

Pražská vysoká škola psychosociálních studií

Písemná práce k bakalářské zkoušce

**Hry dětí napodobující chování dospělých a jejich společenské
důsledky**

Podtitul:

Význam rodinného prostředí na utváření sociálních rolí v životě dítěte

Studijní obor:
Sociální práce se zaměřením
na komunikaci a aplikovanou psychoterapii

Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Jana Šturzová, Ph.D.

Zpracovala:
Petra Smejkalová

2006

„Prohlašuji, že jsem tuto písemnou práci k bakalářské zkoušce vypracovala samostatně a cituji v ní veškeré prameny, které jsem použila.“

.....
V Praze dne 30. října 2006

Děkuji všem, kteří mi pomáhali při psaní této práce.

Zvláštní poděkování patří mé školitelce práce PhDr. Janě Šturzové, Ph.D. za její rady, nové podněty a pochopení. Děkuji svým rodičům a příteli za trpělivost a technickou pomoc.

OBSAH

1. Úvod.....	5
2. Obecně o hře.....	7
3. Význam hry ve filozofii.....	9
4. Vývoj a úloha nápodoby v dětském věku.....	11
4.1 Piagetova teorie.....	12
5. Hra v procesu socializace.....	13
5.1 Rodina.....	16
5.2 Sociologická stránka role.....	17
6. Psychoterapie hrou.....	18
7. SWOT analýza.....	19
8. Hra jako rekonstrukce.....	21
8.1 Marie.....	22
8.2 František.....	24
8.3 Lucie.....	26
9. Přehled jednotlivých cvičení ke kazuistikám.....	28
10. Vyhodnocení cvičení v souvislosti se SWOT analýzou.....	31
10.1. Analýza cvičení – chování dětí při hře – role.....	34
10.2. Srovnání vyhodnocení kazuistik a cvičení.....	36
11. Závěr.....	38
12. Seznam bibliografických citací.....	39

1. Úvod

Ve své práci bych se ráda blíže zaměřila na hry dětí, v níž částečně napodobují chování dospělých, tedy na procesy ve kterých se dítě stává na chvíli dospělým. V jednotlivých kapitolách se budu podrobněji zabývat hrou jako samostatným fenoménem, chováním dětí při hře a dalším možným vývojem nápodoby. V praktické části popisuji metodou SWOT analýzy vliv výchovných vzorců a jejich projevy při hře dítěte. Analýza SWOT je metodou kvalitativního hodnocení, kterou blíže popisuji v kapitole sedm. Díky ní se naskýtá možný pohled na jednotlivé role, které si během života přebíráme za své, které si osvojujeme.

Ve hře lze vyzorovat tendenci dítěte chovat se a zaujímat vlastní postoj k věci přebráním, napodobením modelů. Ty potkává každý den ve své rodině, ve škole, na ulici, v médiích. Ve hře lze zaznamenat, s ohledem k pohlavní příslušnosti, přijetí či nepřijetí některé role. Vzory k přejímání těchto rolí jsou dětem někteří dospělí, rodiče, starší příbuzní, hrdinové z filmů. V herní činnosti se projevy chování dospělých napodobovaných dětmi často objevují. Ve své práci chci proto poukázat na význam hry, nejen jako přirozeného lidského počínu, ale také na hru v procesu didaktickém a terapeutickém. V praktické části podávám shrnutí a závěry mých pozorování a sledování dětí při hře. Přidávám zde také možné závěry při kontaktu a práci s dítětem.

K poznání hry a dějů probíhajících v rámci hry mi byly nápomocny děti navštěvující školní družinu při základní škole v Dejvicích. S dětmi jsem pracovala pomocí dramatických cvičení a her zaměřených na rozvoj identity a vlastního uvědomění. V práci se chci pokusit o vysvětlení hry jakožto rekonstrukce na níž sleduji samotné přijetí určité role s budoucím utvářením osobnosti dítěte. Tato role může hrát důležitou funkci při utváření osobnosti dítěte. Z tohoto důvodu zde také podávám popis rodinného zázemí sledovaných dětí.

V práci se objevuje několik důležitých pojmů, kterými jsou **hra, hraní rolí, nápodoba** a **chování**. O hře se HARTL vyjadřuje jako o jedné ze základních lidských činností, „...u dítěte smyslová činnost motivovaná především prožitky...“ (HARTL, HARTLOVÁ, 2000, s.195). Při hraní rolí jde „...o sociální učení přispívající k analýze vlastního chování jednotlivých účastníků i chování skupiny jako celku...“ (HARTL, HARTLOVÁ, 2000, s.197). Nápodobou stejný autor míní, „...vědomé nebo nevědomé opakování chování, které jedinec pozoruje u jiných jedinců...“ (HARTL, HARTLOVÁ, 2000, s.341). Čistě instinktivně se nápodoba vysvětlovat nedá. Podle geneze nápodoby lze rozlišit pasivní, bezděčnou a nevědomou nápodobu od nápodoby aktivní, záměrné a vědomé. Podle TARDEHO je nápodoba nejvýznamnější determinantou sociálního chování (cit. dle GEIST, 2000, s.158). Je také hlavním způsobem učení a předáváním společenských zkušeností. Napodobením přejímáme způsob života, společenské názory a postoje, způsoby chování k lidem. Díky nápodobě se učíme vyjadřovat úctu k člověku a spolupráci nebo naopak povýšenost a agresivitu. Chování je „...jakýkoliv projev živého organismu, který je zvenčí pozorovatelný.“ Z chování lze částečně soudit na prožitky, psychické procesy a vlastnosti individua, „...je zjevným znakem, z něhož se usuzuje na osobnosti příslušného jedince nebo sociálního útvaru...“ (GEIST 2000, s.84-85).

2. O hře

Hra je specifickým světem, do kterého můžeme vstoupit aktivním hraním. Je svobodným jednáním jedince, který ovlivňuje její průběh. Hra je přitažlivá pro svůj rytmus, harmonii, možnost opakování a napětí, které hráči poskytuje. Slouží jako výborný didaktický a terapeutický prostředek zejména tím, že napomáhá rozvoji složek osobnosti a tím rozvíjí individuální dovednosti jedince, schopnosti a vlastnosti jako jsou například samostatnost, odpovědnost či tvořivost. Stává se často prostředkem ke cvičení sociálních rolí, rétoriky, komunikace, argumentace, asertivity, schopnosti pracovat v týmu.

Hra se stává pro věk dospívání jedním z významných prostředků výuky a vzdělávání, její účinnost je postavena na silném autentickém zážitku a s ním spojených emocí. Při hře člověk pookřeje, hra uvolňuje přebytečnou energii. Je vnímána jako prostředek katarze umožňující znovuočištění a uvolnění po silné emoci. Hra umožňuje člověku v bezpečí prožít různé role a situace. Skutečnost ve hře je odvolatelná, nepřináší s sebou rizika reality.

Autoři Huizinga a Caillois hledají původ hry v jejich vnějších příčinách a účelech. Jsou jimi vybití přebytečné energie, vrozený napodobovací pud, cvičení se pro život, potřeba soutěžit, fiktivně uspokojovat nesplnitelná přání, sublimace energie libida a mnoho dalších. Caillois se také pokusil definovat hry z hlediska jejich primárních vnitřních významů. Patří sem hry o vítězství, agonální, např. sprint. Hry, u kterých člověk „zkouší štěstí“ aleatorické, např. ruleta. Dále hry pro potěšení z pohybu na hraně a hry se závratěmi, vertigonální, např. lyžování a také hry pro zdvojení mezi skutečností a zdáním, hry mimetické. Jejich principem je napodobování skutečnosti.

K. Gross vymezil hru a její účel jako vlastním „vnitřním puzením“, vedenou „předpřípravou“ na požadavky života, a to cestou „napodobování starší generace“. Rubinštejn vidí ve hře vědomou činnost poskytující pestré zážitky, ve kterých hraje roli dospělého, napodobuje jeho práci, vztahy a okolí. Dynamické pojetí hry nacházíme u Piageta, která se přikláněl k teorii dvou

antagonistických světů. Prvním je svět dospělých se svou realitou, objektivitou, daností a donucením. A druhým svět dětí, která mají dosud nepotlačená přání, subjektivitu a synkretické přístupy, sjednocující více oblastí do jedné. Na kapacitě hry se podílejí poznávací procesy, kterými jsou orientace modelování, rozvoj záměrně fixace, projevy nápodoby i podněty k sebepoznávání (ČÁČKA, 1999).

Se hrou neodmyslitelně souvisí pojem fantazie. Jedná se o vytváření nových představ na základě dřívějšího vnímání, obměňování minulé zkušenosti. Fantazie se rozvíjí ve hrách námětových a tvůrčích, kdy si děti hrají „na něco“ nebo „na někoho“, např. na obchod, na letce, na Indiány. Hra ze své podstaty dokáže člověka vtáhnout a působit mu potěšení. Je dobrovolnou, prvoplánově neúžitkovou aktivitou. Hra je pradávným jevem, který se nám ukazuje ve své celistvosti, je způsobem činnosti živočichů, dětí i dospělých.

Na tomto místě chci poukázat na hry s hraním rolí, které se objevují u dětí a mají významné místo v jejich vývoji, například hraní si na rodiče. Hraní rolí a hru nahlížejí a prožívají jinak než hráči pro zábavu. Liší se jak cílem, menší mírou fantazie tak i menším vlivem účastníků na určení role (NEUMANN, 2000).

V jednotlivých kapitolách se nyní budu zabývat hrou z pohledu filozofie, psychologie a sociologie . Uvádím je z důvodu širšího pochopení hry, jakožto přirozeného, lidského fenoménu.

3. Význam hry ve filozofii

„Hra je pro dítě prací, je jeho povoláním, jeho životem“.

P. Kermogard

Hra je od lidského života neodmyslitelná. Společně se smrtí, láskou, bojem a prací, je existenciálem, bez kterého by člověk nebyl člověkem. Německý filozof Eugen Fink ve svých úvahách o hře vychází z Hérakleitova úryvku, tedy ze ztotožnění celku jsoucna s hrajícím si dítětem. Mluví o zvláštní „neskutečnosti“ hry, jako o počínání nevážném, tvořivém a svobodném. Člověk ve hře vystupuje sám ze sebe a tímto gestem poukazuje na smysluplný celek světa, dotýká se hloubky bytí světa v sobě.

Každý z nás hru zná ze svého vlastního prožívání i z poznávání každodenního okolí. Hra jako fenomén je čímsi známým, nenápadným a běžným. Při hře prožíváme zvláštní tvořivost, můžeme být vším, všechny naše možnosti jsou otevřené. Ovšem mimo hru jsme vázáni historií našeho vlastního života. V něm jsme tím, co jsem vytvořili. Dítě má v tomto ohledu ještě mnoho otevřených možností. Hraní se tímto stává skutečným výkonem uprostřed vážných životních aktivit, je iluzivní parafrází lidského sebeuskutečňování. Hraní různorodým způsobem kopíruje život, iluzivním způsobem napodobuje vážnost života. Současně v lidské hře přichází radost ze života ve světě. Je něčím víc než chováním uvnitř člověka. Při hře člověk „překračuje“ sebe sama.

Lidé běžně napodobují někoho jiného. Opakují jeho pohyby, gesta, způsob vyjadřování. Napodobujeme také děje, které jsou vázány ke vzorovému jevu. Takovým způsobem můžeme napodobovat v oblasti morálky lidi, kteří nám jsou ideály. Je taktéž možné, že určité hraní působí jako imitace současně probíhajícího vážného děje. Děti mohou takto napodobovat současně probíhající dění ve světě dospělých.

Hra je u Finka nazývána také imitací v prostoru imaginarity. Méně než cokoli jiného dovede hra vyrábět skutečné boty, stromy, lidi. Toto tvoření se

děje jen v prostoru imaginarity. Proto je v běžném životě nápodobou napodobování.

Dvěma podstatnými prvky Finkovy hry jsou role a maska. Ta se týká přejímání sociálně odlišných charakteristik a je současně podmínkou, která nás uvádí do světa hry. Například děvčátko si hraje s panenkou, mluví na ní a obléká jí, dává jíst. Maminka ví, že dítě s panenkou pouze manipuluje. Ale holčička se nachází ve světě hry a ví, že ona je maminkou této panenky, herní nikoli biologickou. Není to jen jako, je to doopravdy. Tím, že hru přijmeme, můžeme ji také prožít a v důsledku pochopit (FINK, 1993, s.31-252).

Ve hře jako by dítě rekapitulovalo celé lidstvo, jeho vývoj, činnosti předků. Pomocí hry reprodukuje určitou činnost nebo se snažíme přiblížit se něčemu nad námi. Hra je jakýmsi pradávným jevem, který chápeme v jeho celistvosti. Při hře opět ožívají prastaré rituály. Nazýváme jím obřad, sled slov nebo činů, které vedou k uskutečnění daného cíle. Jsou to „...projevy chování, které postupně ztratily svou funkci a staly se symboly, např. hrozba upřeným pohledem nebo přátelský pozdrav nadzvednutím klobouku“ (HARTL, HARTLOVÁ, 2000, s.511).

Dle Finka je hra skutečným životním výkonem skutečného člověka. Teď si hraje právě tak jako předtím pracoval. Při pracovní činnosti se zabývá věcmi, které kladou odpor jeho úsilí. Dokáže si je ovšem zformovat, zlomit tělesným úsilím nebo pomocí nějakého stroje. V aktu hry, tedy pokud jde o hru znázorňující, také jedná skutečně. Tato hra má ovšem jakoby „dvojí dno“. Je to jednání toho, kdo hraje a také jednání herce v souladu s „rolí“, kterou v této znázorňující hře převezme.

Hrou reprodukuje určitou činnost nebo se kultovně snažíme přiblížit se k něčemu vyššímu. Snad proto, abychom proměnili sami sebe...

4. Vývoj a úloha nápodoby v dětském věku

Během druhého roku, jak uvádí PIAGET a INHELDEROVÁ (2000) se objevuje jednání, při kterém si dítě vyvolává představy nepřítomného předmětu nebo dění. Z toho důvodu používá takové elementy, které se přímo vztahují k předmětům právě nevnímaným i těm přítomným. Jedním z těchto způsobů je oddálená nápodoba, k níž dochází v nepřítomnosti předlohy. Má velmi podstatný význam v procesu rozvoje symbolického myšlení. Znamená to, že dítě napodobuje nějaké chování později, dávno potom, co takový projev u někoho vidělo či slyšelo. Jde tedy o jednoduché symbolické myšlení, o ztvárnění zkušenosti. Výzkumy ukazují, že dítě je schopné ji zvládnout již ve čtrnácti měsících. V této době má dítě schopnost uchovávat a zpracovávat představy jako symboly, které jsou kdykoli dostupné. Nápodoba se později pojí s obraznou představou, zvnitřňuje se a utváří představu mentální. Ta se stává vnitřním náznakem nebo také obrazem vnějších činností a může se vyvinout v myšlenku. Po oddálené nápodobě nastupuje symbolická hra. Při ní jde rovněž o představy. Označujícím faktorem je opět nápodoba, nápodobivé gesto.

Mechanismy nápodoby probíhají neuvědoměle a jsou výsledkem složité souhry vnějších a vnitřních potřeb, sklonů, frustrací toho, kdo napodobuje. Pro dítě mohou mít vliv pozitivní i negativní, mohou aktivizovat, dopomoci k samostatnosti, ale také upevnit závislost.

HELUS (2004) rozlišuje čtyři základní mechanismy nápodoby. Prvním je napodobování regresivní, kdy vyspělé dítě napodobuje méně vyspělé. Sleduje tím pro sebe výhody plynoucí z bezmoci. Druhým je připodobňování závislé, kdy dítě napodobuje někoho staršího, samostatnějšího. Třetím mechanismem je dle Heluse odreačovávající, které vzniká pokud je dítěti bráněno v uspokojení potřeby a kdy dítě strádá. Může-li v situaci pozorovat jinou osobu, je pravděpodobné, že se tato osoba stane tím, koho bude napodobovat. Čtvrtým je napodobování kompenzační, kdy má dítě potřebu vnímat jako model osobu, která vyniká v oblasti, v níž dítě samo zaostává.

4.1 Piagetova teorie

Podle Piageta hravé modelování skutečnosti končí v sedmém či osmém roce, jelikož je dítě schopno, alespoň pokud jde o konkrétní záležitosti, logicky myslet. Tím, jak se dítě lépe citově a sociálně vyrovnává s okolím, ztrácí imaginativně – emotivní hravá aktivita význam. V osmi letech se nápodoba zpřesňuje a nelze ji dle Piageta řadit ke hře. Vnější akce dítěte jsou stále více předcházeny vnitřním „názorným modelováním“, které představuje více či méně přesnou osobní reprezentaci jevů. Nápodoba je výběrem vzoru, obzvláště v obdobích s nezralými kritérii sebehodnocení. Hra se stává jedním z výrazně komplexních prostředků vyrovnávání se s realitou. Je nejtypičtějším projevem dětí, který přispívá k jejich poznávání.

Funkcí symbolické hry je také asimilace a upevnění emoční zkušenosti. Piagetova teorie připisuje hře funkci biologickou, která spočívá v aktivním opakování či experimentování, jimiž zažíváme nové situace a zkušenosti. Čím je dítě mladší, tím méně dokonalá je jeho adaptace. Pro jeho citovou a intelektuální stabilitu je pro ně důležité vykonávat takové činnosti, které jsou asimilací skutečnosti k sobě samému. Hra pak přeměňuje skutečnost tím, že téměř asimiluje potřebám „já“.

Nápodoba, jež vznikla na základě podmiňování je v určitých situacích odměňována nebo trestána. Napodobující se tyto situace učí postupně rozlišovat. Podle Piagetovy teorie je nápodoba konverzí a doplňkem hry. Různé formy nápodoby vysvětloval na základě vývojových odlišností, kde nápodobu považuje za akomodaci k vnějším vlivům, která není dostatečně vyvážená asimilací. Piaget pozoroval, že se dětské napodobování upřesňuje s věkem. Ve školce a v prvních letech školy připomíná dětská imitace dospělých skutečně dospělé chování jen velmi vzdáleně. Dítě se v tomto věku snaží napodobovat plynulosti, snadnosti a důležitost činnosti dospělého, nikoli jeho skutečné přesné pohyby.

5. Hra v procesu socializace

Hra je podstatným procesem v průběhu socializace. Ve hře se do značné míry odráží sociální skutečnost, která dítě obklopuje. Nejčastěji se u hry zdůrazňuje, že je činností jak fyzickou tak psychickou. Zdravé dítě je aktivní, nevydrží dlouho v nečinnosti a nelibě prožívá omezování v činnosti. Vyhledává způsob, jak skutečnost nejen poznávat, ale také ji měnit a účastnit se života. Každý z nás si někdy hrál, v dětství byla právě hra cestou k poznávání světa, k napodobování vzorů, nedílnou formou socializace. Právo na hru není zpochybňováno a hraní je vnímáno jako samozřejmá kategorie dětského života. Pro dospělé se hra jeví jako nedůstojná vyspělého jedince, jako utrácení času. Hra je tolerována ve dvojím významu, ve chvíli oddechu, zábavy a uvolnění, jako chvilka regenerace, která opět umožní lepší výkon, efektivnější zapojení.

Hra se v moderní době stává prostředkem obchodu. S narůstajícím množstvím volného času vzniká celé nové odvětví, průmysl zábavy. Zde ovšem faktor zisku a systém peněžního zhodnocení podstatu samotné hry ruší. Vrcholový sport, počítačové automaty či virtuální realita s sebou přináší nákup hráčů propojené s finančními mechanismy, závislostí gamblerů, neschopnost vnímat a rozlišovat prožívanou realitu. Technika dnešní doby svými neosobními tendencemi redukuje člověka ke svému obrazu. Tyto moderní trendy velmi působí směrem k dítěti. Vědeckotechnický model dětem znemožňuje pozitivní přijetí poznatků vědy a techniky. Vlivem osobního vztahu dítěte, například k počítači a rozmanitost dnešních hraček hovoří za mnohé. Počítač je pro dítě „přirozeným“, neboť u nich přichází na nezatíženou „půdu“. Stává se jejich každodenností. Dítě se k němu chová jako k hračce, zapojuje u něj všechny své duševní možnosti. Zásadní ovšem je, jakou roli má počítač v celkovém životním rytmu dítěte a zejména mezi nejbližšími v rámci domova (ČÁLEK, 1994). Počítačové hry jsou jedním z produktů industriální, technické společnosti. Jsou také přirozeným marginálním objektem mezi technickou dokonalostí a

lidskou fantazií, tvořivostí a hravostí. Počítačové hry jsou součástí zábavy, jsou hračkami. Jak píše VACULÍK (2002), jsou hračkami, které nás připravují na budoucnost.

Dle BLAŽKA (1990) vede hraní počítačových her k rozvoji agresivních vzorců chování. Může být důvodem k sociální izolaci, k odtržení od reálného světa. Počítač odvádí dítě od důležitějších činností, přípravy do školy, domácích povinností. U počítače hráč hraje sám, chybí interakce a spolupráce se spoluhráči a vše, co přináší, tedy chybí i sociální stránka her.

Počítačové hry výrazně omezují fantazii hráče, tím že předkládají pouze omezený počet možných jednání. Zároveň potlačují i jeho představivost prezentací hotových obrazů světa a postav.

Samotná teorie sociálního učení je zaměřena na učení, jež se uskutečňuje v sociálním kontextu. Zkoumá tedy jakým způsobem se člověk účastní na procesu sociálního učení proměnné prostředí a proměnné osobnosti. Zkoumá také nakolik se lidé učí jeden od druhého. Pracuje s pojmy jako observační učení, nápodoba a utváření modelů chování. Stoupenci teorie sociálního učení udávají velkou důležitou trestům a odměnám v učení obecně. Již ve čtyřicátých letech Miller s Dollardem zkoumali, jak se lidé učí pozorováním a zjistili, že musí být následně napodobeno a posíleno. Behavioristé chápou posílení jako výsledek chování, který zvyšuje pravděpodobnost, že se tento typ chování bude opakovat. Prostředkem posílení je tedy odměna nebo zisk, která nemusí nutně mít fyzickou podobu. K zákonitostem odměn patří, že ubíjejí původní vnitřní motivaci a vytvářejí závislost na motivaci vnější. Mentální odměna se nalézá v oblasti pocitů, vnitřního uspokojení a pýchy. To, co se stává jen pouhým prostředkem k získání odměny ztrácí na hodnotě. Tresty a odměny nezasahují do příčin chování, do postojů a emocí, které se vážou na chování. Nemohou tedy svým působením přispět k opravdové změně tohoto chování.

Albert Bandura, jeden z nejvýznamnějších protagonistů teorie sociálního učení tvrdí, že se učíme pozorováním výsledků jednání druhých. Již v roce 1962 se zajímal o sociální původ myšlení a zahájil výzkumy o učení napodobováním. Mnoha věcem se učíme tak, že si za model volíme osoby jiné. Bandura také zdůrazňuje velký vliv, který mají na naše chování sdělovací prostředky. Dle Bandury je lidské chování výsledkem dynamiky vnitřních sil a často nevědomých pohnutek. Sociální učení je založeno na vnitřních a vnějších motivacích. Vnitřní faktory se projevují ve formě sociálního přizpůsobování. Vnější faktory participují v procesu imitace, nápodoby. Bandura ve svých studiích velmi zblízka pozoroval děti vykazující chování určitého typu. Zkoumal do jaké míry se blíží danému modelu. Jeho výsledky ukázaly, že děti daleko pravděpodobněji napodobují modely, jež se navzájem podobají. Jejich součástí byla odměna za jednání, která zahrnovala moment prestiže. Pokud motivační moment vzrostl, například slibem odměny za napodobení modelu, dítě bylo mnohem ochotnější napodobovat předchozí zkušenost. Naše chování je vedeno motivací. Na ostatních pozorujeme různé způsoby chování, ale bez dostatečné motivace je nenapodobujeme (BERTRAND, 1998).

Rozdíl mezi nepřímým učením a učením podle vzoru, modelu spočívá v tom, jak člověk pozoruje výsledky chování jiného člověka a učí se na základě výsledků svého vlastního chování inspirovaného modelem. Děti se učí lépe, když vidí, k čemu jim bude výsledek dobrý v životě. Je důležité, aby dítě dostalo kladnou zpětnou vazbu, odměnu. Může si tak vytvořit pozitivní obraz o sobě samém i o vlastní schopnosti vykonat jistý úkol.

Jak píše NOVÁČKOVÁ (2003) do faktorů vnitřní motivace patří tzv. tři S – smysluplnost, spolupráce a svobodná volba. Ta je velmi podstatná pro zodpovědnost. Jednat zodpovědně znamená něco dělat, protože vím, že je potřebné to udělat a je to v souladu s tím, co se obecně uznává jako lidem prospěšné či správné. Znamená to ale také něco neudělat, pokud to nepovažujeme za správné a nést důsledky takového rozhodnutí.

Zdrojem pro odpovědné jednání je tedy ztotožnění se s tím, co dělám, tedy vnitřní motivace.

5.1 Rodina

Nejpodstatnějším činitelem v rámci socializačního procesu je rodina. HARTL (2000) ji nazývá společenskou skupinou spojenou manželstvím nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí. Rodina pečuje o tělesný vývoj dítěte, o jeho zdraví. Je také první sociální skupinou, ve které dítě žije a získává zkušenosti lidského soužití, zkušenosti pomocí konfliktů a jejich řešení. Rodina dítěti zprostředkovává společenské požadavky tak i normy. Umožňuje mu nalezení opory, ztotožnění se. Dává dítěti svobodu, aby se mohlo vybudovat a zachovávat svou osobní odlišnost. MATOUŠEK (1993) píše, že život v rodině se pohybuje mezi pólem sdílení a pólem chráněného soukromí. Dítě si ve svém socializačním vývoji v interakci s jednotlivými členy rodiny osvojuje různé vzorce chování, postoje a z toho vyplývající sociální role. Je základem určité sociální situace. Tvoří se zde také sexuální identita dítěte, která bude mít silný význam pro pozdější roli rodičovskou. Pokud chování rodičů neodpovídá normě a neuspokojuje základní potřeb dítěte, ovlivňuje tímto způsobem i jeho budoucí rodičovské postoje.

Rozdíly v napodobování mezi chlapci a děvčaty záleží na pohlaví modelu. Při nápodobě se také uplatňuje faktor smyslu pro to, co je vhodné a správné. Svůj význam má také smysl pro společenské hodnoty a distinkce, které si dítě osvojuje již v předškolním věku. Zkušenosti dítěte z domova a příklady těch, se kterými bylo nejčastěji, rozhodují do jisté míry o tom, koho a co bude napodobovat. V této situaci působí i samo chování. Konkrétně agrese a antisociální chování jsou pro děti velmi přitažlivé. Proto je důležité se zaměřit na tuto oblast sexuální identifikace, která by měla být nedílnou složkou kazuistiky. V poslední části kapitoly o sociologii se

stručně zmíním o sociologickém faktoru role pro zdůraznění jejího vlivu při utváření vzorců chování, jak se svými povinnostmi, tak i možnostmi.

5.2 Sociologická stránka role

Sociální role je souborem chování a norem jež ji zakládají. Současně je spjata s pozicí v systému rolí a tudíž jí nenahlížíme samostatně. Je dynamickým faktorem statusu, váže se k určité sociální pozici. K této pozici se vztahují i očekávání druhých. Soubor přijímaných rolí může umožnit spolupráci mezi jedinci i v rámci skupiny tím, že je lze spolehlivě odhadnout. Sociální role je charakteristická zvolením některého z možných postupů pro dosažení cíle v daných podmínkách.

Chování v roli není však závislé jen na vnějších očekáváních, ale také na samotném nositeli a situaci. Pro přizpůsobení role vlastním potřebám je důležitá rovnováha mezi osobní identitou a kritérii společnosti. Vlivem okolí se vymezení rolí podstatně vyvíjí. Jednotlivé role, tedy vzorce chování se člověk učí postupně pomocí nápodoby, pokusem a omylem. Pokud se vzorce vyvíjejí úspěšně, mají tendence zůstat stejnými, upevňovat se a rozvíjet. Pozitivní a uspokojivé role jsou takové, které jsou v rovnováze se základními postoji, orientací a normami jedince. Negativní role jsou frustrující a mohou nepříznivě přispívat k rozvoji osobnosti.

6. Psychoterapie hrou

LANGMEIER a KREJČÍŘOVÁ (1998) píše, že pro dítě v mladším školním věku je důležité, co je a jak je. Dítě chce pochopit okolní svět, zajímá se o knihy a v jeho hře se objevuje snaha o zpodobení úloh, rolí. V tomto věku dítě věci prozkoumává skutečnou činností. V dospívání pak věci prozkoumává v mysli. Děti v mladším školním věku jsou hravé, schopné se soustředit na jednu věc poměrně krátkou dobu, asi deset minut. Mají rády pohádky, jsou sugestibilní a při hrách si hrají společně.

Dítěti jde o věrné napodobení skutečnosti. Ve skupinách si děti hrají od jednoduchého honění a schovávané až po složitější hry na četníky a zloděje, celníky a pašeráky až po různé bitvy. Dítě potřebuje v tomto věku dosáhnout společenského uznání, potřebuje být druhými akceptováno a oceňováno. Ve školním věku také vzrůstá potřeba vyzkoušet svoje možnosti a schopnosti. Pokud ovšem není dítě chváleno nebo chybí-li osoba, která chválí, samotný výkon nemá význam ani pro ně.

Druhý pohled, dle Langmeiera a Krejčířové se nabízí ve hře, jež má smysl sama o sobě. Hra zde souvisí se svobodou člověka, s jeho tvůrčí, fantazijní a uměleckou schopností. Hra pomáhá dítěti překonat události, které neumí pochopit rozumem. Terapie hrou může zmírnit poruchy duševního vývoje. V práci si děti vytvářejí pro svoji hru různé společníky. Ve fantazii je nazývají různými jmény, mají různé vlastnosti, samy se jim svou rolí připodobňují.

Hra je během školního věku nejoblíbenějším prostředkem komunikace dítěte s vlastním nitrem a patří mezi základní prostředky psychoterapie s dětmi. Je pro něj možností, jak se vyjádřit, odreagovat, porozumět vlastním prožitkům. Dodává mu volnost v prožívání i v počínání. Umožňuje mu zvládat svoji hru jako svůj vlastní výtvar a současně prožívat vztahy v životě. Denně zažívaná traumata jsou díky hře znovu vnitřně přehrávána a tak přijetím zbavena svého traumatizujícího vlivu (ŘÍČAN a KREJČÍŘOVÁ, 1997, s.368).

7. SWOT analýza

V následující kapitole bych chtěla popsat co je SWOT analýza, v čem spočívá a k čemu se používá. Dále také z jakého důvodu jsem ji zařadila do své práce.

SWOT analýza je komplexní metodou kvalitativního vyhodnocení veškerých relevantních stránek fungování například problému, řešení, projektu a její současné pozice. Je silným nástrojem pro celkovou analýzu vnitřních i vnějších činitelů a v podstatě zahrnuje postupy technik strategické analýzy.

Podstatou metody je klasifikace a ohodnocení jednotlivých faktorů, které jsou rozděleny do čtyř základních skupin. Jsou jimi faktory vyjadřující silné nebo slabé vnitřní stránky jedince a faktory vyjadřující příležitosti a ohrožení jako vlastnosti vnějšího prostředí. Analýzou vzájemné interakce jednotlivých faktorů silných a slabých stránek na jedné straně vůči příležitostem a ohrožením na straně druhé můžeme získat nové kvalitativní informace, které charakterizují a hodnotí úroveň jejich vzájemného střetu.

SWOT je zkratkou anglických slov: **S**trengths – přednosti = silné stránky, **W**eaknesses – nedostatky = slabé stránky, **O**pportunities – příležitosti, **T**hreats – hrozby. SWOT analýza tedy představuje kombinaci dvou analýz, **S – W** a **O – T**.

Analýza SWOT vychází z předpokladu, že jedinec dosáhne strategického úspěchu maximalizací předností a příležitostí a minimalizací nedostatků a hrozeb.

Veškeré činnosti zahrnuté do silných a slabých stránek a příležitostí a hrozeb jsou navzájem konfrontovány, jak vzájemně regulují nebo prohlubují svůj význam. Označíme +, má-li střed těchto položek příznivý vliv na jedince, - , je-li tento střet nepříznivý, nesouvisejí-li položky vůbec spolu pak označíme 0. V případě, že střet může vyústit jak příznivě, tak nepříznivě, pak označíme +/- . Je-li střet v důsledcích mnohem silnější, pak toto označíme zdvojeným znakem, například --. Po sečtení jednotlivých + a – můžeme určit nezávažnější položky sil, slabostí a hrozeb. Pak lze vodorovně sledovat

v řádcích slabosti či sílu uvnitř jedince, svisle pak příležitosti a hrozby prostředí.

Schéma SWOT analýzy:

	S – silné stránky	W – slabé stránky
O – příležitosti	Strategie SO	Strategie WO
T – hrozby	Strategie ST	Strategie WT

SO – využití silných stránek na získání výhody

WO – potlačení slabých stránek na získání výhody

ST – využití silných stránek na vyhnutí se hrozbám

WT – potlačení slabých stránek na vyhnutí se hrozbám

Důvod, který mě přivedl k zařazení analýzy SWOT do mé práce spočívá v její srozumitelnosti a přehlednosti. Analýza SWOT je vhodným způsobem, jak objektivně zjistit souvislosti mezi kazuistikou a chováním dítěte při cvičení. Analýza SWOT mi umožnila lépe porovnat kazuistiky společně s vyhodnocením cvičení a her. Je rovněž metodou, díky níž se ukazují priority, které jsem zdůraznila ve shrnujícím vyhodnocení.

8. Hra jako rekonstrukce

V první části této kapitoly se pokusím přiblížit tři děti ve věku šesti let, se kterými jsem pracovala po dobu tří měsíců. Kazuistiky těchto dětí jsou výčtem informací a názorů od vrchního vychovatele, poskytnutých před zahájením mých návštěv. Po mých zkušenostech s dětmi jsem připojila i názor svůj. Jako poslední jsou zde krátké výroky od ostatních dětí, zaznamenaných spontánně během hry.

Po dobu čtyř setkání jsem děti sledovala při hrách a všímala si projevů chování, souvisejících na základě nápodoby s působením rodiny a dospělých. Jednotlivá setkání se odehrávala v rámci dvouhodinových odpoledních programů. V úvodu jsem s dětmi reflektovala minulý týden v rozsahu deseti až patnácti minut. Před koncem setkání následovaly zpětné vazby dětí a shrnutí.

Spontánní vzájemné reakce dětí – Marie, František, Lucie

„Jsi lakomá, nic mi nepůjčíš.“

„Jsme kamarádky i mimo školu.“

„...a taky pořád pomlouváš!“

„Jsi taková normální...“

„Musíš pořád zlobit?“

„Brečíš, brečíš a nevíš proč.“

„Nechte ho, náhodou je hodný.“

„Ještě jsi mi nevrátil hru...“

„Jsi hrozná, pořád jenom křičíš.“

„Nebud' na ní taková, my se máme rády.“

„Jenom vyrušuješ a paní učitelka se musí zlobit.“

„Bud' chvíli zticha, mě to nezajímá!“

8.1 Marie

Vyjádření vychovatele: „Nevytváří dobrou atmosféru ve třídě. Vybírá si, kdo je hoděn s ní kamarádit. Snaží se mezi ostatními být nejlepší. Pokud jí to nejde, odvrhne dosavadní kamarádky a vystřídá je. Otce jeho kamarádi nazývají „bláznivým Frantou“, rodina dlouho žila v Německu. Otec je majitel obchodu s vínem a je na dceru velmi fixován“. Matka pracuje v bance a o dceru se příliš nezajímá. Oba jsou vysokoškoláci. Učí se velmi dobře, je jedničkářka. Nemá sourozence.“

Mé vyjádření:

- tichá, klidná, přemítává, zajímá se o dění kolem, zvědavá,
- otec vyzvedá dceru ve škole každý den, Marie se nemůže dočkat
- k dětem je vstřícná, rozumí legraci, mezi děvčaty je oblíbená
- ráda a velmi dobře zpívá a tančí
- navštěvuje dramatický kroužek a hru na klavír
- respektuje dospělé a poslouchá je
- napoprvé zaujala otevřený, kamarádský vztah
- do hry se zapojuje aktivně a ze hry neodchází

S1 – výborný prospěch

S2 – smysl pro humor

S3 – nadání na zpěv a hru na klavír

W1- závistivá

W2 – nestálost vztahů s ostatními dětmi

W3 – špatné přijímání neúspěchu, prohry

O1 – úplná rodina

O2 – vysokoškolsky vzdělaní rodiče

O3 – soustředěnost a spolupráce při hře

T1 – nemá sourozence

T2 – častý kontakt s dospělými

T3 – slabý kontakt s matkou

Konfrontační matice

	S1	S2	S3	W1	W2	W3	
O1	++	0	+	0	+/-	+/-	3
O2	++	0	+	+/-	0	-	2
O3	+	+	0	0	+	+/-	3
T1	0	0	0	-	-	-	-3
T2	0	0	+/-	-	-	+/-	-2
T3	0	0	0	-	-	-	-3
	5	1	2	-3	-2	-3	

Vyhodnocení konfrontační matice

S – výborný prospěch

nadání na zpěv a hru na klavír

W – závistivost

špatné přijímání neúspěchu a prohry

O – úplná rodina

ochota při hře

T – nemá sourozence

slabý kontakt s matkou

8.2 František

Vyjádření vychovatele: „Vyniká bohatou fantazií, občas si vymýšlí. Vyprávěl mi, že hrál o víkendu boxový turnaj, kde vyhrál spoustu peněz. Za ně si koupí motorku. Peníze má schované ve skříni a chodí se na ně dívat. Hraje si na něco, čemu ostatní vůbec nerozumí. Dominuje v tělocviku, jeho matka je učitelkou jízd na snowboardu. Je velmi uzavřený. Prospěchově dobrý. Má mladší sestru.“

Mé vyjádření:

- lítostivý, zmatený, nedůvěřivý, uzavřený, úzkostlivý
- domů odchází pokaždé s maminkou, otec je podnikatel
- mezi dětmi není příliš oblíbený, ze začátku ho napomínali a okřikovali
- rád kreslí, dobře lyžuje a zajímá se o vesmír
- z dospělých má velký respekt až strach
- jeho důvěru jsem si získávala velmi dlouho
- během hry často odchází jinam, nudí se
- občas na sebe strhává pozornost házením předmětů, křikem

S1 – dobrý prospěch

S2 – dobrý vztah s matkou

S3 – kladný vztah s mladší sestrou

W1 – strach z dospělých

W2 – nedůvěřivý

W3 – časté lhaní, vymýšlení

O1 – strhává na sebe pozornost

O2 – dominance ve sportovních aktivitách

T1 – neoblíbený u dětí

T2 – špatný vztah s otcem

T3 – nízká spolupráce a nezájem o hru

Konfrontační matice

	S1	S2	S3	W1	W2	W3	
O1	0	+/-	+/-	+	+/-	-	0
O2	+	+	+	0	0	-	2
T1	+/-	-	-	-	-	--	-6
T2	+/-	+/-	+/-	--	--	-	-5
T3	+/-	+/-	+/-	-	-	-	-3
	1	0	0	-3	-4	-6	

Vyhodnocení konfrontační matice

S – dobrý prospěch

kladný vztah s matkou a mladší sestrou

W – časté lhaní

nedůvěřivost

O – dominance ve sportu

T – neoblíbenost u dětí

špatný vztah s otcem

8.3 Lucie

Vyjádření vychovatele: „Maminka prodává ve školní menze. Lucka ráda hraje divadlo, vymýšlí si texty, přehrává je. Je to taková herečka. Ve škole patří mezi slabší. Ráda organizuje, diktuje mladším, co a jak. Nepsolouchá, nevydrží chvíli zticha. Nemá sourozence. Otec od nich odešel před lety.“

Mé vyjádření:

- hyperaktivní, fyzicky vyspělá, s bohatou slovní zásobou
- v družině opakovaně zůstává mezi posledními
- má ráda psy, jídlo a televizi
- v kolektivu dětí působí dominantně, je oblíbená
- děti stále kontaktuje, dotýká se jich, povídá si s nimi
- k dospělým se staví zpříma, řekne co si myslí
- pokyny nepsolouchá, jedná impulzivně
- od prvního setkání na sebe neustále upozorňovala, vyrušovala
- do her se aktivně zapojuje

S1 – matka- autorita

S2 – ráda organizuje

S3 – kreativita

W1 – horší prospěch

W2 – impulzivita

W3 – nerespektuje dospělé

O1 – oblíbená u dětí

O2 – silné zaujetí hrou

O3 – sociální inteligence

T1 – bývá často sama doma

T2 – neúplná rodina

T3 – nemá sourozence

Konfrontační matice

	S1	S2	S3	W1	W2	W3	
O1	++	+	+	0	+/-	+/-	4
O2	0	+	+	0	-	-	0
O3	0	+	+	0	+/-	+/-	2
T1	+/-	0	+	-	-	--	-3
T2	+/-	0	0	-	-	-	-3
T3	+/-	+/-	+/-	-	-	-	-3
	2	3	4	-3	-4	-5	

Vyhodnocení konfrontační matice

S – kreativita

ráda organizuje

W – nerespektuje dospělé

impulzivita

O – oblíbená u dětí

sociální inteligence

T – bývá často sama doma

neúplná rodina

nemá sourozence

9. Přehled jednotlivých cvičení ke kazuistikám

V této kapitole chci podrobně popsat a přiblížit cvičení, která jsem s dětmi použila v rámci našich setkání. Jejich prostřednictvím jsem na dětech blíže pozorovala projevy nápodoby, projevy přijetí role. Jedná se o hry zážitkové, kdy si děti hrají „na něco“. Ve cvičeních není patrné na „co“ si děti v důsledku hrají, ale spíše na to, jakou roli v dané situaci volí. Všechna cvičení jsem uváděla a vedla, v průběhu hry jsem do nich nevstupovala. Pro lepší spolupráci jsem sama dětem pokaždé předvedla, co je záměrem hry, k čemu slouží. Snažila jsem se děti vést tak, aby je hra bavila a stala se pro ně poutavější.

1. cvičení – „Pendl“

Popis: Děti stojí v těsném kruhu, obráceni čelem k sobě a dotýkají se rameny. Jedno z nich si stoupne doprostřed do stoje spatného, zpevní tělo, zkříží ruce na prsou nebo připaží. Poté zavře oči a nechá zpevněné tělo padnout do rukou spoluhráčů. Ti ho dlaněmi posunují po kruhu. Mohou si ho také posílat křížem. Po pár vteřinách se vymění. Vystřídat by se měly všechny děti.

Cíle cvičení: Děti se při této hře učí důvěřovat jedno druhému a svoji důvěru vyjadřovat. Procvičují při něm osobní kontakt, tělesnou blízkost s ostatními. Ke cvičení je zapotřebí určité dávky odvahy.

2. cvičení – „Krok vpřed“

Popis: Stojíme v kruhu, který označuje lano na zemi a dotýkáme se špičkami. Děti jak chtějí, jednotlivě vstupují do kruhu a předřikávají větu, co máme my všichni společného a co má pouze on jediný. Děti se navzájem poslouchají.

Cíle cvičení: Při tomto cvičení se děti učí respektu ke druhým a sebeprosazení. Cvičení rovněž slouží jako dobrý způsob k pochválení se, poukázání na svoji osobnost.

3. cvičení – „Lesník a stromy“

Popis: Jedno dítě je lesníkem, ostatní jsou stromy. Stromy se procházejí po ploše a na lesníkův signál se „zasadí“ do země. Musí být pravidelně rozmístěny po ploše. Lesník je pak libovolně upravuje, vykope a přesadí. Když se mu už zdá, že stromy správně stojí, může dát stromům nový signál.

Cíle cvičení: Děti se učí zabírat určitý prostor, osvojit si ho. Cvičením lze procvičovat osobní hranice. Důležitým cílem cvičení je také naučit se přijmout rozhodnutí někoho jiného.

4. cvičení – „Kamenné sochy“

Popis: Děti se pohybují po herní ploše. Na pokyn se zastaví a zůstanou stát přibližně třicet vteřin. Některé sochy mohou být veselé, nemocné, rozzlobené. Při tomto cvičení jsem dětem po pár kolech nechávala na vybranou, jak se cítí, jak je jim tady mezi námi...

Cíle cvičení: Cílem je vyjádření určité skutečnosti výrazem těla, obličeje, učení se spontaneitě. Zároveň se děti cvičí v projevování emocí.

5. cvičení – „Imitovat neznamená kopírovat“

Popis: Děti sedí v kruhu. Vedoucí předvede nějakou činnost, např. zvedání kamene a nechá je hádat, co dělal. Jejich úkolem je, aby činnost samy předvedly, ale jinak.

Cíle cvičení: Děti se mohou procvičit v představivosti. Cvičení je inspirováno Aristotelovým výrokem: „Imitovat neznamena kopírovat zevnějšek, ale mobilizovat vnitřní tvůrčí síly, které tento zevnějšek vytvářejí.“

10. Vyhodnocení cvičení v souvislosti se SWOT analýzou

Popis pozorovaných dětí při **1. cvičení „Pendl“**

První se do kruhu postavila Lucie. Ostatní děti se chtěly přidat, ale Lucie si pozici nedala vzít.

Lucie. V kruhu se stále smála, nesoustředila se. Padala ze strany na stranu, nevydržela stát. Strhávala na sebe pozornost.

Při držení citlivě reagovala na tělesný kontakt, tvářila se vážně. Po celou dobu napomínala děti, jak mají spolužáka správně zachytit.

Zpětné sdělení: „Chci ještě, je to super.“

František. V kruhu nestál, nechtěl a zlobil se, když ho děti přemlouvaly. Při držení spolužáka stál téměř mimo ostatní děti, nedotýkal se, občas pouze jednou rukou nebo prstem.

Zpětné sdělení: „To je ale blbost“.

Marie. Do kruhu se postavila jen na chvíli, nedělalo jí to dobře. Při držení se rozpačitě usmívala, během cvičení neudržovala oční kontakt. Ke spolužákovi v kruhu se chovala velmi ohleduplně, po skončení hry si vzala medvídka.

Zpětné sdělení: „Bylo to hezké. Takové houpání jako na lodi.“

Popis chování pozorovaných dětí při **2. cvičení „Krok vpřed“**

Do kruhu jsem se postavila první, abych dětem předvedla formulku a sdělila, v čem hra spočívá. Ihned po mně vstoupila Marie.

Lucie. Stále se hlásila, byla netrpělivá.

Sdělení při hře: „My všichni máme hlavu, ale jen já jsem Luciferie. (hrdě, Luciferie je přezdívka ve třídě)

Zpětné sdělení: „Jo, super, super“ (smích)

František. Dlouho stál stranou, byl litostivý.

Sdělení při hře: „My všichni máme rádi prázdniny, ale jen moje maminka učí na snowboardu.“

Zpětné sdělení: „Hm, nevím.“

Marie.

Sdělení při hře: „My všichni chodíme do školy, ale jen já budu herečkou.“

Zpětné sdělení: „To bylo moc prima.“ (rozpačitě)

Následující cvičení jsou dramatická. Děti jejich prostřednictvím mohly vyjádřit samy sebe, pomocí slov, prožitku a pohybu. Mohly rozvíjet svoji představivost, společně sdílet a naučit se vnímat sebe i druhého.

Popis chování pozorovaných dětí při **3. cvičení „Lesník a stromy“**

Lucie. Nejprve všechny děti shromáždila do jednoho rohu třídy. V roli lesníka děti chytala za ruce a mlčky je odváděla na různá místa pro třídu. S každým dítětem skupinu několikrát obešla.

Zpětné sdělení: „Já bych chtěla být ještě lesníkem!“

František. V roli lesníka tleskl ihned. Bez fyzického kontaktu, pouze říkal, kam se mají postavit. Na závěr je nechal stát na ploše.

Zpětné sdělení: „O čem to jako je?“

Marie. V roli lesníka tleskla až po chvíli a děti rovnoměrně rozdělila do čtyř rohů, po dvojicích a několikrát zatleskala.

Zpětné sdělení: „Moc se mi to líbilo, ale víc jako strom.“

Popis chování pozorovaných dětí při **4. cvičení „Kamenné sochy“**

Lucie. Na ploše poskakovala, dělala jakoby nic. Simulovala se do pozic na zemi, lehala si na záda, v různých pozicích vleže.

Zpětné sdělení: „Ještě a já budu tleskat!“

František. Na ploše stál dál od dětí, jen pozoroval. Zůstával v rohu i během hry, zaujímal pozici vsedě, tvářil se vážně.

Zpětné sdělení: „To bylo fajn.“

Marie. Na ploše vyjadřovala pozice s pažemi nad hlavou, tleskala a plácala se do nohou.

Zpětné sdělení: „Já jsem byla tanečnice.“

Popis chování pozorovaných dětí při **5. cvičení „Imitovat neznamená kopírovat“**

Jako první jsem zadala slovo „zrcadlo“ a vyzvala děti ať si představí před sebou velké zrcadlo. Sama jsem krátce předvedla, jak se do něj dívám.

Lucie. Usmála se na sebe, dotýkala se hrudníku a stehů, spokojeně se pochválila. Znázorňovala, že se líčí a má na nohou podpatky.

Zpětné sdělení: „Hm, dobrý.“

František. Předstoupil před děti, podíval se před sebe a mávl rukou. Pak si šel sednout.

Zpětné sdělení: „Nevím, nic, nechte mě.“ (rozzlobeně)

Marie. V zrcadle si upravovala vlasy, udělala na sebe pusku a usmála se.

Zpětné sdělení: „To se mi líbilo, co bude teď?“

10.1 Analýza cvičení – chování dětí při hře – role

Shrnutí cvičení – „Pendl“ – důvěra, ohleduplnost, fyzický kontakt

Lucie – nesoustředěná, strhává pozornost, ohleduplná k ostatním, roli bere vážně

František – nemá rád fyzický kontakt, do hry se mu nechce, nechá se přemlouvat, role mu nevyhovuje

Marie – nedělá jí dobře vědomí, že je v centru pozornosti, role se jí příliš nelíbí

Shrnutí cvičení: „Krok vpřed“ – identifikace, respekt ke druhému, sebeprosazení

Lucie – ztotožňuje se, identifikace výrazné osobnosti, přebírá roli danou ve třídě (Luciférie)

František – lítostivý, zapojuje se velmi nerad, silná identifikace s matkou

Marie – přebírá obecně platnou roli – rozšířený model přání stát se herečkou, přání být lepší, viditelnější, rolí si není jistá

Shrnutí cvičení: „Lesník a stromy“ – autorita, osobní hranice

Lucie – organizuje, při hře je aktivní, identifikuje se s autoritativní úlohou

František – bez zájmu, během hry slabé sociální vědomí, s rolí se neztotožňuje

Marie – při hře precizní, neidentifikuje se jako autoritativní činitel

Shrnutí cvičení: „Kamenné sochy“ – svobodný projev, spontaneita

Lucie – strhává na sebe pozornost, nespokojuje se pouze s identifikací sochy, chce hodnotit a organizovat

František – odmítá kontakt s ostatními dětmi, při hře zaujímá pouze statický postoj, s rolí se neidentifikuje

Marie – pokud je v činnosti řízena, projevuje se výrazně odlišně, pozice se opakují, jsou strojené, v rolí si není jistá

Shrnutí cvičení: „Imitovat neznamená kopírovat“ – imitace druhých, přebírání vzorů

Lucie – kopíruje dospělé ženy, vidí zrcadlové „já“, s rolí se identifikuje

František – při cvičení velmi nespokojený, neschopen imitování i kopírování, s rolí se neidentifikuje

Marie – snaží se předvést, vidí zrcadlové „já“, s rolí se identifikuje

10.2 Srovnání vyhodnocení kazuistik a cvičení

Lucie

Závěry z kazuistiky:

podpořit oblíbenost u dětí

využít kreativity, smyslu pro organizaci a sociální cit

posílit zájem o volnočasové aktivity

Závěry ze cvičení:

omezit impulzivitu, podpořit trpělivost

využít oblíbenosti v kolektivu k podpoře sebevědomí

omezit manipulaci

Celkové závěry z hlediska terapie a didaktiky

Posílit přirozenou kreativitu v kombinaci s oblíbeností u dětí.

Podpořit zájem o volnočasové aktivity.

Pracovat na zvládnání impulzivních reakcí.

Omezit tendence k manipulaci ostatními.

František

Závěry z kazuistiky:

podpořit vazbu k otci

posílit vztah k ostatním dětem na základě minimalizace nedůvěry a nezájmu

Závěry ze cvičení:

rozvíjet sociabilitu, osobní identitu

posílit zájem o dění kolem

umožnění projevu mezi ostatními dětmi

posílit vědomí odpovědnosti a samostatnosti

Celkové závěry z hlediska terapie a didaktiky

Podpořit samostatnost.

Pomoci ve vztazích k dětem postupným budováním důvěry a zájmu o ně.

Umožnit svobodný, otevřený projev společně s posilováním sebevědomí.

Marie

Závěry z kazuistiky:

posílit vztah k matce

umožnit svobodný projev, spontaneitu

Závěry ze cvičení:

zabývat se závistí, pracovat na přijímání kritiky prostřednictvím blízkých dětí

posilovat sebevědomí a sebedůvěru

Celkové závěry z hlediska terapie a didaktiky

Pracovat se sebepojetím a vztahy s ostatními dětmi, využít oblíbenosti.

Umožnit se spontánně projevovat a posilovat sebedůvěru.

Podpořit vztah ke zpěvu a hře na klavír.

Poukazuje na téma „osobnostní a sociální výchova“. Sociální výchova se týká slabého sociálního rozvoje.

11. Závěr

V úvodu práce, v teoretické části podávám širší přehled o hře, o filozofickém a sociologickém rozměru hry. Poukazuji zde na důležitost rodiny při utváření vzorců chování a přebírání rolí. Hrou se zároveň zaobírám z pohledu psychologie a vracím se k teorii učení nápodobou. Zmiňuji se také o významu hry v psychoterapii. V první části jsou uceleně uvedeny parametry pro uchopení části praktické.

Kazuistiky dětí, popisy jednotlivých cvičení a souhrnné vyhodnocení pomocí analýzy SWOT tvoří část praktickou. SWOT analýza, použitá kvalitativní metoda výrazně přispěla k vyhodnocení her a cvičení. Umožnila definovat cíle s ohledem na potenciální rizika a nebezpečí. Analýza SWOT se osvědčila ve vyhodnocení kazuistik dětí a umožnila přehledný popis slabých a silných vnitřních a vnějších faktorů. Konečným srovnáním kazuistik a projevů dětí při jednotlivých cvičeních, jsem mohla lépe poukázat na význam hry pro potřeby didaktiky a terapie. Význam hry v těchto oblastech je o to větší, neboť jde o nenásilnou metodu, která přináší jak obohacení pro jednotlivé kazuistiky, tak současně nabízí i jistá zlepšení. Pro lepší představu jsem jednotlivá cvičení zařadila do teoretické části, popsala je a určila jejich význam a cíl.

S ohledem na to, že se jedná o práci bakalářskou danou svým rozměrem a tématem, nemohla jsem se danou problematikou zabývat v plné celistvosti. Téma her dětí napodobujících chování dospělých a jejich společenské důsledky, by si zasloužilo více času a práce.

12. Seznam bibliografických citací

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. 247 s. ISBN 80-71782165

BLAŽEK, B. *Bludiště počítačových her*. Praha: Mladá fronta, 1990.

ČÁČKA, O. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. 368 s. ISBN 80-7239-034-1

ČÁLEK, O. *Analogie jako didaktický prostředek: Model a analogie ve vědě, umění a filozofii*. Praha: FILOSOFIA, 1994. s. 172-189. ISBN 80-7007-059-5

FINK, E. *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel, 1993. 268 s. ISBN 80-202-0410-5

GEIST, B. *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář, 2000. s. 84, 85, 158. ISBN 80-86226-07-7

HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. s. 195, 197, 341, 511. ISBN 80-7178-303-X

HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2003. 166 s. ISBN 80-7178-763-9

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. 240 s. ISBN 80-7178-888-0

- KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. *Zlo na každý den - Život s deprivanty I.* Praha: Galén, 2001. 390 s. ISBN 80-7262-088-6
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie.* Praha: Grada, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X
- MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy.* Praha: ARTAMA, 1992. 149 s. ISBN 80-7068-041-5
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť.* Praha: SOCIOLOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ, 1993. 124 s. ISBN 80-901424-7-8
- MÉGRIEROVÁ, D. *100 námětů pro dramatickou výchovu.* Praha: Portál, 1999. 112 s. ISBN 80-7178-288-2
- MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry.* Praha: Panorama, 1978. 360 s.
- NAKONEČNÝ M. *Psychologie osobnosti.* Praha: Academia, 1998. 336 s. ISBN 80-200-0628-1
- NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě.* Praha: Portál, 2000. 325 s. ISBN 80-7178-405-2
- NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově.* Kroměříž: Spirála, 2003. 44 s. ISBN 80-901873-5-8
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte.* Praha: Portál, 2000. 143 s. ISBN 80-7178-407-9

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1989. 440 s. ISBN 80-7038-078-0

VACULÍK, M. Ve světě počítačových her. *Psychologie dnes*, 2002, 6, s. 16-17.

Resumé

Jméno a příjmení: Petra Smejkalová

Studijní obor: Sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii

Rok vypracování: 2006

Název práce: Hry dětí napodobující chování dospělých a jejich společenské důsledky

Jméno vedoucího práce: PhDr. Jana Šturzová, Ph.D.

Klíčová slova: hra, hraní rolí, chování a nápodoba

Text souhrnu:

Ve hrách dětí lze vysledovat některé projevy chování, které se utvářejí na základě napodobování chování dospělých. V budoucnosti může mít toto napodobované chování vliv na utváření osobnosti dítěte a odrážet se v pozitivním či negativním přijetí společnosti. Ve své práci se zabírám hrou, tak jak se s ní můžeme setkat na půdě filozofie, psychologie či sociologie a to z důvodu větší uchopitelnosti hry jakožto didaktického a terapeutického prostředku.

Cílem mé práce je poukázat na široký význam hry, kde se na základě přejímání vzorců chování ukazují role, které dítě potkává každý den a jejichž prostředníkem jsou mu právě dospělí. Práce umožňuje další vstup do problematiky hry jako významného faktoru pro sociální terapii a didaktiku. Použitou metodou v tomto případě je analýza SWOT, na níž bylo možné jednotlivé procesy chování při hrách a cvičeních, společně s kazuistikou dítěte nastínit. SWOT analýza umožnila větší přehled pro vzájemné porovnání vnějších a vnitřních faktorů dítěte společně s chováním dětí při hře a se srovnáním konečným. V něm podávám návrhy na terapeutické a didaktické cíle u každého jednotlivého dítěte. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

Posudek bakalářské práce

Petra Smejkalová:

Hry dětí napodobující chování dospělých a jejich společenské důsledky. PVŠPS 2006

Cílem předkládané bakalářské práce studentky PVŠPS Petry Smejkalové je ukázat význam a možnosti využití her napodobujících chování dospělých v pedagogicko-psychologické oblasti činnosti a to jako pomocné metody při diagnostice i jako didaktického i terapeutického prostředku.

Petra Smejkalová ukázala v teoretické části své práce filosofické, psychologické i sociologické založení problému dětské hry napodobující chování dospělých. Hra jako tvořivé vyjádření dětského pohledu na svět, ve kterém dítě žije, je bezprostředním poukazem na charakter vztahů dítěte k jeho okolí stejně jako bezprostředním nástrojem jeho výchovy a terapie. Jedná se, jak Petra Smejkalová ve své bakalářské práci uvádí, o vytváření nových představ o sociálních rolích jako o nových možnostech v rámci dosavadně nazíraných mezilidských vztahů.

Velmi zajímavou část předložené bakalářské práce tvoří z metodologického hlediska její praktická část. Petra Smejkalová zde podala zdařilý pokus, jak lze využít kvalitativní sociologickou metodu, jako je SWOT analýza. SWOT analýza zde vychází z popisů jednotlivých cvičení a z kasuistik dětí, jejichž přístup k modelovým sociálním rolím využitým ve hře je popisován a vyhodnocen. Využitím SWOT analýzy jak při vyhodnocení kasuistik tak při vyhodnocení her a cvičení byl získán materiál pro jejich vzájemné možné porovnání.

Petra Smejkalová ve své bakalářské práci prokázala schopnost pochopit teoretické založení problematiky, na kterou se ve své práci soustředila a to včetně orientace v odborné literatuře, kterou dovede i dobře interpretovat. Vedle toho zdařile poukázala na širokou možnost využití kvalitativní sociologické metody SWOT analýzy jako metody sloužící jak k vyhodnocení aktivit, které nelze běžně pomocí statisticky vyhodnocovat, tak i k vyhodnocování kasuistik.

Závěrem lze konstatovat, že Petra Smejkalová v předkládané bakalářské práci s úspěchem osvědčila schopnost metodicky zpracovat téma z oblasti studijního oboru, který studuje. Doporučuji proto její práci k obhajobě a závěrečnému řízení jejího bakalářského studia.

V Praze dne 26.11.2006


PhDr. Jana Šturzová, Ph.D.

Posudek písemné práce k bakalářské zkoušce Petry Smejkalové

Hry dětí napodobující chování dospělých a jejich společenské důsledky

Obsah práce:

Autorka předkládá práci v rozsahu 34 stran vlastního textu a necelých 3 stran bibliografických citací. Přibližně polovinu textu tvoří teoretické kapitoly k vybraným pohledům na zvolené téma, druhou polovinu zpráva o vlastním pozorování chování ve hrách „na něco“ u tří 6letých dětí ze základní školy, o hodnocení jejich projevu metodou SWOT a o vyvození výchovných doporučení pro každé z nich.

Hodnocení práce:

Věcně je záměr práce v „Úvodu“ vyjádřen nepříliš určitě – „zaměřit se na hry...“. V tomto duchu pokračuje i značná nejasnost teoretických oddílů, k nimž počítám kapitoly 1 – 6 (většinou pouze 1 až 2stránkové). Ani tam není jasně dáno, nač chce autorka vyhotoveným textem odpovědět, a často nedokážu rozpoznat, co některými výroky vlastně sděluje. Uvedu jen některé příklady:

Kap. 1 „Úvod“: Na str. 5 charakterizuje napodobivé hry na dospělé jako „...procesy, ve kterých se dítě stává na chvíli dospělým.“ Pochybuji, že by to myslela realisticky, možná by pomohlo vložit slovíčko „jakoby“ (dospělým). Na str. 6 vybírá z Hartlových definice hry „... u dítěte smyslová činnost motivovaná především prožitky...“ – mám za to, že hra je činností nejen smyslovou, nýbrž přinejmenším i představovou a pohybovou; a že motivy jsou prožitky již svou definicí.

Kap. 2 „O hře“: V reprodukci Cailloisova třídění her nacházím výrazy „hry pro potěšení z pohybu na hraně a hry se závratěmi“ – to jsou překlady velmi pochybné. Protože neuvádí pramen svých informací, nevím, zda jde o překladovou neobratnost autorky, nebo neznámého překladatele, od nějž to mohla převzít. Na str. 8 věta (s odkazem na Čačku, 1999) „Na kapacitě hry se podílejí poznávací procesy, kterými jsou orientace modelování, rozvoj záměrně fixace, projevy nápodoby i podněty k sebepoznávání.“ I když si opravím dvě pravděpodobně písařské chyby, divím se, že autorka po studiu obecné psychologie všechny uvedené úkazy prohlašuje za „poznávací procesy“.

V kap. 3 „Význam hry ve filozofii“ nacházím na str. 9 podivný výraz „chování uvnitř člověka“. Příkladem nadbytečné verbalizace pak je na str. 10 třeba věta „Hra je jakýmsi [jakým tedy? KB] pradávným jevem, který chápeme v jeho celistvosti.“ – Co tím má být sděleno?

Kap. 4 „Vývoj a úloha nápodoby v dětském věku“ referuje především o vývoji dětského myšlení a napodobování podle Piageta a Heluse. Na základě četby prvních dvou odstavců na str. 12 však tápu v nejistotě, jak to Piaget vlastně myslel. Autorkou vypsané jednotlivé věty jsou samy o sobě vcelku smysluplné, avšak logická návaznost mezi nimi mi uniká.

V kap. 5 „Hra v procesu socializace“ pokládám na str. 13 za vzájemně rozporná vyjádření autorky „Pro dospělé se hra jeví jako nedůstojná vyspělého jedince...“ a proti tomu její líčení mohutného rozvoje her a hraní ve světě dospělých, jež můžeme ostatně sami pozorovat i v oblíbených „her na vojáky“ při paintballu a podobných aktivitách. Dále tam narážím i na těžko pochopitelnou větu „Vědecko-

technický model dětem znemožňuje pozitivní přijetí poznatků vědy a techniky“ – jak to? Rozsáhlý odstavec o „teorii sociálního učení“ na str. 14 by zde vůbec nemusel být (napodobivých her se vůbec netýká) avšak také obsahuje chyby: „učení pozorováním“ nemusí být posilováno (to dokázal už Tolman ve třicátých letech); „tresty a odměny“ (proti opačnému tvrzení autorky) zasahují do příčin chování a mohou přispět k „opravdové změně tohoto chování“; věta „Mentální odměna se nalézá v oblasti pocitů, vnitřního uspokojení a pýchy“ uvádí souřadně pojmy různé úrovně zobecnění, přičemž o významu posledního v této „definici“ i věcně pochybují. Ani následující rozklady na str. 15 – 17 se napodobivých her téměř netýkají, zatímco zde probíraná témata „nápodoby“ a „role pohlaví“ a „identifikace“ by právě na příkladech „hraní na dospělé“ bylo možno vhodněji uplatnit či ilustrovat.

Jednostránková kap. 6 „Psychoterapie hrou“: Autorka zde především parafrázuje sdělení z Langmeiera a Krejčířové a z Řičana a Krejčířové a proklamuje jimi, že hra má pro děti smysl a že „patří mezi základní prostředky psychoterapie s dětmi“. O tom, jak různá psychotherapeutická užití hry, popř. napodobivé hry, vypadají, se zde nic nedozvídáme, ačkoli třeba v druhé citované práci je téma hrové terapie u dětí rozpracováno. Má-li autorka ve druhém odstavci, do nějž snad vnáší vlastní názor, na mysli napodobivé dětské hry, pak s jeho vyzněním nesouhlasím – dítě si dokáže takto hrát i samo a bez chválení a přesto to pro ně má velký význam.

Vzhledem k teoreticky založené části práce konstatuji, že autorka v ní přes projevenou snahu nepodává reprezentativní rámec filozofický, psychologický a sociologický pro vlastní studium dětské hry „na někoho“. Předložený výtvar na jedné straně neobsahuje některé důležité informace, které nadpisy slibují, na druhé straně navzdory svému krajně omezenému rozsahu se někdy nepříliš kvalitně zabývá tématy otažitými. Bylo by na místě promyslet znovu základní souvislosti ústředního tématu celé práce, stanovit si jasně otázky, na něž by jednotlivé kapitoly měly vzhledem k němu odpovědět, a vlastní pokusy o odpovědi lépe formulovat a především reprezentativněji podložit literárními či vlastními poznatky, než je tomu v předloženém textu.

Změnou zaměření autorčiny práce z teorie na praktické zkoumání počínaje sedmou kapitolou se doposud nevyhovující úroveň zpracování též výrazně mění. Popis užitých napodobivých cvičení v kap. 9, přehled pozorovaných projevů dětí při nich v kap. 10, výklad posuzovací metody SWOT v kap. 7 a její uplatnění k vyvození závěrů o dětech a výchovných doporučení pro ně v kap. 8 a v oddíle 10.2 (přibližně takové uspořádání by možná bylo logičtější) sice místy trpí přílišnou stručností (čtenář nemá k dispozici podrobnější záznamy o tom, z jakých poznatků autorka dospěla k „závěrům z kazuistiky“), avšak jako celek je tato část práce přehledná, jasná a srozumitelná. Příznivě hodnotím odvahu autorky osvojit si vědeckou skórovací metodu a užít ji k užitečnému praktickému cíli.

Formálně předložená práce trpí množstvím drobných jazykových nepřesností v pravopise (čárky, mezery), občas mluvnicki a často skladbě – v tomto ohledu se zdá, že někdy z textu vypadlo jedno či více slov, což pak ruší význam výroku. Na řadě míst chybí odkazy na zdroj citovaných nebo parafrázovaných myšlenek nebo publikovaných poznatků (Huizinga, Caillois, Gross, Kermogard, Řičan a Krejčířová, metoda SWOT), na nichž autorka svá tvrzení zakládá. Jiné odkazy jsou neúplné, postrádají odkazy na stránky, a tím ztěžují ověřování údajů přímo v pramenech. Vyskytuje se i chyba v jméně citovaného autora – správně je Čačka. Počet formálních nepřesností je takový, že je nemohu jednotlivě uvádět v posudku. Většinu

z nich vyznačuji ve výtisku práce, který mám k dispozici, tužkou. Z tohoto hlediska by si práce zasloužila důkladné pročtení a opravu.

Závěr:

Předložená písemná práce má zajímavé téma i praktický záměr. Zpracování však zvláště v kapitolách věnovaných teorii trpí mnoha nejasnostmi, nepřesnostmi a nedostatky v podání i v argumentaci. Též formální stránka zpracování je zatížena četnými písařskými a jazykovými nesprávnostmi. Hodnocení práce z těchto hledisek jako nesplňující nároky na odbornou a jazykovou úroveň vysokoškolské studie zčásti zmírňuje dobře, byť poněkud kuse, zpracovaná praktická výzkumná část. Proto navzdory uvedeným závažným výtkám doporučuji, aby se předložená práce stala předmětem obhajoby, kde autorka bude mít příležitost pokusit se její přínosnost i proti vznesené kritice prokázat.

18. listopadu 2006



Doc. PhDr. Karel Balcar, Csc.