radosti - poskakování, rozzlobené dítě do jiného strčí, něco shodí),
- dítě je více citově otevřené, tzv. spontánně expresivní.

Dětské prožívání můžeme hodnotit jako:

- naivní, infantilní (nedostatek předcházejících zkušeností),
- vnitřně neovládnutelné, nekontrolovatelné (nedostatek vypracovaných a stabilizovaných zábran),
- pudově impulzivní a intenzivní (touha dosahovat bez zábran slast a radost),
- nealternativní (bez nadhledu a odstupu, bez uvažování o jiných možnostech),
- organizmické (tělesné projevy spojené s emocemi - pocení, nespavost, horečka),
- fascinované (neschopnost odpoutat se od prožívané události).

Duševní vývoj dítěte je přibližně ukončen kolem šestého roku. Apatie, úzkost, aktivita či sebejistota projevující se v dospělém věku má základ právě v tomto období. Vnímání dítěte je smyslové, nevědomé, jeho učení je založeno na napodobování. Nebezpečné se jeví pro dítě tohoto věku tzv. emocionální přetížení (trauma, stres, frustrace, konflikt), které nedokáže vnitřně zpracovat jako orientaci či posilující zkušenost. Mezi emocionální zátěže tohoto věku patří jeho zavrhování, podceňování, odepírání mu lásky, neshody mezi rodiči, zklamání v jeho snažení a touhách. Obrana dítěte spočívá v potlačení zážitku, což může mít formu úzkostí, depresí, děsivých snů a psychosomatických těžkostí.

Naučit se poznávat a především využívat své emoce není úkolem nikterak lehkým, ale jeho zvládnutí vede ke vzniku emocionální gramotnosti, která je dítěti nutnou výbavou, když opouští prostředí mateřské školy a stává se školákem.

Poznávací charakteristiky emocionálně gramotného dítěte jsou:

- zodpovědnost, znalost důsledků svého chování,
- citlivost k pocitům druhých lidí,
- asertivita, radost ze společnosti a oblíbenost,
- prosociálnost a ochota pomáhat,
- ohleduplnost a starost o druhé,
- celková harmonie,

- pochopení pro druhé,
- vyšší sebeúcta
- určitá zručnost při řešení konfliktů

Výše popsané schopnosti souvisí s EQ. Poznávání a ovládání vlastních pocitů, schopnost sám sebe motivovat bývá oříškem pro mnohé dospělé, o to úžasnější je pozorovat, když v některých náročných situacích takto samo nad sebou vítězí pětileté dítě (Pfeffer, 2003).

2.2.1. Emocionální výchova v rodině

Místo, kde se dítě poprvé s emocionalitou setkává, je jeho vlastní rodina. Rodina vždy byla a je nutným mezičlánkem mezi jedincem a společností. Její kladné fungování v emoční oblasti hraje jedinečnou a nezastupitelnou roli po celý život každého člověka. Rodiny, ve kterých chybí bezvýhradné přijímání druhého, není vytvořeno zázemí k prožití klidu a uvolnění, neuskutečňuje se zde sdílení zážitků a důvěrností, nefunguje zde vzájemná podpora a pomoc, nedochází ke společným rituálům, nenaplnuje se potřeba společných perspektiv a plánů, potřeba vztažnosti sebe k něčemu trvalému a jistému, se nazývají dysfunkční. V těchto rodinách je emoční oblast postižena nejvíce. Popsané potřeby naopak naplňují rodiny funkční.

Rodinný život je naší první školou emocí, výchova rodičů ovlivňuje citové schopnosti dítěte doslova už od kolébky. V tomto intimním prostředí se děti učí, co mají cítit sami k sobě a co k ostatním lidem. Vnímají myšlenky, které s city souvisí a různé možnosti reakcí. Citové vzdělávání v rodině ovšem nezahrnuje pouze působnosti mezi dětmi a dospělými členy. **Děti velmi pozorně a bedlivě sledují vzájemné chování a mezi rodiči a jejich postoje k citům vlastním i k citům svého partnera.** Vnímavý rodiče mohou dětem velmi pomoci v rozvoji jejich emoční inteligence, naopak někteří bezohlední a citově chladní mohou děti trvale poškodit. Dítě musí cítit, že je milované. Láska se může dítěti projevovat čtyřmi způsoby:

- 1) kontaktem očí,
- 2) fyzickým kontaktem,
- 3) soustředěnou pozorností,
- 4) osobním příkladem (učením, hrou).

Rodiče, kteří mají alespoň průměrné EQ, předávají dětem tyto schopnosti jak geneticky, tak a to především na úrovni sociální. V procesu socializace svých potomků bývají úspěšnější ti, kteří postupují cílevědomě, plánovitě a hlavně jednotně. Jejich děti pak mají naději na šťastný nebo alespoň spokojený život.

Existují tři strategie emocionalizace, které může ve vztahu k dítěti aplikovat nejen rodič, ale jakýkoli vychovatel, který se snaží o citové přiblížení. Jedná se o autentičnost, kterou se rozumí upřímnost ve vztahu k dítěti, akceptaci, kterou se míní přijetí dítěte, úcta a důvěra a nakonec empatické porozumění (Pružinská, 2006).

2.2.2. Emocionální výchova v mateřské škole

Vstupem do mateřské školy získává emocionalita dítěte nový rozměr. I když se rozvíjí ve dvou různých sférách, měla by být vedena stejným směrem a rozvíjena na stejných principech. Sociální prostředí mateřské školy představuje pro děti modely společenských vztahů v přirozených situacích. **Velkou osobností, která svými koncepcemi značnou měrou přispěla k prosociálnosti a humanizaci ve školách je C. R. Rogers. Při výchově dětí předškolního věku zdůrazňuje rozvoj smyslů, zaměření se na vlastní pocity, prožívání fantazie a uplatňování kreativity.**

Cílem takové výchovy není intelektuální rozvoj dítěte, nýbrž jeho citový a sociální rozvoj, který přináší pocit štěstí a bezpečí. Při takovéto výchově se dítě považuje za jedinečnou bytost, která má už v tomto věku nárok být sama sebou. Tato výchova se nazývá osobnostně orientovaná výchova a je založena na čtyřech principech:

- 1) respekt jedinečnosti dítěte, individualizace výchovného procesu,
- 2) seberozvíjení, samostatnost a činnost,
- 3) celistvost rozvoje osobnosti dítěte,
- 4) svoboda ve vyjadřování a využívání svých zkušeností.

Při uplatňování emocionální výchovy v mateřských školách jde především o to, naučit dítě prožívat štěstí a radost, pomáhat dětem k životnímu optimismu, učit ovládat negativní city a přiměřeně je regulovat. Navázat na citově zaměřenou rodinnou výchovu a vytvořit v prostorách MŠ stejně hřejivé klima jako mají děti doma. Vychovávat demokraticky a v žádném případě neakceptovat jakoukoliv formu agresivity. Při zjištění frustrací a citových deprivací, které si sebou dítě přináší z domácího prostředí, uplatnit všechna možná dostupná opatření vedoucí k optimalizaci problému a individuálním

přístupem dítěti pomáhat zacelit bolavá místa.

Velmi dobře si uvědomuji, že jako učitelka v mateřské škole jsem pro děti jejich vzorem na zvládání a prožívání emocí. I když život mnohdy přináší situace, kterými se i zralý člověk cítí být zaskočen, je myslím dobré postupovat v interakcích s okolím podle určité strategie. V rámci strategie emocionality dětí se jedná o výchovu založenou na vztahu, jejímž předpokladem je bezpodmínečné přijetí dítěte. Dalším krokem je otevřená komunikace, která je důležitým krokem při vytváření vzájemné důvěry. **Důležité je nebát se otevřeně projevovat své city a děti v této jejich přirozenosti jen usměrňovat.** Společně řešit problémy, akceptovat jejich názor, umožnit jim samostatné zvládání náročnějších situací. Ponořit se do světa fantazie a pohádek a být připravena řešit běžné situace jinak.

Prakticky existuje více metod, jak poznávat a pracovat s emocemi dětí. Příkladem může být tzv. citová inventura, kdy děti vzpomínají co pěkného a škaredého zažily za poslední týden. Děti nejprve volně hovoří, pak se situace rozebírají a společně se přemýšlí, jak negativním situacím předcházet. Snažíme se, aby si děti uvědomily, které aktivity je činí šťastné a které nikoliv. Můžeme provádět rozličná interakční cvičení, při kterých učitelka zruší svou dominanci. Nadnese se třeba nějaký problém a bez kritiky a hodnocení děti sami navrhnou možná řešení, hledají příčinu problému. Vybízíme děti, aby volně hovořily o sobě a o svých zážitcích a zároveň je učíme aktivně naslouchat. Je možné sem zahrnout i rozličná relaxační cvičení, která regenerují organismus a uvolňují psychiku. Mělo by se jednat o jakousi hru s pocity vlastního těla, která by měla evokovat tvořivost a fantazii. Dětské cítění nám ukazují i jejich výtvořky při kresbě, modelování, tanci. Vysoký post při rozvíjení emocí si drží spontánní hra dětí. Pro pedagoga by mělo platit zlaté pravidlo: **nikdy nikoho do ničeho nenutit.**

Výchova harmonicky vyvážené osobnosti bere na vědomí dvě základní tendence člověka a to lásku k sobě a lásku k druhým. **Emocionální výchova kráčí souběžně s výchovou,** kterou nazýváme jak už jsem výše zmínila **prosociální.**

V rámci této výchovy je kladen velký důraz na sebeúctu, protože je zjištěno, že děti s nízkou sebeúctou mívají výchovně vzdělávací problémy. Ty se mohou projevovat hyperaktivitou, neúspěšností, agresivitou či plachostí. U takovýchto dětí je vhodné vyzdvihnout nějaké jejich pozitivum a neustále jim projevovat důvěru. Podle odborníků je to nejúčinnější způsob. Sebeúctu dítěte zvyšujeme vhodnou motivací a předkládáním přitažlivých a zvládnutelných úloh. Platí, že úspěšnost dítěte se pojí s vysokou

sebeúctou. **Zkušenosti ukazují, že ve výchovném působení na dítě předškolního věku hraje velkou roli neverbální složka, oční kontakt nebo pohazení** (Miňová, 2002; Pružinská, 2006).

2.3. Emoční inteligence (EQ)

Pojem **emoční inteligence EQ** byl poprvé použit r. 1990 americkými psychology a označoval následující vlastnosti: **Vcítění, vyjadřování, chápání pocitů, ovládní nálady, nezávislost, oblíbenost, schopnost řešit mezilidské problémy, vytrvalost, přátelskost, laskavost a úctu**. Emoční inteligence podle nich spadá pod sociální inteligenci. EQ není příliš ovlivněna geneticky a je možné rozvíjet ji po celý lidský život.

„Goleman (1997) vymezuje emoční inteligenci jako schopnost dokázat sám sebe motivovat a nevzdávat se tváří v tvář obtížím a frustracím, schopnost ovládat svoje pohnutky a odložit uspokojení na pozdější dobu, schopnost ovládat svoji náladu a zabránit úzkosti a nervozitě, schopnost ovlivňovat kvalitu svého myšlení, schopnost vcítit se do situace druhého člověka a ani v těžkých chvílích neztrácet naději“ (Wedlichová, 2003, s. 9).

Pletzer (2009) v emoční inteligenci vidí schopnost hovořit o vlastních pocitech a komunikovat o nich s ostatními. Gardner zase spatřuje podstatu inteligence mezilidských vztahů ve schopnosti rozeznávat náladu, temperament, motivaci a potřeby jiných lidí a adekvátními reakcemi na ně reagovat. Gardner popsal několik typů inteligence, z nichž přímo dvě souvisí s EQ. Jedná se o intropersonální inteligenci (tzn. rozumět sobě) a interpersonální inteligenci (tzn. rozumět druhým).

Rozvoj emočních a sociálních schopností u dětí se rozvíjí přes schopnost svoje emoce vnímat a naučit se je pojmenovat, protože pak lépe rozeznáváme a chápeme emoce druhých lidí (Goleman, 1997). Právě sebepoznání umožní empatii k druhému člověku. Podstatné je i umění sebeovládání. Není pravda, že se negativní emoce musí potlačovat, naopak je třeba se je naučit přijímat, ale je nutné tlumit impulzivitu a okamžité popudy. Pro jedince s vyhraněným cholerickým temperamentem je to ovšem celoživotní úkol, ale vždy je třeba ocenit snahu a alespoň dobrou vůli.

Každý člověk by se měl během svého života snažit nestagnovat a usilovat o emoční a sociální rozvoj své osobnosti. Pro učitelky v mateřských školách, které jsou díky

svému povolání v neustálé výzvě ke zdokonalení svých sociálně psychologických dovedností, by toto snažení mělo být téměř povinností. Na profesi učitelky MŠ jsou v oblasti sociálních dovedností kladeny vysoké nároky. Musí zvládnout interakci s dětmi, kolegy, rodiči, mít osvojené určité sociálně psychologické dovednosti. **Vzhledem k tomu, že ústřední postavou celé přeměny k prosociálnímu klimatu v mateřské škole je učitelka, měla by právě ona využívat všech možností naučit se ovlivňovat vlastní emoce a rozvíjet dnešní dobou tolik žádanou a potřebnou prosociálnost.** Pedagog by měl znát klíčové pojmy jako: sebeuvědomění (sebehodnocení, sebedůvěra, obratnost), sebemotivace (ctižádost, iniciativa, vytrvalost), sebeovládání (spolehlivost, svědomitost, odpovědnost), empatie (pochopení, předvídání, poznání potřeb druhých), společenská obratnost (zvládání konfliktů, vytváření vazeb, schopnost ovlivňovat) (Wedlichová, 2003).

„Školy by měly být místy, kde si učitelé dobře uvědomují, co se v každém okamžiku sociální interakce děje a jak tato interakce přispívá k vytváření názorů jednotlivců o sobě i o druhých. Skutečnost je však zřejmě taková, že sociální vztahy ve škole jsou stejně tak věci tápavých pokusů jako ve společnosti obecně. Učitelé jsou stále málo cvičeni v sociálním chování a kromě rutinního vynucování pravidel slušnosti mají o tomto chování často jen málo odborných znalostí, které by mohli předávat dětem. Úspěšný učitel by si měl být vědom všech jemností sociální interakce a vysílat správné sociální signály.“ (Wedlichová, 2003, s. 22).

3. SOCIALIZACE PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

V náročném procesu socializace člověka, během něhož se formuje jedinec specifických lidských vlastností, který se umí více či méně orientovat v daných sociokulturních poměrech a více či méně se řídí danými společenskými normami se uplatňuje vícero základních aspektů. Od osvojení mateřštiny a základních kulturních návyků, přes naučení se užívání běžných předmětů a získání základních poznatků o přírodě a společnosti, po přijetí sobě přiměřené role a regulace vlastního chování.

Zjednodušeně je možné socializaci charakterizovat jako společenskou adaptaci, v rámci níž je nutné naučit se zacházet s vlastními vnitřními silami a přitom akceptovat reálné možnosti. V této myšlence Krause (2008), spatřuji podobnost s freudovským konfliktem id a ega, nicméně Kraus přidává ještě názor důležitosti nalezení vlastní aktivní náplně života, což podstatně doplňuje celistvost socializačního procesu. Adaptace podle Krause (2008) probíhá dvěma způsoby. V pasivním přístupu se dítě přizpůsobí daným podmínkám, v aktivním přístupu se snaží měnit podmínky podle svých potřeb. Může ovšem nastat i neúspěch v podobě neschopnosti vyrovnat se s danými podmínkami, což bývá označováno pojmem maladaptace (Kraus 2008).

Socializace je obzvláště významná v dětství a v mladém věku, ačkoliv, jak už bylo výše napsáno, **probíhá celý život.** Podstatnou oblastí socializace a zároveň jejím produktem je rozvoj řeči, vědomostí, dovedností a přijetí životních hodnot. Je nezbytnou součástí vývoje zdravé osobnosti, kterou učí žít mezi ostatními, vycházet s nimi, kooperovat, respektovat a citlivě vnímat potřeby jiných lidí.

3.1. Socializační proces dítěte a jeho fáze (schopnost sebeřízení)

Dítě začíná svůj vývoj ve velmi blízké sociální vazbě se svým lidským prostředím, protože začíná tím, že je na něm závislé. Výchovu je možné vnímat jako regulační proces, který usměrňuje socializaci. Preferovány jsou metody tzv. nepřímého výchovného působení. Pelikán (in Kraus 2008, s. 56) říká: *„čím méně má vychovávaný pocit, že je vychováván, tím lépe pro výsledný efekt výchovy.“*

Socializaci dítěte, do níž je včleněna humanizace se svou kognitivní i emotivní složkou, je možno členit na několik fází. Rozčleněním etap socializace dítěte se zabýval Alan (1989) ve své knize „*Etapy života očima sociologie*“.

První etapa socializace se vyjadřuje identifikací dítěte s matkou a vstřebáváním norem uplatňujících se v rodině (do dvou let života dítěte). Druhá etapa je charakteristická osamostatňováním (do tří let života dítěte), třetí etapa určuje pronikání dítěte do širších sociálních vztahů a rolí. Sociální svět dětí se diferencuje na JÁ, MY (děti) a ONI (dospělí). V rámci JÁ vzniká vědomí sebe sama, z čehož se následně vyčleňuje sebeobraz, sebehodnocení a sebepojetí, mířící k aspiraci, sebevědomí a seberealizaci.

Podstatné je podotknout, že základní podmínkou k utvoření adekvátního sebehodnocení, je adekvátní hodnocení vnější. Pokud si budu jako pedagog vědoma plasticidy a rizikovosti sebehodnotících procesů v dětství, musím přistupovat k těmto záležitostem velmi citlivě, protože narušený sebenáhled přenesený do dospělosti je velmi těžce měnitelný (Alan, 1989).

Za kritický moment socializace považuje Helus (1973) zmocnění společenských norem a hodnot společnosti ve které žije a získání přesvědčení o správnosti určitého sociálního chování. Jedinec, který si v určité fázi svého vývoje přisvojí určité „ hodnotově normativní principy“, začne předvídat důsledky svého i cizího jednání (Helus, 1973).

3.1.1. Primární socializace

Určuje vztah matky a dítěte, jedná se o tzv. rané sociální učení, pro které je dítě vybaveno vrozenými dispozicemi.

Z psychologického hlediska jsou považovány za nejdůležitější dva momenty:

- 1) první citové zkušenosti dítěte, jeho první učení, jako prvotní báze dalších forem
- 2) významnost tohoto období pro další životní cestu jedince

Potřeba jistoty a bezpečí na počátku života, asi do jednoho roku, má pro další rozvoj dítěte klíčový význam, v oblasti sebepojetí a rozvoji sociálních vztahů. Důležitost tohoto období podtrhuje i Freudova teorie citové deprivace, pocházející právě z tohoto raného vztahu. **Pokud se mezi dítětem a matkou nevytvoří přijatelný emoční vztah, znamená to pro dítě podstatné riziko v negativním hodnocení sebe sama a další**

negativní sociální důsledky. V ideálním případě by měla mezi dítětem a matkou nastat psychická a somatická rovnováha.

Matka, jako nejčastější pečující osoba přistupuje k dítěti poznamenána vlastními specifickými postoji a zkušenostmi. Při všech interakcích s dítětem dochází ke konfrontaci matčina očekávání s tím, jaké dítě je. „*Ainswortová a Bell (1970) a po nich mnozí další shledávají nejdůležitějším faktorem kontaktu matky s dítětem celkovou reakci matky na potřeby dítěte. Matky, které byly senzitivní k projevům a rytům svých dětí, utvářely harmonické situace krmení a tato harmoničnost byla typická i pro ostatní situace. Děti senzitivních matek méně plakaly a učily se rychleji jiným způsobům komunikace, než prostřednictvím pláče.*“ (Kotásková, 1987, s. 16).

Efekt senzitivnosti matek je pochopitelný - dítě hledající stabilitu se musí naučit rozpoznávat důsledky svého chování pro matku. Kotásková dále píše, že čím více kontroly si dítě přes působení svého chování vytvoří, tím je ve svých očekáváních a zkušenostech jistější a stabilnější. Neadekvátní či žádná odpověď na jeho iniciativu celkově retarduje a potlačuje sociální i celkový vývoj, dítě deprivuje. Samozřejmě, že i chování matky je ovlivněno chováním dítěte a mezi těmito dvěma subjekty se vytváří určitý interakční styl. **Kotásková (1987) uvádí, že kvalita raných interakcí může ovlivňovat i pozdější rysy a vlastnosti osobností dětí.**

Pro optimální vývoj dítěte je třeba nalézt přiměřenou cestu v intenzitě a dynamice podnětových struktur ve vzájemných interakcích. Pokud matka dítě přesycuje chválou, není mu dán prostor pro očekávání, vlastní kontrolu a sebehodnocení, má to také neblahé důsledky pro další vývoj osobnosti. V této fázi (1 rok), se uplatňují formy učení jako je podmiňování a imprinting (vtištění). V kritickém období (6 – 7 měsíc), se vytváří přichylnost k pečující osobě, která se projevuje deprivací při separaci dítěte od pečujícího objektu. „*Matka se postupně stává nejdůležitějším sociálním objektem. Bývá zdrojem komplexního uspokojování všech možných potřeb a je proto spojována s pocitem jistoty a bezpečí. Tím se sama existence matky stává potřebou*“ (Vágnerová, 2000, s. 63). Jedná se o vrozené tendence, jejichž důsledky se projeví v dospělosti v jiném chování (sexuálním, mateřském). Dítě si od raného věku vytváří obraz okolního světa přes chování, slova a posléze celé postoje rodičů - nejen k sobě samému, ale i k jiným lidem, institucím, duchovním a materiálním hodnotám. Socializační efekt dítěte předškolního věku je možné vyjádřit i kvalitou výchovného podněcování, ke které se přičítá spolupůsobení rodinné orientace a působení statusu dané rodiny (Vágnerová, 2000).

3.1.2. Morální vývoj dítěte

Raná socializace nese podstatné důsledky pro morální vývoj každého jedince, který je posazen na sebepojetí a postojích k okolní realitě. Kotásková (1987) předkládá, že Kohlbergova škola podceňuje vliv zkušenosti, ačkoliv jak dále píše i on sám ve svých úvahách připustil existenci zkušeností, které akcelerují či facilitují morální vývoj. Podle něj se jedná o časté společenské kontakty a zaujímání různých rolí, zkušenosti se zaujímáním vůdcovství ve skupině, zkušenosti s uplatňováním různých pravidel v různých sociálních skupinách a účast na řešení jejich problémů. Další teoretik, jako např. Hofman míní touto zkušeností rozdílné rodičovské praktiky, které v důsledku odrážejí morální charakteristiku dětí. (Kotásková, 1987). Prosazování rodičovské moci se děje jednak vykonáním fyzického trestu, odnětím privilegií či věcí a pro další morální vývoj dle Hofmana nejoptimálnějším způsobem a to vysvětlováním negativity určitého chování. Ten, kdo trestá, se cítí být mocensky i morálně vyvýšen nad trestaným a pokud trestané dítě zažívá pocity studu, ponížení a vzteku, není to pro jeho rozvoj optimální. Učitelka ve školce sice nenese za morální profil dětí takovou zodpovědnost jako jejich rodiče, ale s nekázní a agresivním chováním svých svěřenců se musí nějakým způsobem vyrovnat. **Docílit toho, aby dítě pochopilo, že jeho chování bylo zlé a škodlivé bez použití trestu, je úkol mnohdy velmi náročný a téměř neřešitelný ve chvíli, kdy dotyčné dítě doma za stejné přestupky běžně trestáno je.**

Pedagogické otázky mravního vývoje jsou velmi dobře zpracovány Švarcovou v knize *Základy pedagogiky* (2008). Nedá se diskutovat o tom, že typickým znakem svobody jedince je možnost se rozhodovat a skutečně mravně může jednat pouze v situaci, kdy má možnost volby. Je to dilema otázek - co chce, co může, nemůže a nesmí. Při hodnocení mravnosti jedinců je těžké zjistit, zda kvality osobnosti vznikly intencionálním působením, nápodobou nebo reakcí na podnět sociálního prostředí. **Vzhledem k tomu, že mravní vztahy obsahují složku emocionální, která je hůře výchovně ovlivnitelná a uchopitelná, je morálnost a nemorálnost, dobro a zlo, těžký etický problém jak v teorii, tak v praxi.** Švarcová se dále zajímavě rozepisuje o kázní jako součásti morálky. U dětí předškolního věku je ještě víceméně spjatá s poslušností k autoritě (především pokud nejsou jasně stanovená a dodržována pravidla), ale její směřování by mělo vést k odpovědnosti. K odpovědnosti jedince k sobě samému (Švarcová, 2008).

Morální vývoj dětí předškolního věku je založen na intelektuální kapacitě a kognitivním zrání. Zahrnuje v sobě dva základní procesy. V prvním procesu se konfrontuje vlastní vědomí se sociálním prostředím, které předkládá určitá pravidla a normy. Výsledkem je rozvoj kognice a regulace vlastního chování. V druhém, následném procesu jde o přeměnění původně vnějších norem, tzv. zvnitřnění norem a požadavků ve vnitřní korektivy, vytváří se vlastní autoregulační systém. V jeho důsledku jsou potlačeny organistické potřeby dětí, zraje jejich morální stránka.

Kohlberg předkládá, že „*strach z trestu neovlivňuje rezistenci ke svodu, zatímco navozené pocity viny ano.*“ Intenzivní trest může způsobit nepřiměřenou úzkost a deviaci zvýšit (Kotásková, 1987, s. 44).

Významní psychologové zastávající různé teorie se k otázce vnímání viny stavěli nejednotně. Psychoanalytický teoretik Freud měl v otázce viny jiný postoj, než stejně jako Kohlberg i sociokognitivně orientovaný Piaget. Freud tvrdil, že vina vznikající jako důsledek strachu ze superega, které ovšem předchází strach z autority (sociální úzkost) se s věkem zesiluje, zatímco Piaget tvrdil, že se časem ztrácí (Kotásková, 1987). **V současné době morální výchova zdůrazňuje vnímavost k citům a postojům druhých.** Základní východisko této výchovy je založeno na podporování k empatii, používání indukce a zdůvodnění. Je přínosné umožnit dítěti vyzkoušení rozličných rolí a zvyšovat tak u jednotlivců respekt ve skupině. Dobrá emocionální pohoda každého jednotlivce ho činí otevřenějším a vnímavějším k potřebám druhých. Naopak **dlouhodobá či intenzivní úzkost morální vývoj ovlivňuje negativně**, jedinec má tendenci se přehnaně zaobírat vlastními potřebami. Obdobně se vyjadřuje i Maslow (in Kotásková 1987, s. 56) : „*Uspokojení v dané úrovni potřeb je podmínkou dosažení odpovídající morální úrovně.*“

Během dne v mateřské škole je dost příležitostí k tomu, aby bylo možno prakticky rozvíjet morálku dětí. S některými dětmi se v tomto ohledu pracuje lépe, protože jsou k laskavosti a vstřícnosti přirozeně lépe naprogramovány a již z rodiny jsou vedeny k uznávání určitých morálních principů. Pro jiné děti, je laskavost zahrnující v sobě chápání, respekt druhého a vycházení vstříc vzdáleným pojmem, ať už z důvodu nezralosti či špatného výchovného vedení v rodině. **Ačkoliv dnešní výchovný trend k prosociálnosti je všeobecně znám, je zajímavé, že někdy laskaví rodiče laskavých dětí žijí v obavách, zdali té laskavosti u jejich potomka není až přespříliš.** Tyto obavy vyvstanou právě ve chvíli překročení pomyslné hranice rodinného zázemí, které ho už nemůže ochraňovat. Pokud jsou rodiče trochu úzkostlivější, mohou začít i trochu

panikařit a pochybovat. Je to vcelku pochopitelné, protože si dobře uvědomují, že svět, který nás obklopuje je směsicí dobra a zla a neurvalost a podlost v něm prostě občas vítězí. **Samozřejmě učitelka musí ohlídat, aby se všechny děti ve třídě cítily bezpečně a v morální výchově, která obsahuje podstatným dílem výchovu citovou spolupracovat s rodiči.**

3.2. Determinanty socializačního procesu (děti předškolního věku)

Vstupem do mateřské školy dítě poznává nové sociální vazby, stává se členem nové sociální skupiny, pro kterou obecně platí určité zákonitosti. Závisí na konkrétních vlastnostech dítěte a na mnoha vnějších faktorech, jak tento proces zvládne. Vliv skupiny na socializaci jedince je možné zformulovat do několika základních obecně platných závěrů:

- 1) **Skupina se zakládá v procesu různorodých interakcí lidí**, kteří sdílejí v určitém čase a prostoru stejné podmínky. Pokud se chtějí vyvarovat nepříjemností, musí se navzájem respektovat. Všechny skupiny si vytváří své specifické, jednotné normy, přesvědčení, hodnoty.
- 2) Na počátku existující subjektivní pocity o sobě a ostatních se ve skupině přetváří v komunikativní obsahy sociálního charakteru.
- 3) Každá skupina má své klima, vědomí, svého ducha. Členové se většinou snaží ovládat a usměrňovat své jednání, aby odpovídalo kritériím v dané skupině. Cítí se být jejími členy i ve chvílích praktické nepřítomnosti.
- 4) Mezi členy vznikají citové vazby.
- 5) Malé skupiny patří do skupin větších. Vzájemně jsou všichni provázáni také nějakými vztahy (Helus, 2007).

3.2.1. Genderové rozdíly

Ve 4 letech děti vědí, že se jejich pohlavní identita nikdy nezmění. V předškolním období se rozvíjí kontakt především s vrstevníky stejného pohlaví a projevuje se postupnou diferenciací mužské a ženské hry. Kooperace je patrna především u děvčat, které mají vyspělejší sociální a prosociální dovednosti, jsou submisivnější a bázlivější. Chlapci mají snahu více soupeřit a individuálně se

prosazovat, mají sklon reagovat fyzickou silou. **Obě genderové skupiny se podporují ve svých specificky orientovaných zájmech a především chlapci kladou důraz na dodržování maskulinního vzhledu (způsob oblékání).** Během sociálních her se obě genderové skupiny dětí identifikují s typickými povoláními, ve kterých jsou zřetelné feminní nebo maskulinní projevy. U chlapců je možno pozorovat zaměření na technický svět, výkon a soutěžení, u děvčat jsou při hře rozpoznatelné pečovatelské tendence, snaha o spolupráci a rozvoj lidských vztahů. Užší vazby vznikají mezi dětmi na základě podobnosti určitého znaku. *„Chlapci jsou obecně vystavováni přísnější genderové socializaci, než děvčata a také sociální tlak na plnění mužské genderové role, i ze strany předškolních výchovných institucí, je vyšší, než je tomu u dívek. V předškolním věku se začíná prosazovat zvýšený zájem o zkoumání sexuálních rozdílů mezi chlapci a děvčaty a objevuje se první erotická náklonnost k druhému pohlaví, která má spíše povahu kamarádství.“* (Mlčák, 2010, s. 63).

3.2.2. Agresivita předškolních dětí

V pojetí klasické psychoanalýzy vzniká agresivní chování jako reakce na napětí z různých frustrací. Agresivní reakce lidí se různí dle toho, jaké mají osobnostní vlastnosti a jaké reakce si upevnili v časném dětství (Atkinsonová, Atkinson, in Řezáč, 1998) vystupuje s názorem, že **agresivní chování a jeho forma jsou u většiny lidí determinovány minulou zkušeností a společenskými vlivy.**

V kolektivu předškolních dětí se občas vyskytuje agrese a to jak na fyzické tak i verbální úrovni. Na pozadí agresivního chování je vyjma vrozených dispozic i naučení se agresivním reakcím na určité podněty. V této souvislosti je vhodné připomenout učení **Freuda**, který **vidí agresivitu jako vrozený instinkt.** Východiskem k chápání agrese jako naučenému chování je teorie sociálního učení. Často se vyskytující případy, kdy dítě použije agresivitu, aby získalo nějakou hračku. Bandura (in Výrost, Slaměník, 1997) provedl výzkumy, ve kterých potvrdil, že podstatným zdrojem utváření repertoáru chování, je učení se od dospělých a že se jedná převážně o zkušenosti získané pozorováním a imitací.

Bandurova teorie sociálního učení (Výrost, Slaměník, 1997) je založena na tom, že se děti (lidé) učí prostřednictvím pozorování chování druhých lidí a jeho důsledků. Dítě si všimá modelu (pozorované osoby) a později, když je vhodná příležitost své chování aplikuje. **Co je podstatné, důležitou úlohu za agresivní chování sehrávají důsledky.**

Když je modelem potrestaný agresor, dítě se učí strachu z použití agresivního chování. U dětí (i dospělých) dochází někdy k přemístění agresivity na jiný objekt. Způsob zvládnání agrese se kóduje do paměti chování.

Mezi averzivní zkušenosti (podněty) agrese patří - frustrace, bolest, útok, vztek. Důvod k agresivitě může být také neúnosně **silné emoční negativní napětí.** To se však může projevit i motorickým neklidem, únikovými strategiemi nebo šaškováním.

Splnění požadavků sociálního prostředí mateřské školy bývá spojeno s námahou, odříkáním, statečností, se sociální adaptací. Je třeba počítat s tím, že ne každé dítě je těmito schopnostmi vybaveno (Výrost, Slaměník, 2001).

Svoboda dětí v MŠ je o právu se rozhodnout, o právu zpochybňovat, svobodně dát najevo své pocity, s čímž většina předškoláků problémy nemá, ale společný život v MŠ je také neméně o nutnosti kázně a kompromisu. Osvědčené výchovné manévry učitelek, směřující ke zvládnání agresivity, **(prakticky to je vyčlenění z kolektivu, kterému předchází několikeré napomenutí a vysvětlování),** většinou neřeší složitosti diagnostických symptomů. Pokud však sociální únosnost agresivity přeroste přes míru je třeba záměrně a systematicky hledat příčiny (frustrace, úzkost, agresivní nápodoba řešení problémů), spolupracovat s rodiči, popř. psychologem.

V neposlední řadě je třeba připomenout fakt, že **agresivní projevy děti pozorují u svých pohádkových hrdinů** v oblíbených animovaných pořadech, ale často tyto agresivní projevy nalezneme i v klasických pohádkách.. Zatímco i nejkrutější násilí v klasických pohádkách pro nejmenší slouží k dosažení konečného dobra, v akčních pohádkách slouží jen k situačnímu napětí.

Děti po shlédnutí takových pořadů mají tendenci agresivní chování napodobovat nebo prostě jen nevhodně ventilují napětí, které se v nich během sledování nastřádalo. Při hodnocení agresivity je vždy třeba uvážit motivaci a schopnosti dítěte své chování ovládat a pochopit důsledky, které z něho plynou. Pud přirozené agresivity je však možné přetřansformovat do sociálně únosné soupeřivosti, která je ovšem snazší pro dominantnější a lépe disponované děti.

Bandura (1973) svými výzkumy došel k pozitivnímu zjištění, že lidé směřují k napodobování chování, které bylo odměněno a v daleko menší míře uplatňují model chování, který byl potrestán (Bandura in Plháková, 2008).¹

¹ Jedná se o tzv. observační učení.

Ve výchovné praxi se této skutečnosti běžně využívá k pozitivnímu ovlivňování chování. Velkou roli hraje příkladnost chování samotných vychovatelů. Pokud dospělý „*káže vodu a sám pije víno*“, bývá to právě zdrojem citových zmatků a nepochopení, které se v důsledku můžou projevit zvýšenou agresivitou dětí.

3.3. Sociální komunikace

(význam humoru při navazování přátelství)

Sociální komunikace je podstatnou součástí sociální interakce. Je to výměna informací mezi lidmi, která se uskutečňuje především prostřednictvím jazyka, ale i jinými neřečovými prostředky.

Psychosociální zrání dětí předškolního věku v mikrosociálním prostředí MŠ ovlivňují přímé meziosobní interakce, které studuje sociální psychologie, stejně tak jako společné aktivity a činnosti, stejně tak jako sebeprojevy a seberealizace jednotlivců. Sociální psychologie zkoumá percepce, komunikaci a interakci, tedy všechny základní složky sociálního styku a každý učitel má šanci skrze ní ovlivňovat život dětí efektivně a s ohledem na jejich prospěch.

Pojem „výchovných situací“, které jsou záměrně vytvořeny v mikrosociálním prostředí a které v ideálním případě předpokládají ego - angažovanost všech zúčastněných. **Spoluprožívání, rezonance, empatie a vzájemnost usnadňují sociální i osobnostní rozvoj každého dítěte.** Tyto kultivující situace by měly dítě motivovat k aktivnímu seberozvoji a zároveň podporovat takové změny prostředí, které napomáhají k dosažení tohoto cíle (Řezáč, 1998).

Potřeba sociálního kontaktu, orientace (sociální předvídání) a sebepotvrzení (sebeuplatnění), je vyjádřena právě prostřednictvím komunikace.

Komunikaci obvykle rozlišujeme na verbální a neverbální. **Verbální komunikace**, tato forma komunikace užívá symboly - slova, jejichž užití podléhá gramatickým pravidlům. Slova mají svůj význam a smysl. Každý jedinec má svůj individuální styl verbální komunikace, stejně tak jako mnohé skupiny. **Neverbální komunikace** sděluje jinak než verbálně. I tuto komunikaci se každý musí naučit. Často je neverbální komunikace součástí komunikace verbální.

Některé varianty neverbálního projevu jsou vyjádřeny dotyky, postavením v prostoru, blízkostí komunikačního partnera, mimikou a očním kontaktem, gesty,

pohyby těla a jeho držení. Spadají sem i neverbální aspekty řeči, jako je tón, hlasitost, gesta.

Důležitý se zdá při komunikaci i vnější kontext, který je dán sociální situací a rolemi komunikačních partnerů. Jinak komunikuje student s učitelem, jinak je vedena komunikace v neformálních vztazích. **Vztah je tedy vždy pro způsob komunikace podstatný a určující. I děti předškolního věku tato rozlišení vnímají.** Děti ví, že matku mohou oslovit kdykoliv, téma se nemusí řešit, v komunikaci se objevují určitá specifika. **Komunikace s učitelkou už nese jiná pravidla.** Je to součást socializačního procesu a vhodné chování se dítě průběžně učí. Když učitel mluví s žákem, dostává odezvu a ta mu pomáhá formovat další komunikaci.

Komunikace v MŠ - komunikací se obecně rozumí předávání a přijímání rozličných významů. Významem se rozumí všechno, co je obsahem komunikace, ale i další psychické komponenty. Pro každé dítě jsou velmi důležité všechny komunikační vztahy mezi všemi účastníky výchovně vzdělávacího procesu v MŠ. Některé děti zde získávají první komunikační zkušenosti s vrstevníky, prvně navazují komunikační vztah s cizím dospělým. Dle způsobů zprostředkování a charakteru prostředků děti používají komunikaci obou forem. Artefakty, jako neverbální složka komunikace jsou už v tomto věku vnímány s adekvátními reakcemi. Pro děti v MŠ jsou ještě velmi důležité doteky, jako nedílná součást jejich neverbální komunikace, i když se mohou vyskytnout i děti nemazlivé, kterým jsou jakékoliv doteky nepříjemné. Genderové rozdíly v této oblasti jsou také poznatelné, děvčata se raději mazlí, než - li chlapci.²

Goleman (1997, s. 118) popisuje **rizika sociální obratnosti** nově přichozích dětí takto: *„Nově přichozí děti zpravidla chvíli přihlížejí, pak se poprvé pokusí zapojit, jen velmi opatrně zvyšují svoji asertivitu. O tom, zdali bude dítě akceptováno či ne rozhoduje jeho schopnost správně rozeznat oblast zájmů skupiny; vycítit, jak hra právě probíhá a co se tam nehodí. Existují dvě zásadní chyby, které téměř vždy vedou k odmítnutí. Jednou z chyb je zkoušet převzít vedení příliš brzo. Druhou chybou je zůstat mimo oblast zájmů skupiny.“* V projevech interpersonální inteligence jsou mezi dětmi v MŠ podstatné rozdíly, které v důsledku určují jejich pozice a oblíbenost.

V mateřské škole by měla jednoznačně převládat efektivní komunikace založená na vzájemném respektu všech zúčastněných. To znamená, že místo zákazů a příkazů hojně užívat popis a vysvětlování. Podporovat emocionální sdělování.

² Tuto zkušenost jsem získala v průběhu vlastní praxe

Důležitým principem je dítě neponižovat a nezesměšňovat před ostatními, dát mu pocit rovnocennosti, ale ne absolutní. **Není možné dovolit dětem, aby si dělaly a říkaly, co chtějí.** Je třeba je vychovávat k určitému zdravému sociálnímu úsudku, který vyladí vnitřní pohnutky a sociální požadavky. Základním principem fungování společenských institucí je skutečnost, která se týká omezení osobní svobody každého jednotlivce a přizpůsobení se zájmům většiny (Fontana, 1997).

Předešlá věta jakoby vyzývala ke střetu protichůdných myšlenek o svobodě jednotlivce, které zdůrazňuji v samém úvodu, ale je to výběr zcela záměrný. **Svoboda dětí v MŠ je o právu se rozhodnout, o právu zpochybňovat, společný život v MŠ je také neméně o nutnosti kázně a kompromisu.**

3.4. Sociální učení

Socializace, která je založená na celoživotním sociálním učení každého jednotlivce, během něhož se lidsky rozvíjí a získává specifické vlastnosti, je realizována jeho vzájemnými interakcemi s okolním prostředím. Potřeba sociálního kontaktu a sdílení je lidskou přirozeností. Každý jedinec se musí naučit respektovat daná pravidla, aby byl přijímán. „*Socializační proces je zaměřen na rozvoj určitých, pro danou společnost typických vlastností a kompetencí.*“ (Vágnerová, 2004, s. 276). Nemalou měrou je závislý na společnosti, ve které žije, protože ta mu umožňuje uspokojování většiny jeho potřeb. Socializace zároveň umožňuje rozvoj identity každého jedince, protože každý je vybaven specifickými dispozicemi, které se právě následkem výchovy a učení rozvíjí v jedinečný charakter.

V rámci svého vývoje člověk získává rozličné sociální zkušenosti, které zejména v dětství ovlivňují jeho osobnost. Sociální inteligence se prezentuje souborem specifických dovedností, k nimž patří zajisté i schopnost předvídat a interpretovat projevy jiných lidí. **Sociální konvence typické pro určité sociokulturní prostředí usnadňují lidem sblížení a porozumění.** Sociální percepce při vzájemných interakcích bývá mnohdy poznamenána různými zjednodušujícími schémata. Lidé mají tendenci podléhat prvnímu dojmu nebo efektu aktuálního dojmu. Nežádka dochází i ke zkreslení „*generalizací pozitivního nebo negativního hodnocení.*“ (Vágnerová, 2004, s. 287). Mnohdy se dostavuje efekt očekávání podobných vlastností na základě určitého osobnostního rysu nebo vlastností, které schematicky odpovídají tělesnému vzhledu.

Často je možné se setkat s efektem sebenaplňující předpovědi, založeném na Golem efektu - negativním očekávání nebo naopak s Pygmalion efektem - založeném na očekávání pozitivním (Vágnerová, 2004).

Základní formy sociálního učení

Jakmile je organismus aktivován, dochází k reorganizaci psychických obsahů, jako důsledku sociálního učení. „*Sociální učení můžeme definovat jako osvojování si komplexních způsobů chování a jednání přiměřených určité sociální situaci.*“ (Řezáč, 1998, s. 72).

- 1) **Sociální posilování (zpevnování)** znamená, že chování je odměněno podnětem sociální povahy. Jedná se o odměny a tresty různého charakteru. U dětí je poměrně silná potřeba sociální akceptace. Pokud nějaké chování dítěte odměňujeme, posilujeme tendenci k opakování.
- 2) **Imitace (nápodoba, učení pozorováním, observační učení)** - známé experimenty (Bandury, D. Rossové, A. S. Rossové, 1973 in Řezáč 1998) ukázaly, že děti mají tendenci napodobovat ten model chování, který v určité sociální situaci souvisí s větší mocí nebo je jinak pro ně atraktivní. Řezáč (1998) zdůrazňuje, že empatii společně s nápodobou považuje za rozhodující činitele socializace jedince.
Vágnerová (2004) zase obeznamuje s termíny „zástupného zpevnování“, kdy dítě napodobí to jednání, které bylo odměněno nebo „odtlumení“, kdy jedinec vidí negativní chování u jiného, které nebylo potrestáno a sám začne ztrácet zábrany k agresi. Může jít i o napodobování strachových reakcí, kdy se třeba dítě bojí, ačkoliv nezná důvod a pozoruje prožívání strachu u dospělých.
- 3) **Identifikace** - představuje ztotožnění s nějakou osobou a nekritické napodobování veškerých jejich projevů. Tento způsob chování je založen na základě silného citového vztahu k modelu. Je možné vyvodit, že i sympatie je jeden z mechanismů socializace. (Řezáč, 1998).

Vývoj sociálního učení u předškolních dětí

Formy jednoduchého učení, jako je instrumentální (operantní) podmiňování (založené na pokusu a omylu), jsou jedním ze základních způsobů učení předškolního

věku (určitá reakce má žádoucí efekt). **Zpevnování reakcí bývá často ovlivněno emocionálně.** Je postupně vystřídáno **observačním učením** (děti napodobují určité chování, které vidí u sourozenců nebo rodičů). Rodičovské postoje k dítěti utváří kultura, společenská třída a platná ideologie.

Dítě v předškolním věku asimiluje sociální podněty do vnitřních poznávacích schémat, v rámci vývoje řeči a symbolických funkcí jim lépe rozumí. Narůstající kognice ovlivňuje lepší orientaci v rozeznání morálních a etických kvalit. **Pro děti tohoto věku je výhodnější uplatňovat během kognitivního učení svojí aktivitu, než - li regulativní učení řízené jinou osobou.**

Dítě aktivně zasahuje do věcného sociálního prostředí, signalizuje potřeby, ale začíná regulovat své činnosti a jednání, u nichž rozeznává prostředky a cíle. Odměnou mu může být nejen pochvala, ale i samotný nový poznatek.

Dominantní činností předškoláků je hra, která je různými autory různě interpretována. Někteří v ní vidí například **nadbytečnou energii všech savců,** jiní autoři v ní shledávají přípravu na práci, další v ní spatřují **imaginární vysvobození z minulých frustrací.** Do té doby paralelní hra se mění po třetím roce ve hru kooperativní. **Dítě během hry získává zkušenosti s neživými i sociálními objekty.** Děti si v úlohové či námětové hře mohou udílet a vyměňovat určité role, v konstruktivní hře určité funkce. Mohou již respektovat společný cíl, porovnávat své výkony v pohybových hrách. Kolem pátého roku života dítě už nutně potřebuje kolektiv vrstevníků. Je schopno zvládnout kognitivně a organizačně náročnější hru s pravidly. Sociální prostředí má značný vliv na vývoj sociálních kompetencí. **Překonání kognitivního egocentrismu v předškolním a raném školním věku souvisí se zráním organismu a dochází k identifikaci s určitým sociálním modelem.**

Stejně staré děti ve třídě mateřské školy se snaží prosazovat a mohou získat určité specifické postavení, objevuje se i kooperace a koordinace, která by měla být podchycena a oceněna (Langmaier, Krejčířová, 2006).

3.4.1. Sociální dovednost

Sociální dovednost je schopnost respektovat normy obecně platného chování a užívat jeho vzorce. Autoregulační systém chování představuje mechanismus svědomí. Typickými znaky jsou vazba na konkrétní situaci a na konkrétní čin. „*Normy chování,*

kteří tvoří racionální základ autoregulačního systému, se dítě učí především ve své rodině.“ (Vágnerová, 2000, s. 122).

Sociální dovednost může být také chápána jako interpretace emočních výrazů, způsobilost vyznat se v emočních stavech ostatních lidí a schopnost adaptovat se na různé sociální situace. Mezi jedinci dochází k výměně emočních informací, které je třeba umět rozpoznávat a přiměřeně emočně na ně reagovat. Během interakcí lidé podléhají nápodobě svých pohybů a postojů, výrazy jejich tváří a hlasové zbarvení se sjednocuje. Některé studie obecnost tohoto tvrzení zpochybňují a zdůrazňují **individuálnost náchylnosti k emoční nakažlivosti.** Myslím, že tyto studie mohou vycházet z rozdílnosti lidských temperamentů a povahových rysů.

Osoby, které mají zvýšenou reaktivitu na emoční podněty, citlivěji vnímají pocity ostatních. Schopnost spoluprožívání je znakem EI, která je zároveň součástí prosociálního chování. Zmíněné pozitivní chování, které respektuje ostatní (prosociální chování), spadá do sociálního učení, které se uskutečňuje nápodobou, pozitivním a negativním podmiňováním a vysvětlováním. Rozvoj prosociálního chování se odvíjí od dosaženého stupně kognitivních schopností a od kvality i kvantity získaných sociálních zkušeností. Děti, které v první fázi života získaly důvěru v okolní svět, mají pocit bezpečí a mnohem lépe a snadněji reagují prosociálně. Jsou schopny sdílet emoce ostatních a adekvátně na ně odpovídat svým chováním.

Podmínkou existence sociálních dovedností jsou tedy mezilidské vztahy, které se rozvíjejí na základě sociability. Sociabilita je schopnost vytvářet a udržovat vztahy mezi lidmi. (Schultze, Roberts, 2007).

Řezáč (1998) rozlišuje sociální dovednosti takto:

Interakční dovednosti

Dovednost iniciovat a ovlivňovat vztahy mezi lidmi, která se projevuje v sociální obratnosti, tj. vést a rozvíjet smysluplné interakce.

Percepční dovednosti

Dovednost vnímat vnější a vnitřní realitu, umět posuzovat a hodnotit.

Komunikační dovednosti

Dovednost symbolického vyjádření kognitivních i emotivních obsahů vědomí.

Organizační dovednosti

Dovednost plánovat, taktizovat a vytvářet strategie sociálního chování.

Behaviorální dovednost

Dovednost chovat se tak autenticky, aby expresivní složka výrazu odpovídala skutečnému prožívání sociální skutečnosti.

Projevy nedostatků sociální dovednosti:

Předškolní dítě ještě neumí generalizovat a normy chápe rigidně a stereotypně, což koresponduje s jeho potřebou jistoty. Normy chápe také egocentricky, jejich výklad si upravuje, aby jim vyhovoval pro jejich chování. (Vágnerová, 2000).

Stává se, že se v kolektivu předškolních dětí vyskytne dítě, které se strání, působí velice stydlivě, nekomunikuje nebo velice střídme a potichu. Může se jednat o úzkostné dítě. Tyto děti mohou trpět sociální fobií, která je jednou z úzkostných poruch. Důsledkem jsou nedostatky v sociálních dovednostech, kdy dítě má strach z interakcí mezi cizími lidmi – např. při představování nebo při poznávání nových lidí. Sociální fobie je v současnosti třetím nejrozšířenějším psychickým onemocněním. Sociální fobie pravděpodobně vzniká právě v období dětství, když se dítě setkává se špatným a často kritickým přístupem rodičů, kdy je často negativně hodnoceno a srovnáváno s někým úspěšnějším. Často si pak takové dítě připadá nemilované nebo nechtěné. Pocit nedostatečnosti nebo podřadnosti přetrvává pak i do dospělosti a činí tak nemalé problémy v sociálních vztazích a interakcích.

(<http://www.vitalia.cz/katalog/nemoci/socialni-fobie/>)

Podle mezinárodní klasifikace nemocí je možné charakterizovat sociální úzkostnou poruchu takto:

Sociální úzkostná porucha v dětství (F93.2).

V předškolním věku se projevuje záměrným vyhýbáním se kontaktům. Časté jsou plačtivé reakce, výbuchy vzteku, poruchy komunikace, spánku a jiné tělesné potíže. (Malá, Úzkostné poruchy v dětství a adolescenci, 2010, online)

Vyhýbavá porucha v dětství (F 60.6).

K předchozím uvedeným projevům se přidružuje i pocit méněcennosti, stíženosti na únavu, negativní sebehodnocení, přecitlivělost na kritiku a vyhýbavé chování.

U dětí ve školce je možné se setkat i s negativismem, který se projevuje negováním nebo ignorováním pokynů. Negativismus se nejčastěji vyskytuje v období okolo tří let a

souvisí se snahou o sebeprosazení. Pokud se vyskytne později, jedná se o následek opožděného vzdoru.³

Rozvíjení sociálních dovedností předškolních dětí:

Sociální pokrok dětí odráží úspěšně fungující rodinné vztahy a je jisté, že čím dříve se děti naučí ovládat a uplatňovat nezbytné sociální dovednosti, tím budou kvalitnější i vztahy mimo rodinu. **Děti v předškolním věku ještě potřebují pomoci v rozpoznávání a pojmenovávání vlastních pocitů** a je třeba počítat s typickými technikami jejich infantilních projevů. V mateřské škole je především nutné vytvářet situace, které zprostředkují takové **zkušenosti, jež se pozitivně projeví ve struktuře sebepojetí**, protože to je odrazovým můstkem kladných interakcí s okolím. **I v osobnosti předškolního dítěte se mohou vyskytovat konflikty, úzkosti, zranění, vina, frustrace a rozličné mrzutosti.** Cesta zdravého psychického růstu i možného průběžného ozdravování je učit děti realistickému chápání skutečnosti, ve stálém vyhledávání a pojmenovávání své vlastní přirozenosti a všímání si tak podobné přirozenosti druhých (Bruceová, 1987).

Humor - jako cenná sociální dovednost

Je nesporné, že **humor odlehčuje mnohé náročnější, emočně vypjaté situace.** Stresovaní jedinci se uvolní, vyplaví se potřebné hormony štěstí⁴ a svět se jim hned jeví v růžovějších barvách. Všeobecně je znám faktor fyzického zdraví spojený s humorem, vzhledem **k posílení imunitního systému.** Děti předškolního věku jsou smyslem pro humor obdařeni už v dostatečné míře a i pro ně platí všechny zmíněná pozitiva. I mezi dětmi, stejně jako mezi dospělými jsou individuální rozdíly v chápání a schopnostech dělat legraci a určitě se vyplatí legračně laděné situace podporovat a vyhledávat.

3.4.2. Učení empatie v průběhu socializace dětí

Na rozvoj emocionální empatie dětí má vliv kladný, pozitivně laděný vztah dítěte a rodiče, popřípadě dalších členů rodiny. Děti, jejichž citové potřeby jsou uspokojovány

³ VANÉK, Jan. Ústní sdělení. 2013 – 6 – 5.

⁴ Mezi základní hormony štěstí patří dopamin, serotonin.

láskyplnými a ochraňujícími rodiči, jsou totiž méně zaujaty starostmi o sebe a mohou věnovat svou energii citlivému prožívání potřeb druhých.

Bylo zjištěno, jak píše Mlčák (2010), že **pokud matky používají induktivní výchovný styl (styl zaměřený na zdůrazňování pocitů viny), jejich děti jsou schopny většího citového reagování.** Dalším zjištěním, o kterém píše Mlčák, je skutečnost, že **především dcery přebírají empatický způsob reagování po svých matkách.**

Mlčák (2010) také zmiňuje nejpravděpodobnější způsoby vyvolání empatie po 3. roce věku a to podle modelu empatie vytvořeném Hofmanem. Spadá sem **klasické podmiňování** (práce s představením nějakého emocionálního podnětu a odpovídající emocionální reakce), **přímé asociace** (aktuální podnět a odpovídající emocionální reakce) a jazykově zprostředkovaná reakce. Empatie k pocitům druhých se začne vyvíjet v období kolem 2 - 3 let věku života dítěte. Děti v tomto věku se učí pomalu vcítit do různých emocí, byť protichůdných.

„Z hlediska ontogenetického vývoje se uplatňuje zákonitost, že s rostoucím věkem dětí se zvyšuje také jejich motivace chovat se stále více prosociálním způsobem“. (Mlčák, 2010, s. 48). Vývoj kognitivní empatie probíhá u předškolních dětí v porovnání s emocionální empatií déle. Mlčák (2010) píše, že podle Piageta a Inhelderové (1997) děti před **5. - 6. rokem nejsou ještě schopné převzít perspektivu druhé osoby**, mají ještě problém porozumět mnohým projevům chování druhých lidí, díky přirozenému egocentrismu. V řadě studií bylo zjištěno, že málo sociabilní, plaché a **společensky úzkostné předškolní děti pomáhají jiným dětem více než ostatní děti** (Mlčák 2010).

3.4.3. Interpersonální vztahy dětí v MŠ

Třída v mateřské škole je vlastně malou sociální skupinou, s určitým počtem dětí, kde se odehrávají bezprostřední interakce mezi všemi členy, interakce „tváří v tvář“. Dítě si osvojuje nejen určité principy, ale učí se je i chápat. Charakter třídy a její fungování ovlivňuje složení dětí z hlediska jejich charakteru, individuálních znaků a vlastností. Struktury těchto skupin jsou výsledky diferenciací dětí na rozličných úrovních. Komplexně zrcadlí všechny vztahy, ve kterých se odráží rolový systém, statusový systém a nastavená platná pravidla i uznávané normy chování. Je pro ni typický i skupinový vliv, který může mít charakter sociální facilitace, zahálení, polarizace. Nezřídka se zde mezi dětmi reálně uplatňuje fenomén **sociálního**

porovnávání. Již v této věkové kategorii je patrná snaha dětí sociálně se prezentovat v dobrém světle, v porovnání s ostatními. Pro děti to znamená kontinuálně zpracovávat informace, jak se prezentují ostatní a vzhledem k získaným faktům přizpůsobovat prezentaci sebe sama. Početnější skupiny tříd v mateřských školách, napříč snaze k individuálnímu přístupu, nesou riziko deindividuace (tím je myšlena ztráta pocitu individuality, ztráta sebe sama z důvodu konformismu).

Dítě předškolního věku si v mateřské škole naplňuje jednu ze základních lidských potřeb (Maslowova teorie naplňování potřeb) a to potřebu styku s jinými lidmi. Přiměřeně zralé dítě by mělo nacházet uspokojení v sociálních interakcích nabízených touto institucí, samozřejmě za dodržení platných principů fungování předškolního vzdělávání. **Ve věku od tří do pěti let probíhá intenzivní dozrávání společenských emocí - pocitu nejistoty a pokory, žárlivosti a závisti, pýchy a sebejistoty.** K jejich rozvoji je nezbytná schopnost srovnávat sebe s ostatními v konkrétních vlastnostech. Když pětileté děti vstoupí do rozsáhlejšího světa školky, dostávají se tak zároveň do světa vzájemného porovnávání. Takovéto srovnávání je podněcováno nejen touto vnější změnou, ale také dozráváním kognitivní dovednosti: *„Děti už dokážou srovnávat sebe s ostatními v konkrétních vlastnostech, ať už jde o oblíbenost, přitažlivost nebo o umění jezdit na skateboardu.“* (Goleman, 1997, s. 247).

Sociální preferenci mezi vrstevníky i mezi dospělými získají snadněji děti atraktivní, protože často platí sociální stereotyp „vše hezké je zároveň i dobré“. Preferenci si může dítě zvýšit také vlastnictvím zajímavého předmětu. Z možných stylů různých interakcí je vhodné podporovat reciprocitu, ve smyslu vzájemné podpory a vstřícnosti, naopak je nutné potlačovat rivalitu a soutěžení jednotlivců. Je třeba také ohlídat manipulativní a k závislosti vedoucí jednání a chování dětí, ačkoliv tato nefér hra může do jisté míry bavit obě strany.

Interpersonální vztahy mezi dětmi a učitelkou vyžadují pevně stanovené sloupy pravidel chování, v ideálním případě tvořené dětmi samotnými. Je správné, když autoritativní rozhodnutí učitelky stojí vždy až na druhém místě za snahou samotných dětí rozhodovat a řešit konflikty v dětské komunitě samostatně. Vzhledem ke spoření času a sil, je vhodné některá pravidla ritualizovat. **Stále se opakující činnosti, které jsou typické svou užitečností a účelností se stávají požadovaným návykem a to je dobře, protože děti v nich nacházejí pocit potřebné jistoty** (Gillernová, 2003).

Sociální klima - je jev dlouhodobý, typický pro určitou třídu po mnoho měsíců či let. Na vytváření sociálního klimatu se podílí všichni jednotlivci, vytvořené skupinky dětí ve třídě, všechny pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci. Na škole může dojít k tomu, aby vedle sebe existovaly rozdílná sociální klimata v rozdílných třídách, od pozitivních až po negativní (Výrost, Slaměnik, 2001).

Klima třídy - stojí na vzájemném působení a ovlivňování vztahu učitele a žáka, ale role pedagoga je zde velmi významná. Učitelé jsou nejaktivnějšími iniciátory, stanoví pravidla práce a života ve třídě, jsou nejlepšími diagnostiky. Neustálá snaha o zlepšení a úsilí jsou hlavním zdrojem motivace ke správnému a pozitivnímu vytváření klimatu třídy (Čáp, Mareš, 2007).

Průcha (2009, s. 100) pod pojmem klima třídy uvádí: „*Sociálně - psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně - emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Rozlišuje se klima aktuální (fakticky existující) a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí.*“ Klima v každé malé skupině určuje především míra citovosti.

V mateřské škole, víc než na jakémkoliv dalším vzdělávacím stupni je rozhodujícím činitelem citové výchovy pozitivní výchovný vztah učitelky k dítěti a důvěra dítěte v ní. Jako jeden z nejlepších způsobů navazování citových vazeb považují dramatickou výchovu.

4. DRAMATICKÁ VÝCHOVA V MŠ

4.1. Obecné pojednání - základní metody dramatické výchovy

Na počátku popisu teoretických zákonitostí vztahujících se k dramatické výchově si dovolím úvahu, kde, jak a proč vůbec vznikla potřeba „tvořivé dramatiky“. Nikdo nezjistí kolik času v průběhu vlastní ontogeneze jsme strávili hrou, kolik času jsme nebyli sami sebou, ale v nějaké roli. Nikdo jiný, jen my sami víme, jak mnoho nás role získané více či méně dobrovolně naplňovali a naplňují paletou různorodých pocitů a zkušeností. **Hra má pro všechny „malé i velké“ mnoho významů, jejichž cíl spatřuji v hledání smyslu života a věrnosti v sebe sama.**

Ohlédnou-li se do pradávne minulosti, bylo vzrušení a napětí nezbytnou součástí života. „*Uloví se bizon - neuloví, bude jídlo nebo budeme trpět hladu, přežijeme face to face rozdivočelé šelmě?*“ Otázky týkající se života a smrti museli naši prapředci řešit neustále. V rámci svého pudu sebezáchovy zažívali v boji o život silné emoce strachu a obav, opravdová životní dramata a na druhou stranu radosti a uvolnění, když zvítězili, ulovili - přežili. Je známá provázanost a závislost všech jedinců v těchto prvopopolitních sociálních formách, kdy všechny stavy aktuálního skupinového vzrušení prosakovaly každým z nich, nevyjímaje jejich malé potomky. Vývojově starší struktury mozku dnešního člověka i přes dlouhý fylogenetický vývoj, kterým lidský mozek od pravěkých dob prošel, stále reagují na obdobných principech jako kdysi. Jedná se o limbický systém, který řídí pudové chování a emoce s ním spjaté, a které stále baží po tom dramatická vzrušení přivolávat nejen našim dětem, ale i nám starším. Mladší struktura mozku, **prefrontální lalok**, působí jako vnitřní **hlídač nadužívání těchto „dramatických rozkoší.“** Z vývojového hlediska to ovšem není možné očekávat před šestým rokem věku, s odvoláním na Piagetovi etapy kognice. Prefrontální lalok ve svých funkcích dozrává mnohem později a z toho vyplývá, že **hipokampus předškoláka bez problémů promění židli v medvěda a tmavý hadr na podlaze v jedovatou louži.**⁵ Je tu ale zásadní rozdíl, že oproti zralejším jedincům, prefrontální příkazy „je to jen hra“, nedostává tak jednoznačně. Předškolní dítě vše prožívá mnohem více naplno a doopravdy.

⁵ Magičnost je jedním ze základních atributů uvažování předškolního dítěte, viz. str. 24 (Vágnerová, 2000, s. 102 – 107). Během dramatické výchovy se mi nesčetněkrát potvrdilo, že fantazie dětí je bez hranic.

Pokud jsem si dovolila jen zlehka našlápnout na pevnou půdu neurofyziologie, abych vysvětlila, že vnitřní dirigent prožívání (prefrontální lalok) předškolního dítěte musí ještě chvíli k objektivismu zrát, je na místě zmínit silný vliv dirigentů vnějších (rodiče, učitelky, media). Právě jejich kritika „hudebních skladeb“, čímž metaforizují veškerou dětskou aktivitu, velmi ovlivňuje poznávací schopnosti výše zmiňovaného vyvíjejícího se prefrontálního laloku. **Jsem přesvědčena, že dobrá dramatická výchova může citlivě kultivovat křehký limbický systém a dávat šanci k přirozenému rozvoji kognice a zdravé odolnosti vůči „vnějším dirigentům.“** To všechno jsou předpoklady zdravého psychického vývoje, jehož cílem je a jsem opět na začátku „pozvolného objevování vlastní identity a smyslu svého života.“

Dramatická výchova nabízí to, po čem bažíme, po vzrušení těla i ducha a není pochyb o tom, že právě v dětství a mládí je tato touha vystupňovaná. Děti dokáží přirozeně plout od reality vzdalujícím se časoprostoru a oddávat se osvobozujícím a kreativním aktivitám, které je naplňují emocemi, které intuitivně potřebují rozvinout. Myslím, že ty věčné děti v nás dospělých to také nikdy nezapomněly, ale to by stálo zase za jinou úvahu...

Významnou osobností v oboru dramatické výchovy je Eva Machková. Dramatickou výchovu vnímá jako celek obsahující samotnou dramatickou hru, tvořivé psaní, vyprávění, improvizaci kostýmu a scény, různé dramatické techniky.

Dramatické improvizace, stejně jako dramatické hry, interpretace a dramaturgie spadají mezi základní metody dramatické výchovy. Každá z těchto metod se charakterizuje svojí specifičností, avšak vzájemně jsou výrazně symbioticky provázané. Všem těmto metodám je jedno společné - **obsahují hru v roli, která je základním mechanismem učení v předškolním věku v širokospektré dramatické výchově.** V dramatických hrách nalzáme dramatické situace, které se můžou skládat z konfliktu, procesu a produktu. Námětem se může stát text literární předlohy nebo hudební skladba nebo je to proces zcela spontánní a přirozený. Proces obsahuje analytické i syntetické postupy. Výsledný produkt dramaturgie, tedy připravené aktivity s dramatickým dějem je nazýván inscenace. **Obsahově se dramatická výchova přibližuje k reálnému životu.**

Dramatická hra - je námětová hra, založena na interakci hráčů. Podstatný je proces založený na principech spontánnosti, zábavnosti i dodržování jistých pravidel.

Charakterizují ji také symboličnost a imaginace. Je zaměřena na vnitřní procesy prožitkového učení jednotlivce i skupiny.

Prožitek a zkušenost - jako takový je důležitý pro vnitřní život každého jedince. Prožívání probíhá neustále, je subjektivní a neopakovatelné. Je součástí běžné reality i fiktivních situací. Prožívání je zpravidla bohatší, než se projevuje ve vnějším chování, ale pomocí rozhovorů a zpětných vazeb je možné si udělat jasnější obraz o prožívání zúčastněných, ani tak se ovšem nemusí ukázat vše, co bylo prožito. **Obecně platí, že v dramatické výchově je kladen důraz na bezprostřednost vlastní zkušenosti v protikladu ke zkušenosti získané zprostředkováním.** Dramatickou výchovou získávané zkušenosti mohou být přímé (děti se na něčem domlouvají) i nepřímé (modelování fiktivní situace), často bývají i kombinované. Zkušenost rozlišujeme i vnitřní (pozorování vlastních psychických pochodů) a vnější (smyslové vnímání a uvědomování si různých vjemů).

Dramatická hra je prostoupena emocemi a vyznačuje se pozitivními důsledky pro relaxaci a psychické zdraví. Úkolem hráčů je řešit nějaký konflikt. **Není nutné, aby hra měla konkrétní smysl a cíl. Jejich využití je však náročnější ve chvíli, kdy plní určitý záměr vzdělávání či výchovný cíl.** Každá dramatická hra by měla obsahovat dramatickou situaci, která je fikcí a hráči mají možnost z ní kdykoliv vystoupit do situace reálné, měli by si být také v každém okamžiku vědomy, že si jen hrají. Ve fiktivních situacích si předškolní děti zažívají pocity někoho jiného a plně rozvíjí svou tvořivost. Riziko, které Svobodová v souvislosti s principem tvořivosti a fikce vnímá jako jedno z nejhorších, je „*když tvořivá a ambiciózní učitelka používá děti v mateřské škole jako nástroj své seberealizace.*“ (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 53).

Průběh dramatické hry je koncipován tak, že aktivita hráčů je vyprovokována konfliktní situací, která ústí v dramatické jednání. Cílem všech aktivit se stává především pozměnit současný stav a tímto se také rozvíjí dramatický děj. Cílem se stává zrušení napětí mezi významovými kontexty, což se děje vyřešením konfliktu. Konflikt je možné zkoumat, zaujímat rozličné postoje a řešit různými způsoby, stejně jako v reálu. Struktura dramatických her může být zcela jednoduchá: začátek, vrchol, konec nebo mohou mít Aristotelem inspirovanou složitější stavbu. Tyto složitější struktury se skládají z těchto částí:

- 1) **Expozice** (z lat. expositio, vysvětlení) - přijetí pravidel, vstup do fiktivní roviny hry. Hráči si představí, že jsou v určeném čase, prostoru, změni své chování.

- 2) **Vznik akce** - nastolení a seznámení s problémem, prostor pro akci a rozhodování všech účastníků.
- 3) **Kolize** (z lat. collisio, střetnutí) - dochází ke střetnutí názorů a postojů hlavních i vedlejších aktérů, na problém je nahlíženo z mnoha různých stran.
- 4) **Vrchol**, krize - konfliktní situace je řešena. Je to úsek náročný pro plánování, vrcholí emoce všech zúčastněných, kteří by měli v této fázi získat zásadní zkušenost.
- 5) **Peripetie** - úsek nečekaných obrátů a možných variant, které řeší dramatickou situaci.
- 6) **Katastrofa** - dramatická zápletka je vyřešena. Může následovat katarze, jíž je myšlena duševní očista. Je to reflexivní individuální zpracování, kdy je vytvořen prostor pro estetickou zkušenost a intelektuální rozjímání.

Mojí snahou v následující části je objasnění pojmů na kterých je dramatická výchova vystavěna.

Improvizace - „*Největším plodem studia a plným úspěchem práce je schopnost improvizovat*“ (Karafa, 2009, s. 35). Myšlenka antického myslitele vztahuje improvizaci k výsledkům studia, což se nenes ve stejném duchu jako názor Waye (Karaffa, 2009).

Improvizaci by šlo verbálně vystihnout jako aktivity, které vznikají z okamžitého nápadu či nálady, je to hraní bez scénáře, které předpokládá tvořivost. Podstatný je proces. Produkt je zároveň i cílem. Vyznačuje se neuvědomělou živelností a nenuceností. Je nejen metodou, která se promítá více či méně do ostatních metod, ale i jeden z principů dramatické výchovy. **Důležité je, že tuto metodu zvládnou děti v kterémkoliv věku, s rozličnými schopnostmi.** Není třeba umět číst, ani se učit nazpaměť dialogy (Way in Karafa, 2009). Dramatická výchova ve škole jakéhokoliv stupně zahrnuje aktivity, které jsou stavěny na nepřipravených nebo rámcově připravených scénářích (v případě rámcově připravené improvizace dochází evidentně k podobnosti s metodou interpretace a dramatizace, záleží na citlivém rozlišení jevů). Důraz bývá kladen na umělecko - sociální formy prožitkového učení, ve kterých se uplatní kreativita, vlastní zdroje jedince a spontánní nečekaná řešení různých situací. Hráč si v bezpečném prostoru může vyzkoušet různé způsoby jednání a chování.

Velkou výhodou improvizace je, že rozvíjí představivost, fabulační schopnost a přirozenou hravost. Ačkoliv improvizaci chybí souvislý dramatický děj a zásadní konflikt, má uplatnění v osobnostním i sociálním učení.

Improvizace rozdělujeme:

- 1) **improvizace bez dramatického děje**, které jsou zaměřeny na rozvoj určitých dovedností, na uspokojení fyzických i psychických potřeb (pohyb, uvolnění, vnímání, představivost). **Tyto improvizace neřeší konflikty.**
- 2) **improvizace s dramatickým dějem** je určena dramatickou situací stejně jako dramatická hra. V obou případech se **hledají konkrétní příčiny** dané situace **problémů** a zaujímají se postoje, s tím rozdílem, že improvizace je spojena s nepřipraveností a spontánním dialogem.
- 3) **improvizace bez kontaktu** se vyznačuje tak, že všichni hrají simultánně, každý sám pro sebe, hráči se nesledují. Každý jedná podle své aktuální představy. **Tato improvizace je vhodná pro ostýchavé a nesmělé děti, protože jim pomáhá uvolnit se.**
- 4) **improvizace s kontaktem** vyžaduje spolupráci hráčů. Hráči mohou použít jak simulaci, tak charakterizaci. **Důležitým procesem se stává ztotožnění nebo vnitřní nesoulad s převzatou rolí**, dále všechny aspekty, které vycházejí ze vztahu z převzaté role a vztahů k ostatním spoluhráčům.

Pedagogická improvizace je pokládána za jednu z nejobtížnějších dovedností pedagoga. **Neznamená práci bez přípravy, ale schopnost reagovat na podněty, které se nabízí v průběhu celého dne.** Za významný aspekt pedagogické improvizace považuje Svobodová využívat a upravovat nápady dětí tak, aby se sjednotily s cílem vytýčeným učitelkou. *„Rizikem tohoto principu je především degradování pedagogické improvizace na nahodilost a nepřipravenost.“* (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 57).

Interpretace - námětem je text literární předlohy nebo jiné umělecké dílo, použity jsou výrazové herecké potřeby. Jedná se o vlastní osobitý výklad, o vlastní prezentaci uměleckého díla, který se interpret snaží předat divákovi.

Dramatizace - jsou připravené aktivity s dramatickým dějem určené k prezentaci, důraz je kladen na výsledek - inscenaci. Podstatná je typovost až charakterizace postav.

4.2. Hra a hraní rolí

„Hra je svobodná, námětová, na symbolismu postavená činnost, která je z principu dobrovolná. Ať je hra jakkoli vážná, ať chuť k ní brzdí únava nebo zklamání, hraje se sice vážně, ale ne smrtelně vážně.“ (Deissler, 1994, s. 36). **Vážnost hry je do jisté míry spekulativní, může se dotknout vážných životních situací a citlivých témat.** Nesmí nastat újma v důstojnosti a sebepojetí dítěte, (smutek z prohry, posmívání ostatních dětí, jiné negativní prožitky). Předpokládám, že na těchto jemných nuancích prahového překročení vážnosti a nevážnosti hry je také založena i záměrná terapie, pokud někdo chce využívat hru v zaměření určitého úmyslu. V běžných situacích ovšem musí učitelka **kvalifikovaně pomoci a nedovolit, aby dítěti vznikala během hry vážná citová zranění.**

Hlavní smysl tvořivé dramatiky tkví v samotném procesu, není důležitý výsledek, nemá praktický význam. **Je vymezena prostorem a časem,** v kterém se odehrává. **Pravidla, která se stanoví, se musí dodržovat. Hra je založena na přítomném prožitku** hráče nebo celé skupiny. **Hra v roli je základní metodou dramatické výchovy.** Je realizovaná pomocí herců zastupujících většinou fiktivní objekty. Herec však může hrát i sám za sebe. Během hry je herec ovlivňován svými pocity, myšlenkami, představami a zkušenostmi i tělovými impulzy. Čerpá z tzv. psychosomatických zdrojů. Během hraní se vytváří modelové situace a to na základě uměleckých a dramatických principů a postupů, které umožňují pohled na situaci z různých úhlů pohledu. Zajímavý postřeh ohledně vnímání svobody při hře (Deissler, 1994) se týká skutečnosti možné fascinace dítěte nějakou jinou osobností v kolektivu, která se projeví bezmeznou poslušností, ztráty sebe sama, ztráty schopnosti se rozhodovat při hře, ale i v reálu.

4.3. Dialogické jednání v dramatických hrách a improvizacích

Dialog v dramatických hrách a improvizacích je dramatickou technikou, při které se uskutečňuje seberealizace a zároveň se jím vytváří mezilidské vztahy. Skrze dialog si jedinec tříbí myšlenky, postoje, názory a vědomosti a lépe tak může pochopit obsah sdělovaný dramatickou hrou. Umění vést dialog je možné se učit i v běžných životních situacích. Podmínkou je zajisté otevřenost k názorové odlišnosti, ale i zvládnutí komunikačních rolí a citlivost k verbálním i neverbálním projevům. **Pokud je**

provedena analýza obecných cílů a obsahů učiva, je vybrán vhodný námět k dramatickému zpracování, je začleňování vhodně zvolených dialogů velkou výhodou. Děti snadněji porozumí potřebným souvislostem a pedagog má snadnější cestu k vymezení svého záměru a cíle, který musí být přiměřeně náročný. Na konci je třeba zformulovat otázky pro evaluaci a reflexi. **Skrze dialogy použité v dramatické výchově je možné v modelových situacích odkrýt skutečné reálné konflikty, proto je nutné postupovat velmi obezřetně s jistou dávkou empatie a intuice.** Na druhou stranu je možno vhodně vedené **dialogy využívat jako prevenci k předcházení konfliktů** a nebezpečných, zraňujících situací i v reálném životě. Protože do dramatické výchovy spadá mimo učení i umění, měly by dialogy v rámci této výchovy odrážet i estetické vnímání světa. **Navození estetických zážitků vzniká pomocí různých projevů lidského těla** (pohybových a hlasových), ale patří sem i složky produktivní, výkonné a výpravné (text, kostýmní prvky, inscenování). Plánovaný proces rozvinutí nějakého tématu s pomocí dialogů může být řízen otázkami uvozenými zájmeny (co, proč, k čemu, kam, jak).

Téma a motivy dramatické hry:

„Jako ideový základ díla se vybírá, organizuje a hierarchizuje veškerý materiál inscenace (motivy, situace, dějová fakta, děj, postavy, jejich vztahy, motivace a jednání, určité jazykové prostředky a další složky a prvky) a dává se jim společný smysl; je hlavním činitelem strukturovaného díla, který odlišuje umění od života, záměrnost od náhody.“ (Richter in Karafa, 2009, s. 54).

Motiv vytváří novou situaci. *„Dle psychologie jde o vědomí záměr, či cíle jednání, chování, ale i nevědomé jednání, chování.“ (Nakonečný, 1998).* Zdroje námětů uplatňovaných v dramatické výchově by měly mít hodnotné téma podložené mravními a etickými hodnotami. Jistě je snahou všech tvůrců vybrat inspirativní a kvalitní předlohy se silným nábojem aktivity, zajímavým konfliktem, jehož řešení bude působivé a pro aktéry uspokojivé. Je možné vymýšlet náměty společně s dětmi, ale je pak třeba počítat s určitým rizikem jednoduchosti.

4.4. Typologie rolí tvořící obecný základ metod dramatické výchovy

Josef Valenta (1997) popisuje proměny hráčů na různých úrovních:

- **rovina simulace** znamená, že hráč hraje a jedná sám za sebe v rámci určité fiktivní situace. Valenta varuje před zneužíváním simulace použité v dramatické výchově u jedinců s psychickými problémy. Uvnitř simulace se ještě rozlišuje: hra na „já“ v možné, nemožné, reálné a běžné situaci a v „ne“ - pravděpodobné situaci, hru v kabátě experta, hru na jiné já.
- **rovina alterace** ukazuje hráče v roli někoho jiného.
- **rovina charakterizace** je definována Josefem Valentou jako jakási nadstavba alterace. „*Jde o úroveň rolí hry hlouběji do vnitřních motivací a nuancí postav.*“ (Valenta, 1997, s. 37).
- **rovina autentických rolí v rámci dramatu** zahrnuje samovolně přijímané role mimo vlastní hru. Konkrétně se jedná o mimorolové činnosti jako je řízení nebo koordinace v rámci plánování dramatu ve skupině.

V dramatické výchově se můžeme setkat s pojmem technika, který je podřízený metodě a znamená dílčí postup činnosti, cestu, kterou se dostáváme k cíli.

Dramatická výchova u dětí předškolního věku rozvíjí tyto klíčové kompetence:

- **kompetence k učení** - užití her, ve kterých se získané znalosti využijí a dále rozvíjí. Dítě má možnost si ověřit jejich fungování, využití v praxi
- **kompetence k řešení problémů** - v modelových situacích nechat děti řešit problémy na základě jejich zkušeností získaných jak v médiích, tak z běžných životních interakcích
- **kompetence komunikativní** - rozvíjet všechny formy komunikace, pěstovat schopnost naslouchání, naučit se pochopitelně pro okolí formulovat své myšlenky, pocity a názory
- **kompetence sociální a personální** - zařazovat takové hry, které ovlivní kladné sebepojetí, učí řešit sociální konflikty a vztahy
- **kompetence občanské** - na modelových situacích ukazovat možné sociální patologie, se kterými se dítě může setkat i v běžném životě, schopnost rozpoznat psychické i fyzické násilí. Dát šanci na vyzkoušení role jiných lidí a respektovat jiné názory

- **kompetence pracovní** - učit děti zodpovědnosti za splnění úkolu, dát pocit z dobře vykonané práce

Dramatická výchova se vzájemně propojuje a ovlivňuje v oblastí:

- **osobnostní** - zahrnuje rozvoj kognice, smyslového vnímání, psychomotoriky. Spadá sem i rozvoj kreativity, představivosti, emocí, intuice, sebepoznávání a sebehodnocení. Rozvíjí kladné vlastnosti a morálku.
- **sociální** - sem spadají dovednosti potřebné k interakci a komunikaci s ostatními. Jedná se tedy o přijetí a zvládnutí pravidel společenského chování. Rozvoj prosociálnosti a empatie.
- **umělecko - dramatické** - tato oblast spočívá ve vnímání a reflexe estetických prvků. Rozvoj rytmického cítění, fabulace, improvizace i interpretace a další sdělování na základě divadelních prvků.

Je pochopitelné, že dramatická výchova v MŠ sebou nese určitá specifika, která je možné shrnout v principech empatie a respektu k dítěti, což se v důsledku projeví v neporušené psychosomatické jednotě jednotlivých dětí. Dramatická výchova je vstřícnou cestou k jeho potřebám a zvláštnostem, cestou, jakkoli dobrodružnou, přesto laskavou a bezpečnou (Valenta, 1997).

4.5. Biblioterapie

Rozvoj sociálních dovedností dětí v průběhu dramatických her, kterými se budu zabývat v praktické části, budu **podněcovat vyprávěním příběhů, cíleně zaměřených na určité morální aspekty a dilemata**. Tyto příběhy budu koncipovat tak, aby děti oslovily, přiměly k zamyšlení a mohly být výchozím motivačním materiálem našich dramatických rozehrávek. Protože prostudování „biblioterapie“ mne jednoznačně přesvědčilo o síle působnosti, kterou pohádky a příběhy na děti, ale i dospělé mají, uvádím ve své práci informace, které v této oblasti považuji za důležité.

Biblioterapie vychází částečně z logoterapie a existenciální analýzy. V prastarých literárních pramenech, které sahají do počátku našeho písemnictví je možné vyčíst, že se již naši prapředci spoléhali na působnost slova v různých magických rituálech, kterými se snažili ovlivnit náročné životní situace. Tak se v kritických chvílích lidských životů hledala útěcha v božstvu, popřípadě

v čarodějnictví. Kněz, šaman i lékař (mnohdy v jedné osobě) volící správná slova a působivé formule, byl součástí uzdravování, rození i umírání, přírodních katastrof i tragédií, strádání pramenících z konfliktních mezilidských vztahů. Samozřejmě i dnes, v moderní době se praktikuje věštění, zařikávání d'ábla či různé formy léčebného šamanismu, ovšem v podstatně menší míře. Je to spíše záležitost vybraných sekt a jednotlivců, toužících mnohdy jen po zábavném rozptýlení.

Nicméně, oprostíme-li se od nadpřirozena, **zůstává slovo mocným prostředkem působení na lidskou psychiku**, která jak známo ovlivňuje i vše tělesné. Již Sokrates, stejně jako mnozí další antičtí filozofové, považoval „léčbu slovem“ za podstatný způsob navrácení harmonie duši, což viděl jako důležitý předpoklad celkového blaha a zdraví. (Duda, 2006). Slovo je možné vnímat jako základní jednotku rozhovoru, který pokud je veden s porozuměním a empatií, je základním principem dnešní psychoterapie. Při poslechu nebo čtení nějakého literárního díla, se může jedinec zbavovat svého napětí a negativismů, ale může tomu být i naopak. Správně zvolená literatura dokáže poskytnout nejen útěchu, ale i vhled na různorodé situace, u vnímavých čtenářů působí na jejich intuici, ukazuje pravdu, která je mnohdy bolestná, ale osvobozující. Mnozí autoři, kteří svými díly poskytují duševní pomoc jiným, při psaní zažívají duševní očistu sami. Je jisté, že biblioterapie a terapie poezií dokáže pomoci i mnohým dnešním lidem.

Současný dnešní biblioterapeut a logoterapeut M. Duda považuje za základní dílo biblioterapie Bibli. Tyto příběhy, kde je popisována samotná podstata bytí, jsou pro židovský národ zákonem, pro ostatní nadčasovými příběhy o nich samotných. I pro děti předškolního věku jsou biblické příběhy, ale upravené do požadované formy velkým obohacím. **Stejně tak působí klasické pohádky.** Jsou to totiž umělecká díla přesahující čas a prostor. Je v nich zachycena radost, velké štěstí i lidské trápení a bolesti. Pocity a emoce, které děti také znají nebo je alespoň intuitivně tuší. **V pohádkových příbězích jsou ukotveny zákony lidského soužití, archetypálně vymezeno dobro a zlo.** „*Příběhy nemůžeme přestat vyprávět. A když je vyprávíme, už to nejsou příběhy o lidech, kteří žili kdysi dávno, ale příběhy o nás samotných.*“ (Shapiro, 2006, s. 13-14).

Pojem biblioterapie v sobě zahrnuje bezesporu léčivou moc čtením příběhů a poezie, ale v mém pojetí je to výborný zdroj využitelný i k osobnímu růstu, jak u dětí tak dospělých, který v sobě může nakonec obsahovat i určitou prevenci před frustracemi z odmítání, nepochopení nebo z nezvládnutí krizí a konfliktů.

Předčítání příběhů u dětí rozvíjí fantazii, evokuje představivost. I u dětí jsou však podstatné rozdíly ve schopnosti míry prožívání imaginace, v odhodlanosti do tohoto světa vstoupit. Je přínosné, když jsou literární texty předčítány sugestivně, s lehce zasněným hlasem. Ve výrazu tváře vypravěče se mohou jemně zrcadlit prožívané emoce vztahující se ke sdělovanému textu. Některým dětem pomáhá, když se zavřenými víčky oddělí od reality a vstupují do fantazie jakoby intimně, jiné mají oči raději otevřené. Důvodem může být i strach ze ztráty kontroly nad sebou a nad světem.

Violet Oaklander (2003) uplatňuje imaginaci v dětské psychoterapii a fantazijní představy využívá jako úvod k výtvarným projevům zkoumaných dětí. Následným rozborem obrázků nachází odpovědi na bílá místa v jejich duších. Její terapie jsou zaměřeny na hledání pravdivých emocí, jejich uvědomění a verbalizování. Ve své knize „*Třinácté komnaty dětské duše*“ popisuje mimo jiné také terapii „vyprávěním příběhů“ vedoucí k ozdravnému sebevyjádření. Zamýšlí se nad současnými příběhy pro malé děti, které mají snahu vyhybat se existencionálním problémům a tématům. **V těchto novodobých pohádkách často chybí aspekt pokory, zmínka o vytrvalosti snášet strádání a nepřízeň osudu.** Oaklanderová je toho názoru, že pro děti je velmi přínosné dostávat v symbolické formě poučení, jak se zachovat v zásadních okamžicích života a jak projít životními úskalími. Pohádky jsou vhodné svou celkovou srozumitelností, ačkoliv mnohdy se v nich děti výsečně zaměřují jen na to, co je právě zajímavé, co je v jejich fázi vývoje pro ně důležité. Oaklanderová inspiruje k tvořivé práci s textem. Ačkoliv mnohé předškolní děti jsou ještě bržděny v projevu svými nezralými vyjadřovacími schopnostmi, určitě je přínosné realizovat tyto verbální hry. **Vymýšlení příběhů inspirovaných jedním slovem, jedním předmětem, myšlenkou. Volné dovyprávění začatého příběhu nebo vyprávění příběhu s podílem všech.** (Oaklander, 2003).

4.6. Tvořivá dramatika v MŠ

Tvořivá dramatika nebo - li dramatická výchova dává šanci k realizaci každému dítěti a učitelkám, kterým takovýto styl vyhovuje. Poměrně obsáhlou část mé práce zaobírají „emoce“ právě z toho důvodu, že skrze ně přichází sebepoznání a celková vnímavost ke světu, jež je dobrým předpokladem k tvořivosti. **V procesu dramatické kreativity jde především o prožitky emočně obohacující všechny zúčastněné, děti i**

učitelku a je velkou výhodou, pokud se v kolektivu už všichni dobře znají a pravidla chování jsou už ukotvena a všemi „zažita.“

Pravidla chování postavená na vzájemném respektu se nesmí porušovat ani při hře. Samozřejmě, že tvořivá dramatika nabízí prostor vyzkoušet si i projevy negativismu a umírněné agrese zcela beztrestně, pod rouškou někoho jiného. **Individuální role zloduchů však musí zůstat učitelce**, protože je riziko přenosu a konkrétnímu dítěti by takto mohlo být ublíženo. **Sama z vlastní zkušenosti musím potvrdit, že i některé mladší a citlivější děti reagují na převleky učitelky za Ježibabu ustrašeně a tak je třeba postupovat citlivě a projevy vztahující se k dané negativní roli nepřehánět.**

Vesměs všichni autoři zabývající se dramatikou kladou důraz na přípravu, na ujasnění si motivů a cílů. Určitě s tímto názorem souhlasím. Kvalitní příprava pomáhá udržovat hru organizačně v plném chodu, zajišťuje její plynulost. Je dobré mít v zásobě několik alternativ možných řešení. Improvizací je pak možné hraní košatět a rozvíjet. Souhlasím s tvrzením mnoha odborníků, že hodně důležitý je začátek a způsob, jakým jsou děti do hry vtaženy. Ideální jsou krátké příběhy, poněkud sugestivněji přednášené. Stačí ale i krátký rým či formulka - bylo nebylo, či za devatero horami atd.

Velkou výhodou dramatické výchovy je, že skrze ní je možné nenuceně rozvíjet všechny složky osobnosti dětí. Velmi přínosné bývá smyslové poznávání, které se v rámci ní dá realizovat. **V žádném případě není tabu dramatickou výchovu směšovat s výchovou hudební, tělesnou či výtvarnou. Naopak toto propojení je výhodné a pro komplexní rozvoj dětí žádoucí.** Dramatickou výchovu lze úspěšně používat i k různým sociálním záměrům a terapiím. Haklová (1992) popisuje v „*Malém průvodci dramatickou výchovou v mateřské škole*“ případ úzkostné dívky předškolního věku, které právě dramatická výchova pomohla v překonání bariér a začlenění se do kolektivu. (Opravilová a kolektiv autorů, 1992).

5. METODOLOGIE

5.1. Podstata humanitního a sociálního výzkumu

Jakýkoliv výzkum v oblasti společenských věd v sobě zahrnuje řadu složitostí a problémů zkoumaných jevů a je jistě poměrně náročné objektivně zachytit všechny propojenosti sledovaných faktorů. Řešení je v postupném odkrývání smyslu zkoumaných jevů, které souvisí s člověkem nebo více lidmi, kdy je možné zjišťovat příčinné souvislosti, vzájemné závislosti a hledaná fakta. Sociální výzkum může odhalit i různé sociální problémy.

Při použití metody pozorování není možné se nevyhnout subjektivnímu pohledu. Odborný jazyk, který se uplatňuje v metodologii humanitních věd je v podstatě přirozený a srozumitelný všem vrstvám. **Výzkumy kvalitativního charakteru jsou typické komplexností a dlouhodobostí.** Hlavním cílem kvalitativního výzkumu je podílet se na pochopení celkového kontextu emočních i psychosociálních aspektů určitého typu lidského jednání, které se promítá do celospolečenských jevů. Spíše než zjišťováním, jak moc se daný jev vyskytuje, se kvalitativní výzkum zabývá odpověďmi na otázky „proč“ a „jak“ (Kraus, 2008).

Zatímco dříve se metodologové zabývaly otázkou „*Jak můžeme realitu poznat?, dnes se v kvalitativním výzkumu řeší otázka, Jak můžeme skutečnost interpretovat?*“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 31)

Společenské vědy ve výzkumu rozlišují tři kategorie lidských vlastností:

1. Absolutní:

- fyzické, demografické vlastnosti (věk, pohlaví), chování lidí
- psychické vlastnosti

2. Relativní

- srovnávací vlastnosti jednotlivců, (lze je porovnávat se standardem jednotlivců a skupin)
- vztahové vlastnosti (charakterizují jedince jako účastníka určitého společenského vztahu)

3. Kontextuální vlastnosti

- určujeme je z vnitřních a vnějších souvislostí a vlivů okolí a jak ono tyto vlastnosti vnímá. (Kraus 2008, s. 33)

Výzkumné metody sociální pedagogiky:

Rozhovor - základem rozhovoru je kladení otázek, které mohou být:

- a) **uzavřené** (respondent volí z nabízených variant)
- b) **otevřené** (volné odpovědi)
- c) **polozavřené** (poslední z variant dává možnost doplnit volnou odpověď)

Rozhovor jako výzkumná metoda se od běžného rozhovoru odlišuje tím, že je dopředu připraven. Pokud jsou zformulovány všechny otázky, jde o řízený **strukturovaný rozhovor**, pokud je vytvořena základní osnova vedení rozhovoru, jedná se o **volný rozhovor**. Velmi záleží na navázání kontaktu a vytvoření atmosféry důvěry. Pro všechny respondenty v průběhu rozhovoru je třeba zajistit stejné podmínky. Záznam rozhovoru by měl být písemný nebo je možná forma nahrávky. (Kraus, 2008).

Pozorování - základním typem pozorování v kvalitativním výzkumu je **pozorování zúčastněné**. „*Je to dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 143). Míra účasti pozorovatele na probíhajících aktivitách by měla být slabá, spíše se badatel soustředí na svůj záměr - na objevení nové teorie o pozorovaných jedincích. I když je badatel účastníkem probíhajících aktivit, prioritou je snaha o objevení nové teorie o pozorovaných jedincích. Popis pozorování by měl být přesný, detailní a srozumitelný (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Pozorování je možno dále dělit na **přímé** - to znamená přímou účast v čase jeho průběhu a na pozorování **nepřímé** - které je založeno na sledování záznamu již proběhnutých činností.

Kritéria výzkumné kvalitativní metody:

Aspekty humanismu v kvalitativním výzkumu by měly zdůrazňovat etiku zkoumání a citlivost vůči účastníkům. Je předpokládán osobní kontakt s osobami, situacemi a jevy. **Bývají zkoumány především procesy, během nichž se nám odkryjí podrobnosti zkoumaných osob. Informace, které získáme v rámci kvalitativního výzkumu je možné vyhodnocovat různými způsoby:**

- **deskripce** - jedná se o popis na základě zpráv z rozhovorů a pozorování, která zpravidla obsahují množství detailů.

Popisují se i konkrétní, detailní projevy chování.

- **obsahová analýza** - vyhodnocuje četnost výskytu daného jevu, což je možné zpracovat i do tabulek,
- **diskursivní analýza** - analýza smyslu a významu prohlášení účastníků. Je pokusem o interpretaci a odvození souvislostí. (Kraus, 2008).

5.2. Kvalitativní metoda - zakotvená teorie

Zakotvená teorie (grounded theory) se vyvinula v šedesátých letech minulého století a současné době má více variant. Za autory zakotvené teorie jsou považováni Barney Glaser a Anselm Strauss. Tato kvalitativně zaměřená metoda je vhodná pro výzkum v oborech, které se zabývají lidským chováním a fungováním a podstatou všech souvisejících jevů, které mohou v první chvíli pozorování zůstat skryty a klade si za cíl vysvětlit zkoumanou oblast (nějaký jev) skrze abstraktní a pružnou teorii utvořenou na základě indukce, tedy analýzou (rozborem) smysluplných a srozumitelných údajů a vztahů mezi nimi vznikajících a prozatímně ověřovaných. Tato teorie, jejíž výsledkem je teoretické vyjádření zkoumané reality, by měla být vytvořena tak, aby byla možná zkoumaný jev skrze ni ověřovat a aplikovat na jiné situace s jevem spojené. Zakotvená teorie je vědecká metoda, která splňuje požadavky vědeckého výzkumu (validitu, zobecnitelnost, reprodukovatelnost, kritičnost a ověřitelnost). Její základní součástí je kreativita a prvořadým cílem se stává snížení propasti mezi teorií a výzkumem.

Zakotvená teorie, která má v současnosti více variant, se představuje souborem systematických, převážně analytických postupů, při čemž rozdílnost těchto variant tkví v odlišném postupu kódovacích procedur.

Od badatele se očekává tvorba podnětných otázek, správné pojmenování kategorií, hledání konkrétních rozdílů a spojitostí. To proto, aby byly nalezeny spojitosti a bylo možné vyslovit nové teorie nebo alespoň jednu, což je, jak autoři stále zdůrazňují, hlavním výzkumným cílem. Důležitým aspektem je vymezení hranic zkoumaného problému a dále teoretická citlivost. Mezi hlavní zdroje teoretické citlivosti patří profesní a osobní zkušenost a literatura. Teoretickou citlivostí autoři míní schopnost oddělit související jevy od nesouvisejících.

Mezi hlavní zásady platné při výzkumu pomocí zakotvené teorie patří:

- častý odstup od problému a ptaní se stále - o co tu jde?
- udržení skeptického postoje a všechna vysvětlení chápat jako provizorní
- postupovat podle výzkumných způsobů - znamená to, že se shromažďují a následně analyzují data tak, aby byla postupně tříbena hlavní podstata výzkumu.

Výzkum podle zakotvené teorie nevynucuje znalosti získané odbornou či neodbornou literaturou, ačkoliv je reálný předpoklad, že každý badatel má ve svém repertoáru více či méně znalostí. Ty však nesmí omezovat a dusit tvořivé úsilí, stále je nutné myslet na to, že cílem je objev.

Základní principy zakotvené teorie:

- 1) **Základním cílem je generovat novou teorii, která je zakotvena v datech.** Výzkumník by měl být nepředpojatý a přistupovat k problému s „*otevřenou myslí ...začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné*“ (Strauss, Corbiová in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 86).
- 2) **Zakotvená teorie směřuje k vyšším rovinám abstrakce. Cílem není jen podrobný popis, ale schéma postihující vztahy mezi proměnnými.** Po identifikaci proměnných nastupuje fáze operacionalizace vztahů mezi nimi. Vztahy mezi těmito proměnnými pak tvoří základ výsledné teorie.
- 3) **Procesualita** v zakotvené teorii tvoří zásadní aspekt vyjadřující dynamický popis dění. Zakotvená teorie přináší poznání, že změny podmínek ovlivňují jednání a možné interakce, která se v důsledku představují změnou reakcí aktérů.
- 4) Se specifickou literaturou je třeba pracovat obezřetně, neboť by neměla sloužit k definování toho, na co se ve výzkumu soustředit. Je nutnost „*odpoutání se od předpokladů postulovaných jinými autory a potřeba vstoupit do terénu nezatížení apriorními představami o předmětu výzkumu.*“ (Glaser, Strauss in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007 s. 86).
- 5) **Zakotvená teorie by měla obstát z pohledu validity, souladu mezi teorií a pozorováním. Platit by měla zobecnitelnost, přesnost, možná ověřitelnost, kritičnost, reprodukovatelnost.**

- 6) Konstantní komparace tvoří základ systematických procedur, během nichž jsou mezi sebou porovnávány datové úryvky, dále jde o porovnávání s koncepty, jež jsou jim nadřazeny a rovněž tyto nadřazené koncepty neustále komparovat jeden s druhým. **Cílem je odhalit společné a odlišné jevy (Glaser in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).**

5.3. Základy kvalitativního výzkumu

Tato fáze je vyhrazena pro popsání té metody kvalitativního výzkumu, kterou budu využívat během svého bádání v praktické části. Vycházet budu z informací v knize *Základy kvalitativního výzkumu*, jejíž autorská dvojice **Strauss a Corbinová (1999)** zde podrobně rozvádí postupy a techniky metody zakotvené teorie, kterou je možné považovat za určitý typ na kvalitu soustředěného zkoumání. **Uvedená kniha se vyznačuje svou jedinečností především proto, že podrobně a pochopitelně odkrývá důležité postupy analytických metod, kterým předchází věrný popis se zaměřením na detail či hledání nových úhlů pohledu zkoumaného jevu.**

Kniha je rozčleněna do tří částí:

1. obsahuje přehled základních principů zakotvené teorie (kapitoly 1 - 4)
2. konkrétně uvádí podrobné analytické metody a techniky (kapitola 5 - 11)
3. uvádí důležité doplňkové postupy, které souvisejí se shromážděním a analýzou dat (kapitola 12-14)

V začátku první části autoři Strauss, Corbinová, (1999) seznamují s významem pojmu kvalitativní výzkum. Podle nich se jedná za prvé o **analytickou klasifikaci dat** nashromážděných různými způsoby (často prostřednictvím rozhovorů a pozorování). Za druhé o **prezentaci věrného popisu s nutností systematickosti a redukce.**

Význam odborné literatury v grounded theory

Analýzu filozofických a odborných písemností je možné považovat za jednu z metod kvalitativního výzkumu. V zakotvené teorii může sloužit jako druhotný zdroj informací může podněcovat otázky v analytickém procesu, může směřovat na jiné situace vhodné ke zkoumání. Tato literatura dále ovlivňuje badatele v individuálním pojmání zkoumaných skutečností i závěrečné fázi validizace.

Neodborná literatura hraje v zakotvené teorii také podstatnou roli, i když vedle rozhovorů a pozorování má spíše druhořadou roli.

Postupy kódování

Systematický a přesný soubor postupů se nazývá kódování, soubory postupů nesmí být užívány podle momentální vůle, náhodně, je třeba respektovat jejich předepsání.

Analytický a systematický soubor postupů zakotvené teorie má tyto vlastnosti:

- dávat výzkumnému procesu kritičnost,
- zároveň mezi kritičností a tvořivostí udržovat rovnováhu,
- postupy se musí vzájemně integrovat,
- pomáhat překonávat předsudky a vyvarovat se neopodstatněným domněnkám

Shrnutím je výzkum založený na tvořivosti, kritičnosti, vytrvalosti a teoretické citlivosti.

Typy kódování

Analytické kódování rozlišujeme na otevřené, axiální a selektivní úrovni. Pro lepší přehlednost uvádím **definici termínů** podrobně rozepsaných v uvedeném díle:

Pojmy - pojmová označení jednotlivých událostí, případů a jevů.

Kategorie - třída pojmů, které se svou podobností vztahují k podobnému jevu.

Kódování - proces analýzy údajů.

Záznamy kódování - jeden z typů záznamu, výsledek kódování.

Otevřené kódování - proces, ve kterém se pojmy rozebírají, zkoumají a porovnávají.

Vlastnosti - znaky nebo charakteristiky patřící určité kategorii.

Dimenze - umístění vlastností na nějaké škále.

Rozložení na dimenze - proces rozložení vlastnosti na její dimenze.

Otevřené kódování - zabývá se označováním a kategorizací pojmů, jejich uvádění do vztahů, pomocí pečlivého studia údajů. Autorská dvojice uvádí dva postupy otevřeného kódování. Týkají se porovnávání a kladení otázek, díky nimž tato metoda získává na přesnosti a specifičnosti. U každého typu pozorované činnosti je možné určit tyto vlastnosti:

- frekvenci výskytu (často - nikdy)
- míru (více - méně)
- intenzitu (vysoká - nízká)
- dobu trvání (dlouho - krátce)

Pojmy jsou identifikovány a rozvíjeny jejich vlastnostmi a dimenzemi. Proces otevřeného kódování vede k vytvoření kategorie, o které je nutno analyticky přemýšlet. Pozorně je třeba vnímat termíny nazývané „in vivo“ kódy. Jsou to pojmenování, která obsahují typické vlastnosti zkoumaného jevu.

V ideálním případě bychom měli analyzovat s myslí „čistou jak padlý sníh.“ V našich myslích už bývá vždy něco nastrádáno, co může analýzu brzdit a deformovat a proto existují nápravné techniky těchto údajů. Jedná se o techniku protikladů, kladení otázek, porovnávání podobných a vzdálených jevů.

Axiální kódování - nastupuje po otevřeném kódování a jedná se o soubor postupů, které znova uspořádají jevy prostřednictvím spojení mezi kategoriemi. Je uplatňován kódovací paradigmat, který zahrnuje podmiňovací vlivy, kontext, strategie jednání, interakce a následky.

Paradigmatický model je možné zjednodušeně popsat takto:

- 1) příčinné podmínky
- 2) jev
- 3) kontext (konkrétní soubor vlastností, které jevu náleží)
- 4) intervenující podmínky (široké a obecné podmínky, které ovlivňují jednání a interakce, mohou je usnadňovat nebo znesnadňovat), zahrnují čas, prostor, kulturu, ekonomický status, zaměstnání).
- 5) strategie jednání a interakce
- 6) následky (mohou to být různé situace, události, reakce, reálné i potencionální).

Klademe si otázku - Co je v jednom okamžiku vnímáno jako následek jednání?

Spojování a rozvíjení kategorií se děje podle 4 analytických kroků, které jsou základem axiálního kódování:

- uvádění subkategorií do vztahu ke kategorii jiné (na základě domněnky), jedná se o hledání otázek na zjištění typu vztahu,

- ověřování hypotéz podle skutečných údajů,
- pokračující hledání vlastností kategorií a subkategorií - umístění údajů na dimenzionálních škálách (události, situace),
- počáteční zkoumání variability jevu porovnáváním kategorie a subkategorií, které se k ní vztahují, hledání pravidelností s odkazem na dimenzionální umístění různých údajů,
- používáme otázky pro zjištění typu vztahu

Při axiálním kódování se využívá indukce i dedukce, což je typický rys zakotvenosti. Deduktivně se navrhuje výroky o vztazích nebo navrhuje možné vlastnosti a dimenze a pak srovnáváním případů (indukcí) zjišťujeme správnost dedukce.

Konečná teorie se omezuje jen na kategorie, dimenze a výroky o vztazích, které jsou skutečně vyzkoumané. Zakotvování a ověřování údajů je pro tuto teorii typické. Je třeba cílevědomě sledovat vztahy a zkoumat příčinu každého jevu, hledat jejich dimenzionální umístění (spadají sem vlastnosti zkoumaného jevu, umístění v kontextu, strategie v jednání, způsoby reakcí).

Selektivní kódování - axiální kódování je předstupněm (základem) kódování selektivního. Základem je popisné vyprávění o ústředním jevu výzkumu, z něhož je třeba vytáhnout centrální kategorie. Tato centrální kategorie (ústřední jev) je systematicky uváděna do vztahů k ostatním kategoriím.

Zakotvená teorie vzniká integrací zjištěných kategorií. Provádí se na vyšší - abstraktnější úrovni analýzy, kdy se vyslovují výroky o vztazích mezi kategoriemi a ty se ověřují. Téměř všechen výzkum emočního prožívání spoléhá na verbalizovanou sebereflexi. **Kvalitativní výzkum, který budu využívat, vyžaduje podle Hendla (2008) hloubkový popis zkoumaných případů, nezůstává pouze na jejich povrchu.**

6. PRAKTICKÁ ČÁST

6.1. Cíl kvalitativního výzkumu

vztahujícího se k obsahu mojí práce s využitím metody zakotvené teorie

Strauss, Corbinová (1999)

Ve svém zkoumání se prioritně zaměřím na posuzování a zjišťování stupně rozvoje emocionální inteligence a sociálních dovedností u šestiletých dětí předškolního věku v průběhu šesti týdnů. Výzkum budu provádět na základě pozorování dětí při realizaci dramatických aktivit inspirovaných pohádkovým příběhem. Metodu zúčastněného, přímého i nepřímého pozorování podle potřeby rozšířím o metodu polostrukturovaných rozhovorů a výsledky zpracuji s využitím metod zakotvené teorie. **Mou snahou bude zachytit míru rozvoje poznávacích procesů, ale především emočních projevů i jiných aspektů emoční inteligence u jednotlivých dětí v průběhu veškerých aktivit souvisejících s mým výzkumem. V průběhu našich interakcí se budu snažit děti sociálně kultivovat a vhodně zvolenými prostředky dosahovat toho, aby došlo k posunu jejich sociálních dovedností, aby se zvýšila naše sociální blízkost a děti se učily nalézat řešení sociálních konfliktů.**

Budu vycházet z literárního příběhu, který otvírá prostor představivosti a fantazii dětí, kterou dále využiji ve společné dramatické tvořivosti. V některých místech příběhu pouze naznačuji skutečnost a předpokládám, že způsob chápání těchto naznačených situací bude pro mne obzvláště cenným zdrojem informací o vlastnostech a získaných životních zkušenostech zkoumaných dětí. V průběhu dramatické tvořivosti nebudu lpět na dodržení dějové linie základního příběhu a budu využívat improvizací a okamžitých nápadů nás všech.

6.2. Vybrané metody kvalitativního výzkumu

vzhledem k obsahu mé práce

Výzkumné metody sběru dat jsou „*specifické postupy poznávání určitých jevů, které badatel užívá s cílem rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé interpretují a vytvářejí sociální realitu*“ (Švaříček, 2007, s. 142).

Tento kvalitativní výzkum budu provádět podle principů zakotvené teorie,

takže budu popisovat a analyzovat výpovědi a projevy jednotlivců, popř. zaznamenávat názor celé skupiny, soustřeďovat informace, které budou výsledkem našich interakcí a následně hledat a zvažovat možné příčiny reakcí dětí, načež v závěru by mělo dojít k vyřídění těchto informací do určitých kategorií, k nalezení a pochopení určitých souvislostí a vzniku nové teorie, která možné problémy daných situací zpracovává.

Z výzkumných metod v rámci svého výzkumu budu používat především již zmiňovaný polostrukturovaný rozhovor a dále zúčastněné pozorování. Důležitá bude i metoda pořizování videozáznamu a audiozáznamu.⁶ Díky těmto metodám budu moci zachytit různé detaily sociální reality a uvádět také přímé citace výroků dětí zúčastněných ve výzkumu.

6.3. Realizace výzkumu

Výběr dětí, se kterými jsem během svého výzkumu pracovala, nebyl náhodný. Věková kategorie šestiletých dětí splňuje předpoklad k výzkumu takových morálních dilemat, ve kterých figuruje rozvinutější aspekt svědomí a určité sociální zralosti, ke které by v souladu s vývojovou psychologií už měly dozrávat. S vybranými dětmi jsem pracovala většinou odděleně od kolektivu ostatních, v průměru 3 - 4 hodiny týdně, po dobu šesti týdnů. V druhé polovině výzkumného procesu byla ve školce zvýšená nemocnost, takže jsem z organizačních důvodů některé tvůrčí aktivity prováděla s celou třídou. Většinou jsem využívala prostor šatny, kam jsme rozprostřeli dva velké hrací koberce. Ostatní děti, které nebyly vybrány do výzkumného vzorku, zůstávaly v herně, kde s nimi pracovala kolegyně. K záznamu našich interakcí jsem využívala kameru a diktafon.

6.4. Základní informace o dětech zúčastněných ve výzkumu

Ondra - 1 (věk 6,5), má odklad školní docházky, rodina úplná, starší sestra 12 let, problémy s jídlem - obézní (**nechce jíst, prý je tlustý**), velmi citlivý, zranitelný, komunikativní, vstřícný, někdy problém s vulgárním vyjadřováním, v projevu velmi

⁶ Písemný souhlas rodičů s pořizováním videozáznamu a audiozáznamu dětí ve výzkumném vzorku uvádím v příloze.

hlasitý, ve hře méně nápaditý, přehled všeobecných znalostí v normě, horší grafomotorika, problém dokončovat práci - soustředit se, slabší motivovanost.

Standa - 2 (věk - 6,4), po prázdninách nástup do ZŠ, rodina úplná - věřící, autoritativnější výchova, mladší bratr 2 roky. Standa je bystrý, kreativní, samostatný, manuálně šikovný, někdy má problém s kázní. Práci dokončuje, volí konstruktivní hry, výborná grafomotorika.

Vojta - 3 (věk - 6,1), má odklad školní docházky, rodina úplná. Má bratra – dvojče a ještě bratra o 2 roky staršího. Je z dvojčat dominantní. Charakterizuje ho impulzivnost, vzteklost, co je nezvyklé, že si - hraje si s miminky, plaváčky si nosí i z domova, při vyjadřování se snaží o roztomilou intonaci. Mění hlas, aby působil infantilněji (jeho matka má také takový zvyk).

Marek - 4 (věk - 6,6), má odklad školní docházky, rodina úplná. Starší rodiče, otec má rakovinu, shovívavá až rozmazlující výchova matky i babičky, mladší bratr – 3 roky. Marek je velmi úzkostlivý, zvláštní chování - extrémní nerozhodnost (čeká na pokyny k běžným činnostem - „vem si lžíci, teď začni jíst, odnes talíř.“ Nejistota v jednání, vyhýbá se očnímu kontaktu. Často přepočítává židličky ve třídě, děti ve třídě. Má zvláštní způsob vyjadřování - „Nevím, co si o tom mám myslet“ - řešíme, že se venku zatáhlo. Hraje na klavír - pouze doma. Děti se strání, ale na mladším bratrovi je závislý (neustále se ho dotýká, pořád je v jeho blízkosti, nechá si od bratra ubližovat, byť je velmi dobře fyzicky disponovaný). Potřebuje jasné pokyny ke konkrétní činnosti, když je narušen stereotyp, je vyveden z klidu. Dochází na pravidelné vyšetření k psychologovi a psychiatrovi, ale rodiče diagnózu nesdělují. Jeho netypické chování lze vysvětlit možností Aspergerova syndromu.⁷

Linda - 5 (věk - 6,3), nástup do ZŠ pro nadané děti, úplná rodina, má staršího bratra 18 let a sestru 16 let, babička se jí intenzivně věnuje, rodiče (lékaři) hodně zaměstnaní, věnují jí méně času, všestranný rozvoj, mnoho koníčků - babička jí doprovází, vyspělejší projevy chování, klidný temperament.

Anička - 6 (věk - 6,8), nástup do ZŠ, úplná rodina, mladší bratr - 1 rok. Autoritativní výchova matky (obavy z její kritiky), tendence k sebepoškozování ve

⁷ Ústní sdělení, VANÉK Jan, 3 - 5 - 2013

školce se pod dekou pokousala), citová frustrace, (žárlí na mladšího sourozence). Hrubá a jemná motorika i grafomotorika je v normě, pečlivá, snaživá, nejistá. Poznávací schopnosti přiměřené věku. Vyjadřuje mi často citovou náklonnost.

Kačka - 7 (věk 6,5), nástup do ZŠ, úplná rodina, ambiciózní rodiče, starší sestra, poznávací schopnosti a grafomotorika jsou na přiměřené úrovni, věnuje se gymnastice – klavíru, cizímu jazyku, rodiče ji směřují ke snaze o výkon.

Matěj - 8 (věk 6,1), odklad školní docházky, Matěj je submisivní dvojče Vojty, ještě starší bratr o 2 roky, na konflikty reaguje plačtivě, má problémy se soustředěností, pomalejší pracovní tempo, opožděný v grafomotorickém vývoji.

Pro lepší orientaci uvádím během záznamu výzkumu děti pod čísly.

6.5. Systém výzkumu - pohádkový příběh

Mám připravený literární text - pohádkový příběh - který je rozčleněn na **5 kapitol** na sebe navazujících.

V každé kapitole jsou zdůrazněny věty, které představují důležité myšlenky, na jejichž základě provádím s dětmi dramatickou tvořivost. Pod každou kapitolou příběhu jsou uvedeny názvy tvořivých dramatizací, kterých je celkem 11. Na začátku každé dramatizace jsem si vytýčila cíl rozvoje určitých sociálních dovedností, ke kterým směřuji. V závěru jednotlivých dramatizací vyhodnocuji důležité souvislosti týkající se rozvoje sociálních dovedností ve vztahu ke konkrétním dětem zúčastněných ve výzkumu, někdy navíc ve vztahu k celé výzkumné skupině a všímám si všech aspektů emoční inteligence. Rozhovory s dětmi realizuji v případě potřeby na začátku, v průběhu nebo na konci každé dramatizace a tyto informace zpracovávám v jejím závěru.

Na konci celého výzkumu je celkové shrnutí, které vychází z dílčích závěrů jednotlivých tvořivých dramatizací v rámci kapitol.

6.5.1. Kapitola „Medové obrázky“ pohádkového příběhu „HEDULKA“

*Navazující tvořivé dramatizace nazvané - 1) **Pomoc babičce**, 2) **Srdíčkový chleba**, 3) **Amolety nebo lívance**, 4) **Vodní víla v nesnázích aneb Cesta do Indie***

*V jedné chatrné chaloupce na kraji lesa žila babička a její vnučka Hedulka. Nebyl to les ledajaký, na jaře voněl konvalinkami, v létě jahodami, na podzim hříbkama a v zimě po sněhu. Ale nejvíc ze všeho voněl od jara do podzima devatero kouzelným kvítím, které nerostlo nikde jinde. Babička byla vyhlášenou kořenářkou a uměla z bylinek vařit různé lektvary a tinktury proti lidským bolestem a neduhům. **Hedulka vstávala časně ráno, aby babičce pomáhala.** Když měly chaloupku uklizenou, snídaly na zápraží chléb a horkou kávu. **Někdy si Hedulka kreslila na krajíc medové obrázky o kterých se jí v noci zdálo, někdy si zas s babičkou na chleba namalovaly srdce z malinové marmelády a pak si ho vyměnily.** Když kukačka 7x zakukala, byl čas vydat se na cestu.*

Uprostřed lesa byla mýtiny, která se jmenovala Sluneční a na které rostlo vzácné kvítí, bylinky ze všech nejvzácnější. Tu největší sílu měly, když byly sbírané v pravé poledne. Sluneční mýtiny měla svou duši, ukrytou hluboko v zemi, které ale rozuměla svými kouzly jenom babička.

Někdy bývalo strašné vedro, až se nedalo skoro dýchat a motýlům vadla křídla. Babička si ale věděla rady, utrhla bílý kvítek povětrnice, třikrát s ním zakroužila nad hlavou a povídá: „V oblacích si tiše spíš, ať se hned teď probudíš.“ Na to Větrný panáček vykoukl mezi mraky a dlouze zívł. Však to jeho zívnutí ale stačilo, aby ochladilo tvář, rozčechralo vlásky a nadzdvihlo křídélka unaveným motýlkům.

***Někdy ale bylo horko takové, až začala praskat země, duše Sluneční mýtiny volala o pomoc a to se babička opravdu bála, aby se tím rostlinkám nepotrhalo kořínky.** Utrhla tři okvětní lístky buřinky a sfoukla si je z dlaně: „Vodní vílo přestaň spát, je čas vodu zemi dát.“ Bůh ví odkud bylo slyšet její hluboké nadechnutí, pak nebe potemnělo a její výdech spustil z nebe stříbrné provázky deště. Země se napila a z ní zas všechny květinky a stromy, celý les. I Hedulka zakláběla hlavu, otvírala pusinku a smála se, jak ji kapky lechtají, když je chytá do dlaní. Babička uměla vílu nejen probudit, ale i uspat, to když se Vodní víla zapomněla a přšelo zase příliš dlouho. Na všechno měla zaklínadlo, stejně jako její babička, stejně jako babička její babičky. „Taky se to naučíš,*

Hedulko, až přijde tvůj čas,“ říkala a přitom se na Hedulku usmála svýma očima, modrýma, jako samo nebe. Hedulka vstávala časně ráno, aby babičce pomohla.

Výzkumný cíl: Snaha o to, aby si děti uvědomily pocit radosti z pomoci někomu jinému, snaha o to, aby se pokusily vnímat pomoc jako **dárek** ⁸,

S vnitřní motivací, s tím, aby si dítě samo všímalo podnětů a samo realizovalo své nápady je úzce svázán rozvoj sebekázně (Bruceová, 1996).

Ondra - 1, Standa - 2, Vojta - 3, Marek - 4, Linda - 5, Anička - 6, Kačenka - 7, Matěj - 8

Rozhovor 1: orientovaný na zjištění, jak děti vnímají pojem pomoci a radosti

Já: „Děti, proč vstávala Hedulka časně ráno, vzpomenete si?“

Děti: „Aby pomohla babičce.“

Já: „A pročpak jí chtěla pomáhat?“

5 - „Už byla stará.“

Já: „Když je někdo starý, nemá už tolik síly, některé věci, které chce nebo potřebuje už sám nezvládne.“

Já: „Našly byste ještě nějaký důvod, proč jí chtěla pomáhat?“

6 - „To se musí pomáhat, já taky pomáhám.“

Já: „Myslíš (mluvím k 6), že Hedulka babičce chtěla pomáhat sama od sebe nebo musela, protože jí to babička přikázala.“

6 - „No to nevím.“

Já: „Co si myslí ostatní?“

5, 2, 3, přidává se i 6 - „Chtěla jí pomáhat sama.“

⁸ Mojí snahou je podpořit u dětí rozvoj vnitřní motivace pomáhat potřebným, (nečekat pouze na pokyn)

Já: „Hedulka babičce chtěla pomáhat sama. Pomáhala jí, protože byla stará a najdeme ještě nějaký důvod, proč pomáhala...?“

5: „Protože jí měla ráda.“

Já: „A děti, kdybyste viděly nějakou starou babičku, kterou vůbec neznáte a které by třeba upadl na zem balíček kapesníků a ona by se pro něj nemohla ohnout kvůli bolavým záďům, co by jste dělaly?“

Všechny děti (mimo 4), se překřikují a sdělují, jak by babičce pomohly a sebraly by kapesníky.

Já: „Děti zkuste si vzpomenout, jestli jste někdy někomu pomohly samy od sebe, nikdo vás nepožádal, byl to váš nápad.“

1 - „Já jsem pomáhal tatřkovi na chatě sbírat chrastí a pak jsme ho pálili a babičce, když měla zlámanou nohu, to jsem jí otvíral dveře a podával čaj.“

2 - „Já si hraju s Tomáškem (mladší bratr) a mamka říká, že je to velká pomoc a taky Tomáškovu zavazuju tkaničky.“

3 - „Já s mamkou vařim i Matěj 8.“

4 - krčí rameny

5 - „Já si hezky uklízím pokoj a taky někdy s babičkou vařim a zalévám sama kytky.“

5 - „Já meju mamce záda a hlídám Kryštůřka.“

6 - „My jsme se Zuzkou (starší sestra) udělaly samy dort a mamka řekla, že jsme jí překvapily.“

7 - „Nevím“

Já: „Děti, takže pomáhat můžeme všem lidem, starým, malým, nemocným, ale i zdravým. Někdy nás o pomoc někdo požádá, někdy ji dokážeme vymyslet samy. **Když pomáháme samy od sebe, je to takový dárek. A dárky dělají co?“**

Děti: „Radost.“

Já: „*Za každý dárek, co dostanete, je třeba?*“

Děti: „*Poděkovat*“.

Děti si následně zkusily radost namalovat.

Malovaly zásadně obrázky s vánočními stromy s mnoha dárky nebo narozeninové oslavy. Požádala jsem je, jestli by namalovaly ještě jeden obrázek, na kterém bude namalovaná radost o které jsme si teď povídaly, radost z pomoci. Děti buď malovaly pouze nějakou svojí představu, jak by mohly pomáhat nebo realitu, kdy již někdy skutečně pomáhaly, ale sdělily, že je o tuto pomoc vždy někdo požádal.

Závěr odpovědí z uvedeného rozhovoru a souvislostí z následného rozhovoru, který vznikl mezi mnou a jednotlivými dětmi v souvislosti s malováním obrázků.

Většina dětí si dokázala vybavit situaci, kdy pomohly někomu jinému. Všechny děti po následném rozhovoru se mnou nad nakresleným obrázkem sdělily, že je o pomoc, kterou uvedly nebo nakreslily, když je někdo požádal, (i přesto, že jsem v otázce uvedla, aby si vzpomněly, kdy pomohly samy od sebe). Všichni jsme se shodli, že pomoci někomu jinému přináší radost i tomu, kdo pomáhá a že slušností je poděkovat.

1) Tvořivá dramatika - Pomoc babičce

Úvod do děje: „*Když babička ráno vstala, z okénka se podívala, tolik práce dneska má, všude kam se podívá....*“

Beru si na hlavu šátek a žádám děti, aby zkusily zahrát moje myšlenky, co se mi honí v hlavě. Protože už jsem stará, musím si všechny myšlenky připomenout, abych na nic nezapomněla. Když se mi mají myšlenky připomenout, musí se dotknout mé hlavy a pěkně nahlas říci, na co myslím.

Děti dobře pochopily, co od nich žádám (tuto metodu dramatické výchovy už znají) a pobíhají kolem mne, 4 spíš jen tak dokola poskakuje na místě. První se mé hlavy dotýká 5 - „*Musíš nasbírat jahody a bezinky.*“ 7 - „*Musíš si pospíšit.*“ 3 - „*Musíš nasbírat maliny.*“ 6 - „*Musíš nasbírat houby.*“ 1 - „*Musíš posekat zahradu.*“ 2 a 3 přiběhli najednou, (dotek 3 se spíše podobal pohlavku), 2 - „*Musíš mi vyprat ponožky,*“ (připadá si vtipný a směje se). 8 se mne nedotkne, ale vykřikuje, že mám vyprat

montérky a tepláky a ponožky smradlavý, (vesele se směje, jak mu to také připadá vtipné, **1** a **2** na to reagují jako na dobrý fór, opakují to po něm). **3** - „*Musíš uvařit snídani Hedulce, ten chleba s tím srdíčkem*“. **5** - „*Musíš uklidit*“. **6** - „*Musíš vyžehlit*“. **3** - „*Musíš Hedulku vzbudit*“. **6** - „*Musíš jí učesat*“. Rozdováděný Standa **2** mi sundá šátek, rozhrábne mi účes a vesele poznamená: „*Musíš si umejt hlavu*.“

Stále v roli babičky děkuji svým myšlenkám, všechno už vím a na nic nemůžu zapomenout....

„Správně jste děti uhádly všechny moje myšlenky. Samy vidíte, je toho hodně, co všechno dneska musím zvládnout. Kdyby tady byl někdo, kdo by mi pomohl, to bych byla tak šťastná, takovou radost by mi udělal.“

První reaguje **7**, přidává se **5**, **6**, ostatní děti: „*My ti pomůžeme*.“

Moje myšlenky jste uhádly a každý z vás ví, co je třeba udělat. Každému dítěti připadl následně úkol jeho uhádnuté myšlenky. **5** jde sbírat lesní plody, ale v opravdových košíkách musí něco přinést. **7** dostává opravdové košťátko a zametá světnici (šatnu), protože to by babička dozajista sama nestihla. **3** jde namalovat chleba se srdíčkem, **6** si sundala teplákové bundy z háčků, vyživá malou dětskou žehličku a „jako“ žehlí, **1** si bere dětskou sekačku a odchází vrčet na zápraží, problém nastává u **2** a **8** s praním ponožek. Opravdu jsem napustila vaničku s teplou vodou a přinesla prášek na praní. Vyzvala jsem **8** a **2**, aby si sundali své ponožky, vzali si náhradní a ty použité vyprali. **2**, **8** odmítají, stydí se a tato činnost jim patrně připadá degradující, ale připomínám jim, ale že tuto práci babičce vymysleli oni, „vtipálkovi“ **2** nabízím, že může stařence umýt hlavu, to už ale nechce vůbec. **6** a **7** se začaly intenzivně nabízet, že jim ponožky vyperou. **2**, **8** to vnímali jako možný únik a začali tvrdit, že perou jen holky. Až můj argument, že ponožky určitě perou i kluci i vojáci ve válce a hlavně skutečnost, že když nebudou prát, tak budou muset místo **6** a **7** zametat a žehlit, je přesvědčil k rozhodnutí, že si ponožky teda vyperou. Nakonec se zdálo, že je tato činnost docela baví, nechtěli přestat a nabízeli své služby ostatním. (Ostatní děti tuto činnost také začaly shledávat jako nejatraktivnější a neodbytnými žádostmi si vyprosily, že si nakonec ponožky další den praly všichni). Přesto jsem tuto situaci využila k nácviku komunikace, která řeší konkrétní nabídku pomoci a slušné odmítnutí pomoci, kde nesmí chybět poděkování. **4** jsem se zeptala, jestli by nechtěl přebírat bylinky.

Neodpověděl, ale když jsem mu to dala jako pokyn, neměl problém třídit barevné kostky a vytřídil je správně.

Potřeba zpětné vazby, která vyvstala u většiny dětí.

1 - chtěl, abych šla jeho posekanou zahradu zkontrolovat, zdůrazňoval, jak dal pozor na kopretiny. Pochválila jsem ho.

5 - Linda přinesla červené kostičky, pak ale ještě přinesla modelínu a zeptala se mne, jestli může udělat koláč. Projevila samostatnost, kreativitu, vzhledem ke zkoumanému jevu samostatně přišla s nabídkou další činnosti (eventuální pomoci). Také ona chtěla, abych se na koláč podívala a očekávala pochvalu.

3 - namaloval a vystříhнул chleba a chtěl, abych ochutnala, dožadoval se zpětné vazby, musela jsem říci, že je výborný a pak byl spokojený.

6 - se nestále ujišťovala, jestli to dělá správně, když jsem jí pochválila, tak se uklidnila.

4 - pracoval pomalu, ale zadaný úkol zvládl.

2, 8 - byly vyjímečností svého úkolu zaskočení, nejprve se projevil gender - praní je práce pro holky, ale máchání se ve vodě při praní jim patrně způsobilo potěšení, protože změnili názor a začali nabízet své služby ostatním. Zdůraznila jsem, že vlastně teď nabízí pomoc samy od sebe a že to je chvályhodné. Nakonec z toho nic nebylo (ostatní děti si chtěly vyprat ponožky samy) a nápad, že doma vyperou tatkově, zas způsobil docela vtipné průpovídky a smích. **2, 8** se procvičili v sociální komunikaci při nabízení pomoci a ostatní děti ve slušných reakcích v odmítání nabízené pomoci.

Když bylo všechno uděláno, sehrála jsem nakonec šťastnou a spokojenou babičku a každému dítěti zvlášť poděkovala a vysvětlila, v čem byla jeho pomoc užitečná.

Závěr výzkumu rozvoje sociálních dovedností u zkoumaného vzorku dětí v části nazvané Tvořivá dramatika - Pomoc babičce

V této části jsem se snažila u dětí rozvíjet prosociálnost vyjádřenou spontánní pomocí jinému člověku. V průběhu rozhovorů i v průběhu vlastní dramatické činnosti jsem děti ovlivňovala v tom smyslu, že pomoc, která vzejde z nich samých udělá

druhým lidem radost, ze které se můžou radovat i oni. Abych se lépe zorientovala ve výzkumném problému, nechala jsem děti i výtvarně vyjádřit.⁹ Pomoc, kterou děti uváděly nebo kreslily se týkala vždy jen rodinného prostředí.

Pokud jsem chtěla, aby si vzpomněly na radost, když někomu samy od sebe pomáhaly, byl to pro ně asi těžký úkol. Většina dětí nějakou pomoc uvedla, ale následně jsem se dozvěděla, že o to byly vždy požádané, v některých případech při výtvarném vyjádření si situace, jak pomáhají vymýšlely. Děti celkově souhlasí s tím, že pomáhat ostatním přináší radost, ale tuto emoci prioritně spojují s hmotnou odměnou nebo darem. Moje zkušenosti z běžně fungující třídy jsou takové, že děti si během volné hry pomáhají, ale v praktických činnostech (při oblékání v šatně, atd.), je musíme ke vzájemné pomoci vyzvat.

Myslím, že verbální vyjádření radosti z pomoci, je důležitý aspekt rozvoje vnitřní motivace chovat se k sobě přirozeně empaticky a prosociálně. Zpětná vazba pochvalou děti ujišťuje, že jednají správně a motivuje k další aktivitě, která je pro ně přirozená. Uvědomila jsem si, že je potřeba využívat všechny situace k pomáhání si a postupně u dětí rozvíjet schopnost samostatně vidět „kde je možné pomoci“, což zajisté souvisí s rozvojem empatie a decentrace, při které potřebují aktivní pomoc nás dospělých.

V průběhu dramatické tvořivosti si děti užily humorně laděné momenty a domnívám se, že situace, kdy byly konfrontováni s následky svých nápadů, byla velmi osobně i sociálně přínosná.

2) Dramatická tvořivost - Srdíčkový chleba

Ondra - 1, Standa - 2, Vojta - 3, Marek - 4, Linda - 5, Anička - 6, Kačka - 7, Matěj - 8

Někdy si babička s Hedulkou namalovaly na chleba srdce z malinové marmelády a pak si ho vyměnily.

Cíl - vytvoření atmosféry sociální pohody a přátelství, snaha o psychické uvolnění jednotlivých dětí. Rozvoj smyslového vnímání, fantazie a kreativity.¹⁰ Uvědomění si sympatií ke kamarádovi a výměna chleba jako výraz přátelství.

⁹ Obrázky dětí jsou uvedeny v příloze

¹⁰ Viz. kap. 2.2.2

Pokračuji: „Ptáčkové už dávno vstali, na Hedulku zavolali, pojd' Hedulko ven, bude krásný den.“

Vysvětluji dětem, že mají hrát Hedulku, co se probouzí... Já zůstávám v roli babičky a vařím jako kávu a mezi tím jakoby mimochodem pronáším: „*Ta moje šikovná Hedulka, jistě se teď hezky obléká, zapíná si blůzičku, obléká si sukničku.*“ Chlapci (hlavně Ondra **1** a Standa **2**) reagují, že sukni nenosí (impulz přichází od **2**). Pasuji chlapce na Heduláčky, sice se tomu smějí, ale souhlasí. Heduláčci si tedy oblékají kalhoty a zapínají si knoflíčky u košile, dále imitujeme ranní hygienu a zvu děti na snídani.

Mám pro děti připravené překvapení. V dětské plastové konvičce je opravdová káva a pít budeme z malých plastových hrnečků pro panenky. Na plastovém stolečku zapůjčeném z herny je i med, marmeláda a půlky chleba s máslem. Děti si přinesly židličky, stále jsme ve hře a musíme se nasnídat jako v opravdové chaloupce. Dělán hloupou a chci od dětí připomenout, jak to v příběhu bylo, jak snídala babička s Hedulkou. Výborně si to pamatují a tak na jeden chleba můžou namalovat medový obrázek svého snu, na druhý marmeládové srdíčko, které v příběhu znamenalo, že se mají babička s Hedulkou rádi. Domlouvám se s nimi, aby s jídlem počkaly, abychom si pomalované chlebičky mohli všechny prohlédnout. Dokresluji atmosféru lesa štěbetáním ptáčků z CD přehrávače. **4** je bezradný, neví, jak má začít, jen se vrtí na židli. „*Začneme Marku **4** srdíčkem, naber na nožik trochu marmelády a namaluj ho.*“ Nejistě se pokouší zadání splnit. **8** neodolal a předčasně ochutnal chleba s medem. Ostatní to hlasitě a nesouhlasně komentují, (nenapomínají jeho, spíše mi žalují), takže jim říkám, ať to **8** vysvětlí samy, že jíst se ještě nemá. Když mají všichni medové obrázky a marmeládová srdíčka hotové (**4** jen srdíčkový chleba), zase jsem babičkou a hádám podle medových obrázků, o čem se Hedulkám a Heduláčkům zdálo. Pro pobavení naschvál vymýšlím co nejabsurdnější hlouposti, ale jsem pokaždé vyvedena z omylu a každý pak řekne, co opravdu medovými nitkami namaloval. **1** - špagety, **2** - tašku s legem, **3** - miminko Žužu, **4** - nic (vybízím ho, aby zkusil třeba hvězdičku, tak maluje hvězdičku), **5** - maluje číslice, **6** - stále mění svojí výpověď - nejdřív namalovala prstýnek, pak to byla princezna, nakonec platí verze, že to jsem já. **7** - zamotaný klubíčko, **8** - koně.

Srdíčkový chleba si měly děti mezi sebou vyměnit, tak jak tomu bylo v příběhu.

Ale každý mohl dostat zas jen jeden - to bylo předem určené pravidlo a sudý počet dětí byl vyhovující. Potěšilo mne, že se nejprve přede mnou přesto objevily chleby se srdíčky od holčiček, na popud **6**, ale připomínám, že si musí měnit děti navzájem. Napoprvé správně si směnily pouze čtyři děti. **1** s **2**, **3** s **8** si mění mezi sebou. **4** radím: „Zkus někoho vybrat, kdo je ti milý a ještě chleba nemá.“ Úkosem pohlédl na **7**, sklopí zrak a dál nic nedělá. „Chtěl bys, aby tvůj chleba se srdíčkem dostala **7** ?“ Souhlasně kývne, ale nedá jí ho. Říkám: „Tak jí ho dej.“ Dává jí ho. Krajíce ode mne si děvčata berou, **7** dává **5**, **6** nepříliš ochotně zbylý chleba dává **4**. „Víš Aničko **6**, Marek **4** bude určitě moc rád, když dostane chleba od tebe, uděláš mu radost?“ řekla jsem. **6** jen pokývala hlavou. Nakonec má každé dítě srdíčkový chléb od svého kamaráda. Ujasňujeme si, kdo si vyměnil s kým a připomínám význam symbolu srdce. V našem případě je to „přátelství.“ Každé srdíčko je jiné (malé, velké, rozmazané, se sytou vrstvou nebo tenkou), každé bude třeba i jinak chutnat. Šeptám: „Aby jste to zjistily, zkuste jíst úplně potichu, pomaloučku a se zavřenýma očima.“ Děti tato změna baví. Pozorují je. Nejlépe se soustředí **5**, **7** a **2** - víčka mají lehce zavřená, uvolněný výraz a vypadá to, že si chléb opravdu vychutnávají. Překvapivě měl oči zavřené i **4**, ale víčka měl semknutá křečovitě, stejně jako **6**, která ovšem oči každou chvíli otvírala. **1** jen začal zrychleně mrkat a nejedl, zkusila jsem ho pohladit a řekla mu, že nutně nemusí zavírat oči, ale i tak nejedl, ale uklidnil se. **3** a **8** nechaly oči zavřené jen velmi krátce, ale byli v klidu, pomalu jedli a pozorovali ostatní.

Jak děti postupně dojdají, vybízím je, aby kdo chce řekl, jestli na něco myslel, co mu ta chuť srdíčkového chleba připomněla. Linda **5** - „Mně to připomnělo, jak jsme byli u babičky v Plzni, tam jsem taky dostávala chleba s takovouhle marmeládou.“ Standa **2** - „Mně to připadalo, jako bych byl už doma. Kačka **7** - „Takový chleba jedla ta Hedulka a babička, že jo.“

1 Ondra

Intenzivní reakce nesouhlasu při imitování oblékání sukně - uvědomění si gender role. Ondra má běžně problémy s jídlem, začíná vždy jíst, až ve chvíli, když už ostatní dojdají, jakoby čekal na to, až mu začne být učitelkou domlouváno, pak většinou svou porci sní, tvrdí o sobě, že je tlustý a opravdu nadváhou trpí. Z rodiny má ale špatné stravovací návyky (snídá čokoládu, maminka vaří pouze to, co mu chutná). Nezvádl mít zavřené oči, zrychleně mrkal, vůbec nejedl. Když maloval radost, namaloval dort přes celou stránku a při malování medových obrázků vytvořil medové špagety. Když

jsem se ptala, jestli mu špagety chutnají, tak se začal olizovat.¹¹

2 Standa

Intenzivní reakce nesouhlasu při imitování oblékání sukně - uvědomění si gender role.

3 Vojta

Výměna srdíčkového chleba s bratrem - dvojčetem, (odříznutí jeho okousané části). Odmítá jíst se zavřenýma očima, ale jí v klidu.

4 Marek

Bezradnost a nečinnost při malování chleba i při pokynu k jeho výměně, ale na konkrétní výzvu a jasně daný pokyn reaguje a zadaný úkol splní.

5 Linda

Na chleba maluje číslice, při jídle klidně zavře oči, soustředí se. Chuť chleba jí připomněla návštěvu babičky v Plzni.

6 Anička

Třikrát změnila význam obrázku, který na chleba namalovala, (pro ni běžné chování, i když malujeme na papír při běžné výtvarné činnosti, několikrát žádá o nový, že se jí něco nepovedlo). Nerozhodnost a pomalost v tom, s kým má svůj srdíčkový chleba vyměnit.

7 Kačka

Na chlebu měla namalované zamotané klubíčko. Srdíčkový chléb přijala od Marka, je to její „soused“ u stolečku.

8 Matěj

Ochutnával chléb dřív, než jsme okomentovaly obrázky, čímž se vyznačuje nízký práh frustrační tolerance.¹² Chleba si chtěl vyměnit s bratrem – dvojčetem, ten ale okousaný nechtěl. Nabídla jsem možnost odříznutí nakousané části a s tím bratr **3** souhlasil. Matěj je v období, že se potřebuje dvořit nějaké holčičce. S dotyčnou pak chodí na vycházky, drží jí výhodné místo, aj. projevy náklonnosti.

¹¹ Když byly ve školce k obědu špagety, stejně s jídlem otálel jako vždy a začal jíst až po vícetím upomínání.

¹² VANÉK, Jan, ústní sdělení, 6 – 5 - 2013

Závěr výzkumu rozvoje sociálních dovedností u zkoumaného vzorku dětí v části nazvané Tvořivá dramatika - Srdíčkový chleba

Na počátku této dramatické tvořivosti nastala situace, která potvrdila, že chlapci citlivě vnímají svou genderovou roli. V průběhu nezvyklého stolování se mi podařilo vytvořit zvláštní, ale klidnou atmosféru. Děti vnímaly jinakost situace a v jejím důsledku se změnilo i jejich chování, byly celkově klidnější a soustředěnější. Svůj prostor dostala i fantazie dětí při kreslení medového snu a kreativita při výrobě srdíčkového chleba. Všimla jsem si, jak děti jeví zájem i o výtvary jiných dětí. To jsem ještě podpořila, když jsem upozornila na to, že každé marmeládové srdíčko je jiné. Výměna chleba odrazila sympatie, které k sobě děti cítí a potvrdila jejich spřízněnost. Samotné snědení chleba se zavřenýma očima bylo pro některé děti možná náročnější (snaha byla rozvíjet smysly a soustředění), ale pro mne jako pozorovatele to bylo zajímavé i z hlediska různých reakcí, které odráží psychiku jednotlivých dětí. Tato dramatická tvořivost sice žádné zásadní sociální konflikty neřešila, ale o to více přispěla k posílení sociální pospolitosti, k čemuž také byla určena.

3) Tvořivá dramatika - Amolety nebo lívance?

Ondra - 1, Standa - 2, Vojta - 3, Marek - 4, Linda - 5, Anička - 6, Kačka - 7, Matěj - 8

Babička Hedulky se uměla smát očima - modrýma jako samo nebe.

Cíl - procvičit si orientaci v emocích druhého podle výrazu obličeje, zkusit využívat slova k ovlivnění emocí druhého, hledání slov která „hladí“, naučit děti využívat zpětnou emoční vazbu (když budeš vlídný – budou na tebe vlídní i ostatní).

Já: „*Zkusíme se také usmát očima?*“ Děti vytahují obočí, špulí rty a vykulují oči.

Já: „*Mám nápad děti. Schováme tvář pod šátkem a každý z vás postupně vystřídá všechny možné výrazy, ale vždy v jiném pořadí než ten druhý a ostatní musí uhádnout podle očí, jak se pod šátkem opravdu tváří.*“ Ukazuji dětem jednoduché obrázky tří možných výrazů tváře. Změnu na nich tvoří pouze postavení úst, která se smějí, jsou prověšená nebo v neutrální poloze. Pokud se děti pod šátkem smály, ostatní to vždy jen podle jeho očí poznaly. Malé nejistoty vznikly mezi neutrálním výrazem a mračením, ale vcelku se nám potvrdilo, že výraz očí prozradí, jak se pod šátkem tváříme.

Já: „A co naše ústa děti, co umí naše ústa?“ **1** - jíst, **7** – mluvit, **5** -smát se, **6** – foukat, **8** - předvádí nějakou grimasu, **5** – šeptat, **3** – dávat pusinky, **2** – cenit zuby a vyplazovat jazyk, **1** – blinkat.

Já: Naše ústa se umí také šklebit, pojďte si to vyzkoušet. To nám všem šlo výborně a taky nás to velice bavilo.

Já: „A co umí naše slova děti?“ **7** – mluvit.

Já: „To umí naše ústa, to už jsme říkaly.“ Cítím, že musím dětem trochu pomoci. Když řeknu něžně „Kačka“ nebo tvrdě „Kačka!“ nebo s údivem „Kačka?“

6: „Umí vylekat“

Já: „Správně, slova umí vylekat, pozlobit ale i pohladit a potěšit.“

Hra se slovy: sedíme v kroužku a následně si děti zkouší vyslovovat jméno svého kamaráda sedícího po levici s různým citovým zabarvením a také vymýšlíme různé roztomilé zdobněliny ke každému jménu. Za **4** vymýšlím já. Pak společně hledáme slova, která jsou milá a hladí a slova, která se nám nelíbí, jsou hrubá, ostrá, nepěkná, (velmi mne překvapil bohatý repertoár těchto slov téměř u všech dětí a také obrovská chuť s jakou tato slova vyslovovaly, pouze **5** se držela zpátky).

Ve chvíli, kdy už výrazy začaly být opravdu vulgární, jsem děti zastavila s tím, že vidím, že tato slova dobře znají, ale že nechápu, co je na těchto ošklivých slovech tak legračního. Připomínám dětem skutečnost, jak na sebe chodí žalovat, když někdo někomu takto ošklivě řekne a nikomu se to nelíbí a nikdo se tomu nesměje, spíš jsou z toho slzičky.

A zase si hrajeme, já jsem znova babička, která na Sluneční mýtině sbírá zrovna bylinky a děti moje Hedulčata. A zachce se nám hladit se slovíčky.

Začínám a zas mne zdobí babičkovský šátek: „*I vy moje Hedulčátka, roztomilá pacholátka. Já jsem tak moc ráda, že vás mám.*“

3: „*Já tě mám taky ráda. Já ti babičko upletu věneček. Já tě mám moc ráda.*“ Anička mi často říká, že mne má ráda, když jsem v reálné roli učitelky a s nadšením se mi vyznává i když jsem v dočasné roli babičky.

Babička: Usměje se na Aničku. „*I vy moje Heduličky, ochmýřené koroptvičky, i vy moji Hedulčici, boubelatí pacholíci. Večer vám doma upeču amolety a pak vám povím strašně dlouhou pohádku, o čem budete chtít.*“ Chci pokračovat, ale **3** mne přerušil.

3: „*Amolety ne, lívance. Já nemám amolety rád.*“

Děti se dohadují, Matěj **8** a Ondra **1** by braly také raději lívance, ostatní děti trvají na amoletách. Anička **6** argumentuje tím, že „*amolet*“ je víc, takže amolety.

Vojta **3** zatíná pěstičky a jeho výraz, (který už dobře znám), věští stav amoku vzteku. Ještě využívám roli babičky: „*A copak, nám se jeden Hedulčík rozzlobil, na to pomůže pramenitá voda.*“ Prosím **8**, aby natočil trochu studené vody. **3** „*Nejsem žádné Hedulčík,*“ dupne několikrát do podlahy a emoční přetlaky ventiluje tím, že zadupe nebo zařve, že budou amolety a basta, jinak to tu prý rozmlátí. Dělá to tak poměrně často, když není po jeho vůli, ale když si ho nevšímáme, za chvíli se zapojí do hry, jakoby se nic nestalo. **6** kolem něho poskakuje a viditelně ho provokuje: „*Budou amolety, budou amolety.*“ Ubezpečuji ji, že ona je určitě dostane. Nabízím **3** studenou vodu. „*To pomáhá proti vzteklině, ta tě ty můj chudáčku zchvátila.*“ **3** je ale opravdu našťvaný a křikne na mne: „*Nechci vodu, chci lívance.*“ Medovým hláskem odvětim: „*Já jsem kouzelná babička a ráda ti lívance upeču, s čím je budeš chtít?*“ „*S borůvkama*“, **3** na to. „*Výborně, ty jsou nejlepší, ale to je tak, že moje staré uši slyší jen hladivá slovíčka, kterýma o ně musíš požádat, ta tvoje vůbec nehladí.*“ Dávám mu návrh, že když použije kouzelné slovíčko a slíbí mi, že mi pomůže, tak že se určitě domluvíme. „*Prosím lívance*“, říká stále ještě podebraným hlasem. „*Já chci prosím také lívance,*“ přidávají se i Matěj a Ondra a všichni slibují, že mi pomůžou. Slíbím obrovskou horu lívanců a amolet a jsou všichni spokojeni. Protože je třeba už jít ven, vyrábíme je na zahradě, z písku a z jitrocelových a třešňových listů.

Závěr výzkumu rozvoje sociálních dovedností u zkoumaného vzorku dětí v části nazvané Dramatická tvořivost - Amolety nebo lívance ?

V této části mne děti přesvědčily, že dokážou poměrně úspěšně rozpoznávat emoce z výrazů tváře, následná hra s vlastní mimikou tváře jim přišla celkem vtipná. Pak jsme si hrály se slovy a to s jakou vervou se děti pustily do vyhledávání „škaredých“ slov mne docela překvapilo. Nejspíš to bylo kvůli tomu, že to, co je v podstatě zakázáno, bylo náhle najednou dovoleno. Tato slova nikomu nepatřila osobně, jejich vyslovování

bylo jen jako, byla to jen hra a přesvědčila mne, že, „zakázané ovoce nejvíc chutná“ i u dětí této věkové kategorie. Během dramatické tvořivosti neplánovaně vznikl konflikt mezi dětmi, jestli se budou péct *amolety nebo lívance* a výsledkem byly vzteklé projevy **3**. Tento chlapec je velmi impulsivní a velice často propadá záchvatům vzteku, mnohdy se v tomto stavu také pere. Spontánně jsem se rozhodla, že zkusím jeho vztek zmírnit komunikací s ním, normálně si ho nevšímám, když ho to někdy popadne. Snažila jsem se mu vyhovět, ale zároveň vyžadovala iniciativu k vyřešení konfliktu i od něho. Podařilo se mi i přes jeho vzteklé projevy hru zachovat a dovést ho k použití hladivých slovíček, o kterých jsme si předtím povídali. **3** pomocí komunikace dokázal svůj vztek zmírnit a získal tak novou sociální zkušenost.

4) Tvořivá dramatika - Vodní víla v nesnázích aneb cesta do Indie

Ondra - **1**, Standa - **2**, Vojta - **3**, Marek - **4**, Linda - **5**, Anička - **6**, Kačka - **7**, Matěj - **8**

Někdy ale bývalo horko takové, až praskala země a to se babička bála, aby se rostinkám nepotrhalo kořínky.

Cíl - rozvoj empatie, rozvoj aktivní pomoci, sociální kooperace, rozvoj improvizčních schopností a kreativity. Příležitost k poznávání a řešení různých sociálních konfliktů, vzniklých v průběhu hry založené na improvizaci.

Zas mám na hlavě šátek, v ruce košík a povídám, jak se Hedulinky a Heduláčci s babičkou jednoho dne vypravili na hluchavku. Na Sluneční mýtině bylo pořádně rozsluněno. Horko až se nedalo dýchat. „*Děti, co myslíte, nepoprosíme Vodní vílu o pár kapek deště,*“ povídám. Děti souhlasí a tak je žádám, jestli by to nevyřídily za mne, hlas mi tím suchem a horkem vázne. **5** připomíná, že se musí utrhnout povětrnice a tak všechny děti předvádějí rituál s trháním bílého kvítku a trojitým kroužením nad hlavou. Zapojuje se i **4**, ale pouze napodobuje pohyby ostatních dětí, nemluví. Vyvolávají Vodní vílu a tak sundávám šátek a jako další rekvizitu volím průsvitný hábit bleděmodré barvy a „*zjevují se.*“ Pozměněným hlasem povídám: „*Proč mne voláte?*“ **5** si bere slovo a vysvětluje, že je horko, že usychají rostliny a je třeba deště.

Rozhodla jsem se trochu to zamotat a improvizuji, vyprávím, jak bych strašně ráda poslala na zem vodu, ale všechnu kouzelnou moc jsem ztratila. Na chvíli jsem jí důvěřivě propůjčila Alláhovi, aby pomohl své suché zemi, ale on se asi dočista pomátl

a daru vody a všech vodních kouzel využívá jen pro sebe. Nejenže svou vyprahlou arabskou zemi nezalil a tak tam suchem už umírají rostliny i zvířátka, miminka pláčou žízni a z každé ubohé chatrče, celou zemí se nese jediná prosba: „*Alláhu, dej nám vláhu*“, ale navíc mi ji nechce vrátit, tak se mu to zalíbilo. Ta moc ovládat vodu na celé Zemi, je ukryta v prstýnku s černou perlou. Vůbec nevím, co dělat. Hrozí velké sucho. Na konci srdceryvného výstupu, umocněného hlasem plným zoufalství se rozpláču. Podívejte děti, pláču a už mi ani netečou slzy, to je špatné znamení. Schválně, podívejte se, netečou. **Všechny tři děvčata se jdou přesvědčit a krabatí při tom tváře do stejné grimasy zoufalství, jako mám já.** Naopak chlapci, ty se jakoby distancují, pozorují a čekají, co z toho bude. **2** se potutelně usmívá: „**Vy to ale děláte jako, pani učitelko.**“

„Tento chlapec už z horka blouzní, plete si mne s učitelkou, je nejvyšší čas vydat se na cestu za Alláhem a získat prsten s černou perlou zpět.“ **2** si plácá do čela, **1** se také přidal, ale moc prostoru jim nedávám. Sundávám prstýnek a povídám: „*Kluci, dojděte vymodelovat černou perlu, namáčkněte jí na ten prsten a rychle, víte, že jde o život celé Zemi.*“ O prstýnek se málem poperou a všichni čtyři (**4** zůstává s námi), běží vymodelovat černou perlu.

Mezi tím se ze mne stane Alláh, tentokrát mi poslouží ručník jako turban, trůn je v mžiku vyroben z molitanových kostek. Prsten s černou perlou je dokonalý. Společně si domlouváme rozdělení rolí. **6**, **5** a **7**, budou jako tři Alláhovi tanečnice. Kluci musí ten prsten pro Vodní vílu získat. Tanečnice si dělají tečky mezi oči a ještě je nutné se zahalit správně do šátku. Chlapci - zachránci mezi tím připravují jídlo na cestu a **4** jsem pasovala na strážníka mého paláce. Holky se hned správně vlní, jen jim ukazují, jak by u toho měly ještě kvílet (indická zpěvohudba).

Já: „*Strážníku, podívej se, je někdo před branami mého paláce?*“

4: „*Myslím, že by tam někdo mohl být.*“

Já: „*Já si to také myslím, zjisti prosím kolik opovázlivců stanulo tak blízko mého paláce.*“

4: „*Tři.*“

Já: „*Řekni jim, že můžou vejít.*“

4 bezradně stojí. Promluvit směrem k ostatním dětem, je pro něho těžké.

Já: „Rozumím, ty chceš, abych se na ně šel nejdříve podívat.“

Já: „Vidím, že přicházíte z daleka a nevíte, jak se v naší zemi chovat. Jsem vládce všech vládců, pokloňte se! A teď mi prozradte, odkudpak jste a co tady pohledáváte.“

Chlapci se překřikují, tak je musím rázným gestem Alláha ztišit. Chci, aby se mi všichni postupně představili a jasně řekli, co tady pohledávají.

Představí se a říkají, že přišli pro prsten Vodní víly.

Já: „Jste odvážní a troufalí, to se mi líbí. Dostanete, co žádáte, ale nejprve se trochu pobavíme. A co vy, co koukáte“, obracím se na tanečnice, „dojděte pro vějíře, našim hostům je určitě horko,“ (zašeptám mimoděk, že stačí listy papíru). Děvčata si běží sehnat listy papíru (vějíře).

Následně se od zachránců trochu odtáčím a jakoby sama pro sebe, (ale tak aby chlapci dobře slyšeli) si říkám, že jim připravím nápoj, po kterém usnou: „Jen se můj nápoj a jejich nesmí promíchat a pak s nimi udělám krátký proces, panečku, ti se ještě podíví.“ Tanečnice přibíhají, tančí, kvílí, vějíři mávají. **1** se natáhl, jako že bude spát. „Počkej, panečku, ještě se spolu napijeme“, s úlisným výrazem předvádím, že do jejich hrnečků cosi tajně sypu (zachránci mne pozorují), můj hrneček vyděluji od jejich. „Ještě musím něco vyřešit, počkejte chvíli a nechte prosím hrnečky tak, jak jsou“, říkám důrazně. Odcházím a volám na strážníka **4** a tanečnice a řeším s nimi přestavbu trůnu na lože, (z molitanových kostek). Teď mají zachránci jedinečnou příležitost reagovat. Po očku jsem je sledovala a viděla jsem, jak **2** pomíchal hrnečky, pak si něco začali špitat.

„Nic jste neměnily?“, ptám se, když se vrátím. Nyní jsem u dětí zachytila dvě nestejně reakce. **8** souhlasně a pravdomluvně kývá, ostatní tvrdí, že nic neměnily - lžou. „Tak jak to je - měnily nebo neměnily?“ Shodují se, že neměnily. (**8** vypadá, že je zaskočen, **3** mu šeptá do ucha, že jsem dala do jejich hrnečků jed). Rituálně políbím černou perlu na svém prstenu. „Tak na zdraví Alláha“ a připíjím. Chlapci vylévají obsah svého přípitku, i **8** je napodobuje. Pak samozřejmě následují moje mžitky před očima, dopotáčení se na připravené lůžko a stoletý spánek. Tanečnice na mne pokládají nános molitanových kostek, jakoby zloducha Alláha chtěly pohřbít, (zcela improvizují, s nápadem přišla **5**). Chlapci už emoce neudrželi na uzdě, poskakovali a tleskali radostí,

pak následovala „strkanice“, kdo mi sundá prsten. **3** a **1** o tento úkon tak usilovali, až byla výsledkem upadlá perla. Ale dali to do pořádku a já si mezi tím změnila pokrývku hlavy za bleděmodrý hábit. Nemusela jsem už nic říkat. Nadšeně mi předávají prsten **3**. Děkuji svým zachráncům, využívám opravdovou vodu a prezentuji slzy štěstí. Vyzývám je, aby mi ještě všechny děti pomohly a vzpomínaly, co je třeba zalít, komu je dát třeba napít. Za každým nápadem otočím prstenem a řeknu: „*At'se stane.*“ **5** - „*At se napijou kytičky a zvířátka.*“ **7** - „*Ta popraskaná zem a bylinky.*“ **3** -, „*Miminka, moje miminko Žužu.*“ **1** - „*Všechno, celá Země. Pani učitelko, já mám žízeň. Já taky, já taky*“... Tak se jdeme napít.

Závěr výzkumu rozvoje sociálních dovedností u zkoumaného vzorku dětí v části nazvané Tvořivá dramatizace - Vodní víla v nesnázích aneb cesta do Indie.

V této části jsme si převážně hráli, ale o to víc to děti bavilo. Děti v průběhu hry dostávají těžký úkol - musí zachránit celou Zemi před suchem, vypořádat se s lstivým Alláhem. V této hře je jasně rozlišeno dobro (Vodní víla) a zlo (Alláh).

I když jsem to byla já, kdo řídil další průběh vývoje hry, založené na improvizaci, děti měly také prostor samy ovlivňovat, jakým směrem se bude hra vyvíjet. Já jsem na sebe vzala roli dobra - Vodní víly i zloducha Alláha, chlapcům připadla role zachránců - kladné role, děvčata dostala roli neutrální, ale v průběhu hry se z vlastního rozhodnutí přidala na stranu dobra. Svou roli dostal i **4** a situací byl také přinucen k reagování a částečné komunikaci. Naše hraní v roli bylo převážně založeno na alteraci.

Vyvolávání Vodní víly určitým rituálem vychází z interpretace literárního textu. **5** se dobrovolně zhostila vedoucí role a jednatele. Jistě stojí za povšimnutí zásadně jiná reakce děvčat a chlapců na projevy „*zoufalství Vodní víly*“. Děvčata vesměs reagovala velice empaticky, zatímco chlapci se distancovali, zřejmě na popud **2**, který začal připomínat, že to dělám jako.¹³

Chlapci si měli možnost procvičit komunikativní a organizační dovednosti (museli se představit, vysvětlit záměr svého příchodu, domluvit si pořadí, ve kterém budou mluvit). Psychologicky zajímavá byla situace, kdy jsem se „zachránců“ ptala, jestli nezměnili postavení hrnečků, „lhali“ totiž opravdu profesionálně a přesvědčivě.

¹³ VANĚK, J., ústní sděl., 6.6.2013, **2** nahlíží na situaci jako na fikci, což je znakem inteligence.

Vyzdvihnout je třeba jejich schopnost spolupráce i improvizální schopnosti, které svědčí o určitém stupni kognitivní zralosti. Zajímavé bylo, jak děvčata začala spícího Alláha barikádovat (jakoby pohřbívat) molitanovými kostkami, nejspíš aby se zajistila trvalost jeho zániku. Tím, že se v závěru všichni přidali na stranu dobra, dochází ve skupině nejen k posílení vzájemných vztahů (společný cíl), ale individuálně i k rozvoji kladného sebepojetí, sebevědomí a posílení vlastních kompetencí.

6.5.2. Kapitola „Malý a velký smutek“ pohádkového příběhu „HEDULKA“

Obsahuje tvořivé dramatizace nazvané - 5) Když si hrajeme, tak si hrajeme..., 6) Co pomáhá na smutek, 7) Písnička na rozloučenou.

*V neděli babička s Hedulkou chodívaly do vesnice s nůši plnou plátěných pytlíčků a všelijakých lahviček. Měly v nich sušené bylinky, z kterých si lidé v chaloupkách vařili léčivé čaje, které jim pomáhali v nemocech, různé sirupy a léčivé masti. Směnou dávali lidé babičce vajíčka, hrášek, mlíčko pro Hedulku, co kdo měl. Nejraději se však Hedulka stavěla ve mlýně, kde dostaly s babičkou oběd. **Mlynář měl pět dětí a s nimi si Hedulka tak ráda hrála, až to bylo pokaždé velké přemlouvání k odchodu.***

*Když se pak jednou vracely do svojí lesní chaloupky, všimla si babička, že je Hedulka smutná a ptala se jí, co ji trápí. „I nic, babičko, to se ti jen zdá, **pojď budeme hádat z obláčků.**“ Na nebi zrovna plul krokodýl s prasečím rypáčkem, pak trochu víc zafoukalo a změnil v obláčkový kostelíček na kuří nožce. **Hedulka se těm hloupým obrázkům smála a babička měla radost, že už není smutná.** V půlce cesty musely přejít přes potůček, na chvíli se tam zastavily, aby si odpočinuly. Voda v něm byla tak studená, až Hedulku skoro bolelo, když si do ní nořila chůzí rozpálená chodidla. Babička znovu pohlédla na Hedulku a viděla, že je smutná, znovu se jí tedy ptala, co ji trápí: „I nic, babičko, to se ti jen zdá, **pojď budeme si chvíli spolu hrát. A tak Hedulka pekla babičce koláče z potočního písku, místo mandlemi zdobené oblázky. A babička měla radost, že už není Hedulka smutná.** Když se konečně dostaly domů, bylo už dost pozdě, sluníčko právě zapadalo, ptáčkové přestali zpívat. Hedulka se odstrojila, umyla a posadila se na svojí postýlku. Babička na ní pohlédla a vidí, že má zas smutek v očích. Tentokrát se Hedulky na nic neptala. Otevřela dvířka u kamen a zašeptala: „Ohnivousi, ohýnku, pošli trochu plamínků.“ Dobrotivý Ohnivous byl skřítek, co bydlel*

v komíně a s bylinkovou babičkou dobře vycházel. Hned prsknul pár jisker do březových polen a babička na ohýnku uvařila meduňkový čaj. **Hedulka si k němu dala slad'ouneké preclíky. Potom se uložila ke spánku a nechala babičku, aby jí vískala vlásy, než usne. Ve spánku se usmívala a babička byla ráda, že už není smutná.**

Tak plynul čas a Hedulka se naučila vařit všechny sirupy a lektvary, míchat léčivé masti a vyznat se v knize kouzel. Jedno ráno Hedulku probudilo podivné světlo. Vykoukla ze svého okénka a spatřila červené slunce, ohlédla se a na opačném konci nebe uviděla temný měsíc. Ptáci co jinak zpívají div si hrdélka nestrhnou, seděli nehybně ve větvích, ani hlásky nevydaly. Všude bylo takové ticho. „Babičkóóó!“, zavolala Hedulka. V tu chvíli se nebe změnilo na modrou barvu, přesně takovou jakou měly oči babičky. Měsíc pomalu bledl a slunce zezlátlo, pomaloučku začalo vystupovat z rudých červánků. **Ptáci zašustili svými křídélky a zazpívali babičce tu nejkrásnější písničku na rozloučenou. Od té chvíle zůstala Hedulka v chaloupce sama. Jak moc se jí po babičce stýskalo, se slovy ani vypovědět nedá. Přes všechnu bolest, co měla v srdci, starala se o chaloupku a chodila dál na Sluneční mýtinu sbírat bylinky a každou neděli do vsi, stejně jako dřív s babičkou.**

5) Tvořivá dramatika - Když si hrajeme, tak si hrajeme...

Ondra - 1, Standa - 2, Vojta - 3, Marek - 4, Linda - 5, Anička - 6, Kačka - 7, Matěj - 8

Mlynář měl pět dětí a s nimi si Hedulka tak ráda hrála, až to bylo velké přemlouvání k odchodu.

Cíl - vytvořit příležitost k učení zvládnání vlastních emocí a chápání emocí druhého člověka, výměna rolí.

Tentokrát začínám rozhovorem. „Děti“, ptám se, „vzpomenete si, proč se Hedulce nechtělo odejít ze mlýna, proč ji musela babička hodně přemlouvat k cestě domů?“

Všichni (mimo 4) odpovídají, že kvůli tomu, že si tam hrála s jinými dětmi a bavilo jí to. „Je nepříjemné, když musíte náhle ukončit něco, co vás baví. Vzpomenete si, na co jste si hrály a najednou jste toho musely nechat, protože to někdo nakázal, jak jste se při tom cítily?“, ptám se.

1: „Když vždycky hraju na počítači a už musím končit, tak jsem naštvanej.“

2: „Mně je nepříjemný, když něco nemám dostavěnýho nebo dokreslenýho a vy nám říkáte, že musíme už uklízet i jít ven.“

Já: „To chápu, ale je možné si domalovat obrázek po spaní nebo si ho vzít domů. Musíme chodit ven, abychom byli zdraví. I mně se často stává, že musím přestat dělat, co mne baví a věnovat se povinností a také z toho mám chvíli mrzutou náladu.“

6: „Já mám mrzutou náladu, když musím jít už domů a ještě se mi nechce. A musím. Mamka pořád chvátá a zlobí se, že jsem loutka, ale já nejsem, taky to nemůžu nikdy dohrát.“

Já: „Víš **6**, maminka má možná spoustu povinností, proto chvátá domů, chtěla by sis zahrát na maminku, co chvátá domů?“

6 souhlasí a i ostatní děti by si rády vyzkoušely výměnu rolí. Navrhuji tento postup. Já zůstanu v roli paní učitelky, ale čtyři z dětí se změní na rodiče, čtyři zůstanou dětmi. Domlouváme se, že pak si děti role vymění. Děti, co zůstaly prozatím dětmi si mají za úkol jako hezky hrát a domů se jim vůbec nebude chtít. Dítětem zůstal **4, 3, 8, 1**. V roli rodiče vystupuje **2, 5, 6, 7**.

Zdravím „tatínka“ **2** a ptám se, pro koho si jde. Odpovídá, že pro **4**. **4** nereaguje, jeho autentický nezájem se nám teď do naší hry velice hodí. Několikrát ho upomínám, že tady má „rodiče“, aby si přestal hrát a uklidil hračky, prosím „tatínka“, aby mi pomohl ho přemluvit, aby mu to vysvětlil, proč je třeba uklidit hračky a jít.

2 se intenzivně snaží, vysvětluje, že chvátá, že musí ještě nakoupit, pak vyhrožuje, že klidně odejde sám, nakonec odchází a říká: „S **4** to nemá cenu.“

5 si vybrala **1**. **5** vyjmenuje spousty povinností proč chvátá domů a **1** předvádí umíněné a rozmazlené a vztekající se dítě, dokonce se válí po zemi. **5** zkouší vysvětlovat, zdůvodňuje nutnost odchodu a pak volí taktiku odchodu, ale **1** tvrdí, že je mu to jedno, že bude ve školce klidně spát. Já v roli učitelky říkám, že tady ve školce děti spát v noci nemohou, že školku odpoledne zamknu a zavolám policii, protože na ulici děti zůstat nemohou a odjedou domů. Pak bude záležet na rodičích, jestli si takto neposlušné dítě vezmou nazpátek nebo ho policie odveze do polepšovny pro zlobivé děti. **1** konstatuje, že do polepšovny nechce, pak zase, že je mu to jedno. Pak nám sdělil, že si jde hrát s legem, že to je „blbost.“

6 byla jako maminka velice přísná, důrazně přikázala **8**, aby se zvedl, že nebude čekat ani minutu. **8** poslechl, jako si uklízí a odchází domů.

7 byla také poměrně rázná maminka, **8** si ale jako chtěl ještě domalovat obrázek, ale **7** mu to nedovolila. Ptala jsem se, kam chvátá, prý **7** musí ještě na flétnu. Ptala jsem se jak mu to jde, jestli se mu na flétně líbí, prý moc ne, ale musí tam chodit. **8** nakonec odchází.

Výměna rolí:

4 jsem se ptala, koho by si vybral, pro jaké dítě si přišel a ukázal na **7**. **7** bez problémů odchází, jako první dítě pozdraví samo. Pochválím, jak je **7**, holčička **4** krásně vychovaná. Oba se usmívají. Od této chvíle už zdraví při odchodu všechny děti.

3 si vybral **6**. **6** předvádí dokonalý odchod s úklidem hraček a pozdravem.

8 si vybral **5**. **8** se usmívá a **5** imituje úklid hraček s pozdravem. Opět zdůrazňuji, jak je jeho holčička krásně vychovaná a jak z takovýhle dětí, máme ve školce velikou radost.

Na **1** (vrátil se zpět do hry) zůstal **2**. Ten nám sdělil, že si chce ještě jako domalovat obrázek. Dělá, že dokresluje obrázek a při tom pohledem kontroluje, jak na to okolí reaguje. **1** ale v roli čekajícího tatínka brzo ztrácí trpělivost a křičí na **2** „*ať dělá, že nemá čas.*“ **2** se tím vyloženě baví a směje se mu.

Ptám se **2**, čemu se směje. (Vidím, že se smějí i jiné děti - **6**, **7**). **2** odpovídá, že tomu, jak **1** „*řve*“. Vysvětluji, že **1** jako tatínek se moc rozzlobil, že se tak loudá, protože chvátá, má asi nějaké povinnosti. Ptám se, jak by se cítil on, když by někam chvátal a jiný by ho naschvál zdržoval a ještě se jeho rozčilení smál. **2** neodpovídá a obracím se proto se stejným dotazem na ostatní děti.

3: „*Já bych se nesmál*“, **2**: „*nesměj se!*“

5: „*Já bych se taky nesmála.*“

Ostatní přitakávají.

Já: „*Když je někdo rozčilený, může se to stát, že vypadá legračně?*“

2: „*I vypadal dost legračně.*“

Já: „*Takže se může stát, že vzteklý člověk vypadá legračně. Je možné, že i I vypadal legračně, ale zeptáme se ho, jestli se legračně i cítil.*“ 1 odpovídá, že ne. „*Kdo chce vypadat legračně a kdo chce, aby se mu ostatní smáli, když je ale doopravdicky naštvaný a rozzlobený?*“

Nikdo se nepřihlásil. Děti souhlasí, že se nikomu nelíbí, když se mu jiný směje, když je nazlobený nebo vzteklý.

Ptám se dál: „*Děti a co myslíte, co by se vzteklému a nazlobenému člověku líbilo?*“

Celkem všechny děti dobře ví, co by rozzlobený a vzteklý člověk chtěl - „*aby to bylo, jak on chce*“. Ale protože dobře víme a už se nám všem mnohokrát stalo, že něco prostě nejde a nebude tak, jak my chceme, tak v nás ten vztek narůstá, jako ... „*Jako co děti? Ukažte mi, jak strašně ve vás někdy narostl ten největší vztek, co jste kdy měly.*“ Děti máchají rukama a ve vzduchu obkreslují velikou kružnici.

Já: „*Jako co vypadal váš vztek?*“

Děti: „*Jako zeměkoule, jako vesmír, jako 100, 1000 atd. vesmírů.*“¹⁴

„*Vidím, že ale teď už žádný nemáte, kam se poděl, co se stalo s vaším největším vztekem?*“ Děti ve většině tleskly ve vzduchu, jako když bublina praskne. Jen 2 rukama názorně ukazuje, jak se mu jeho vztek pomalu zmenšoval, až zmizel.

Další den jsme zkusili vymýšlet různé alternativy řešení konfliktních situací.¹⁵

Na začátku jsem zdůraznila pravidlo, které platí i když se zlobíme - „*Nikomu nesmíme ubližovat*“. Vymyslela jsem vždy nějaký konflikt a nechala děti, aby se na řešení domluvily. Docházíme k závěru, že pokud se lidé hádají o to, jestli je nebe modré nebo zelené, je možné pravdu zjistit pohledem vzhůru. Nastolené konflikty vyřešené důkazem reality děti bavily. Dále samy děti vymyslely, že je možné někdy si hodit

¹⁴ VANĚK, Jan, ústní sdělení, 6.6.2013, jedná se o práci s metaforou, s přirovnáním.

¹⁵ „*Podnícení k činnosti a udržení jejího průběhu až k uspokojení potřeby, k dosažení cíle, bez komplikací. Ty jsou vyjádřeny zejména termínem konflikt.*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 95)

korunou, to když se dva kluci hádají, jestli bude u domečku, který společně postavili zahrádka či ne. Když se dvě děvčata hádají, která si první půjčí panenku, můžeme zkusit metodu „*kámen, nůžky, papír*“. I tento způsob vyřešení konfliktu děti uvedly samostatně, protože jej běžně ve školce používáme.

Doplňující rozhovor:

Já: „*Myslíte děti, že může být někdo smutný a dělat, že je veselý, nebo může ustrachovaný člověk předvádět, že je klidný a usměvavý? Jde to, maskovat co doopravdy cítíme?*“

Děti souhlasí. Dáváme si názorný příklad rytíře z pohádky. Určitě se bál draka, ale nedal to najevo. Ani princezna to nepoznala a věřila, že se nebojí a jak je udatný.

Společně s dětmi přemýšlíme, co by se stalo, kdyby si rytíř sedl na bobek a rozplakal by se, dal najevo, že se bojí.

1: „*Drak by ho sežral.*“

3: „*A princeznu taky.*“

Já: „*Co musel dělat, aby to drak a princezna nepoznali?*“

2, 1, 3: „*Chrastit brněním, máchat mečem.*“

5: „*A nasadit si tu přilbu, aby to nikdo nepoznal.*“

Já: „*Rytíř má velkou výhodu, že svůj strach může schovat pod přilbu, to je pravda, my takovou přilbu nemáme, ale také nemusíme bojovat s drakem. Nejde nám o život, takže náš strach i smutek zase tolik schovávat nemusíme. Tyto pocity má občas každý člověk, každý je zná a není ostuda je projevit.*“

Požádala jsem děti, aby mi zkusily namalovat svůj největší vztek, jaký kdy zažily, ten nejhroznější. Další den zkusíme namalovat i jiné emoce.¹⁶

Závěr výzkumu rozvoje sociálních dovedností u zkoumaného vzorku dětí v části nazvané Tvořivá dramatika - Když si hrajeme, tak si hrajeme...

¹⁶ Některé zajímavé obrázky jsou uvedeny v příloze.

Na začátku této tvořivosti mám s dětmi rozhovor, ve kterém děti líčí nepříjemné pocity, které někdy mají, když jsou nuceni přerušit činnost, která je baví a věnovat se jiné činnosti určené někým jiným.¹⁷ Snažím se, aby pochopily, že takové situace v životě nastávají a nastávat budou, kdy musí potlačit své „chtění“ a věnovat se povinností, které tak zábavné nejsou. Děti několikrát uvedly, že je nepříjemné, ukončovat hru v MŠ, třeba když si pro ně přijdou rodiče. Této situace jsem využila a následná dramatická tvorba je založena na výměně rolí hrajících si děti a přicházejících rodičů, kteří si je přišli vyzvednout. Každé dítě mělo možnost přehrát roli rodiče i zahrát dítě (jiné nebo samo sebe) ve scéně odchodu z MŠ.

V některých případech **6, 7** jsem jasně viděla, jak děti dokonale napodobují způsob chování svých rodičů (dcery napodobovaly chování svých matek, které se jim ale nelíbí). **4** si jako rodič vybral opět **7** a v této chvíli už mohu tvrdit, že **7** má v životě **4** zvláštní postavení, (v každé situaci, pokud má možnost volby vybírá **7**), **5** nezklamala a odchází dokonalým způsobem dokonale vychovaného dítěte.¹⁸ Protože chválím její způsob chování, následně další děti nezapomenou pozdravit a jsou také pochválené.¹⁹ Dramatická scénka vznikne, když si **1** přijde vyzvedávat **2**. **1** bych v realu charakterizovala jako citlivé dítě s labilnější nervovou soustavou, **1** se i v roli rodiče choval poměrně neuroticky, hned začal křičet a dávat najevo velkou nervozitu. **2** se ale jeho chováním nenechal vyvést z míry, ba naopak se s tím bavil a ještě **1** skrytě provokoval svou pomalostí. Tuto scénu jsem využila a v dalším rozhovoru s dětmi pracovala s pojmy empatické vcítění, vztek a způsob jeho zpracování. Následně jsme navázali na rozvoj sociální dovednosti týkající se řešení konfliktů. V konečném rozhovoru, který jsem s dětmi vedla, jsme řešili autentičnost při vyjadřování emocí strachu v protikladu jeho skrývání a potlačování a společně jsme došli k závěru, že se nemusíme bát ukázat svůj strach, protože „*nás žádný drak sežrat nemůže*“.

6) Tvořivá dramatika - Co pomáhá na smutek

Ondra - **1**, Standa - **2**, Vojta - **3**, Marek - **4**, Linda - **5**, Anička - **6**, Kačka - **7**, Matěj - **8**

¹⁷ „O činnostech, které lidi baví, je možné tvrdit, že jsou pro jejich život nějak přímo důležité. Buď je baví, příjemně stimulují mysl nebo umožňují úspěšné zvládnání úkolů a pozitivní vztahy s lidmi.“ (Fontana, 1997, s. 153)

¹⁸ V případě Lindy - **5**, zažívám sama Pygmalion efekt, tzn. pozitivní očekávání.

¹⁹ Jedná se o observační učení - Bandura, (1996) in Fontana, (1997)

Cíl - rozvoj sociální opory jako coping - strategie

Hedulka z pohádky si se svým smutkem uměla poradit. Děti vzpomínají, co Hedulce pomohlo. Ještě jednou pro doplnění předčítám text a znova si připomínáme, jak měla Hedulka radost z legračních obláčkových obrázků a slibujeme si, že venku na vycházce také zkusíme hádat obláčkové obrázky. Hedulce pomáhal na smutek také sladký preclík, babiččino hlazení a hraní s pískem.

Ptám se dětí, co by dělaly, kdyby jejich kamarád byl smutný.

1: Nejdřív neví a pak vymyslel, že by vzal kamaráda na výlet a koupil by mu bonbony.

2: *„Asi bych si s ním hrál, na co by chtěl.“*

3: *„Já bych mu půjčil svoje miminko Žužu a šli bysme do kina.“*

4: Krčí rameny a řekne *„Nevím.“*

5: *„Tak třeba bych mu přečetla pohádku.“*

6: *„Jela bych se s ním projet na kole.“*

7: *„Taky bych se s ním projela a ještě by jsme šli do bazénu.“*

8: *„Doplňuje, že by vzal smutného kamaráda také do bazénu a na pizzu.“*

Závěr výzkumu rozvoje sociálních dovedností u zkoumaného vzorku dětí v části nazvané Tvořivá dramatika - Co pomáhá na smutek

Tímto cvičením jsem u dětí záměrně rozvíjela jejich porozumění k prožívání smutku jejich kamaráda a byla jsem překvapena celkově velmi vyspělými reakcemi. Z odpovědí je vidět, že u těchto šestiletých dětí již došlo k procesu decentrace, obzvláště je to patrné u odpovědí **2** a **5**, (tyto dvě děti jsou výrazně bystré a rozumově vyspělé). Z odpovědi **5** je vidět rodičovský přístup. Všechny odpovědi jsou sociálně motivované (mimo **4**), děti jsou připraveny stát se oporou kamarádovi v jeho těžké chvíli.²⁰

²⁰ Sociální opora je běžnou coping strategií, kterou využívají všechny věkové kategorie.

7) Tvořivá dramatika - Písnička na rozloučenou

Ptáci zašustili svými křídélky a zaspívali babičce tu nejkrásnější písničku na rozloučenou. Od té chvíle zůstala v chaloupce Hedulka sama.

Tyto dvě věty neříkají naplno, že babička umřela, ale děti to pochopily. **1, 6, 7** nám spontánně vyprávěly, že někteří prarodiče už také nežijí. Povídáme si o tom, že je to smutné a že Hedulka, když zůstala v chaloupce docela sama musela být **velmi nešťastná**.

Já: „*Zkuste vymyslet, co znamená velký smutek.*“

1: „*černá vlajka*“

5: „*když se někdo rozvede*“

6: „*když někdo umře*“

3: „*když nějaký kouzelník sebere princeznu*“

Já: „*Zkuste teď děti vymyslet malý smutek.*“

Ale zkusíme to jinak, zkusíme si malé smutky vyjádřit pomocí pantomimi. Začínám já, abych dětem ukázala, o co jde. Předvádím, jak vařím, někdo mi volá, povídám si a jídlo se mi mezitím spálí. Pak jsem předváděla, jak se „fintím“ a venku mne „pokaká“ pták.

Děti se smály. Přesně to byl můj záměr, ukázat, že malý smutek, může být i velká legrace. V tomto duchu jsme pokračovaly dál. Každý měl úkol předvést malý smutek z malého neštěstí a vždy ukázat na někoho, kdo mu má pomoci.

1: předváděl, jak na něčem uklouzl a spadl. Ukazuje na **2**. Ten přibíhá a pomáhá mu vstát.

Rozhodla jsem se, že to vždy oceníme potleskem. Tleskáme.

2: předvedl, jak mu spadla zmrzlina. Ukazuje na 1, ten mu jde jako koupit novou.

Zase jsou aktéři odměněni potleskem.

3: neví, tak nabízím pomoc, šeptám, ať předvede rozlitý bublifuk. Pomoc žádá u 2. Ten jako kupuje nový a my opět zatleskáme.

5 a 6 si vymyslely pantomimickou scénku, jak si koupí balonek 5 a nějaký pták ho zobákem praskne, ptáka dělala 6. Ukazují na mne, tak nafukují nový balonek a i nám děti tleskají.

5 ještě předvedla, jak maluje obrázek a ten se nepovede, tak ho hodí do koše a maluje ho znovu. Potlesk

7 a 8 také nevěděli, tak jsem pomohla a sehráli moc pěknou scénku, jak si 7 upekla dort a 8 v roli pejska jí ho snědl, když chladl na zápraží. Ukazují na 6. Ta peče nový dort a pejskovi dává náhubek. Situace vyřešena a také jim zatleskáme.

Ptám se, v čem je rozdíl velkého a malého smutku.

Děti odpovídají, že malý smutek je legrační. Uznávám, že může být, nakonec jsem se o to celou dobu snažila, ale chci slyšet něco jiného. V čem je rozdíl?

5: *„Balonek si můžu koupit nový, ale když někdo umře, tak to nejde, aby oživil.“*

Já: *„Děkuji 5, přesně to jsem chtěla slyšet. Můžu koupit nový balonek, bublifuk nebo zmrzlinu, vyprat pokakané oblečení od ptáka nebo uvařit nové jídlo. Můžu namalovat nový obrázek. Když někdo umře, tak už se to nezmění, je to ztráta na celý život.“*

Povídali jsme si o Hedulce z pohádky, jak se asi teď cítí? Má někoho, kdo by jí v tom smutku pomohl?

Přečteme si to další den.

Závěr výzkumu rozvoje sociálních dovedností u zkoumaného vzorku dětí v části nazvané Tvořivá dramatika - Písnička na rozloučenou

V této části jsem použila dramatickou metodu pantomimi a rozhor, k objasnění rozdílu mezi velkým a malým smutkem. Mezi ztrátou, která se dá nahradit a ztrátou

natrvalo.

Všechny děti z výzkumného vzorku chápou pojem smrti a spojují ho s velkým smutkem. Záměrně jsem pojem malého smutku a malé ztráty pojala s humorem, abych vyvážila vážné téma smrti. V pantomimických improvizacích se opět procvičily v prosociálním chování a ve schopnosti někoho o pomoc požádat, což je také důležitá sociální dovednost. Potlesk skupiny znamenal ocenění pomoci, tedy posílení k tomu, aby se děti v podobných situacích v reálu chovaly stejně altruisticky jako nyní při hře.

6.5.3. Kapitola „Kamarádi“ pohádkového příběhu „HEDULKA“

Obsahuje tvořivou dramaturgii nazvanou: 8) „Každý z nás je jiný“

Výzkumné cíle - vést děti k uvědomění si osobitosti každého jednotlivce, pokusit se pracovat s jejich konfliktem viny a odpouštěním.

Ondra - 1, Standa - 2, Linda - 5, Anička - 6, Kačenka - 7, ostatní děti nemocné.

Jednou, když se vracela domů, se jí horkem zamotala hlava. Co kdybych zavolala na Větrného panáčka, ten by mne svým dechem osvěžil, pomyslela si Hedulka. Utrhla květ povětrnice, třikrát s ním zakroužila nad hlavou a zvolala: „V oblacích si tiše spíš, ať se hned teď probudíš.“ Větrný panáček se hned probрал z klinbu a nenechal se dvakrát pobízet. Možná se chtěl před ní i trochu předvést, jak mu to pěkně fouká, ale choval se jak nemehlo. Ve snaze aby co nejlépe Hedulku ochladil, foukl jí do tváře příliš silně a studeně. V tu ránu měla copánky rozpletené a obličej posetý bílou jinovatkou. Snad aby to Větrný panáček napravil, zafoukal z jiného směru, ale také tak nešikovně, že se Hedulce nadzvedla sukénka až nad hlavu. To už si Hedulka nenechala líbit a volala na Větrného panáčka, ať toho okamžitě nechá. Jenže Větrný panáček byl v ráži a ani Hedulku pořádně neslyšel, protože měla hlavu zamotanou v sukénce. Pak Větrného panáčka něco napadlo, připravil si horký dech a foukl do košíku s bylinkami. Chtěl nejspíš Hedulce ušetřit práci se sušením. Ale neodhadl tu správnou míru a v tu ránu se všechen řebříček, který Hedulka poctivě sbírala celý den, rozlétl do všech stran. A kdyby jen to, tou horkostí se květy sežehly a vypadaly spíš jak spálené karbanátky. Hedulce se konečně podařilo vymotat ze sukne a když pohlédla na Větrného panáčka, poslední umouněný květ mu právě přistál za uchem. Někdo by se možná nad tím

nadělením rozplakal nebo po právu rozzlobil, ale Hedulka se tomu začala smát. Nejdřív jen tak trošičku, ale pak čím dál tím víc. A smála se tak krásně, jak když se stříbro přesypá, jak ptáček, co trylkuje, jak Hedulka, co už vůbec není smutná. A Větrný panáček se nakonec smál také a od té chvíle se z nich stali přátelé. Kdykoliv měl Větrný panáček chvíli volnou, snesl se k Hedulce a vyprávěl jí, kde všude byl a co viděl. **Nosil jí dárky a vůně, které neznala a cestou domů jí trhal cizokrajné květy, které nikdy neviděla.** Jsou krásné, myslela si Hedulka, ale kdepak mají na vůni fialek, co rostou u nás na mezi, na vůni mateřídoušky, na červeň vlčích máků, co rostou v obilí, ale nic neřekla. **Na oplátku vařila Větrnému panáčkovi bylinkový čaj z devětsilu, aby si uměl poradit s těžkými mraky, když je žene přes hory nebo mu česala jeho věčně rozčuchané vlasy.**

Jednoho dne, když si Hedulka pletla u potoka věneček, ozvalo se jí za zády: „Upleť mi také takový prosím.“ Hedulka se rychle otočila a nebyl to nikdo jiný, než Vodní víla. „Kdo jsi?“, ptala se Hedulka polekaně, protože jí nikdy ještě na vlastní oči neviděla. „Ta, kterou budíš, když je Sluneční mýtina vyprahlá suchem, ta kterou uspáváš, když se zapomenu a posílám deště moc.“ „Ach Vodní vílo, upletu ti věneček, tak krásný, jak dokážu nejlépe“, řekla Hedulka a od té doby pokaždé, když přecházela přes potůček, **pletla věnečky dva. Ten povedenější posílala po proudu Vodní víle, ten druhý si nechávala pro sebe.** Někdy na ní víla sama čekala, procházely se spolu podél potoka, zpívaly si a pouštěly kvítky po vodě. Někdy si jen tak pro radost zatančily, bosí, oblečené jen v závoji z mlhoviny. **Když bylo času víc, vyprávěla Vodní víla Hedulce o velkých řekách, hlubokých jezerech a o mořích.** Jednou Vodní víla přinesla Hedulce pár kapek mořské vody v perleťové lastuře, aby uvěřila, že je voda v moři slaná, jako lidské slzy. Hedulka si pomyslela, kdo byl asi tak nešťastný, že vyplakal moře slz. Z prázdné lasturky poslouchaly, jak moře šumí a Hedulka si pomyslela, že stejně lépe bublá lesní potůček, ale nic neřekla.

Dny se začínaly krátit a v chaloupce bylo čím dál tím víc chladněji. Hedulka si dělala zásoby dřeva na zimu a skřítek Ohnivous se přestěhoval z komína rovnou do kamen. Větrný panáček trhal stromům poslední barevné listí a Vodní víla rozprostřela svůj závoj z mlhoviny po celém kraji. Hedulka byla v jednom kole, snad že ta zima přišla tak naráz. Ve vesnici začaly stonat děti. Měli rýmu, kašel a všelijaká bolení. Celé noci vařila Hedulka léčivé sirupy, lektvary na kloktání, míchala mastičky, co bylo

zrovna potřeba. *Ohnivous Hedulce pomáhal, poctivě hlídal, aby nevyhaslo, aby si Hedulka všimla a včas přiložila. Hedulka byla za to ráda a chválila ho: „ Ohnivousku tobě díky, včas přikládám pod plamínky.“* Občas ale bylo v kamnech tak naloženo, až v nich začalo hučet a to se Ohnivousovi náramně líbilo. Celý se rozdivočel a začal zlobit. Proplétal se mezi plamínky, žongloval se žhavýma uhlíkama nebo foukal do horkého popela, až se prášilo ven. „Že ti dám za ucho Ohnivousi, zlobila se na něj Hedulka.“ „O tři polena, že nedáš,“ pěkně by ses popálila, vychechtával se a pokračoval zvesela dál. Když toho bylo tak akorát a žhavý uhlík rozdováděný Ohnivous hodil Hedulce až do polévky, popadla džbáněk s vodou a vši silou ho vychrstla rovnou do kamen. Ssssss, jen to zasyčelo a od té doby už Ohnivous v kamnech zkrotl a nikdy nezazlobil, i kdyby hořelo třeba deset polen najednou.

8) Tvořivá dramatika - Každý z nás je jiný

Nejdříve jsem si s dětmi povídala o tom, jak je dobře, že Hedulka našla kamarády. A nejsou to kamarádi ledajací, jeden se prohání v oblacích, druhého oheň nepálí a třetí vládne dešti. Každý z nich je úplně jiný. Vybidla jsem děti, aby mi pomohly vymyslet, jaké má každý z nich vlastnosti.

Větrný panáček - rychlý, divoký, popletený, hodný, silný, neučesaný, rozevlátý, rošťák, nešikovný.

Vodní víla - klidná, hodná, tichá, tajemná, krásná, stříbrná, studená

Ohnivous - kamarádský, červený, horký, zlobivý, vzteklý, rozdováděný, nebezpečný

Ptám se: „A jaké vlastnosti má tvůj kamarád?“

Potom si děti přiřazovaly vlastnosti mezi sebou a já to sepisovala. Každý sám za sebe si vymyslel zvíře, které by chtěl být a které se k těmto vlastnostem přibližovalo.

1: silný, velký, srandovní, kamarádský a musí sám vymyslet, jako kdo je „jsem jako medvěd“

2: chytrý, umí malovat, hezký, hubený, rychlý.... „jako pes.“

5: chytrá, okatá, hodná, kamarádská, malá....chce být „jako myška.“

6: vysoká, šikovní, usměvavá, milá... jako **6** nemohla nic vymyslet, tak jsme jí pomohli, „jako žirafa.“

7: rychlá, závodní, akorát, hodná, kamarádká.... „jako kobylika.“

V určování vlastností se chlapci příliš nesnažili **1, 2** a víceméně to za ně určila v obou případech děvčata **5, 6, 7**. Ale dát si jméno zvířete už bavilo všechny.

Vyprávím, že: „V dávných dobách existoval zvířecí kostelíček a kněze v něm dělal starý jezevec. Každou neděli chodila všechna zvířata do kostela ke zpovědi.“

„Co to je“: ptá se **1**.

Vysvětluji s pomocí **2** (ten do kostela pravidelně chodí), že to je chvíle, kdy jezercovi zvířata řekla všechny své hříchy, které je tlačí a tíží (lumpárny, špatnosti, které udělala), on jim to odpustil, od té chvíle se na ně zvířecí bůh už nehněval a už je nic netížilo. Je pravda, že když udělal někdo lumpárnu velikánskou, jezevec je potrestal vězením nebo to musel hříšník nějak odčinit. Jezevec jim třeba dal za úkol posbírat chrastí v celém lese, a když to splnil, ten hřích, ta lumpárna se tím smazala.

„Chcete si na to zahrát?“, ptám se.

Děti projevují nadšení a tak vysvětluji, že já budu jako ten kněz jezevec a „vy si vymyslete všelijaké lumpárny, nějaké hříchy, které vaše zvíře jako udělalo. Aby to bylo jako doopravdy, tak si do bačkory dáte za každý hřích korálek, aby vás jako tlačil. Až vám to odpustím, můžete si korálek z bačkůrky vyndat.“ Přinesla jsem krabičku s korálky. „Vyberte si podle velikosti, jak myslíte, že je váš hřích velký. Záleží jen na vás, kolik si vymyslíte hříchů. Jestli jste dělali všechno úplně správně, nemusíte si do bačkůrek dávat žádné hříchy.“

Nevěděla jsem, jestli mi mají zvířata říkat hříchy v soukromí, tak aby to ostatní zvířata neslyšela nebo veřejně, tak jsem se zeptala samotných „zvířat.“ Nejdříve padlo rozhodnutí většiny, že tajně, v soukromí, ale když jsem řekla, že se nedoví lumpárny těch ostatních, tak to zase děti změnilo na veřejné rozhřešení, jenom **6** by se raději zpovídala v soukromí, byla ale přehlasována.

Začínáme, povídám: „Cesta do kostela byla dlouhá a namáhavá, každé zvíře ty jeho

hříchy tížily, tak jako vás teď tlačí v bačkorách ty vaše.“ Děti chodí po obvodu šatny, viditelně je korálky tlačí, našlapují opatrně a stěžují si. *„Holt to musíte vydržet, aspoň si příště lumpárny rozmyslíte,*“ povídám. Po třetím kolečku je nechám jako dopajdat ke kostelu. Mám přes sebe deku a stává se tím ze mne kněz - jezevec. Pozdravíme se a jednoho po druhém přijímám ke zpovědi.

Děti se nedokázaly domluvit o pořadí, tak ho určuji náhodně já.

„Tak povídej myško, co jsi dělala za lumpárny....“

5: myška - vyndá první korálek, *„kradla jsem sýr.“*

Já: *„Už zase?“*

5: *„Provokovala jsem kočku, rozhryzala jsem zed’.“* Korálky má vyndané.

Já se naoko hrozím těch hrozných hříchů. Myška **5** se usmívá

2: pes – štěkal na lidi, popral se s vlčákem a rozkousl mu ucho.

Já. *„Udělal si bolest jinému.“* **2** vysvětluje, že si vlčák začal.

7: kobylka - snědla jsem všechnu trávu, na pasece a pak jsem to tam ještě rozdupala...

Já: *„Co budete teď jíst?“*

Prý vypěstuje novou.

1: zabil všechny turisty a všechno jim sežral, med včelám sebral, rozmlátil auta, (nemá už korálky, ale ještě vymýšlí, jak svaloval stromy, směje se u toho a má ze sdělování hříchů potěšení.)

Říkám, že zabití je největší hřích a je třeba největšího trestu, bude tedy zavřený. **1** reagoval, že mu to nevadí, že má sílu a může všechno rozmlátit i vězení. Tak jsem se začala odvolávat na boha všech zvířat (nic jiného mne nenapadlo), že ten si to s ním vyřídí po svém a jeho tresty jsou přísné.

2: *„může ho zabít bleskem.“*

Já jsem potvrdila, že to se nejspíš stane, jestli raději nezvolí to vězení, **1** souhlasil.

6: říká, že ohlodala listy, ale já jsem namítla, že to není hřích, že to žirafy dělat musí, aby se najedly. Tak si rychle vymyslela, jak trkala do ptáčků a pak schovala ptákovi hnízdo. (**6** ve skutečnosti schovává věci ostatním dětem, pak je jako najde a má radost, že je pochválená). „*Našel ho pak ten pták?*“, ptám se. „*Já jsem mu ho pak dala.*“

Medvědovi děláme vězení a musí v něm zůstat, než napočítáme do dvaceti (jako dnů). Při propouštění, říkám medvědovi, že zabítí je nejhorší, že dělá velký smutek, jak už jsme si říkali, jak ho tak hezky namaloval, **1** zvažní a slíbí, že už zabíjet turisty nebude.

Na rozloučenou říkám, že jim všem odpouštím.

6: „*I medvědovi?*“

Já: „*Všem.*“

Když jsme úplně skončili s hraním a už jsme měli uklizeno, řekla jsem, že jsem koukala, jak ty jejich zvířata byla hříšná, ale že vím, že doopravdy by děti nic takového nedělaly (dodatečně si uvědomuji, že ve vztahu k **6**, to asi nejlépe volená slova nebyla).

Další den jsem se vrátila k literárnímu textu této kapitoly. Větrný panáček spálil bylinky a Hedulka mu to **odpustila**. Proč asi?

Děti si celkem dobře vybavují, že se to stalo nedopatřením, že to Větrný panáček **udělal nerad**. Může se stát, že něco myslíme dobře a dopadne to špatně.

1: „*Já odpouštím pořád ségře, že mně mlátí.*“

2: „*Já bráchovi, že mi bourá legový stavby.*“

5: „*Mně taky ségra mlátí, tak jí taky odpouštím.*“

6: „*Já nevím*“ (... ale já vím, že Anička **6** má přísnou maminku, co nechodí pro pohlavky daleko).

7: „*Já taky Zuzce odpouštím, ale já jí to někdy vrátím.*“

Říkám dětem, že prát by se nikdo neměl. Facky přátelství ničí, ale když někdo

dokáže odpustit, znamená to, že má pořád toho druhého rád a že mu dává šanci. A hlavně, že máme ústa k mluvení a když se nám něco nelíbí, tak to musíme říct. Ptám se 2, co řekne bratrovi, když mu bourá stavbu.

2: „Jdi pryč, nebourej mi to.“

Co řeknete vy, když by vás někdo uhodil?

1: „Nemlat' mně, to se nedělá.“

5: „Prát se nesmí.“

7: „Já jí řeknu, že to povím mamce a ona dá pokoj.“

Já: „Ano, je možné to říci někomu dospělému, aby vám pomohl, když si s něčím nevíte rady.“

A teď si zkusíme vymyslet písničky, které by udělaly radost Víle, Ohnivousovi a Větrnému panáčkoví. Každý z nich je jiný a každému se líbí určitě i jiné písničky....

Následně jsme si ve třídě zavedli bedýnku, kam se mohly házet přáníčka písniček pro radost určená konkrétní osobě. Ve volných chvílích jsme je losovali a zpívali nějakému dítěti nebo dospělému. Zájem sice převyšoval možnosti, přesto tato akce pozitivně ovlivnila sociální vztahy v celé třídě.

Závěr výzkumu rozvoje sociálních dovedností u zkoumaného vzorku dětí v části nazvané Tvořivé dramatiky - Každý z nás je jiný

V závěru této části musím především říci, že komentář v oblasti viny a odpouštění je pro mne celkově velmi náročný a myslím, že mi ani nepřísluší dělat nějaké intelektuální závěry. Přesto jsem cítila potřebu zkusit toto téma nějak zpracovat. Chtěla jsem, aby to děti bavilo a přesto si z toho „něco odnesly.“ Dotýkaly jsme se vážných věcí, ale nechtěla jsem, aby kazatel příliš kázal, spíš aby si děti vymyslely řešení (rozhřešení) samy, což je z pedagogického hlediska mnohem přínosnější, než kdybych jim začala vymýšlet tresty za vymyšlené hříchy. V případě 1 jsem ale jako ochránce morálky reagovala a cítila potřebu jeho projev usměrnit.

Pro mne byla psychologicky zajímavá reakce 6, která vymyšleným hříchem prozradila svůj reálný problém. Pro mne to je zpráva, abych si jí ještě více všímala a

ujišťovala ji o své přízni, aby si nemusela pochvalu a ocenění zajišťovat tímto způsobem.

6.5.4. Kapitola „Stonání“ pohádkového příběhu „HEDULKA“

Obsahuje tvořivé dramatizace nazvané: 9) „Vaření lektvaru“ a 10) „Tajuplná zaklínadla.“

Výzkumné cíle - kooperace dětí při společně motivované činnosti, rozvoj empatie, sledování přenosu emocí ve skupině.

Marek - 4, Standa - 2, Linda - 5, Anička - 6, Vojta - 3, ostatní děti nemocné,

Vzhledem k celkově vysoké nemocnosti dětí a kolegyně jsem nemohla vést výzkum odděleně, ale v této části jsem pracovala se všemi dětmi ve třídě.

Jedenkrát v noci se stalo, že byla Hedulka tak moc unavená, že usnula hlubokým spánkem. Zrovna jí ale na kamnech v kotlíku klokotal sirup proti vysoké horečce, protože děti ze mlýna dostaly horkost. Tenhle sirup, aby měl tu správnou sílu, musí probublávat tři hodiny bez ustání. To už Ohnivous dobře věděl, však co se ho babička navařila. Ohnivous viděl, že už za chvíli nebude z čeho brát a tak začal chrastit uhlíkama, volal na Hedulku, at' se probudí a přiloží. Jenže milá Hedulka spí jak dudek. Začal tedy v kamínkách řídit, polínkem třískal o dvířka kamínek, prskal a funěl, dupal a chrochtal, ale marná práce, Hedulku nic nevzbudí. Znova tedy prská, tříská, rachotí. Tu už se zdá, že se Hedulka probouzí, otevře jedno očko, ale jen tak napůl a zamumlá: „Už toho mám právě dost, budíš mne, já chytám zlost. Do lektvarů uvaření, Ohnivousi nic Ti není. Koukej pěkně zticha být, sic tě půjdu pokropit.“ Tak tohle bylo na Ohnivého mužika příliš, taková nespravedlnost, za všechno starání: „Také toho mám už dost, měj si oheň na starost! Asi se nic nestane, když ti lektvar vychladne!“ Pak ještě na Hedulku vztekle vyplázl velký do ruda rozpálený plamínek, který měl místo jazyka. A sám pro sebe si už jen huhňal: „Zachumlám se do popela, tak to chceš a taks to chtěla...Když ti lektvar vychladne, asi se nic nestane“. Ušklíbl se a také usnul.

Ale stalo. Sotva Hedulka ráno otevřela oči, hned věděla kolik uhodilo. Běžela k studeným kamínkům a když uviděla nedovařený sirup, srdíčko se jí rozbouchalo až v krku a do očí se jí draly slzy jako hrachy. Co teď. Nedovařený sirup je nanic, nemá

žádný účinek. Představila si jak děti ze mlýna horečkou už sotva dýchají, jak mají tvářičky rozpálené, v duchu viděla jejich zoufalou maminku a nešťastného tatínka. Kdyby jen tak tvrdě neusnula. Sirup mohla mít už uvařený, už mohla být na cestě do mlýna, už mohla být možná u dětí, už by se jim mohlo bývalo ulevit, vyčítala si. Takový sirup proti horkosti se musí vařit 3 hodiny bez ustání a poctivě míchat, jinak je to marná práce. Nebylo tedy jiného vyhnutí. Vylila nedovařený lektvar, do kotlíku nalila džbáněk pramenité vody a znova nasypala potřebné bylinky. Otevřela dvířka kamínek a spíš než řekla, vykřikla: „Ohnivousi, Ohýnku, pošli mi pár plamínků. Ohnivousi, času málo, kdybys věděl, co se stalo.“ Ohnivous mrzutě zívá: „Najednou máš velký spěch, jen mně hezky vyspat nech. Do lektvarů uvaření, Ohnivousovi nic není. Cha.“ Hedulka moc dobře věděla, že v noci na něho nebyla zrovna nejmilejší, moc dobře věděla, že jsou to její slova, která v rozespalosti, tak neuváženě řekla. „Odpusť mi, ale čas běží a děti ve mlýně potřebují lék proti horečce. Už na něj jistě čekají.“ Ohnivous byl v jádru skřítek dobrotivý, plivnul do chrástí pár jisker a Hedulka mohla vařit nový lektvar. Během míchání klekala na kolínka a prosila samo nebe, aby nebylo pozdě. Jen co se lektvar dovařil, vydala se s ním na cestu. Celou cestu utíkala, sotva dechu popadala.

Když dorazila do mlýna, byla tak promrzlá a zesláblá, že ani nemohla zabouchat na dveře. Naštěstí mlynářův pejsek začal štěkat a tak přišli Hedulce otevřít. Už na tebe Hedulko dlouho čekáme, táta už se za tebou chtěl sám vypravit, jestli se ti něco po cestě nestalo. Máme o děti strach, jsou v jednom ohni, Marjánka a Honzíček už ani očka neotevrou. „Nesu lék, paní mlynářko, ten jim pomůže, nebojte se, pomůže,“ řekla Hedulka, ale sama se také bála, aby nebylo pozdě. Hedulka všem dětem nalila do krčku opatrně hojivý lektvar. **Tři dny a tři noci Hedulka nespala a o děti se starala, klekala na kolínka a prosila samo nebe tajuplnými zaklínadly, ať se děti uzdraví.** Třetího dne se uprostřed těžkých šedivých mraků rozjasnil úzký modrý pruh nebe. Modrý tak, jako bývaly oči její milé babičky. Horečka dětem opadla a začaly se uzdravovat. Hedulka ve mlýně pobyla ještě pár dnů a pak se vypravila nazpátek do chaloupky.

Byla tak unavená, ale moc šťastná, že se děti uzdravily. A také byla ráda, že má svého Ohnivouse, jehož plamínky jí celou zimu hřály, Větrného panáčka, který jí na okno v zimě maloval studeným dechem ledové květy a Vodní vílu, která jí pokaždé vstoupila do snu a protančily spolu celou noc. Do konce zimy bylo už stonání ve vesnici pomálu a vzduch začal vonět jarem. Hedulka se vypravila na Sluneční mýtinu.

Všechn sních ještě neroztál a už začaly ze země vylézat první kytičky - sněženky, bledulky, petrklíče, podběl, sasanky. Hedulka položila dlaně na vlhkou zem a cítila, jak v ní proudí život, jak se z největších hloubek ozývá tlukot jejího srdce. Z každého kvítku vnímala její dech a věděla, že duše Sluneční mýtiny i její jsou si blízko. Tak si jednou v tom jarním rozjímání pomyslela, jak je na tom světě ráda a jak je šťastná, že má všechno svůj pořádek a zrovna, co se nestalo...

9) Tvořivá dramatika - Vaření lektvaru

Hodně dětí bylo nemocných a v kapitole, kterou jsem dětem přečetla se shodou okolností také řešila nemoc. Tak mne napadlo, že bychom si mohli také vyrobit lektvar pro zdraví. Protože jsem se sama necítila moc dobře, rozhodla jsem se, že přenechám iniciativu především na dětech samotných. Přinesla jsem velkou umělohmotnou vaničku a vybídla jsem je, jestli by neuvařily zdravotní lektvar. Postupně se ve vaničce objevilo velké množství umělohmotných napodobenin ovoce a zeleniny, barevných kostiček, natrhaných kousků papíru. Zajímavé bylo, když tam pětiletá Maruška hodila plyšového kohouta. Dětem se to moc nezdálo, tak jí ho několikrát vyhodily ven. Maruška se nenechala odbýt s tím, že to tam přece patří a neustále ho tam vracela. Když jsem viděla, jak Vojta **3** začíná brunátnět a šermovat Marušce pěstma před obličejem, zeptala jsem se, proč do lektvaru z bylinek patří kohout. Úplně nešťastná Maruška mi vysvětlila, že když byla nemocná, tak jí mamka dělala polívku ze slepice a to jí strašně pomohlo. Pochopila jsem. „Ale děti, ta Maruška ta to vymyslela a že nás to nenapadlo dřív. Maruško pověz dětem, proč tam toho kohouta dáváš.“ Maruška sděluje svou zkušenost se slepičí polévkou a já jí mocně přitakávám. Když dáme do bylinek vyvařit kohouta, bude to jedinečná léčivá polévka... Vojta dostal za úkol, pravidelné obracení kohouta, aby se pěkně vyvařil ze všech stran. V následujících dnech jsem byla několikrát pozvaná na vývar z medvěda nebo z klokana, takže bylo vidět, že vaření slepičího lektvaru bylo velmi inspirativní.

Závěr výzkumu rozvoje sociálních dovedností u zkoumaného vzorku dětí v části nazvané Tvořivá dramatika - Vaření lektvaru

Děti měly možnost improvizace, došlo ke konfliktu Marušky s ostatními členy skupiny, který se vyhroutil ve střetu, kdy Vojta **3**, dostával vztek a podle naznačených

gest nebyl daleko toho, tento konflikt vyřešit agresí. Myslím, že jsem svým vstupem do tohoto konfliktu pomohla oběma stranám situaci zvládnout, protože ačkoliv jsem usnadnila Marušce prosadit svou vůli, Vojta 3 se zklidnil a dokonce začal spolupracovat na tom, co před tím odmítal.

10) Tvořivá dramatika - Tajuplná zaklínadla

Zatáhla jsem všechny žaluzie, na zem položila svíčku ve sklenici, děti vzrušeně pobíhaly kolem mne. Pšššš, ticho, teď se bude dělat velká magie...Sesedly jsme si do kroužku, děti se pomalu ztišily. Chtěla jsem ale úplné ticho - hrobové. Žádala jsem tajemné síly o energii pro zdraví nás všech a kamarádů, co jsou doma nemocní. Aby nás záhrobí poslechlo, musely jsme se chytout za ruce. Řekla jsem, aby děti po mne opakovaly a při tom šeptaly tajemná zaklínadla a taky jsem řekla, že teď kolem nás budou létat duchové, tak se nesmíme pustit, ať si děje, co se děje. 6 mi řekla, že se bojí.

Když jsem se zeptala, jestli mám pokračovat nebo svíčku sfouknout, tak chtěla pokračovat. Řekla jsem, že i já se trochu bojím, ale když se opravdu budeme pevně držet, nemůže se nic stát. Asi se mi dařilo vytvořit opravdu tajemnu atmosféru, protože Maruška se taky začala bát, pak i Jolanka, ale prý to vydrží. Hned jsem je chválila, protože jinak bychom museli skončit a nemohli bychom poprosit o energii zdraví pro kamarády. Následně jsem přednášela připravené formulky zaklínadel a děti je po mně zaníceně opakovaly. Byl prostor i pro individuální vyjádření a každý mohl zašeptat, komu energii zdraví chce poslat, (jmenovaly nemocné kamarády, ale i rodinné příslušníky). Celé to trvalo tak deset minut, ale děti dokázaly zůstat pozorné a spolupracovaly. Myslím, že v průběhu naší seance emoce napětí, která byla u většiny patrna na začátku, postupně opadla. Ke konci jsem jim dávala doplňovat nedokončená slova těch vymyšlených formulek, což děti bavilo.

Při této tvořivé dramatizaci jsem zprostředkovala skupině dětí především v počátku naší „seance“ emoci napětí, (jejíž míru jsem samozřejmě hlídala, aby nedošlo u dětí k psychické újmě). Myslím ale, že to byla ta správná dávka, aby aktivita, kterou jsme prováděli, získala punc výjimečnosti a tajemna. Bylo vidět, jak dochází k přenosu emocí z jednoho dítěte na druhé. Fakt, že „*když se budeme pevně držet, nemůže se nám nic stát*“, byl efektní a prospěl k podpoře sociální

solidarity. Určitě je třeba vyzdvihnout opanování emocí u děvčat, možná i jiných dětí, které se ani o napětí, které zažívají nezmínily. Děti získaly osobní zkušenost, která se týkala sebeovládnutí, která se samozřejmě projeví i v celkovém sebepojetí a sebehodnocení jednotlivých dětí.

6.5.5. Kapitola „Oslava“ pohádkového příběhu „HEDULKA“

Obsahuje tvořivou dramatiku nazvanou: 11) „Vzduch, voda, oheň, země“

Výzkumné cíle - na základě literárního textu dětem ukázat výhody spolupráce a zbytečnost vytahování se a předvádění.

Marek - 4, Standa - 2, Anička - 6, Vojta - 3, ostatní děti nemocné, Kačka - 7, Linda - 5

Hedulku napadlo, že pozve všechny své přátele k sobě do chaloupky, na oslavu prvního jarního úplňku. Ohnivous byl celý nadšený a hned začal vymetat komín, prý aby měl rychlé zažehnutí, až bude potřeba hosty ohřát. Vodní víla i když měla tou dobou hodně práce s táním jarních ledů, se jen tak lehounce pousmála a to Hedulka hned věděla, že s ní může počítat. Starý dobrý známý Větrný panáček se objevil na zavolání s rozčuchanými vlasy a než stačil slíbit, že se na oslavu alespoň učeše, už byl zase někde mezi oblaky. Protože ho ale Hedulka dobře znala, věděla, že on si oslavu dozajista ujít nenechá. A duše Sluneční mýtiny, která byla její nejdražší kousek země dýchla do kytičky sasaneč, které si dala do vázičky a byla tak Hedulce také nablízku.

Když nad lesem vyšel bílý kulatý měsíc, všichni hosté už seděli v chaloupce a chystali se ke slavnostnímu přípitku. Nebylo lehké připravit nápoj, který by chutnal vodě, ohni i větru, a tak se Hedulka rozhodla vyzkoušet tajemný starodávný recept nápoje z kořene mandragory, který ještě nikdy před tím nepoužila. Když se všichni poklonily Luně, připili si, ale nikomu jakoby se najednou nechtělo do povídání. Notnou chvíli se na sebe dívají, ani slůvka nevydají. Na to se Ohnivousovi začalo blýskat v očích a povídá: „Je na čase, představit se....“ Založil ruce v bok, rozkročil se a spustil:

*„Plamen, výheň, horký žár,
toho já jsem vládce - král.*

*Mohu hřát a teplo dát,
mohu ničit, spalovat.
Já dávám světlo blýskavic,
živen jsem voskem bílých svíc.
A když blesk z nebe rozhoří,
ta zalesněná pohoří,
ve žhavých jiskrách zrodím se i zhynu,
spaluji vše a necítím vinu...
V žilách mi tepe horká láva,
a mému nitru sílu dává.
Ve vlasech voní mi síra a dým,
ohnivé jazyky - jsou živlem mým.“*

Hedulka z výstupu Ohnivouse byla celá vykulená, už už se ho chtěla zeptat, co to znamená a jaký on je král, když bydlí po většinu roku v komíně a spaluje leda tak brambory ve slupce, když povstala Vodní víla:

*„Slova chvály, drahý můj,
však jedno sobě pamatuj,
však jedno sobě pamatuj,
že živel můj - zkrotí ten tvůj.
Mým domovem jsou lesní tůně,
jiskřivá jezera v horském lůně.
Mlhu a déšť i bílý sníh,
proměním do vln v přejích.
Až v mořích, v hloubkách oceánů,
pozná se síla, kterou vládnu.
Uhasím žízeň, dávám pít,
Beze mne - nemůže život být....
Průtrže lijáků, hebké mžení,
třpytivé perly ranních orosení,
to není náhoda, to není sen,
živelné znamení - já Voda jsem...“*

Pak se Vodní víla tak nějak divně usmála, zvedla pyšně nosík a zlobně zamhouřila očima na Ohnivouse, jak to Hedulka u ní neznala.

Po celou dobu, co se Vodní víla představovala, koukal na ní Ohnivous úkosem a na konci si neodpustil odplivnout pár jisker. Když přišla řada na Ohnivého panáčka, vyskočil si na lavici, smál se od ucha k uchu a vypadalo to, jako když si ze všeho a ze všech dělá legraci. Nejprve se otočil k Ohnivousevi:

*„Ohnivousi, ohníčku,
beze mne hoříš jen chvíličku.
Podívej jak dechem svým,
tvé plameny já rozhořím...“*

Aby Větrný panáček dal svým slovům váhu, foukl drze Ohnivousevi do tváře, až chudák zablikal jak rozžhavený uhlík. Na to se natočil k Vodní víle a posměšně pokračoval ve vytahování.

*„I s vodou já si mohu hrát,
vlny a vlnky rozhoupat.*

Pak na ni udělal dlouhý nos a začal provokovat.

*„Vidíš mne? Vidíš? Nevidíš...
A do dlaní mně nechytíš.
Já mohu vonět po jasmínu,
po jahodách i po tuřínu...
Však když mi dají jméno vichřice,
to rozzloben jsem krutě, velice.
Já nejsem stín, já nejsem duch,
Jsem třetí živel, mé jméno je - Vzduch.“*

A já jsem Hedulka, která vám upekla koláčky s borůvkovou marmeládou, pojd'te ochutnat. Ohnivousek mlaskal, jen se olizoval a zase začal: „Vidíte, kdyby nebylo mne, takovou dobrotu by jste neměli, celou dobu, co se koláčky pekly jsem se staral o správný

plamínek, ani moc ani málo a povedly se, jen co je pravda. “

„Ohnivousi, tyhle koláčky bys nikdy neochutnal, kdybych to nebyla já, co se starala a borůvky pravidelně zalévala, aby vůbec vyrostly“, řekla Vodní víla.

„Vilo, asi jsi zapomněla, kdo ti vždy přivánul ty správné mraky plné vody, na to tvoje zalévání“, usmál se Větrný panáček, jako když mu patří celý svět.

Náhle se zachvěly kvítky sasaneček, které si Hedulka dnes na Sluneční mýtině natrhala a zašeptaly: „Slyšíte mě, slyšíte mě, mluví k vám teď Duše země, duše Sluneční mýtiny.“ Chci vám říci, že oheň, který hoří v kamnech, děšť ani mraky koláčky nikdy sami neupečou. To Hedulky ruce borůvky nasbíraly, uvařily marmeládu, připravily těsto a upekly koláčky, které vám teď tolik chutnají. Pro samé dohadování Větrný panáček zapomněl předat Hedulce dárek, který jí posílám. Hedulka to slyšela a povídá: „Děkuji Ti, Dušičko Země, udělala jsi mi radost, že jsi si všimla a že jsi to řekla i za dárek, který mi posíláš. Jistě máš sama teď tolik starostí s malými rostlinkami, co v tobě klíčí. Větrný panáček vylovil dárek z kapsy, byl to docela malý blýskavý kamínek, ale když si ho Ohnivous, Vodní víla a Větrný panáček prohlédli, mrkli na sebe a začaly se dívat věci. Ohnivous ho pevně stiskl v dlani, v tu ránu z něho byla malá třpytivá loužička a už do ní Větrný panáček fouká, úzce a ostře do samého středu, už to není loužička, ale maličký kroužek, který Vodní víla chladí ledovou mlhou. Čáry, máry a na stole leží prstýnek.

To abys Hedulko věděla, jak tě máme rádi a nikdy na to nezapomněla. Hedulka na to nikdy ani zapomenout nemohla. Stále měla přece své přátele nablízku - pevnou zem pod nohama, čistou vodu v džbáněčku, hřejivý oheň v kamínkách a za okny vánek, který jí nepřestal vonět, až do konce jejího života.

11) Tvořivá dramatika - Vzduch, voda, oheň, země

Cíl: realizovat s dětmi divadelní představení

V této závěrečné části jsem se rozhodla, že s dětmi z mého výzkumného vzorku zahrajeme ostatním dětem divadlo. Bude se jednat o interpretaci poslední kapitoly pohádkového příběhu, jehož závěr jsem cíleně napsala tak, abych vyzdvihla důležitost spolupráce, prosociálnosti, empatie, ale i určité pokory a slušnosti, tedy ty základní pojmy s kterými jsem v celém průběhu příběhu i výzkumu pracovala. Objevuje se zde i marnost zbytečné soutěživosti a planého vytahování, ve kterém se pak lehce ztrácí

všechny dimenze dobra. Dětem jsem kapitolu přečetla, některé úseky i několikrát, aby pochopily všechny souvislosti a text se stal v podstatě scénářem. Následovalo rozdělení rolí a musím předeslat, že to bylo plně v kompetenci samotných dětí. Standa **2** - Ohnivous, Anička **6** - Vodní víla, Vojta **3** - Větrný panáček, Kačka **7** - Sluneční mýtina - Země, Linda **5** - Hedulka, Marek **4** nechtěl nic, ale s rolí diváka souhlasil.

„Divadlo“ jsme průběžně nacvičovali několik dní. Chtěla jsem, aby děti pracovaly co nejvíce samostatně. Já jsem pomohla jen s organizací. Představení mělo tři části, první část spočívala v prezentaci jednotlivých žvlů - každého jednotlivého představitele své role jsem nechala, aby si svou přípravu prezentace víceméně vymyslel sám. **2** - pracoval samostatně, vyrobil si „ohnivou korunu“, já jsem jen pomohla se slepováním, kamínka ve kterých bydlel si vyrobil ze staré obrovské papírové bedny a hořící plamen představoval žonglováním dvou červených kostiček. **3** - si podle vzoru **2** také začal vyrábět korunu, ale větrnou. **6** se zahalila do záclony a připravila si z vlastní iniciativy „balet“, který na oslavě všem předvede, nabídla jsem jí, jestli nechce tančit s hudebním doprovodem. Zkusila jsem nabídnout Smetanovu Vltavu a **6** byla nadšená. **2** a **3** za mnou přišli, že by také chtěli tancovat na hudbu. Z dostupných zdrojů si vybrali nakonec poměrně temperamentní skladby. **2** - skladbu „Čmelák“ od Rimskiho a **3** z nabízených hudebních skladeb nakonec nejvíce zaujala dynamická píseň I need a Hero, B. Tyler. **7** si připravila tanec se stuhou, rozsázela při tom kolem sebe molitanové kytičky, prý jako kouzelné bylinky a také jsme jako kulisu pouštěli jednu ze Smetanových symfonií. **5** se věnovala přípravě dobrot, které pak jako hostům nabídne. Snaživě vyráběla obří dort z kostiček a modelíny (byl to její nápad).

V druhé části, která se už odehrála v chaloupce, se „živlové“ jako začnou dohadovat, kdo z nich je nej...., Hedulka je musí uklidňovat, ale ve třetí části se pak jako usmíří, když spolu vytvoří prstýnek pro Hedulku. Drahocenný kov je dodán Zemí, rozžhaví ho Oheň, Větr mu dá tvar a Voda ho ochladí, aby se Hedulka nepopálila.

Při nácvičku tanečních variací měl každý absolutní volnost projevu, jen dialogy vedené v chaloupce, když se živly „předvádí“ jsem musela korigovat a byla to jediná chvíle, ve které jsme si dialogy z části nacvičovali z paměti. Spolupráce při výrobě prstýnku se zvládla herecky snadno a oslava s volnou improvizací, kde se velice pěkně rozvinula přirozená konverzace také.

Vlastní představení si děti užívaly. Taneční projevy byly opravdu velmi specifické, ale obecnost tleskala. Ze zkoumaného sociálního hlediska musím ocenit, když **6** na konci kytičky jako natrhala a začala je obecnstvu rozdávat. **3** měl tendenci trochu šaškovat, aby unikl rozpakům, ale hlavně **5** ho vždy vrátila do role: „Vojto, přestaň“ nebo „teď máš říci, že..“ Nebylo těžké vyzorovat, že má přirozený respekt v celé skupině. U **6** jsem zaznamenala trochu ostych, mluvila potíšeji, než běžně hovoří. Ostatním dětem „obecnstvo kamarádů“ nevadilo.

Závěr výzkumu rozvoje sociálních dovedností u zkoumaného vzorku dětí v části nazvané Tvořivá dramatika - Vzduch, voda, oheň, země

Tato část tvořivé dramatiky byla pro děti novou zkušeností. Všichni jsme vnímali rozdíl „*hrát si jen tak a hrát pro diváky*“. Z nacvičování dialogů (záměrné učení) nebyly některé děti úplně nadšené, protože to kladlo zvýšené požadavky na soustředění, především u **3** byl patrný psychomotorický neklid. Od situace, kdy měly děti přehrávat živly, co se na sebe „vytahují“, jsem asi očekávala něco více, působilo to opravdu dost naučeně. A ani nevím, jestli děti přes obavy aby nepopletly své dialogy, mohly prožívat pointu příběhu. Nejlépe se dětem povedla konverzace při stolování. Improvizovaly a při tom daly ostatním divákům lekci sociální obratnosti v podobě poděkování, prosby (o podání cukru), omluvy, když si **2** sedl na židličku **6**.

Na druhou stranu bylo poznat, jak si při konečném potlesku užívají slávy z úspěchu. Pro mne samotnou byla i velkou zkušeností pozitivní reakce dětí na hudbu, kterou chci do budoucna více využívat.

ZÁVĚR

Když jsem před půl rokem začala učit ve třídě z valné většiny tvořené předškoláky, vnímala jsem je jako velmi sebevědomé a měla pocit, že u této skupiny je potřeba prioritně rozvíjet vnitřní motivaci vedoucí ke zlepšení kázně.

Po uplynutí několika měsíců poznávání se a každodenního potvrzování kladného přijetí, nastala vhodná doba k realizování výzkumu s osmi vybranými dětmi. Ten mi postupně otevřel oči k mnoha dalším úhlům pohledů chápání našich sociálních interakcí, k hledání jejich příčin a souvislostí. Čím déle a především intenzivněji jsem s vybranými dětmi pracovala, přirozeně jsem je více poznávala a chápala jejich specifické způsoby jednání a prožívání. V průběhu výzkumu jsem se snažila o nácvik sociálních dovedností u dětí z výzkumného vzorku především rozvíjením jejich emoční inteligence. Ta sama o sobě představuje širokou škálu schopností od sebepoznání, vhodných projevů sociální vřelosti až po empatii, která tvoří základ souručenství a přízně všech lidských bytostí.

Mnou zvolená cesta rozvoje sociálních dovedností dětí nás zavedla do fiktivního příběhu „kouzelného lesa, kde žije Hedulka a její přátelé“. Vycházet z literárních textů není v dramatických aktivitách ničím neobvyklým a již první zážitek s pocity, které příběh v dítěti vyvolává, může ovlivnit průběh dalšího sociálního učení, ke kterému tvořivá dramatika přednostně směřuje. Vzhledem k tomu, že kvalitativní výzkum, je založen na dlouhodobosti, rozhodla jsem se ho plánovitě realizovat v období šesti týdnů. Přizpůsobila jsem tomu rozdělení literárního textu do pěti kapitol, z nichž vzešlo jedenáct tvořivých dramatik. V průběhu celé této kooperativní výuky dostávaly děti mnoho příležitostí k aktivnímu učení založeném na prožitku. Rozvoj sociálních dovedností představuje poměrně složitou síť neustálé kultivace meziosobních vztahů i osobních vlastností. Velký důraz jsem kladla na rozvoj empatie a empatických reakcí, které mohou vznikat jen v atmosféře důvěry a klidu. Proto jsem cíleně některé tvořivosti ponechala bez řešení konfliktů a věnovala je pouze prožívání sociální pohody posílené rozvojem smyslů. Hodně jsem pracovala s různými emocemi tak, aby to bylo sociálně i osobně přínosné.

Vím, že nenapíši nic nového, ale můj výzkum mi potvrdil, jak důležité jsou zpětné vazby a vhodný způsob oceňování, jak podstatná je vlastní příkladnost. Děti mnohdy

překvapily zralostí myšlení a schopností chovat se prosociálně. Samozřejmě, že mezi reakcemi jednotlivých dětí byly rozdíly a z mého výzkumu vyplývá, že roli hraje jak tender str. 104, tak vyspělost kognitivní. Pokud je dítě kognitivně vyspělejší než ostatní a má rozvinuté prosociální chování, zajišťuje mu to v kolektivu významnou sociální pozici, což bych mohla reprezentovat na příkladu Lindy **2**. Děti, které jsou nějakým způsobem frustrované, mohou mít problémy v prosociálním chování, v mém výzkumu to potvrzují na příkladu Aničky **6**.

Po půl roce vzájemného poznávání vnímám tyto děti mnohem více zranitelněji. Je to proto, že čas s nimi strávený mi poodhalil jejich „slabá místa“, které má nakonec každý z nás.

Průběh tvořivých dramatizací i četných rozhovorů, které jsem prováděla, abych ještě hlouběji rozvedla téma, kterému jsme se v dané dramatice věnovali, jsem podrobně přepisovala ze získaných video i audio nahrávek. U každého dítěte z výzkumného vzorku jsou předpoklady posunu sociálních dovedností, i když nemusí být na první pohled zřetelné. V každém okamžiku dítě vnímá, učí se a zpracovává obsahy interakcí, se kterými se setkává.

Ondra 1 je chlapec, kterého jsem si pamatovala ještě z počátku studia, když jsem do této třídy přišla na svou první praxi. Měl velké problémy s adaptací, neustále jenom plakal, zástupný předmět domova pro něho představoval polštářek s tygrem. Uběhly tři roky, z Ondry je statný chlapec, ale ráno co ráno přichází do školky a v ruce stále drží polštář s tygrem. O Ondrovi bych řekla, že je citově labilnější (rychlé střídání emocí, přecitlivělost), jeho vztah se sestrou není pravděpodobně harmonický. V nácviku asertivní reakce v rozhovoru na str. 123 byl iniciativní a vyzkoušel si správný způsob reakce na konflikt, do kterého se často dostává (sestra ho prý „mlátí“). Projev ohleduplnosti jsem zaznamenala např. v průběhu dramatické tvořivosti na str. 93. Sociálně žádoucí je i jeho smysl pro humor str.94. V dramatickém cvičení založeném na výměně rolí (rodič - dítě), byl rodičem velmi netrpělivým a vznikla nová příležitost i pro ostatní - být empatický, vnímavý k prožitkům druhých.

Standa 2 je chlapec tichý, inteligentní. Má především úžasný smysl pro humor, což je sociálně žádoucí. Ve hře je neobyčejně nápaditý a svojí sociální zralost potvrzuje odpovědí v rozhovoru vedeném na téma: „Jak pomoci smutnému kamarádovi“, str. 114.

Standa odpovídá, že by si s ním hrál, na co by on chtěl.

Vojta 3 je velice impulsivní, má sklony k amokům vzteku. V průběhu našich interakcí dostal několikrát příležitost procvičit dovednost k ovládnutí této emoce. V kapitole, která se týká „vaření lektvaru“, dokázal svůj vztek nejen opanovat, ale přijmout i jiný názor a dále se podílet na aktivitě navržené někým jiným, což je velký posun v jeho sociálních dovednostech, str. 126.

Marek 4 má psychické problémy, pravidelně dochází do psychologické poradny i k psychiatrickému vyšetření. Evidentně je citově závislý na svém mladším bratrovi, ale v průběhu našich dramatických aktivit se ukázalo, že je schopen se citově navázat i na někoho jiného. V rámci naší skupiny si oblíbil **Kačku 7**, potřebuje ale zprostředkovatele, kterého jsem mu dělala já.

Linda 5 je diagnostikovaná jako nadané dítě. V kolektivu je oblíbená, dokáže skupinu i vést, str. 132. Sociálně i kognitivně je mnohem zralejší než ostatní. Tento rozdíl byl velmi zřetelný při nácvičce dialogů divadelního představení. V oblasti morálního vývoje děti převyšuje, (morální zásady již má zvnitřnělé) - neúčast při vyhledávání „škaredých“ slov.

Anička 6 je frustrovaná nedostatkem citu a pozornosti ze strany přísné matky. Pořád má obavy, aby něco neudělala špatně a matka jí pak nevynadala. Několikrát se sama pokousala. Schovává dětem věci, aby pak mohla být chválena za nalezení. Při jedné z tvořivých dramatik se stala žirafou, co schovává ptáčkům hnízda str. 122.

Kačka 7 je poměrně vyrovnané a sportovně nadané dítě, umí se dobře soustředit, může trpět nedostatkem volného času, má hodně koníčků. Pochopila, že Marek 4 se na ní navázal a sama mu vychází vstříc, nabízí mu svoji pomoc. Pokud hodnotím posuny sociálních dovedností v rámci svého výzkumu, tak u Kačky bych ho z tohoto důvodu spatřovala nejmarkantněji.

Matěj 8 je submisivní dvojče. Dokáže se hůře ovládat, při konfliktech hned pláče. Na str. 105 je popis dramatické improvizace, Matěj v jedné ze scén nedokáže „zalhat“, což je ale v dané chvíli nutnost přežití. Spoluhráči mu pomůžou a Matěj získává pozitivní sociální zkušenost.

Sebereflexe:

Patřím mezi učitelky, kterým dramatická výchova při práci s dětmi vyhovuje, protože mne baví volnost, kterou poskytuje dětem i mně. Baví mne fantazie, kterou mohu užívat a líbí se mi improvizace, které vznikají při střetu mé fantazie s fantazií dětí. Novým a velkým poznatkem byla práce jen s osmi dětmi, protože když jsem se snažila o dramaturgii s dvaceti dětmi navíc, měla jsem mnohdy pocit nadlidského výkonu.

V rámci této bakalářské práce jsem získala novou zkušenost. Jak zajímavé je dramaturgii dělat, tak těžké je o ní psát. Je to tím, že je založena na prožitcích a ty jsou schované hluboko v srdcích každého jedince a sociální dovednost, kterou dítě takto získá, se tedy nemusí projevit hned, prostě jen uzrává na jinou příležitost.

Našemu hraní jsem nechávala co nejvíce přirozenosti a myslím, že literární text, který se mi nakonec podařilo ukončit s určitou pointou byl dostatečným zdrojem nápadů a myšlenek v tvořivé dramaturgii, kterou jsme si bez nadsázky všichni užili.

POUŽITÁ LITERATURA

Odborné zdroje

- ALAN, J.: *Etapy života očima sociologie*. Praha, Panorama, 1989, ISBN 80-7038-044-6.
- BRUCEOVÁ, T.: *Předškolní výchova : deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha, Portál, 1996, ISBN 80-7178-068-5.
- ČÁP, J.: *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha, ISV, 1996, ISBN 80-85866-15-3
- ČÁP, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha, Karolinum, 1997, ISBN 80-7066-534-3
- ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha, Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-273-7.
- DUDA, M.: *Čtení pomáhá žít*. 2006.
- DEISSLER, H., H.: *Každodenní problémy v mateřské škole : pomoc pro učitelky a rodiče*. Praha, Portál, 1994, ISBN 80-7178-010-3.
- ERIKSON, E., H.: *Dětství a společnost*. Praha, Argo, 2002, ISBN 80-7203-380-8.
- FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha, Portál, 1997, ISBN 80-7178-063-4.
- FREUD, S.: *Vybrané spisy*. III, Praha, Avicenum, 1971.
- GILLERNOVÁ, I., MERTIN, V.: *Psychologie pro učitele mateřské školy*. Praha, Portál, 2003, ISBN 80-7178-799-X
- GOLEMAN, D.: *Emoční inteligence*. Praha, Columbus, 1997, ISBN 80-85928-48-5.
- HELUS, Z.: *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha, SPN, 1973
- HELUS, Z.: *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vydání, Praha, Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1168-3.
- HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. 2. přepracované a aktualizované vydání, Praha, 2008, Portál, ISBN 978-80-7367-485-4.
- KARAFFA, J.: *Umění dialogu v dramatických hrách a improvizacích*. Praha, Tisktribun EU s.r.o., 2009, ISBN 978-80-7368-733-5.
- KOTÁSKOVÁ, J.: *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha, Academia, 1987.
- KRAUS, B.: *Základy sociální pedagogiky*. 1. vydání, Praha, Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-383-3.
- LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání, Praha, Grada, 2006, ISBN 80-247-1284-9.
- OPRAVILOVÁ, E.: *Malý průvodce dramatickou výchovou v mateřské škole*. Praha,

- Artama : Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1992, ISBN 80-7068-047-4.
- MIŇOVÁ, M.: *Prosociální výchova v materské škole*. Prešov, Rokus, 2002, ISBN 80-89055-17-6.
- MLČÁK, Z.: *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. Ostrava, Universitas Ostraviensis, Facultas philosophica, 2010, ISBN 978-80-7368-857-8.
- NÁKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti*. Praha, Academia, 1998, ISBN 80-200-0628-1.
- NAKONEČNÝ, M.: *Sociální psychologie*. Praha, Academia, 1999, ISBN 80-200-0690-7.
- OAKLANDER, V.: *Třinácté komnaty dětské duše*. 1. vydání, Dobříš, Drvoštep, 2003, ISBN 80-903306-0-6.
- PFEFFER, S.: *Rozvíjíme emoce dětí*. 1. vydání, Praha, Portál, 2003, ISBN 80-7178-764-7.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*. Praha, Portál, 1997, ISBN 80-7178-146-0.
- PLETZER, M. A.: *Emoční inteligence : jak ji rozvíjet a využívat*. Praha, Grada, 2009, ISBN 978-80-247-3057-8.
- PLHÁKOVÁ, A.: *Učebnice obecné psychologie*. 1. vydání, Praha, Academia, 2008, ISBN 978-80-200-1799-3.
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha, Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8
- PRUŽINSKÁ, L.: *Emocionální svět dětí předškolního věku*. Prešov, Rokus, 2006, ISBN 80-89055-65-6.
- ŘEZÁČ, J.: *Sociální psychologie*. Brno, Paido, 1998, ISBN 80-85931-48-6.
- SCHULTZE, R., ROBERTS, R., D.: *Emoční inteligence : přehled základních přístupů a aplikací*. Praha, Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-229-4.
- SHAPIRO, L. E.: *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 3. vydání, Praha, Portál, 2006, ISBN 978-80-7367-648-3.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J.: *Základy kvalitativního výzkumu*. 1. vydání, Boskovicce, nakl. Albert, 1999, ISBN 80-85834-90-X.
- STUHLÍKOVÁ, I.: *Základy psychologie emocí*. 1. vydání, Praha, Portál, 2002, ISBN 80-7178-553-9.

- SVOBODOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ, H.: *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. 1. vydání, Praha, Portál, 2011, ISBN 978-80-262-0020-8.
- ŠVARCOVÁ, I.: *Základy pedagogiky*. Praha, Vydavatelství VŠCHT, 2005, ISBN 80-7080-573-0.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha, Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVINGALOVÁ, D.: *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. Liberec, Technická univerzita, 2003, ISBN 80-7083-697-0.
- ŠVINGALOVÁ, D.: *Kapitoly z psychologie. II. díl, Psychologie osobnosti*. Liberec, Technická univerzita, 2002, ISBN 80-7083-614-8.
- TRAIN, A.: *Nejčastější poruchy chování dětí*. 1. vydání, Praha, Portál, 2001, ISBN 80-7178-503-2.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie - dětství, dospělost, stáří*. Praha, Portál, 2000, ISBN 80 – 7170 – 308 – 0.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Základy psychologie*. 1. vydání, Praha, Karolinum, 2004, ISBN 80-246-0841-3.
- VALENTA, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vydání, Praha, Agentura Strom, 1997, ISBN 80-901954-1-5.
- VOTRUBOVÁ, J.: *Dramatická hra jako prostředek socializace dítěte*. Praha, Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1974, ISBN 59-186-74.
- VYGOTSKIJ, L., S.: *Psychologie myšlení a řeči*. Praha, Portál, 2004, ISBN 80-7178-943-7.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I.: *Sociální psychologie*. Praha, ISV, 1997, ISBN 80-85866-20-X.
- WAY, B.: *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha, ISV, 1996, ISBN 80-85866-16-1.
- WENDLICOVÁ, I.: *Emoční inteligence a její využití v pedagogické praxi*. Ústí nad Labem, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2003, ISBN 80-7044-487-8.

Elektronické zdroje

MALÁ, Eva. Úzkostné poruchy v dětství a adolescenci [online].c2010, poslední revize 17.5.2010 [cit. 2012-10-25]. Dostupný z [www:<http://zdn.cz/clanek/priloha-lekarskelisty/uzkostne-poruchy-v-detstvi>](http://zdn.cz/clanek/priloha-lekarskelisty/uzkostne-poruchy-v-detstvi).

PŘÍLOHY



Kačka - velký strach



Linda - strach



Kačka - velký smutek, nic pod vánočním stromem



Anička - velký smutek



Ondra - velký smutek



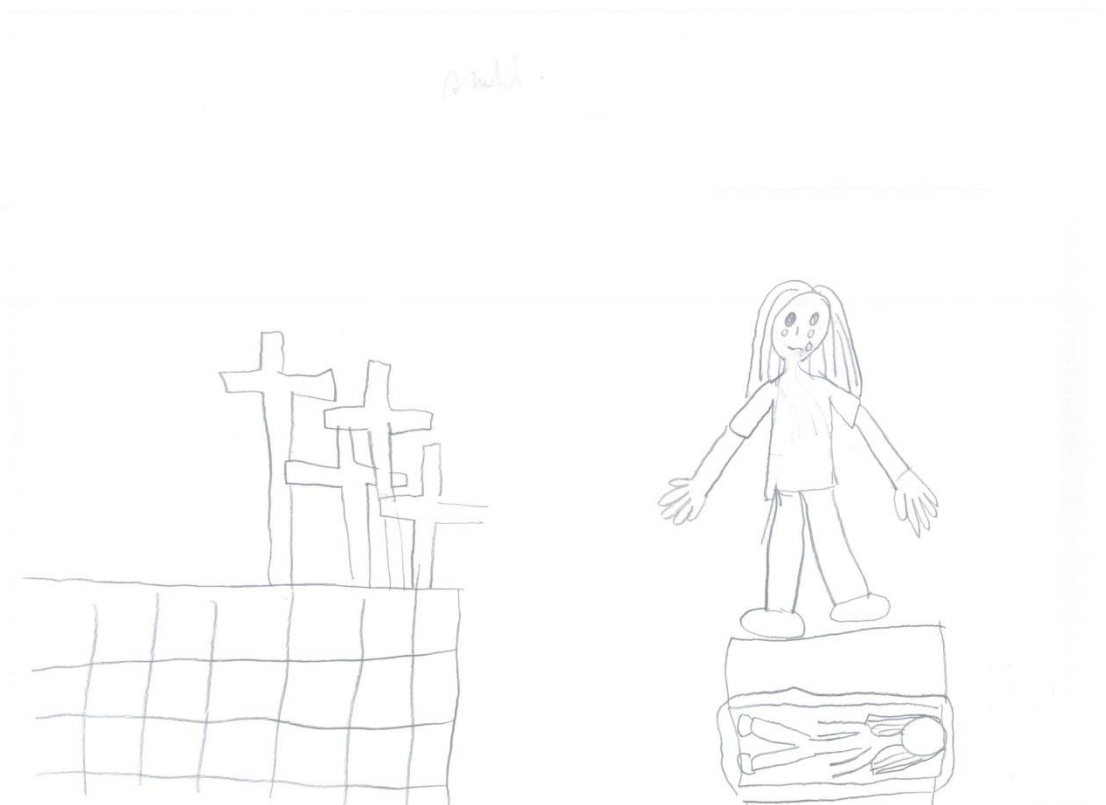
Kačka - pomoc, záchraňuje sestru



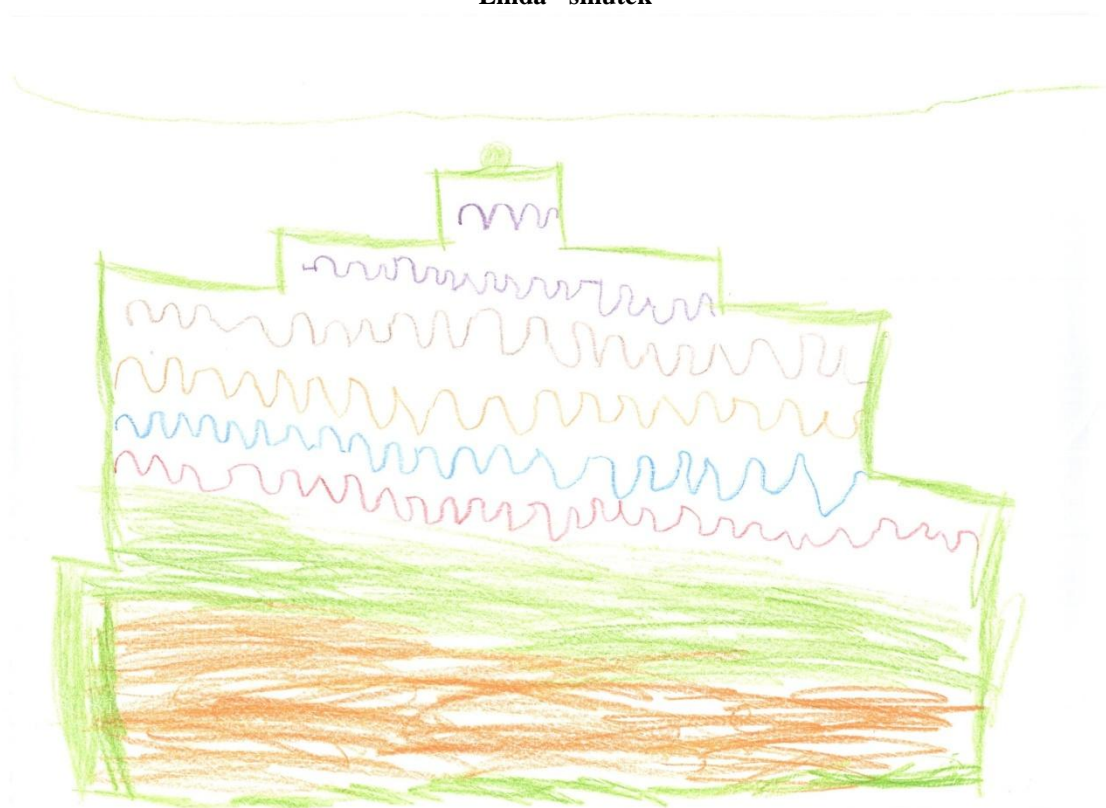
Linda - pomoc, z vlastní iniciativy



Vojta - radost



Linda - smutek



Ondra - radost