

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra Pedagogiky

Bakalářská práce

**POUŽITÍ MAŇÁSKOVÉHO DIVADLA V MŠ PRO ROZVOJ
PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ**

Vedoucí práce: Mgr. Alena Nohavová, Ph.D.

Autor práce: Nikola Lehovcová, DiS.

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: Kombinovaná

Ročník: III.

2016

Prohlášení Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě 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. 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.

30. března 2016

podpis.....

Poděkování:

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucí bakalářské práce Mgr. Aleně Nohavové, Ph.D. za její nezměrnou trpělivost, čas, velmi cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Obsah

1. Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	
2. Loutková hra v mateřské škole	7
3. Expres a její způsoby využití	8-10
4. Vymezení pojmu reflexe a její rozmanitost	11-14
4.1 Reflektivní práce s maňáskovým divadlem	13-14
5. Prosociální jednání	
5.1 Altruismus	15
5.2. Sociální motivace	15
5.3 Prosociální hry	15-16
6. Agrese a její zvládání	17
7. Konflikt	
7.1 Definice pojmu	18
7.2 Význam konfliktu	18
8. RVP PV jako prostor a výzva k prosociálním činnostem	19-20
9. Předškolní dítě	
9.1 Motorické dovednosti a řeč	21
9.2 Myšlení	21
9.3 Emoce a socializace	22-23
9.4 Hra	23-24
10. Role učitele	25-26
VÝZKUMNÁ ČÁST	
11. Výzkumný problém a cíl mé práce	27
11.1 Výzkumné otázky	27

12. Výzkumný design	28
12.1 Výzkumný vzorek	28-29
12.2 Metoda sběru dat	29
13. Popis užitých technik při práci s maňásky	30
14. Mnohopřípadové studie	31
14.1 Případová studie David	
14.1.1. Základní charakteristika dítěte na základě vlastního pozorování	31
14.1.2. Rodinná anamnéza	32
14.1.3. Působení maňáskového divadla	32
14.2 Případová studie Samuel	
14.2.1. Základní charakteristika dítěte na základě vlastního pozorování	33
14.2.2. Rodinná anamnéza	33
14.2.3. Působení maňáskového divadla	33-34
14.3. Případová studie Tomáš	
14.3.1. Základní charakteristika dítěte na základě vlastního pozorování	34
14.3.2. Rodinná anamnéza	35
14.3.3. Působení maňáskového divadla	35
15. Závěr výzkumu	36-37
15.1 Diskuze	37-38
Závěr	39-40
Seznam literatury	41-43
Abstrakt	44
Abstract	44
Seznam zkratk	45
Seznam příloh	46
Příloha I	47-51
Příloha II	52

1. Úvod

Moje Bakalářská práce s názvem „Použití maňáskového divadla v MŠ pro rozvoj prosociálního chování“ se zabývá použitím exprese - metaforické exemplifikace pro rozvoj prosociálního chování v MŠ. Téma mé práce jsem si vybrala s ohledem na fakt, že pracuji jako učitelka v mateřské škole (dále jen MŠ). I když pracuji ve třídě dětí ve věku 3-4,5 let, již zde se setkávám s mnoha formami agresivního chování, vzájemného ubližování a netolerance. Jelikož ráda inovuji a zajímám se o nové techniky a přístupy v pedagogice, přemýšlela jsem, jak těmto malým dětem ukázat i jiné alternativy jejich chování. Zaměřila jsem se na rozvoj prosociálního chování, rozvoji tolerance, respektu a úctě jeden k druhému, tolik v současné době opomíjené, a tolik důležité pro další život.

Bakalářská práce je tvořena teoretickou a výzkumnou částí. Teoretická část obsahuje vysvětlení pojmu exprese, reflexe, vymezení pojmu prosociální a sociální chování, pojem konflikt, předškolní dítě, role učitele. Práce se odvolává na rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) jako prostor a výzva k prosociálním činnostem. V části výzkumné je popsána konkrétní práce s maňásky při výuce. V této části práce jsou předvedeny různé ukázky či verze možného chování, po které bude následovat nezbytná reflexe s dětmi, která je často opomíjená. Cílem výzkumné části je ze získaných dat u konkrétních případů zjistit, jak metaforické předvedení obsahu různých druhů a způsobů chování může být skrze maňáskové divadlo s následnou reflexí vzdělávacím i výchovným nástrojem při rozvoji a posilování sociálních vztahů v MŠ.

TEORETICKÁ ČÁST

2. Loutková hra v mateřské škole

„V mateřské škole přispívají loutky k radostnému životu dětí v kolektivu, a právě svým optimistickým charakterem, působícím silně na city, mají vliv na vytváření základních etických a společenských vztahů. Pomáhají plnit požadavky všech výchovných složek, jsou jedním z vhodně působících prostředků výchovy užívaných při formování osobnosti dítěte. Loutka působí hravou formou na děti, navazuje na jejich nejvlastnější činnosti – hru. Oživená loutka upoutává pozornost dětí a přispívá k vytvoření úzkého kontaktu s nimi a vyvolává jejich aktivit“ (Leština, 1995, s. 9).

Jak uvádí Švec (1978), využití loutek a loutkového divadla při práci s dětmi a mládeží má význam jak z psychologického, tak pedagogického hlediska. Dítě představení vnímá vícero smysly, zrakem a sluchem současně, což pomáhá k většímu emocionálnějšímu zážitku, který bude možno vybavovat po dlouhou dobu. Práce s loutkou je možno zařadit mezi odborné demonstrační metody.

Kolektiv diváků je neměnný, a jelikož učitelka děti všechny dobře zná, má možnost s nimi prostřednictvím loutek navázat těsný kontakt. Divadlo zde není samoúčelné, ale součástí výchovného plánu, má záměrně působit na děti. Paní učitelka použije práci s loutkou tehdy, chce-li zesílit nějaký zájem o určitý jev či napomoci v řešení nějaké problému ve třídě (Leština, 1995).

Je škoda, že divadlo hrané paní učitelkami není v dnešní době tolik běžné, a častější jsou divadla, která do školky dojíždí se svým příběhem většinou tematicky zaměřeným. Jak uvádí Smutná (1962), lze loutkové divadlo zakomponovat do třídního vzdělávacího programu, jelikož v předškolní výchově rozvíjí dítě v mnoha oblastech. Má kladný vliv na chování a jednání dětí tím, že se děti učí vcítit se do jiné role, improvizovat, spolupracovat a učí se základním pojmům, jako je vyjádření smutku, radosti či zlosti.

3. Exprese a její způsoby využití

„Termín exprese je odvozen z latinského expressio – výraz, vyjadřování nebo vytlačování. Příbuzné latinské adjektivum expressus se překládá nejenom jako výrazný, případně vytlačený (ve smyslu utvořený, vymodelovaný), ale také jako zřetelný či patrný“ (Nohavová, Slavík, 2011, s. 148). Z uvedeného vymezení vyplývá, že exprese byla od počátku chápána jako děj či proces, při kterém se něco ukazuje: vytváří se nějaká „figura“ – výraz, odlišená oproti svému „pozadí“. Proto je možné za expresi pokládat jak výraz tváře nebo gestikulace, tak malba, kresba nebo zpěv apod. Z našeho hlediska je důležité, že expresi lze vyložit jako postup rozložený v čase (dá se rozčlenit na dílčí fáze), který ústí do určitého výsledku. Slovem „výsledek“ se míní cosi, co je relativně trvalé, takže se o tom dá uvažovat jako o díle – artefaktu. U exprese je tedy podstatné, že v sobě zahrnuje jak proces, který je v čase proměnlivý, tak produkt – artefakt, který považujeme za relativně setrvalý, „nadčasový“.

Expresivní artefakt má smysl jen proto, že z něj lze interpretovat obsah. To současně znamená, že expresivní dílo může mezi lidmi určitý obsah zprostředkovat podobným způsobem jako slova anebo věty běžného jazyka. Proto můžeme obecně tvrdit, že exprese má povahu symbolu. Slavík (1997) upozorňuje na to, že symbolizující expresi lze interpretovat pouze v rámci určitých pravidel, která nemusí být plně uvědomovaná, ale jejich realizace je vždy nesena záměrem vyjádřit obsah. To, že exprese symbolizuje, že je závislá na pravidlech a že má svou záměrnou i nezáměrnou stránku, zahrnuje Slavík pod termín „výrazová hra“ představuje *„autentickou tvůrčí projekci individuální zkušenosti do výrazového projevu, který směřuje k reflektivnímu dialogu a výchovně-vzdělávacímu efektu“* (Slavík, 1997, s. 107). Z tohoto vymezení vyplývá, že exprese na jedné straně umožňuje osobitost projevu („autentickou tvůrčí projekci“), ale na straně druhé je podřízena určitým společenským a kulturním závazkům, které jsou podmínkou pro to, aby se o expresi mohlo smysluplně mluvit (v reflektivním dialogu) a aby vůbec bylo možné sledovat a vyhodnotit její výchovně-vzdělávací efekty. Jinými slovy, exprese vyžaduje socio-kulturní rámec a teprve jeho prostřednictvím může nabývat i osobní smysl.

Skutečnost, že exprese vyžaduje pro svou interpretaci a pro své zhodnocení příslušné rámce, vysvětlil Chrz (in Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 239) termínem režim věrohodnosti. *„Režim věrohodnosti expresivního díla lze metaforicky chápat jako věrohodnost či „pravdivost této pečeti“. Slovo režim (jakožto „způsob vlády“) naznačuje, že tu jde také o to, „jaká je moc“ toho, co je zde vyjadřováno. Z čeho se odvozuje jeho působnost, přesvědčivost, pravdivost, spravedlnost? Co z bytostných tužeb či možností lidské existence se tu hlásí o slovo?“* (Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 239). Obecněji můžeme mluvit též o interpretačním a hodnotovém kontextu exprese. Ten vysvětluje Slavík a Nohavová (2012) prostřednictvím termínu expresivita, kterým se myslí výkladový rámec, bez kterého by nebylo možné expresi interpretovat.

„Expresse umožňuje uchopit obsah vlastní zkušenosti, ale přitom jej vyjádřit formou, která je srozumitelná ostatním lidem. Proto lze obsah exprese zobecňovat a interpretovat“ (Nohavová, Slavík 2012, s. 27). Z těchto důvodů má smysl expresi využívat jako jedinečný vzdělávací a výchovný nástroj. Úlohou exprese ve vzdělávání se do hloubky zabývají Slavík, Chrz, Štech a kol. (2013) v návaznosti na teorii exprese N. Goodmana (2007). Zdůrazňují, že „expresse má ve vzdělávání stejně jako v celé kultuře zvláštní funkci při zprostředkování a mezilidském sdílení obsahu. Expresse je metaforickou exemplifikací: *„je to předvedení (exemplifikace) určitého obsahu, ale metaforicky, ne obecně“* (Goodman 2007, s. 54n.).

Dalšími typy symbolizace podle Goodmana jsou denotace a exemplifikace. Denotace znamená odkazování ve směru od označujícího jevu. Denotaci můžeme ztotožnit s prisouzením mluvnického významu (srov. Slavík, 2011). V případě maňáskového divadla to znamená obecné pojmenování loutky (například maňásek Kubík). Ale také označení vlastnosti, jako například je kamarádský, zlý, hodný, krutý, hrubý aj.

Exemplifikace znamená předvedení určitých vlastností. *„Objekt předvádí vlastnosti, které obsahově zprostředkuje“* (Slavík, 2011, s. 214). A protože je exemplifikace dvousměrná, vyžaduje v opačném směru pojmenování (denotaci) toho, jaká vlastnost byla předvedena. Na našem příkladu by to bylo předvedení konkrétního chování například tím, že maňásek uhodí druhého maňáska do hlavy. Doslovně tímto aktem byl předveden určitý druh chování – hrubost a denotovali jsme toto chování výrazem „hrubý“.

Expresse může být zvláštní druh exemplifikace – je to předvedení obsahu nikoli doslovně, ale metaforicky. Maňásek je reálný objekt, který má konkrétní vlastnosti (je látkový, má „cosi“ jako hlavu „cosi“ jako obličej atd.). Tyto vlastnosti můžeme chápat doslovně, pokud ale maňáska budeme chápat jako člověka, udělali jsme metaforický přesun: „maňásek je člověk“. A v tomto případě jednotlivé vlastnosti mohou být metaforami, které vypovídají o určitém typu chování člověka. A také můžeme interpretovat z tohoto chování lidské vlastnosti anebo psychické stavy. Například můžeme říci, že maňásek je veselý, když si prozpěvuje a hraje si a smutný, když jenom sedí a vzdychá.

Dítě si může sebe promítnout do loutky, může si sebe představit na místě loutky, může si v loutce představit své kamarády, rodiče. Loutka je tedy oživnou metaforou pro nás a náš život, která doslovně předvádí určité chování. Děti ví, že maňásek není „doslovně“ zlý, ale zlo expresivně zobrazuje, je reálnou metaforou zla. Díky tomu se mohou zkoušet různé varianty vyjádření a porovnávat jejich kvality. Tyto aspekty jsou pro expresi klíčové a velmi podstatné právě i z hlediska vzdělávání. Expresse tedy není pouhým „důsledkem emoce“, ale jde o somato-psycho-socio-kulturní konstrukt, tedy učení na mnoha úrovních – socializační, enkulturační i personalizační (Slavík, Chrz, Štěch, 2013). Svobodová píše, že proto divadlo může být cestou k tomu, jak pomoci dětem hledat varianty prosociálního chování, jak se učit být lidmi v plnohodnotném smyslu slova.

4. Vymezení pojmu reflexe a její rozmanitost

Navrátilová (2014) píše, že reflexe je vyústěním výrazové hry, a nabízí o ní vést dialog, což vede k hlubšímu poznání pro všechny zúčastněné. Je to vlastně sebeuvědomění, náhled či zhodnocení. Cílem je vytěžení potenciálu předchozí aktivity. Zatímco exprese se děje, následná reflexe zpětně vypráví a díky tomu pomáhá najít přesahy o světu kolem i o sobě samých. Exprese a reflexe se mnohdy prolínají, pedagog by s těmito složkami měl umět pracovat a nedávat důraz ani na jednu z nich, nebo naopak dávat důraz na obě dvě.

Samotný pojem reflexe bychom marně hledali v rozsáhlé encyklopedii Jana Průchy (Průcha, 2009) a nenajdeme ho ani v novém rozšířeném Pedagogickém slovníku (Průcha-Walterová-Mareš, 2009). Navrátilová (2014) uvádí, že mnoho nejasností panuje i v literatuře zážitkové pedagogiky, pedagogiky zkušenostního učení, pedagogiky osobnostně-sociálního rozvoje, kritického myšlení.

„Reflexi považují za proces zpracovávání informací odehrávající se na individuální úrovni a skrytě v hlavách přítomných účastníků. O jeho faktickém průběhu toho dosud na dosavadní úrovni vědeckého poznání zatím příliš nevíme, a i proto k němu přistupují s velkou pokorou“ (Kolář, 2014, s. 62, In Nehyba, Lazarová, Kolb a kol., 2014).

Přitom je podle Slavíka nezbytné, ... *„aby reflexe neupadla do chaosu a nezahltila se v komplexitě reálného průběhu výuky, je nutné odněkud vyjít, někudy se ubírat a k něčemu dospět, aby to mělo pro učitele smysl jako přínosný poukaz na úspěchy, poučení z chyb a vodítko ke zlepšení budoucího výkonu“* (Slavík, 2009, s. 36).

Rozmanitost pojímání reflexe a její důležitost můžeme vidět v několika následujících modelech protagonistů zkušenostního a reflektivního učení. J. Kolář pro podporu reflexe používá několik metod a technik a uvádí, že: *„každé reflektivní sezení umí rozpliznout do zcela neuchopitelného tvaru, v němž se mísí hrušky a jablka se sýry, několika druhy čokoládových bonbónů, kremžskou hořčicí a řapíkatým celerem..., aby nakonec končilo konstatováním, že jde přece o potraviny“* (Kolář, 2014, s. 63, In Nehyba, Lazarová, Kolb a kol., 2014).

Kolář do procesu sdílení zkušeností účastníků rovněž po celou dobu průběžně vstupuje a snaží se účastníky podporovat k účelnému zpracovávání informací. Každou komunikační sekvenci probíhajícího reflektivního sezení považuje rovněž za žádoucí vhodně uzavřít, popř. zahájit novou. Pojmem skupinové reflektivní sezení zde označuje jako *„společný komunikační prostor vytvořený lektory pro účely analýzy proběhlých událostí a jejich optimálního zhodnocení pro další život účastníků. Pozornost zaměřená na reflektování není věnovaná jenom reflexi účastníků daných aktivit, ale i lektorům“* (Kolář, 2013, s. 9).

Teoretickým základem pro podporu lidského učení a rozvoje je teorie zkušenostního učení, kde je reflexe definována jako vnitřní **transformace zkušeností**. Takto široká definice zahrnuje několik konkrétnějších reflektivních postupů, vzájemně odlišných stylem učení a úrovní rozvoje. Tři reflektivní styly učení v Kolb Learning Styles Inventory definují kontinuum reflexe, styl imaginativní, analytický a reflektivní (Kolb, 2014, In Nehyba, Lazarová, Kolb a kol., 2014).

Nyní se zaměříme na další možnosti práce s reflexí v modelech Freda A. J. Korthagena, D. Bounda, P. Jarvise a Jenifer Moon. Fred A. J. Korthagen využívá ve své práci model ALACT, který mění rámec vztahu mezi praxí a reflexí, v němž zaujímají jedinec a jeho osobní koncepce, emoce a potřeby důležité postavení. „*V publikacích Korthagen (1985) a Korthagen et al. (2001) jsme zpracovali úpravu Modelu Kolba a Frye tak, že nový model popisuje ideální proces učení v praxi a z praxe v pěti fázích:*

1. *fáze jednání (Action);*
2. *zpětný pohled na jednání (Looking back on the action);*
3. *fáze uvědomění si podstatných aspektů (Awareness of essential aspects);*
4. *fáze vytvoření tvorba alternativních postupů jednání (Creating alternative methods of action);*
5. *fáze vyzkoušení (Trial), které samo je novým jednáním, tedy počátkem nového cyklu (tedy totožná s první fází nového cyklu)“ (Korthagen, 2014, s. 31, In Nehyba, Lazarová, Kolb a kol., 2014).*

Učitelé tuto reflexi o pěti postupných fázích mnohdy neprovádějí dostatečně hluboce a nadále se soustředí na hledání rychlých řešení namísto podstatných jevů, které se skrývají za reflektovanou situací v praxi. (Korthagen, 2014, In Nehyba, Lazarová, Kolb a kol., 2014).

D. Bound (Bound, 2014, In Nehyba, Lazarová, Kolb a kol., 2014) ve svém článku popisuje své dva způsoby, jak je možné zacházet s reflexí. Zaprvé tam, kde proběhla určitá společná událost či pracovní aktivita. Druhý způsob spočívá v tom, že každý člen skupiny přijde s nějakou zkušeností zvenčí. Cílem je na základě podnětů přehodnocení vlastní zkušenosti či poučení z ní.

Peter Jarvis používá techniku reflexe především u dospělých nadaných studentů, kdy se je snaží naučit myslet tím, že jim nepřekládá hotovou pravdu, ale učí je schopnosti hledání a nalézání odpovědí, analýzy a dedukce. (Jarvis, 2014, In Nehyba, Lazarová, Kolb a kol., 2014).

Jennifer Moon si myslí, že jakousi reflexi provádí každý člověk v rámci učebního procesu. Někteří o reflexi píší, někdo jen počmárá papír, jiný nakreslí obrázek, někdo o ní mluví

a někdo ne. Cílem jejích workshopů reflektivního učení je přivést účastníky k tomu, aby začali hloubavě psát a dokázali, že jsou schopni hlubší formy reflexe, která povede k činnějšímu učení. (Moon, 2014, In Nehyba, Lazarová, Kolb a kol., 2014).

4.1 Reflektivní práce s maňáskovým divadlem

Maňáskové divadlo je pro děti zábavné a poučné zároveň. Reagují vždy velmi pozitivně, když začínám připravovat scénu a ochotně mi pomáhají s rekvizitami. Moje reflexe s dětmi má určité limity, jelikož její účastníci mají omezenou kognitivní schopnost a prozatím nepříliš vyvinuté abstraktní myšlení. Přesto doufám, že se skrze zkušenosti získané maňáskovým představením a následnou reflexí ve svém chování někam posunou, naučí se něco o sobě, o své roli ve světě, více pochopí své chování i chování druhých.

Pro budování prosociálního chování, kterému se budu dále věnovat a je mým hlavním záměrem při práci s expresivními aktivitami, je možné využít model P. Jarvise, „*jež zahrnuje tři základní oblasti existencionálního zkoumání: sebe, druhé a svět, se kterým je „Já“ ve vztahu. Přerušení vztahu mezi „Já“ a těmito základními oblastmi považuje za nesoulad*“ (Nehyba, 2012, str. 39). Myslím, že tento model se dá aplikovat na budování prosociálního chování, jelikož aby dítě mohlo být v souladu s ostatními dětmi, musí být v souladu se svými emocemi, myšlením a jednáním. Ani já nepředkládám dětem hotovou pravdu, ale hledáme ji společně pomocí otázek a odpovědí.

Inspirací pro mou reflexi se mi stal především model Freda Korthagen a jeho 5 fází (Nehyba, Lazarová, Kolb a kol., 2014). Ráda bych na příkladu ukázala, jak propojuji teoretický model s praxí při budování prosociálního chování hraním maňáskového divadla:

1. **Jednání:** Hrála jsem divadlo, kde maňásek zbořil kostky druhému maňáskovi, druhý plakal (v praktické části tuto techniku uvádím pod č. 1).
2. **Zpětný pohled:** S dětmi jsme si povídali, co jsme viděli, a já jsem kladla otázky.
3. **Vědomí podstatných aspektů:** Chlapec si uvědomil, že když bude někomu bořit hračky, způsobí mu bolest, nebo si s ním nikdo nebude chtít hrát.
4. **Tvorba alternativních metod jednání:** Chlapec pochopil, že bude lepší, když kostky nejen nezboří, ale když kamaráda navíc vyzve k postavení společného hradu.
5. **Vyzkoušení:** Tato fáze byla úspěšná, jelikož chlapec skutečně po skončení divadla, vyzval jiného chlapce, s kterým si normálně nehraje, aby spolu stavěli, což se opakovalo i druhý den. Radostně na mě celou dobu volal, abych ocenila jejich dílo.

Ještě bychom se měli na reflexi podívat z hlediska jejich druhů. Reflexí jako sebevyjádření účastníků může být několik. Podrobněji se budu věnovat verbálně mluvní reflexi, která je pro mou práci s dětmi nejtypičtější:

- Navrátilová (2014) píše, že výrazovým prostředkem verbální mluvní reflexe je zvukově ventilované slovo účastníka. Častou organizační formou bývá kruh, a diskuze je řízena např. použitím mluvčího kamenu, kdy se k dané otázce vyjádří každé dítě, aniž by muselo bojovat o prostor.
- Jelikož mám ve třídě stabilně přes dvacet dětí je pro mě tato technika diskuze ideální. Někdy ji kombinuji s technikou házení míčkem, kdy mluví pouze ti, komu míč pošlu.

5. Prosociální chování

Prosociální chování je chování, které vede k pomoci druhému člověku. Přináší užitek druhým i samotnému jedinci. „*Je to především schopnost spolupráce – napřed jen ve hře a třeba na krátkou dobu, ale později jsou z toho třeba velká společná díla. Jsou to vlastnosti, které člověku umožní začlenění do různých lidských skupin, přijetí těmito skupinami a uplatnění v nich – družnost, solidarita, obětavost, tolerance, soucit, soustrast*“ (Matějček, 2013, s. 48).

5.1 Altruismus

Za vyšší formu prosociálního chování je považován altruismus. V tzv. „čisté podobě“ je spojený s postojem a jednáním, které přinese prospěch někomu jiného, případně je spojený s vlastní ztrátou. Ale i v altruismu do určité míry hraje roli i prospěch vlastní (Svobodová, 2010).

Vágnerová (2012) doplňuje, že předškolní děti dokáží za určitých okolností brát ohled na druhé. Dovedou se chovat altruisticky, umějí projevit sympatii a empatii a snaží se pomoci. Dětský altruismus se rozvíjí v rámci symetrických vztahů s vrstevníky, v nichž se dítě občas dostane do výhodnější pozice než jeho kamarád.

5.2 Sociální motivace

Nakonečný (1999) uvádí, že sociální motivace je podmiňována potřebou navazování a udržování sociálních kontaktů - afiliace. Potřeba afiliace je potřeba družnosti, přilnutí k někomu druhému. Je to tendence, být v přítomnosti druhých lidí. Družnost a intimita jsou dva protipóly afiliace, kdy intimita se vztahuje na „vědění o někom druhém“, a touha po intimitě se projevuje především v soužití. Člověk tak s druhými lidmi konfrontuje své postoje, proto dává přednost lidem podobně smýšlejícím. V jejich blízkosti redukuje úzkost či strach.

5.3 Prosociální hry

Mégrier (1999) popisuje, jak děti umí velmi dobře na sebe brát různé role, což je potřebné využít v prosociálních hrách. Společné sdílení a prožívání emocí svých i druhých pomáhá k sociálnímu rozvoji, učí se tak dávat i přijímat, vede k poznání vlastních pocitů i pocitů druhých. Přirozeně se tak mohou rozvíjet vztahy mezi dětmi vzájemně, ale i mezi dítětem a dospělým. Je zde velký prostor pro fantazii, tvořivost a možnosti experimentu bez nějakých následků. Dítě se stává členem kolektivu a současně pocíťuje svou důležitost pro kolektiv, zbaví se tak vnitřního napětí a může se nejen svobodně projevovat, ale zároveň musí respektovat své

spoluhráče. Učí se jednat s lidmi, brát je takové, jací jsou, tvoří kompromisy, podřizuje své zájmy skupině, poznává, že je někdy potřeba ustoupit.

Svobodová (2010) uvádí, že prosociální hry by se měly vyhýbat hrám založeným na motivaci být nejlepší a porazit ostatní. Dítě by nemělo být zraňováno a ohrožováno opakovanými výhrami či prohrami, a vytvářet si o sobě představu, že je neschopné, nebo naopak nejlepší.

6. Agrese a její zvládnání

Agresivita je motivem sociálního chování, a tento pojem není jednoduché vymezit. Pokud je agrese vymezována jako chování se záměrem uškodit, činí problém termín intence. Nakonečný (1999) uvádí, že kromě toho existují dva druhy agrese: vzteklá se záměrem poškodit či zničit a je reakcí na frustraci, a má u člověka pudový základ, naopak agrese instrumentální není provázena vztekem, a je naučená. Zmiňuje se také o nutnosti agrese v životě člověka, neboť jsou situace, kdy je agrese nutná v boji za svá práva.

Dle Mégrier (1999) se děti učí agresi od dospělých pozorováním či napodobováním a může být také odpovědí na určité podněty, jako je frustrace, bolest, útok či nedostatek přijetí u vrstevníků. Vágnerová (2012) potvrzuje, že rozvoj agresivního chování závisí na vrozených dispozicích i na zkušenosti „sociálním učením“.

Nakonečný (1999) ve své publikaci uvádí tři modely agresivního chování a shrnuje výše uvedené:

1. Agresivitě se člověk učí již od dětství a může být zpevnováno požadavky rodičů a odměňováním agresivního chování. Svoji roli hrají i vzory v sociálním okolí.
2. Agresivní chování je vyvoláno citovými deprivacemi v raném dětství, a poté frustracemi
3. Agresivní chování u člověka vychází z vrozeného pudu k agresi.

Dále uvádí obsáhlý inventář agresivního chování týkající se dětí. Zmiňuje se o napadnutí, fyzickém násilí, útocích, nepřímé agresi, jako je pomlouvání a výsměch za zády. Věnuje se tématu popudlivosti, nepřátelství, nevráživosti, nadávkám, nevoli, podezřívání. Zařazuje sem i verbální agresi, obtěžování, překážení, rivalitu, šťouchání, bití, svalování viny, domáhání se vlastnictví, rozkazování či ponoukání k agresi.

Mégrier (1999) uvádí, že v kolektivu dětí se agrese vyskytuje v mnoha podobách, ať už v prosazování se ve skupině, či v ubližování, braní hraček, kdy přiměřenému prosazování se může přisoudit statut „zdravé agrese“.

Dle Vágnerové (2012) je rozvoj prosociálního chování spojen s nárůstem kontroly a ovládnutím agresivních tendencí. V předškolním věku ubývá přímé agrese, a narůstá agrese zprostředkovaná, symbolická. Pro mladší děti je typický fyzický útok, pro starší verbální agrese, tj. nadávky.

7. Konflikt

7.1 Definice pojmu

Křivohlavý (2002) uvádí, že konflikt je latinského původu a skládá se ze dvou částí: předpony (con) - vzájemné střetnutí dvou účastníků a hlavní části, jádra. Prvotní význam tohoto slovesa je udeřit, uhodit. Odvozený význam pak je: „někoho něčím zasáhnout“. *„Konflikt je střetnutí dvou a více zcela nebo do určité míry navzájem se vylučujících či protichůdných snah, sil a tendencí“* (Křivohlavý, 2002, s. 17).

„Kooperace, kompetice a konflikt jsou základní dimenze interpersonálních interakcí. Konflikt znamená střetnutí, které vyvolávají neslučitelné cíle různě významné“ (Nakonečný, 1999, s. 23).

7.2 Význam konfliktu

Sociální prostředí, kde se dítě nachází, se dělí na několik oblastí, které jsou pro dítě jinak důležité. Mezi jednotlivými oblastmi vznikají překážky, které by měly být co nejmenší, pokud jsou velké, vzniká konflikt, protože děti jsou nuceny změnit své chování. Do konfliktu v tomto případě dítě vstupuje nedobrovolně a bez vlastního rozhodnutí (Kikušová, 2001, In Kolláriková, Pupala, 2001).

Dítě je konfliktem frustrováno, protože staví dítě do pozice rozhodování, které je pro něj těžké a vyvolá v něm pochybnosti i správnosti jeho chování. Konflikty jsou všude kolem nás ať už v rodině, škole nebo v mateřské škole vznikají o různé hračky. Život bez konfliktů není prakticky možný. Důležitou roli hraje pouze množství konfliktů a snaha je nějakým způsobem řešit. Konflikty v mateřské škole často vznikají u dětí s protikladnými vlastnostmi, jako jsou lenivý a aktivní nebo rychlý a pomalý a mezi dětmi s různými úrovněmi vývoje. V prostředí mateřské školy se vyskytují konflikty krátkodobé, které trvají většinou několik minut nebo desítek minut. U dětí se konflikt projevuje zvýšeným hlasem, výraznou mimikou, gesty, zrychleným dechem a tepem. Dítě, které je v konfliktní situaci, není schopné se soustředit. Řešení konfliktu by učitelka měla nechat na dítěti, neměla by řešit konflikty za děti, ale měla by problém hlavně verbalizovat. Poté by měla provést diskuzi, která pomůže dětem zhodnotit vlastní chování. Měla by pomoci navrhnout možné řešení a pokračovat do té doby, dokud nebudou účastníci konfliktu spokojeni (Kikušová, 2001, In Kolláriková, Pupala, 2001).

8. RVP PV jako prostor a výzva k prosociálním činnostem

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Toto vymezení vychází z respektování faktu, že většina toho, co dítě prožije a přijme v prvních letech života, je trvalé a zhodnotí se v jeho budoucím životě. Z tohoto důvodu RVP PV citlivě určuje rámec předškolního vzdělávání v intencích prosociálního prostředí, požadavků a pravidel tak, aby nové sociální prostředí, do kterého dítě z rodiny přichází, mělo výrazně sociálně pozitivní a akceptující charakter.

Psychosociální podmínky tohoto prostředí vymezuje RVP PV tak:

- *aby se děti cítily v prostředí mateřské školy dobře, spokojeně, jistě a bezpečně*
- *aby pedagogové respektovali potřeby dětí, reagovali na ně a napomáhali v jejich uspokojování, děti neúměrně nezatěžovali a ne-neurotizovali spěchem*
- *aby všechny děti měly rovnocenné postavení a žádné z nich nebylo zvýhodňováno či znevýhodňováno, jakékoli projevy nerovnosti, podceňování a zesměšňování jsou nepřipustné*
- *aby volnost a svoboda dětí byla vyvážena nezbytnou mírou omezení, vyplývající z nutnosti dodržovat potřebný řád a učit děti pravidlům soužití.*
- *aby se dětem dostávalo jasných a srozumitelných pokynů, třída by pro ně měla být kamarádkým prostředím, v němž jsou zpravidla rády*
- *aby pedagogický styl byl podporující, sympatizující, projevoval se vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací pedagoga s dětmi, je vyloučeno manipulovat dětmi, zbytečně je organizovat, podporovat nezdravou soutěživost, jakákoli komunikace, kterou dítě pociťuje, je nepřipustná*
- *aby se počítalo s aktivní spoluúčastí dítěte při vzdělávání*
- *aby se pedagogové vyhýbali negativním slovním komentářům a podporovali děti v samostatných pokusech, byli uznalí, pozitivně oceňovali výkony dětí, vyvarovali se paušálních pochval i odsudků*
- *aby se ve vztazích mezi dospělými a dětmi projevovala vzájemná důvěra, tolerance, ohleduplnost a zdvořilost, solidarita, vzájemná pomoc a podpora*
- *aby se pedagog programově věnoval neformálním vztahům dětí ve třídě a nenásilně je ovlivňoval prosociálním směrem (prevence šikany a sociálně patologických jevů ve třídě (Svobodová, 2010, s. 5-6).*

Rámcové cíle vyjadřují základní orientaci předškolního vzdělávání, a učitelka by se měla snažit o jejich naplnění ve všech činnostech, a může se ptát:

1. Co se teď dítě učí (např. že když něco chci, musím poprosit, když ublížím, omluvím se)
2. S jakou hodnotou se dítě setkává (např. úcta k druhému, pravdomluvnost)
3. Jaký má prostor pro samostatnost a možnost ovlivnit situaci, ve které se nachází (např. žádný, řešení mu bylo nadiktováno).

Jak Svobodová (2010) uvádí, tyto cíle učitelce umožňují posoudit, zda je její jednání pro dítě prospěšné, a zda je prospěšné pro jeho prosociální vývoj. Prospěšné budou jen tehdy, budou-li naplňovány v žádoucí formě, např. nadměrný počet dětí ve třídě může být velkou překážkou.

9. Předškolní dítě

Předškolní období trvá od 3 do 6-7 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především nástupem do školy. Matějček (2005) uvádí, že předškolní věk je období, kdy dítě vyspívá ve všech stránkách - tělesných, pohybových, intelektových, citových i společenských. Je velice aktivní, většinu podnětů si opatří samo vlastním úsilím.

9.1 Motorické dovednosti a řeč

Langmeier, Krejčířová (2011) uvádí, že v předškolním období se zdokonaluje řeč a vše, co se dítě naučilo v batolecím období. Dítě začíná správně vyslovovat hlásky, přesto je řeč ještě nedokonalá, hlásky nahrazuje jinými či je vyslovuje nepřesně. Koncem období vyslovuje správně téměř všechny hlásky. Dítě se zdokonaluje i ve vytváření vět a souvětí a dokáže se naučit krátké básničky a zpívat písničky.

V tomto období se učí barvy, počítání, gramatiku a je schopné plnit úkoly podle slovního zadání. V kresbě je schopno napodobit čtverec, kresba je detailnější a mnohem propracovanější než hlavonožec tříletého dítěte. Napodobuje různé směry čar - vertikální, horizontální, kruhové, nakreslí křížek. Pro předškolní dítě je typický rozvoj motoriky, díky níž zvládne bez držení schůzi do schodů a ze schodů, či chůzi po nerovném terénu. Čtyřleté (a ještě lépe pětileté) i utíká, skáče, hopsá, seskočí z nízké lavičky, vyleze po žebříku. Soběstačnost dítěte narůstá.

9.2 Myšlení

Dle Langmeiera a Krejčířové (2011) myšlení předškolního dítěte postupně přechází z předpojmového období do období názorového, ale i toto období je stále ještě spojováno s činnostmi dítěte. Dítě myslí magicky, mění skutečnost podle přání, věci si polidšťuje. Dítě ale umí rozlišit fantazii od reality, ví, co to znamená „jenom jako“.

Vágnerová (2008) uvádí, že v poznání dítěti pomáhá jeho představivost, je to fáze intuitivního uvažování, které ještě není regulováno logikou. Dítě svou představu přizpůsobuje vlastním možnostem poznání a potřebám. Přetrvávající egocentrismus ovlivňuje uvažování i komunikaci, dítě ulpívá na svém pohledu, který pro ně představuje určitou jistotu.

9.3 Emoce a socializace

Vágnerová (2012) popisuje předškolní období jako kritické období pro rozvoj prosociálních vlastností a způsobů chování. Je potřeba dosažení určitého stupně emoční zralosti, schopnosti empatie, kontroly agresivity a uspokojená potřeba citové jistoty. Dítě v předškolním věku vstupuje do mateřské školy, dochází k odloučení od rodiny, dítě se osamostatňuje, učí se přizpůsobit novému prostředí. S tím souvisí zvyšující se tlak na dítě ze strany rodičů a vrstevníků. (Vágnerová, 2008).

Langmeier, Krejčířová (2011) také uvádí, že ke konci předškolního období si dítě vyhledává nové kamarády a činnosti mimo domov a rádo pomáhá doma i v mateřské škole. U dítěte se rozvíjejí emoční vztahy ke svému okolí. Dítě přijímá normy, které mu představuje společnost. Začíná respektovat vymezené hranice. Socializace je důležitá pro vývoj vlastního sebepečení. Dítě začíná rozumět vlastním pocitům, vnímat emoce druhých lidí a vcítit se do nich. Důležitá je odezva rodičů na pocity dítěte a emoční vyladění rodičů a dítěte. Děti v tomto období umí odhadnout reakci na určitou situaci. Schopnost dětí vcítit se do druhého člověka souvisí se sociálními zkušenostmi s ostatními lidmi.

Ve věku 3-4 let dochází k emočnímu vývoji a především k socializačnímu procesu dítěte. Tento proces zahrnuje tři vývojové aspekty:

1. Vývoj sociální reaktivity, což je vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí. Například autistické dítě je příkladem selhání vývojového postupu.
2. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací, což je vývoj norem z příkazů a zákazů dospělých. Mladiství delikventi jsou příkladem selhání vývoje sociálních kontrol.
3. Osvojení sociálních rolí znamenají vzorce chování očekávané společností, vzhledem k věku, pohlaví. I děti předškolního věku plní odlišné role doma či v kolektivu.

„Dítě díky přechodu do mateřské školy vnímá okolní svět s obavami a úzkostí, stejně tak jeho rodiče. U dětí bez spolehlivého pouta ve věku 3 let se ve výzkumech ukázalo, že odchodu matky zabránily úspěšněji než děti se spolehlivým poutem. Bylo vyhodnoceno, že děti s nejistým poutem vyžadují přítomnost matky a tím, jak „hlídá svou matku“, má méně

energie na autonomní „já“ založené na jistotě. Spolehlivá vazba ukazuje, že dítě kolem 3. roku se může obejít bez přítomnosti matky a prozkoumávat nové okolí, i se dokáže otevřeněji a dříve svěřovat. Silné emoce jsou normální, vedle negativních jsou i ty kladné plné naděje a pozitivních očekávání, co vše se dítě nového naučí“ (Nielsen, Griebel, 2005, s. 44- 47).

„Předškoláci bývají častěji pozitivně laděni, ubývá negativních emočních reakcí. Jejich emoce jsou dost intenzivní a snadno přecházejí z jedné kvality do druhé, např. smích střídá pláč. Většina prožitků je i v této době vázána na aktuální situaci, bývají nějak spojeny s momentálním uspokojením či neuspokojením“ (Vágnerová, 2012, s. 218).

Důležitou součástí emočního vývoje je i postupná socializace emočního prožívání, dítě dokáže své pocity jemněji vyjadřovat a stále více ovládat. Emoční vyladění je velmi důležité pro další školní úspěchy, a velmi záleží na rodinném prostředí a jeho emočním naladění. Teprve v tomto období začíná dítě rozumět subjektivní povaze emocí, a již dokáže předpovědět možnou emoční reakci ostatních. Porozumět prožívání druhých je značně závislé na vztazích s dospělými. (Langmeier, Krejčířová, 2011).

Vágnerová (2012) se zmiňuje, že v tomto období se také rozvíjí vztahové emoce, kdy se zpřesňují city, jako je láska, sympatie a nesympatie, ale rozvíjí se i soucit či pocity sounáležitosti. Citová nerovnováha předškolního dítěte značně souvisí se vztahy k blízkým lidem. U dětí s bezpečným zázemím převažují pozitivní emoce a lepší porozumění.

9.4 Hra

Matějček (2005) uvádí, že tříleté dítě si hraje ještě paralelně, ale snaží se postupně připojovat k ostatním a dostávat se do sociálních rolí. Při hře vymezuje genderové role a v tomto smyslu přijímá zavedené stereotypy, jako jsou práce mužské a ženské (chlapec nemůže být princezna). Stále si však brání své hračky, kterou má jiné dítě a je schopno pro její získání jinému dítěti hračku vytrhnout, bít ho, anebo mu hračku schovat, aby byla jenom jeho. Je pro něj stále obtížné se dělit. Čtyřleté dítě se začíná srovnávat se svými vrstevníky, nad kterými chce vyniknout, a to se projevuje soupeřivostí, při níž kamarádi tak nabývají větší důležitosti. Začíná mít ke hře jednoho oblíbeného spoluhráče, i když má sklon ho komandovat. V tomto období dostává hra velký socializační význam, který je v dalším předškolním období dále rozvíjen a zkvalitňován.

„Když byly dětem v předškolním věku dány kostky s instrukcí, aby postavily něco hezčího a většího než jejich společníci, vykazovaly lepší výkony, než když pracovaly samy, braly druhým dětem jejich materiál a do značné míry ignorovaly jejich pocity. Na druhé straně však při vhodném vedení narůstalo také rychle porozumění pro druhé děti, děti dovedněji utěšovaly plačící a snažily se je rozmanitými způsoby upokojit. Více prosociálního chování přitom obecně pozorujeme u dětí, které i na kognitivní úrovni lépe rozumí psychice člověka, a také u dětí s jistým typem připoutání k matce“ (Langmeier, Krejčířová, 2011, s. 99-100).

Předškolní děti při společných hrách spolupracují, domlouvají se, rozdělují si úkoly a role. Některé děti zastávají raději vedoucí roli, jiné se nechávají vést. Děti se při hře učí řešit spory, spolupracovat, domluvit se, podřídit se druhým, být ohleduplné a empatické. (Langmeier, Krejčířová, 2011).

10. Role učitele

Míra „prosociálnosti“ u žáků a studentů velkou mírou závisí na vztahu učitele a žáka. Výchovný styl by měl být partnerský - přátelský a důsledný zároveň. Dítě je přijímáno takové, jaké je, jako individuální a originální osobnost. Učitel by mu měl projevovat pozitivní city, zdůrazňovat jeho pozitivní vlastnosti, získávat a zapojovat ho do aktivní spolupráce – vybízet k prosociálnosti. Učitel má možnost rozvíjet pozitivní možnosti žáka, ocenit a radovat se i z malého krůčku v pozitivním rozvoji osobnosti dítěte. Učitel má tedy rozvíjet skrytý potenciál, vytvářet podmínky k jeho rozvoji a nikoliv usilovat o násilnou změnu dítěte.

Matějček (2013) píše, že předškolní dítě se učí identifikací, ale i s pomocí vysvětlování se učí regulovat svoje chování. Jelikož podstatnou část dne tráví v mateřské škole, je role učitele neméně významná. Učitel nastavuje pravidla, je dítěti vzorem a modelem chování, jelikož identifikace s autoritou přispívá k osvojení a přijetí norem chování. Normy chování slouží jako jedno z kritérií, které ovlivňují rozvoj sebepojetí. Ukazují dítěti obsah žádoucího chování, díky kterému se dítě může prosadit, a jehož hodnota je opakovaně potvrzována pozitivními reakcemi. Pocit ocenění a úspěšnosti posiluje dětskou sebeúctu, a snižuje vyplývající sebejistotu, schopnosti cítit vinu a postupnému tvoření sebevědomí

Svobodová (2010) ve své publikaci píše, že role učitele je důležitá i v tom, aby pravidla, která nastaví, byla funkční a smysluplná. Měla by je vytvářet spolu s dětmi a domluvit se na opatřeních, která nastanou, pokud někdo dané pravidlo poruší. (*Dítě běžajíc po třídě, poruší šnečkové pravidlo, jelikož po třídě se chodí pomalu. Sedíc na židličce bude přemýšlet o svém chování*). Pravidla by měla být platná jak pro děti, tak pro paní učitelku, a ta by je měla dětem stále demonstrativně připomínat („*nenacákala jsem, to je dobře, nemusím po sobě utírat podlahu*“).

Pro začlenění každého dítěte do vztahů ve třídě je jedním z nejdůležitějších úkolů, které učitelka v mateřské škole, má. Patří k nim i udržování a vytváření pozitivních vztahů mezi dětmi a jejich další rozvíjení (Merlin, Gillernová, 2010).

I když se vedou spory, zda agrese dětí je naučená či vrozená, přesto je zásadním činitelem odměňování a trestání agresivního okolí sociálním okolím, v tomto případě paní učitelkou. Učitel by se měl pokaždé jasně vymezit proti každému agresivnímu chování, a dítěti okamžitě ukázat, že se mu jeho chování nelíbí a nebude ho nadále ve své třídě akceptovat. Dítě nesmí

vědět, že se mu jeho instrumentální agresivita „vyplácí“, že je jakkoli úspěšná, aby ho později nefixovalo jako trvalou tendenci a sociální techniku. (Nakonečný, 1999).

„Učitelka je pro děti vzorem v oblasti sociálního chování k ostatním dětem. Pokud na ně křičí, některé děti mohou být též ukřičené a vystrašené. Pro děti je důležité, aby učitelce rozuměly a chápaly její reakce. Učitelka by jim měla říkat, co cítí a proč to cítí, aby jí mohly rozumět. Nikdy by nemělo být zesměšňující, ironizující a autoritativní z pozice síly. Učitelka by měla umět dětem naslouchat, znát jejich zájmy a individuální potřeby a reagovat na ně. Pro prosociální rozvoj je důležité, aby je učitelka chápala jako osobnost, respektovala je a užívala prvky efektivní komunikace a zvládala problematiku odměn a trestů. Učitel by měl být obdařen laskavostí, tolerancí, trpělivostí a zcela prost předsudků“ (Svobodová, 2010, s. 17).

Svobodová ve své publikaci (2010) tvrdí, že důležitá role učitele j i v tom, že může dětem vytvářet různé situace v dramatických hrách, ve kterých děti mohou získat některé zkušenosti, například si vyzkoušet životní role a „obléct se do kůže“ jiných lidí, zvířat, rostlin, věcí. Dítě si může zkusit role dospělých, může si zkusit, jaké je zlobit se, mít radost, jak se zachovat v určitých situacích. Děti si hrají na lékaře, na princezny, mohou si vyzkoušet jaké to je, když jim „jako“ někdo pomůže či ublíží. Tento způsob práce může dětem velmi pomoci, ale také snadno zranit a ublížit. Proto by měl učitel sám vědět, jaké to je, být v roli hráče a projít obdobným praktickým výcvikem.

VÝZKUMNÁ ČÁST

11. Výzkumný problém a cíl mé práce

Výzkum této bakalářské práce je věnován tématu rozvoji prosociálních vztahů u 3-4,5 letých dětí v MŠ. Hlavním cílem je ze získaných dat u konkrétních případů zjistit, jak metaforické předvedení obsahu různých druhů a způsobů chování může být skrze maňáskové divadlo s následnou reflexí vzdělávacím i výchovným nástrojem při rozvoji a posilování sociálních vztahů v MŠ.

Autorka výzkumu si určila dvojí typ cíle podle Maxwellova (2005, in Švaříček a Šed'ová 2007) rozlišení následovně:

Cíl praktický

Získané informace mohou posloužit k zefektivnění pedagogické práce v ostatních mateřských školách.

Cíl personální

Sama autorka je do tématu silně osobně zainteresována, jelikož pracuje jako učitelka MŠ, a cílenější věnování se tomuto tématu ji ve školství chybí.

11.1 Výzkumné otázky

V našem výzkumu týkajícího se změn chování dětí byly formulovány dvě následující výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka: Jakým způsobem užití symbolické hry v podobě maňáskového divadla ovlivňuje prosociální chování dětí v MŠ?

Vedlejší výzkumná otázka: Jaký vliv má užití symbolické hry v podobě maňáskového divadla na zvládnutí agresivity dětí MŠ?

12. Výzkumný design

Jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2007, s. 17) „kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“ V našem případě se jedná o zkoumání vlivu maňáskového divadla na jedince / děti v rámci rozvoje prosociálního chování s aktivní účastí autorky práce. Vzešlé poznatky a výstupy kvalitativního výzkumu jsou však platné jen v kontextu zkoumaného vzorku a není je možno zobecňovat.

Jako design výzkumu byla zvolena případová studie. Smyslem případové studie je velmi podrobné zkoumání a následné porozumění zkoumanému případu. Je velmi důležité, aby výzkumník nahlížel na každý zkoumaný aspekt jako na součást nějakého celku a ne jako na samostatnou část. Tato komplexnost vede k rozkrývání a vysvětlování vztahů mezi těmito aspekty a dochází tak k vysvětlení podstaty případu. Podstatné je, že v případové studii vždy badatel usiluje o komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí. Zároveň se badatel snaží využít všech dostupných metod sběru dat a veškerých zdrojů. Musí se opravdu nasbírat velké množství dat a informací, aby mohl badatel interpretovat interakci mezi případem a okolím. Takové zkoumání však samozřejmě potřebuje mnoho času. V případové studii mezi nejpoužívanější techniky patří pozorování a rozhovory, popřípadě analýza dokumentů (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Pro náš výzkum využijeme, dle Švaříčka a Šed'ové (2007), mnohopřípadovou studii, což je výzkumné šetření dvou a více případů, které se následně vzájemně porovnávají a shrnují. Výběr těchto případů bude cílený s ohledem na výzkumný záměr.

12.1 Výzkumný vzorek

V tomto výzkumu dochází k metodě dostupného, též příležitostného výběru, a výzkumník cíleně vyhledává účastníky výzkumu podle určitého kritéria, které si sám určí. Kritéria se odvíjela od cíle výzkumu, který měl zjistit, jak metaforické předvedení obsahu různých druhů a způsobů chování může být skrze maňáskové divadlo s následnou reflexí ideálním vzdělávacím i výchovným nástrojem při rozvoji a posilování sociálních vztahů v MŠ. Bylo proto důležité, aby se respondenti v tomto prostředí pohybovali a autorka práce s nimi určitou dobu pracovala a znala je.

Pro svůj výzkum jsem si vybrala tři chlapce ve věku 4,5 let. Vedlo mne k tomu přesvědčení, že právě oni mají největší problém s ovládním agresivity, a intolerancí vůči ostatním ve třídě. Všichni vytipovaní chlapci jsou z mateřské školy, kde pracuji jako třídní učitelka ve třídě nejmladších dětí. Moji třídu tvoří 25 žáků, z toho 16 chlapců a 9 dívek. David a Tomáš jsou mémi žáky již od předloňského roku 2014, Samuel nastoupil v říjnu 2015. Pozorování Davida a Tomáše probíhalo od listopadu roku 2014 do května 2015, a pokračuje od října 2015 do března 2016. Pozorování Samuela probíhalo od listopadu 2015 do března 2016.

12.2 Metoda sběru dat

K získání potřebných dat v rámci kvalitativního přístupu jsem použila přímé zúčastněné pozorování: *„Je v osobním kontaktu s pozorovanými, sbírá data, zatímco se účastní přirozeně se vyvíjejících životních situací. To vede k těsnějšímu přiblížení k předmětu a k možnosti odhalit vnitřní perspektivy účastníků. Výzkumník přistupuje k pozorování s vědomím toho, že sociální svět je spoluutvářen subjektivními významy a zkušeností konstruovanou účastníky sociální situace. V průběhu zúčastněného pozorování používáme podle potřeby a možností všechny dostupné prostředky pro získání dat: různé typy rozhovorů, deníky členů skupiny, audio a videonahrávky atd.“* (Hendl, 2012, s. 193).

Zúčastněné pozorování jsem měla možnost absolvovat během své pedagogické praxe a týkalo se zachycení změn v chování žáků mé třídy, před i po maňáskovém divadle a následné reflexi. Probíhalo od listopadu 2014 do května 2015, a od října 2015 do března 2016. Konkrétní reakce chlapců se snažím si zapisovat hned po skončení maňáskového divadla. Také mi pomáhá následné sledování videozáznamů, kde mohu vidět i detaily v chování chlapců během reflexe, které mi unikly a pomáhají mi utvořit si ucelenou představu.

13. Popis užitých technik při práci s maňásky

Pro výzkumnou část jsem si vybrala jen ty techniky, které nejvíce souvisí s cílem mé bakalářské práce. Důvodem byly reakce tří chlapců, na kterých mohu ukázat, zda maňáskové divadlo mělo vliv na rozvoj prosociálního chování. Následně tyto techniky pro lepší představu popíši. V příloze je uveden jejich detailní popis.

Technika *Neboříme kamarádovi jeho výtvor/ stavbu* je zaměřena na rozvoj prosociálního chování, více cíleně a tématicky. Tato technika má za cíl, aby se děti naučily sebeovládání, kontrole agresivity a pochopily smysl a výhody spolupráce.

Cílem techniky *Jednat ve prospěch toho druhého* je, aby se děti uměly zachovat prosociálně, ve prospěch kamaráda, uměly pomoci i bez ohledu na odměnu, naučily se nutnosti potlačit vlastní aktuální potřeby. Cílem této techniky je, aby byly schopni empatie, a nebyly lhostejni k problémům druhých. Námět může být libovolný, např. aktuální problém ve třídě.

Technika *Maňásci spolu nemluví, trucují* se týká rozvoje komunikace. V této technice se snažím o to, aby si děti uvědomily, že ublížit se dá i slovem, aby pochopily sílu slova (*i když se omluvím, zlá nadávka nezmizí*), aby pochopily důležitost významu slova promiň a omlouvám se. Děti se učí, jak nahlas vyjádřit svoje city a emoce (kladné i záporné) „*nelíbí se mi to, už mi to nedělej*“ a nebály se to říci.

Technika *Indiánského boje* je cíleně zaměřena na potlačení agresivity, zvládnutí soutěživosti, rozvoji schopnosti kompromisu a tolerance.

Technika *Mít kamaráda* je zaměřena na posílení vědomí, jak důležité je mít kamaráda, na kterého nežalují, kterému neublíží, a s kterým si navzájem pomáháme. Zde vyzdvihují význam přátelství a pozitivního hodnocení druhého.

Prosociální technika *Když něco chceme, poprosíme a umíme se rozdělit* je navíc obohacena o prvek uvědomění si hodnoty věcí.

Představení s maňásky hraji dle časových možností většinou dvakrát do měsíce. Techniky střídám, aby mezi nimi byla časová prodleva, a děti při reflexi neopakovaly naučené odpovědi. Děti jinak totiž mají tendence se při zpětné reflexi nekoncentrovat. To se i stává, když děti jsou již po svačince lačné volné hry (která je též velmi důležitá), a nechce se jim sedět, naslouchat, natož přemýšlet a povídat. Toto se týká asi pěti chlapců, které divadlo baví, ale zpětná reflexe nikoli, a svým neukázněným chováním dosti narušují naši diskuzi. Musím poté reflexi přizpůsobit náladě ve třídě, a případně ji zkrátit.

14. Mnohopřípadové studie

Jak jsme již uvedli, pro naše výzkumné šetření využijeme, dle Švaříčka a Šed'ové (2007) mnohopřípadovou studii, což je výzkumné šetření dvou a více případů, které se následně vzájemně porovnávají a shrnují. Jakým způsobem probíhala volba těchto případů, jsme ve stručnosti popsali již v kapitole 12.2. V našich případových studiích představujeme například data z pozorování.

14.1. Případová studie David

14.1.1 Základní charakteristika dítěte na základě vlastního pozorování

David je živý, upovídaný a temperamentní chlapec. Ve třídě je považován za nepsaného vůdce především pro svoji fyzickou zdatnost a nebojácnost. Je náladový, hlučný a často vyrušuje. Nevydrží čekat, než na něj přijde řada. Když se dostane do afektu, např. něco se mu nepovede, bývá hodně agresivní a ostatní děti se ho bojí. Na moji výtku směřovanou otci o agresivitě Davida, jsem dostala tuto odpověď: *“A co mám dělat, paní učitelko? Já nevím, jak se tohle řeší. Asi půjdu k vám na návštěvu. Mám mu nařezat? David umí počítat, a než půjde do školy, bude čist, uvidíte! Davide, ukaž paní učitelce, jak počítáš do dvaceti“* (otec Davida).

David má rád druhé pohlaví, a často se předvádí. Baví ho především sportovní aktivity, ve kterých vyniká. Rád soutěží, a hraje si na bojovníka. Velmi nerad maluje a uklízí. Má velký problém s udržením koncentrace při různých úkolech, především puzzlech. Mezi jeho přednosti patří zapamatování si říkanek a básniček. Rychle se učí a chápe. David ve třídě rád a vědomě porušuje pravidla, a strhává k tomu i ostatní děti. Má trochu dvojí tvář, je šašek, rád středem pozornosti, ale zároveň konfliktní typ. Potyčky s ostatními dětmi jsou na denním pořádku. Často mi vypráví o bojovných hrách, které si o víkendu pouští doma na počítači. *„Nejvíc se mi líbí ten EnderMan z Minecraftu jak je celý černý a svítí mu oči, a všichni se ho bojí“*. Chlapec má dobrosrdečnou povahu, ale je velmi divoký. Velice rád si se mnou povídá, cítím, že mu rozhovory chybí, také často odbíhá od tématu k tématu. Chlapec by měl pracovat s koncentrací, potřebuje se naučit ovládat své emoce, aby mohl navázat přátelství s vrstevníky a učil se tak sociálním dovednostem. David je veden ke sportu, hraje fotbal a tenis. Přesto je často viděn, jak sám pobíhá po ulici. Davidovi bylo v roce 2015 diagnostikováno ADHD. Jsem přesvědčena, že by mu prospěl menší kolektiv a vyrovnané domácí zázemí.

14.1.2. Rodinná anamnéza

David pochází z neúplné rodiny. Má staršího bratra (13), který navštěvuje ZŠ. Rodiče jsou rozvedeni, a mají Davida ve střídavé péči. Oba rodiče mají střední vzdělání. Otec je podnikatel a matka v domácnosti.

14.1.3. Působení maňáskového divadla

David byl první, na koho mělo divadlo obrovský vliv. Pamatuji se, jak s otevřenou pusou zíral na to, jak maňásek přistupuje k problému „boření kostek“. Po skončení představení vyzval Pepíka, „outsidera třídy“ a velkého introverta, aby si s ním šel něco postavit. Poté stavěli hrad z kostek a neustále na mě volal: „*Paní učitelko, podívejte, co jsme s Pepíkem postavili*“. To se opakovalo i druhý den.

Davida představení velmi zajímají, okamžitě si propojí souvislosti, a aktivně se zapojuje do diskuzí. Vždy správně rozezná, která postava je kladná a záporná, a má vždy nejvíc nápadů, jak danou situaci řešit. Jakmile začne divadlo, je „tatam“ jeho divokost, a David se promění v pozorného a nadšeného diváka. Myslím, že i technika Jednat ve prospěch toho druhého v Davidovi zanechala stopy. Jelikož je David vnímavý, a stojí o obdiv, pochopil, že chovat se prosociálně se někdy vyplácí, dostane odměnu, bude kamarády obdivován či paní učitelkou pochválen. Jelikož prosociální chování musí být vykonáno bez očekávání zisku nebo vnější odměny, není Davidovo chování zatím zcela prosociální. David i přes svou neustálou nevypočitatelnost, divokost i kalkul, není již tak lhostejný k bolesti či smutku druhého. Výrazně se zlepšil v komunikaci, nejedná tolik sobecky, např. umí být soucitný, a být chápavý k potřebám druhých. Takový nebýval, většinou se dotyčnému posmíval. Nevím, zda je to technikou Jednat ve prospěch toho druhého, ale když někdo pláče, běží do šatny pro bonbóny, které má stále schované v bundě. Ubylo také agresivního chování, a když se tak stane, hned se dotyčnému omlouvá. Při vlastním neúspěchu, ale výbuchy vzteku a zlosti přetrvávají. Při technice Indiánského boje se snaží vymýšlet různá řešení, především protože ví, že mě potěší. David je velmi živý, neklidný chlapec z nevyrovnaného prostředí, který ale umí rozeznat dobro a zlo, přesto dává častěji přednost zlu před dobrem, možná z pohodlnosti, nudy či záludnosti. Myslím ale, že o svých skutcích již více přemýšlí, často i lituje.

14.2 Případová studie Samuel

14.2.1. Základní charakteristika dítěte na základě vlastního pozorování

Samuel k nám přišel v polovině října ze soukromé školky, kde byl vyloučen pro neslušné chování. Opakovaně prý mluvil vulgárně vůči dětem i paní učitelkám. Maminka mi řekla: *“Je hodně chytrý, má hodně zvláštní typ myšlení a chování, sama mu nerozumím. Snad se tady naučí řádu a poslušnosti”* (matka Samuela).

První dva měsíce v mateřské škole spíše mlčel, i když rozuměl a byl schopen reagovat na požadavky učitelky. Česky hovoří dobře, občas se dopouští gramatických chyb a někdy má problém nalézt vhodná slova. Vulgárně nemluví vůbec. Velmi rád něco staví, ale sám. Jakmile mu někdo hru naruší, reaguje vždy silou. Od začátku měl Samuel konflikty s dětmi. Samuel je velmi nepřístupný, a trpí změnami nálad. Není příliš samostatný v oblékání i jídle. Jeho nejoblíbenější zvířata jsou dinosauři. Převládá egocentrické myšlení. V poslední době řešíme i fakt, že Samuel ze školky tajně odnáší hračky (gumové dinosaury), jelikož se mu líbí. Samuel má rád činnost, při kterých se může hýbat. Běhání, hra s míčem apod. Samuel má často nekompletní a nevhodné oblečení a zůstává ve školce jako poslední. Jeho sociální chování je neadekvátní. Často mi vypráví, jak do noci sledoval čínské zabijácké filmy a ráno je velmi nevyspalý, do MŠ dochází stále pozdě. Rodina se mu věnuje velmi málo. *„Paní učitelko, včera jsem koukal na Dráculu a Kingsman Tajná služba, to bylo ale trošku neslušný“*.

14.2.2. Rodinná anamnéza

Samuel pochází z neúplné bulharské rodiny. Má staršího bratra (8) a starší sestru (12). Rodiče nejsou rozvedeni, ale nežijí spolu v jedné domácnosti. Otec od rodiny odešel, ale často Samuela vyzvedává a do školy odvádí. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání a jsou velmi zaneprázdnění. Otec pracuje jako manažer, a matka pracuje jako překladatelka. Samuel se ve volném čase nevěnuje žádnému sportu.

14.2.3. Působení maňáskového divadla

Samuel nastoupil až v říjnu 2015, maňáskové divadlo neznal jako většina dětí z minulého roku. Viděl několik představení, a velmi jej zaujala. V průběhu představení reagoval hlasitými spontánními poznámkami, ale při diskuzi se příliš nehlásil, spíše opakoval slova či názory druhých. Jeho zájem a aktivita při dalších představeních postupně klesají, není již tak soustředěný, přesto je poměrně pozorný v průběhu celého představení, a mohu pozorovat, že od doby nástupu do školky již nemá takový problém se zapojovat do dění třídy, celkově je více aktivní, otevřenější.

Při technice Neboříme kamarádovi stavbu mne zaujala jeho odpověď, že by chtěl být tím zlým maňáskem, který se ale potom napravil. Na otázku proč k sobě maňásci sedí zády (technika Maňásci spolu nemluví) odpověděl: „*asi si říkali sprostárny, nějak hnusný slova. Já nevím, jak je udobřit, asi bych se jich nějak dotknul*“. Při technice Indiánský boj patří mezi bojovité a vesele vykřikuje: „*nastrílím jim šípy do zadku*“. Při technice Mít kamaráda často mluví o každodenních bitkách se svým bratrem, které doma nikdo neřeší, a které přetrvávají roky. Zde je velká podobnost s případem Tomáš.

Nevím, zda je to maňáskovým divadlem či časem, který potřeboval získat k úspěšné adaptaci, ale Samuel již není dětmi odmítán jako při jeho příchodu, a on sám nemusí problémy řešit fyzickou silou, a většinou se jde poradit se mnou. Samuel více spolupracuje, a neuzavírá se do sebe, jeho samotářská hra se střídá s hrou společnou. Jeho sebehodnocení je vyšší. Návikem sociální interakce se jeho schopnost spolupráce a komunikace s ostatními mírně zlepšila. Samuel ale stále vidí svět pouze svými očima, nerad respektuje pravidla a pokyny paní učitelky, neschopen empatie a přizpůsobení se.

14.3 Případová studie Tomáš

14.3.1 Základní charakteristika dítěte na základě vlastního pozorování

Tomáš je chlapec s nízkou inteligencí a v dětském kolektivu neoblíben. Tomáše je těžké motivovat. Nelibě nese, odmítá a vyhýbá se angažovat v aktivitách, které vyžadují mentální úsilí. U Tomáše nedochází ke konfliktům tak často, ale zato vynikají silou: rány do obličeje či hrudníku, škrcení. Rodiče se chlapcovo chování zajímají, a vždy následuje fyzický trest. „*My víme, občas má takový ty záchvaty, že se prostě neumí ovládat. Stejně je to doma s bráchou*“ (otec Tomáše).

Tomáš nemá prakticky zájem o cokoli. Rád si jezdí s autíčky, nebo jen tak sedí, a pozoruje ostatní děti. V ranním kruhu ale sedět nevydrží, nedokáže se soustředit, zapojit, často jako jediný vůbec neví, o čem je řeč. Zdá se být duchem přítomen, když mluvím přímo k němu. Tomáš chce být policajtem, aby mohl nosit zbraň jako jeho otec. Přesto podobně jako Samuel často odcizuje hračky z naší třídy, a maminka nám je druhý den přináší. Nedostatek přijetí ve skupině u Tomáše způsobuje pocity ukřivděnosti, vlastní nedostatečnosti (živené vlastními rodiči), úzkosti či hostility.

14.3.2 Rodinná anamnéza

Tomáš je z úplné, sociálně velmi slabé rodiny. Tomáš má staršího bratra (11). Oba rodiče mají pouze základní vzdělání, a je pro ně těžké si najít a udržet práci. Otec je momentálně zaměstnán jako pomocná síla u dopravního podniku. Matka pracuje jako uklízečka na základní škole.

14.3.3 Působení maňáskového divadla

Tomáše nebaví ani maňáskové divadlo, ani ranní kruh, ani četba pohádek před obědem. Připadá mi, že je to pro něj nudné, a složité udržet pozornost. Většinou si lehne na záda, a kouká kde co, nebo se plazí po zemi všemi směry. Zaujalo mne jeho asi nejdrastičtější řešení problému, v souvislosti s Technikou Umíme se rozdělit, kdy maňasci řeší, jak spravedlivě se podělit o panenku, o kterou mají oba enormní zájem. Tomáš jako jediný souhlasil s variantou, že panenku rozřízneme na půl, aby si každý mohl vzít půlku. Dokonce radostně vykřikoval „*jojjo*“, když jsem simulovala řezání. Když jsem se ho ptala, proč toto řešení navrhl, jestli ho nenapadlo, že to může panenku bolet, odvětil, že přece oba maňasci chtěli panenku, a takhle ji mají. Jiné řešení nevymyslel, a když, jen opakuje předešlé názory dětí.

Při technice Indiánský boj je vždy mezi těmi chlapci, kteří navrhnou boj, i za cenu, že přijde o život i někdo z jeho kmenu. Jeho slova ke konci diskuze: „*všechny je postřílím*“... Při diskuzi na téma Mít kamaráda a při otázce, zda zná nějakého dospělého, který ubližuje druhým, odpovídá: „*mě bije brácha, a táta potom bije bráchu*“. Sám se o slovo nepřihlásí nikdy, a když se ho ptám, o čem bylo představení, neřekne nic.

Tomáš je stále nevšímavý k dění kolem, či pocitům druhých, až tupý a velmi pohodlný, především přemýšlet o nových možných řešeních. Nazvala bych to citovou oploštělostí. Tomáš dokonce jednou na procházce řekl jedné holčičce, že podřízne celou její rodinu. Po diskuzi se mnou jsem se dozvěděla, že táta má doma velké nože na zloděje.

Tomáš se zatím nedokáže chovat prosociálně, nedokáže přemýšlet o svých skutcích, ani důsledcích chování, nemá s tím žádnou zkušenost. Tomáš má omezenou pozorovací schopnost a sníženou fantazii. Rodinné klima by mohlo korelovat s jeho chováním.

15. Závěr výzkumu

Hlavním cílem této práce bylo ze získaných dat u konkrétních případů zjistit, jak metaforické předvedení obsahu různých druhů a způsobů chování může být skrze maňáskové divadlo s následnou reflexí vzdělávacím i výchovným nástrojem při rozvoji a posilování sociálních vztahů v MŠ. Proto si zde odpovíme na výzkumné otázky, které jsme si položili.

První otázka zjišťovala, jakým způsobem užití symbolické hry v podobě maňáskového divadla ovlivňuje prosociální chování dětí v MŠ?

Symbolické hry mají pozitivní přínos v tom, že děti děj snadno pochopí, jelikož je jednoduchý hraný dvěma maňásky, které děti denně potkávají. Loutka je ožvlou metaforou, něco symbolizuje a děti ví, že maňásek předvádějící určité chování, není skutečně zlý, že je to jen „jako“. Hra se stává modelovou situací, ve které dítě poznává nejen věci kolem sebe sama ale i ostatní kamarády v určitých situacích týkajících se naší třídy. Skrze divadlo poznávají sebe sama při každodenních činnostech v mateřské škole, a skrze tyto symboly se učí, poznávají okolní svět, získávají nové přátele, rozvíjí komunikaci. Tím, že dítě si do loutky může promítnout sebe či své kamarády, se učí pochopit vztahy k věcem i lidem. Např. David si uvědomil důsledky svého činu, pocity toho druhého, kdyby někomu zbořil stavbu. Místo boření, našel alternativu ke svému chování, a nabídl kamarádovi možnost společného stavení. Symbolická hra v divadle tak pomáhá získat dítěti zkušenosti se sociálními rolami a uvědomit si správné vzorce chování, děti učí se empatii a soucitu. Když někdo pláče, David se mu již nesměje, buď běží za paní učitelkou, nebo ho utěšuje bonbóny, které má schované v šatně. Samuel na otázku, kterým maňáskem by chtěl být, při technice Neboříme stavbu, odpověděl, že tím zlým, aby se potom taky napravil a byl hodný. V Tomášovi divadlo žádné stopy bohužel nezanechalo, zatím se nedokáže chovat prosociálně, nedokáže přemýšlet o svých skutcích, chápat důsledky svého chování.

Druhá otázka zjišťovala, jaký vliv má užití symbolické hry v podobě maňáskového divadla na zvládnutí agresivity dětí MŠ?

Díky symbolické hře dítě nachází cestu k sobě i ostatním, což lze pokládat za nejdůležitější a nejlepší prevenci agresivity. Dítě více rozumí aspektům svého chování i chování druhých, dokáže lépe pochopit i další životní situace. Proč se stalo to či ono. Je

na to „více připraveno“. Hra odstraňuje komunikační bariéry, děti již tolik neřeší konflikty silou.

Zde se mi potvrdil model P. Jarvise, který uvádím v praktické části, aby dítě mohlo být v souladu s ostatními dětmi, musí být v souladu se svými emocemi, myšlením a jednáním, tzn. znát se, rozumět si. Když chci poznat druhé, musím znát sebe sama. Když chci mít ráda druhé, musím mít ráda sama sebe, mít sebeúctu. Tím, že dítě dokáže vnímat alespoň částečně pocity druhého člověka, spíše se uchýlí k jiné reakci než čistě agresivní a hrubé. Např. Samuel pochopil, že svůj názor nemusí prosazovat silou, a také si uvědomil, že když s někým není kamarád, ještě to neznamená, že mu musí fyzicky ubližovat. Z věty „*asi bych se jich něk dotknul*“ se dá tušit, že zřejmě myslí pohladit, což je opakem agresivity. Samuel se postupně začleňuje do kolektivu, a tím, že od dětí získává pozitivní zpětnou vazbu, nabírá sebedůvěru, a sám reaguje více pozitivněji. Ubylo také agresivního chování u Davida, a když se tak stane, hned se dotyčnému omlouvá. Na vlastní neúspěch ale stále reaguje hněvem a zlostí. Jeho posmívání druhým, které můžeme také považovat za verbální agresi, je často zastoupeno utěšováním, začíná objevovat empatii a soucit. David jako první našel alternativu ke svému chování. Největší problém se zvládnutím agresivity má Tomáš, jehož sebeúcta je stále velmi nízká. Tomáš cítí, že na děti v mnohém nestačí, a nedokáže se vyrovnat s tím, že ho ostatní děti odmítly přijmout mezi sebe. Trpí komplexy méněcennosti, že není oblíben. Fakt, že Tomáš dokonce vyhrožoval jedné z nejchytřejších holčiček třídy, že podřízne celou její rodinu, je vlastně přenesená agrese vyvolaná pocitem odmítnutí. Tomáš nedokáže najít alternativu k žádné technice, ani pochopit důsledky agresivního chování, a jako jediný nadšeně souhlasil s rozřezáním panenky pilkou.

Tím, že děti napodobují kladné chování maňásků, se mohou naučit i více spolupracovat a tolerovat druhé, a učit se tak prosociálnímu chování. Expresivní experimentace s následnou reflexí umožňuje dětem vidět různé alternativy řešení chování, vymýšlet je, vidět důsledky a tím mohou porovnávat různé varianty chování a tím vybírat tu nejlepší variantu.

15.1 Diskuze

Podobnost svého výzkumu nacházím i s kvalitativním výzkumem Petry Čornaničové (2008) na téma Prosociální chování a hra u dětí předškolního věku, který zkoumá, jak zlepšit prosociální chování u dětí předškolního věku pomocí her zaměřených na prosociální chování. Hlavními metodami výzkumu byl polostrukturovaný rozhovor, interakční hry a nedokončené příběhy. Autorka zvažovala, jak jednotlivé příběhy dětem přednést. Uvažovala o variantě,

že by příběhy vyprávěla dětem loutka nebo maňásek, že by děti byly více spontánnější. Z obavy, že by loutka mohla narušit soustředěnost dětí, se rozhodla přečíst jednotlivé příběhy sama. Výzkum ukázal, že specificky zaměřené interakční hry mohou u předškoláků navštěvujících mateřskou školu prosociální chování v teoretické rovině rozvinout. Každé z devíti dětí, které se účastnilo výzkumu, nejméně dvakrát vymyslelo prosociální konec příběhu, tzn. nabídlo pomoc. Vidím zde podobnost s mým výzkumem, který se sice týkal menšího počtu dětí, přesto mohu říci, že došlo k posunu prosociálního vnímání u dvou ze tří dětí. Ve svém výzkumu také nabízím příběh, ale naopak s použitím maňásků, jelikož ten byl naopak tím, které děti bavil nejvíce a zasloužil se o jejich maximální koncentraci.

Podobnost nacházím i s diplomovou prací Bc. Martiny Hlaváčové (2015), jež se zabývala prosociální výchovou a chováním u dětí předškolního věku. Jejím hlavním cílem bylo zjistit, jaké mají předškolní děti a žáci na I. stupni, s kterými je srovnávala, povědomí o prosociálním chování, do jaké míry se toto chování projevuje a také jak prosociální projevy dětí hodnotí jejich učitelé. K tomuto zjištění použila metodu projektivního rozhovoru s dětmi a metodu dotazníku. Zajímavé bylo zjištění, že se děti umí vcítit do situace druhého dítěte, že umí druhému dítěti pomoci. Můj výzkum se také zabýval prosociálním chováním, ale liší se cíli i použitými metodami.

Limity této studie spatřuji v omezené zobecnitelnosti mých výsledků a pozorovat daný fenomén v širších souvislostech. Vzhledem k malému vzorku respondentů, nelze výše zmíněné výsledky zobecňovat. Práce se týká dětí předškolního věku v rozmezí 3-4,5let, což má svoje specifika, a proto je otázka do jaké míry jsou tyto zjištění ohledně vlivu maňáskového divadla přenositelné i na jiné věkové kategorie, popřípadě by bylo zajímavé zrealizovat a rozšířit podobný výzkum i v jiných třídách, popřípadě jiných mateřských školách. Další slabá místa výzkumu vidím také v subjektivním pohledu pedagoga při pozorování a v začínajícím umění pedagoga klást otázky-vést reflexi. Limity spatřuji i ve velkém počtu účastníků reflexe, kdy je těžké v jejich nízkém věku zaujmout všechny a probudit v nich emoce tak, aby v reflexi objevili vždy něco nového.

Vzhledem ke skutečnosti, že jsem v rámci hledání podkladů pro bakalářskou práci našla jen málo výzkumů, které se zaměřují na rozvoj prosociálního chování u předškolních dětí a velmi málo výzkumů, které využívají tuto neobvyklou techniku maňáskového divadla, považuji svoji práci za přínosnou. Zajímavé by bylo rozšíření výzkumu na rozvoj prosociálního chování dětí v rodině. Například zjištění názorů rodičů na výchovu dětí, odkud čerpají výchovné postupy a metody a jakým způsobem rozvíjí prosociální chování dětí.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsem se zaměřila na rozvoj prosociálního chování u dětí předškolního věku použitím maňáskového divadla. Téma jsem si vybrala, protože mi přijde aktuální a zajímavé nejen pro mne jako maminku dvou dětí, ale především jako učitelku v mateřské škole. Ve své dvouleté praxi jsem se setkala s několika projevy agresivity a netolerance, což bylo prvním impulzem k volbě tématu mé bakalářské práce a jejímu bližšímu zkoumání.

V teoretické části jsem definovala klíčové pojmy jako exprese, reflexe, zaměřila na charakteristiku prosociálního jednání, agresivity, konfliktu a roli učitele. V kapitole předškolního dítěte jsem se zaměřila na emoce, socializaci a hru. Zabývala jsem se i Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV) jako prostorem a výzvou k prosociálním činnostem.

V praktické části jsem nejdříve definovala výzkumný cíl, následně jsem charakterizovala výzkumný design, specifikovala metodu sběru dat a zkoumaný vzorek. V kvalitativním výzkumu jsem se zaměřila na tři děti, jež projevují největší agresivitu a intoleranci vůči ostatním dětem ve třídě předškolních dětí ve věku 3-4,5 let. Zaměřila jsem se na to, jakým způsobem užití symbolické hry v podobě maňáskového divadla ovlivňuje prosociální chování dětí v MŠ, a jaký vliv má užití symbolické hry v podobě maňáskového divadla na zvládnutí agresivity dětí MŠ. V případě Davida bylo vysledováno zlepšení v prosociálním chování, i když je většinou podmíněno očekáváním nějakého zisku. David již nejedná tolik agresivně a sobecky, např. umí být soucitný, a být chápavý k potřebám druhých. V případě Samuela bylo vyzorováno, že nácvikem sociální interakce se jeho schopnost spolupráce a komunikace s ostatními mírně zlepšila. Samuel neřeší již problémy silou, více spolupracuje, a neuzavírá se do sebe, jeho samotářská hra se střídá s hrou společnou. Jeho sebehodnocení je vyšší. Samuel ale stále vidí svět pouze svými očima, nerad respektuje pravidla a pokyny paní učitelky, neschopen empatie a přizpůsobení se. V případě Tomáše bylo vysledováno, že se chlapec stále nedokáže chovat prosociálně, reflexe je pro něj velmi složitá, nedokáže a ani nechce se nad věcmi zamýšlet. Díky jeho nízkému sebehodnocení, jeho agresivní chování přetrvává. Jelikož Tomáš nezažívá příliš úspěchu ve třídě, nemůže ani sebevědomí získat, a poté má tendenci se dětem mstít. Cílem práce bylo skrze tyto případové studie podrobněji představit a analyzovat možnosti užití maňáskového divadla a následné reflexe jako výchovně vzdělávacího prostředku při rozvoji a posilování sociálních vztahů dětí v MŠ.

Je potřeba zmínit, že některé děti pocházejí z velmi nefunkčních rodin a správné vzory chování jim nikdo nikdy neukázal. Maňásek je „malým rádcem“, který napoví. Alespoň na čas, alespoň někomu. Jak je vidět, ani maňásek není všemocný. Úloha pedagoga a jeho citlivý profesionální přístup hrají v tomto procesu důležitou roli. Maňáskové divadlo se tak může pod vedením kvalitního pedagoga stát efektivním výchovným prostředkem s možností rozvíjet prosociální chování u dětí již v předškolním věku, v mateřské škole.

Neméně důležitá je i rodina. Pokud ale rodina nefunguje, dětem chybí láska a kvalitní morální vzory v chování, „náprava“ dětí je mnohem obtížnější. Problém vidím také v nadměrném počtu dětí ve třídě, kdy se konfliktní typy přitahují jako magnety a narušují chod třídy.

SEZNAM LITERATURY

ČORNANIČOVÁ, Petra. *Prosociální chování a hra u dětí předškolního věku*. Olomouc, 2008. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Palackého, Katedra psychologie. Vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Irena Sobotková, CSc.

GOODMAN, Nelson. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

HLAVÁČOVÁ, Martina. *Prosociální chování u dětí předškolního věku*. Olomouc, 2015. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Vedoucí diplomové práce Doc. PhDr. Alena Petrová, PhD.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA (eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOLÁŘ, Jan. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6297-9.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Konflikty mezi lidmi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-642-X.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 80-247-1284-9.

LEŠTINA, Vladimír. *Hrajeme si loutkové divadlo*. Praha: Portál, 1995. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-066-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 6. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7.

MÉGRIER, Dominique. *100 námětů pro dramatickou výchovu: hry a cvičení pro děti od 3 do 10 let*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-288-2.

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

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.

NAVRÁTILOVÁ, Alena. *Reflexe v dramatické výchově*, 2014, nepublikovaný dokument.

NEHYBA, Jan. *Tři inspirace od Petera Jarvise*. In *Studia paedagogica*, Brno: Masarykova univerzita, 2012, roč. 17, č. 1, s. 37-57. Dostupné z <http://www.acor.cz/getattachment/Studovny/Online-zdroje/Jarvis.pdf.aspx>

NEHYBA, Jan, Bohumíra, LAZAROVÁ a David A. KOLB (eds.). *Reflexe v procesu učení Desetkrát stejně a přece jinak....* Brna: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6489-8.

NIESEL, Renate a Wilfried GRIEBEL. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-989-5.

NOHAVOVÁ, Alena a Jan SLAVÍK, J. Individualizace ve vztahu ke kulturní transmisi v expresivních oborech. In KAŠČÁK, O. a B. PUPALA (eds.). *Škola – statický element v sociálnej dynamike*. Bratislava: Iura Edition, 2011. ISBN 978-80-8078-459-1.

NOHAVOVÁ, Alena a Jan SLAVÍK, J. Expression - An Experimental Field for Investigation and Management of the Paradox of Education (With Illustrations from Voice Education). *International Education Studies*. 2012, roč. 5, č. 6, s. 24-35. ISSN 1913-9020.

PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, Jan. *K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání. Pedagogická orientace.* 2011, roč. 21, č. 2, s. 207-225. ISSN 1211-4669.

SLAVÍK, Jan. *O teorii pro posthospitační rozbor aneb reflexe příběhu výuky jako prostředek rozvoje didaktických znalostí obsahu.* In JANÍK, T. a kol. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů.* Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-176-8.

SLAVÍK, Jan, Vladimír CHRZ a Stanislav ŠTECH (eds). *Tvorba jako způsob poznávání.* Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2335-1.

SMUTNÁ, Marie. *Loutkové divadlo v mateřské škole.* Praha: SPN, 1962. ISBN nevedeno.

SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání.* Praha: Raabe, 2010. ISBN 978-80-86307-39-8.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, Jiří. *Praktikum loutkového divadla: učebnice pro 1. a 4. ročník středních pedagogických škol.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. ISBN nevedeno.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání.* Praha: Karolinum, 2008. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

ANOTACE

Bakalářská práce řeší problematiku agresivního chování u dětí v předškolním věku. Je zaměřena na posílení prosociálního chování hraním maňáskového divadla v MŠ. Hlavním cílem práce je na konkrétních případech ukázat a zjistit, jak metaforické předvedení různých druhů a způsobů chování může být skrze maňáskové divadlo s následnou reflexí ideálním vzdělávacím i výchovným nástrojem při rozvoji a posilování sociálních vztahů v MŠ. V teoretické části se zaměřuji na vymezení základních pojmů jako exprese, reflexe, prosociální chování, sociální chování, předškolní dítě, roli učitele. Ve výzkumné části, v rámci kvalitativního výzkumu, jsou realizovány případové studie, které jsou naplněny daty získané zúčastněným dlouhodobým pozorováním autorky práce.

Klíčová slova: Dítě, mateřská škola, maňáskové divadlo, prosociální chování, agresivita

ABSTRACT

The thesis solves problems of aggressive behavior in children of preschool age. It is aimed at strengthening social behavior by playing puppet theater in kindergarten. The main goal is to show the concrete examples and see how metaphoric demonstration of different types and modes of behavior may be through a puppet theater with their reflections perfect training and educational tool for developing and strengthening social relations in kindergarten. The theoretical part focuses on the definition of basic concepts such as expression, reflection, prosocial behavior, social behavior, preschool child, the role of teacher. The research part, in qualitative research, case studies are carried out, which are populated with data obtained by participating long-term observation of the author's work.

Keywords: Child, kindergarten, puppet theatre, prosocial behaviour, agresivity

SEZNAM ZKRATEK

MŠ - mateřská škola

RVP PV- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I – Techniky při práci s maňásky

Technika č. 1.: Neboříme kamarádovi jeho výtvar / stavbu

Technika č. 2.: Jednat ve prospěch toho druhého

Technika č. 3: Maňásci spolu nemluví, trucuují

Technika č. 4.: Indiánský boj

Technika č. 5: Mít kamaráda

Technika č. 6: Když něco chceme, poprosíme a umíme se rozdělit

Příloha II – Obrázky maňásků a obrázek paní učitelky s maňásky

Obr. 1 Maňásci Kubík a Eliška

Obr. 2 Paní učitelka s maňásky

Příloha I: Techniky při práci s maňásky

Techniky uvádím v náhodně popsaném pořadí pro tuto práci i pro práci ve třídě. Techniky vybírám dle aktuální situace a momentální nálady ve třídě, když např. vystane nějaký konkrétní problém s empatií, spoluprací či tolerancí, na který chci poukázat, zvolím potřebnou techniku. Výběr technik proběhl a probíhá spontánně v mé hlavě a je přímou reakcí na dění v mé třídě.

1. Téma: Neboříme kamarádovi jeho výtvar/ stavbu (Cíl: sebeovládání, kontrola agresivity, spolupráce, tolerance)

Dvě varianty:

Varianta A:

Maňásek č. 1 Představuje chlapečka hrajícího si spokojeně s kostkami a staví hrad.

Maňásek č. 2 Holčička, která přijde a stavbu z kostek klukovi zboří.

Maňásek č. 1 Začne usedavě plakat.

Maňásek č. 2 Přebírá kostky a hraje si s nimi ona.

Varianta B:

Maňásek č. 1 Představuje chlapečka hrajícího si s kostkami.

Maňásek č. 2 Představuje holčičku, která přijde k němu, pozdraví a zeptá se, co chlapeček dělá.

Maňásek č. 1 Odpoví, že si staví hrad pro princeznu, a zeptá se, zda se chce přidat a postavit věž pro princeznu.

Maňásek č. 2 Nadšeně souhlasí.

Verbální diskuze po kruhu:

- *Která scénka ti byla příjemná a proč?*
- *Která se ti nelíbila a proč?*
- *Který maňásek se zachoval správně?*
- *Bylo správné, že maňásek zbořil stavbu?*
- *Proč plakal ten druhý? Jak se asi cítil?*
- *Již Ti někdo něco zničil, či zbořil? Co si dělal? Jak si se cítil?*
- *Ty jsi také někomu něco zničil? A proč?*
- *Už jsi někoho požádal, aby si s Tebou stavěl?*
- *Stavěl by sis i s někým, s kým moc nekamarádiš?*
- *Kdyby si mohl vybrat, kterým maňáskem bys chtěl být? A proč?*
- *Ničíme stavby, jenom když jsme malí?*
- *Znáš některé dospělé, kteří se takto chovají?*
- *Myslíš, že bys jim to mohl nějak rozmluvit?*
- *Když ti někdo zboří stavbu, máš právo se bránit?*
- *Když ti někdo zboří stavbu, máš právo mu zničit tu jeho?*

2. Téma: Jednat ve prospěch toho druhého (Cíl: pomoc druhým, empatie, potlačení vlastních potřeb)

Maňásek č. 1 Představuje holčičku, která se obléká v šatně s dětmi na dopolední procházku. Hrozí ji ale, že bude zase poslední, protože nemůže najít rukavičky. Pobrekává...

Maňásek č. 2 Představuje chlapce, který už stojí u dveří dávno oblečen, a všimne si hledající Elišky. Vráti se a začne hledat s ní.

Maňásek č. 1 Eliška viditelně pookřeje, uklidní se, sáhne do kapsy a rukavičky nachází. Usměje se na Kubíka a poděkuje za pomoc.

Maňásek č. 2 Kubík se také usměje, odpoví, není zač, a utíká za ostatními chlapci.

Reflexe:

- *O čem bylo divadlo?*
- *Proč Eliška plakala?*
- *Vadilo by ti být poslední?*
- *Proč jí Kubík pomohl?*
- *Pomáháte druhým lidem? Nebo děláte, že to nevidíte?*
- *Víš, co znamená lhostejnost?*
- *Pomohl si někomu, kdo plakal? A jak?*
- *Pomohl někdo tobě, když si plakal? Jaké to bylo?*
- *Pomohl by si i někomu, koho nemáš rád?*
- *Pomůžu druhému jen tak, či za to chci odměnu?*

3. Téma: Maňásci spolu nemluví, trucuji (Cíl: rozvoj komunikace, uvědomění si a pojmenování si svých emocí, schopnost řešit problémy)

Paní učitelka posadí oba maňásky zády k sobě, a zeptá se dětí, proč k sobě asi maňásci nesedí čelem, a co se asi stalo, a co bychom mohli udělat, aby se udobřili.

- *Proč myslíte, že k sobě maňásci sedí zády?*
- *Jak maňásky udobříme?*
- *Zlobil by ses, kdyby tvůj největší kamarád chtěl kamarádit s někým jiným?*
- *Dokázal by mu to říci?*
- *Už jsi někdy trucoval?*
- *Trucuji jenom děti, nebo i dospělí?*
- *Jaký by byl svět, kdyby spolu nikdo nikdy nemluvil?*
- *Mohu ublížit i slovem nebo jen přestí?*
- *Již si odpustil někomu, kdo ti ublížil?*
- *Co to znamená usmíření?*
- *Je důležité se omlouvat?*
- *Jakými způsoby se mohu omluvit?*

4. Téma: Indiánský boj (Cíl: potlačení agresivity, zvládnutí soutěživosti, kompromis)

Maňásek vypráví: V dávných dobách žily dva indiánské kmeny. Každý kmen měl svoji část území bohatou na jezera, hory, spoustu zvíře. Ale uprostřed těchto dvou území byla půda, která nepatřila vůbec nikomu. A oba jmeny ji chtěly pro sebe, a stále se o ní hádaly. Jelikož se nemohli domluvit, jeden z náčelníků navrhl, že svedou o toto území nikoho velkou bitvu.

- *Myslíte si, že to bylo správné, aby se bojovalo?*
- *Jaké jiné řešení byste našli, aby nedošlo k souboji a oba kmeny byly spokojené?*
- *Již se Vám někdy stalo, že jste se s někým hádal o místo/prostor ve školce, v pokojíčku, o hračku?*
- *Pomohlo, když jste se o ní poprali?*
- *Soupeří i zvířata?*
- *Co je opak soupeření?*
- *Je možné bojovat bez použití násilí?*
- *Je možné bojovat s někým, kdo soupeřit nechce?*

5. Téma: Mít kamaráda (Cíl: nežalovat, neubližovat, pomáhat si)

Maňásek č. 1 Ahoj děti, já bych Vám rád pověděl něco o moji kamarádce (maňásek č. 2). Je to Eliška, s kterou kamarádím již řadu let. Začali jsme spolu kamarádit, když jste ještě nebyly na světě, hned jak nás paní švadlenka ušila.

Maňásek č.2 To je pravda. Hráli jsme si spolu s panenkami, vařili v kuchyňce, honili se, jezdili na kole, stavěli hrady z písku, a také spolu chodili do školky.

Maňásek č. 1 Téhle kamarádce (objetí) jsem vždy mohla říct každou tajnost, a nikdy to na mne nevyzradila.

Maňásek č. 2 My na sebe nežalujeme, pomáháme si, neubližujeme si. Když se někdy pohádáme, (jednou jsme se dokonce poprali o lopatku na hřišti), vše si vyříkáme, omluvíme se, a je zase dobře. Spolu nám je na světě veseleji.

- *O čem vyprávěli maňásci?*
- *Také máš kamaráda? Poviš nám o něm?*
- *Jak poznáš, že tě má rád?*

- *Proč je fajn mít kamaráda?*
- *Jaké to asi je, když někdo nemá žádného kamaráda?*
- *Žaluješ na kamarády? Proč není správné žalovat?*
- *Škádlište rádi ostatní? Líbí se vám, když vás někdo škádlí?*
- *Pereš se i s kamarády, nebo jen s těma, které nemáš rád?*
- *Jak by vypadal svět, kdy by se všichni prali?*
- *Jak by asi vypadal svět bez kamarádů?*
- *Je rozdíl mezi tím se prát a mezi tím se bít?*
- *Co je opakem přátelství?*
- *Jaký je rozdíl mezi ubližováním jen tak z legrace a ubližováním opravdovým?*

6. Téma: Když něco chceme, poprosíme a umíme se rozdělit (Cíl: poprosit, dělit se, uvědomění si hodnoty věcí)

Maňásek č. 1 : Představuje chlapečka hrajícího si spokojeně s autíčkem (či panenkou).

Maňásek č. 2 Představuje holčičku, která přijde a autíčko mu vytrhne z ruky se slovy: TO JE MOJE a JA HO CHCI!

Maňásek č. 1. Začne se s maňáskem o autíčko přetahovat.

Maňásek č. 2: až vznikne boj o autíčko, které se po chvíli rozbije.

Reflexe:

- *Dá se autíčko rozdělit na dvě poloviny?*
- *Rozřízneme ho?*
- *Kdo má nápad, jak to vyřešit, aby autíčko zůstalo celé, a aby oba maňásci byli spokojení?*
- *Co děláš ty, když ti někdo nepůjčí hračku, o kterou stojíš, a ty si ho přesto poprosil?*
- *Poprosíš, vždy když něco chceš?*
- *Zahrajete nám to? Koho si vybereš do dvojice?*
- *Dělíte se rádi?*
- *Můžeme se podělit o banán?*
- *Můžeme se podělit o svůj vztek, radost?*

Příloha II

Obr. 1 Maňásci Kubík a Eliška

Obr. 2 Paní učitelka s maňásky

