

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

Bakalářská práce



UČENÍ SOCIÁLNÍM REÁLIÍM V MLADŠÍM ŠKOLNÍM
VĚKU V PŘÍPADĚ LMP

Learning about social life and institutions in younger school-age
in case of mild mental retardation

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Miroslav Klusák, CSc.

Autorka BP: Marika Vojtíšková (roz. Mytýzková)

Psychologie a speciální pedagogika
prezenční studium

Praha 2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze BP je identická s její tištěnou podobou.

V Praze:

.....

podpis

Abstrakt:

Práce se zabývá výzkumem učení sociálním reáliím u dětí s lehkým mentálním postižením. Autorka shrnuje úvahy Jeana Piageta o morálním vývoji (zvláště na základě jeho textů *The Moral Judgment of the Child* a *La psychologie de l'enfant*), především tedy vymezení jeho jednotlivých stádií (anomie, heteronomie a autonomie). S touto teorií je porovnáno věcné učení sociálním reáliím, jak je zakotveno v *Rámcovém vzdělávacím programu*. Jádrem práce pak leží v aplikaci nástrojů Piageta a jeho pokračovatelů na vzorek dětí s lehkým mentálním postižením ze Základní školy pro žáky s mentálním postižením LOPES v Praze-Čimicích.

Výzkum ve strukturovaném rozhovoru ověřoval rozumění tří příběhům s typově různými, morálně zhodnotitelnými situacemi (proslovení nepravdy, poškození majetku, způsobení nepříjemné situace) na starší a mladší věkové vrstvě vzorku. V textu je rovněž zachycen výzkum pilotní, který pomohl se zpřesněním nástroje.

Závěr práce se pak nevěnuje pouze samotným výsledkům výzkumu, nýbrž i jejich reflexi učitelkou, mající zkušenost s podobnými dětmi (nikoliv však přímo s probandy výzkumu). Tím je potvrzena širší platnost závěrů bakalářské práce a možnost východiska pro další výzkum.

Klíčová slova:

Učení sociálním reáliím, lehké mentální postižení, morální vývoj, Jean Piaget

Abstract:

This bachelor thesis deals with learning about social life and institutions in case of children with mild mental retardation. The authoress summarizes the Jean Piaget's theory of moral development (especially known from studies *The Moral Judgment of the Child* and *La psychologie de l'enfant*), anteriorly each stage (anomy; heteronomy; autonomy). This theory is compared to learning about social life and institutions as described in *Czech Framework Education Programme (Rámcový vzdělávací program)*, called *Man and His World*. The core of this text is using Piaget's and his followers' research methods on a sample of children with mild mental retardation from the Prague practical school named LOPES.

The structured interview method examined probands of two age groups understanding three stories containing different types of morally problematic situations (telling untruth, property damage, causing an unpleasant situation). Text also describes pilot study that helps to set method more accurate.

The bachelor thesis at its end provides a summary of research results and their reflection by special educational teacher (without knowledge of the sample of children). That verifies the wider validity of conclusions and lays the foundation for further research.

Key words:

Learning about social life and institutions, mild mental retardation, moral development, Jean Piaget

Obsah

1	Úvod	6
2	Teorie.....	7
2.1	Morální vývoj dle J. Piageta.....	7
2.2	Výzkum morálního vývoje dětí s mentálním postižením	11
2.3	Mentální postižení	15
2.4	Věcné učení	19
2.5	Věcné učení sociálních reálií v kontextu Piagetovy teorie morálního vývoje.	24
3	Výzkum	27
3.2	Design výzkumu.....	28
3.3	Škola.....	31
3.4	Odpovědi dětí	35
4	Diskuze	43
5	Závěr.....	46
6	Zdroje	47
7	Přílohy	49
7.1	Příloha 1: Znění jednotlivých úloh.....	49
7.2	Příloha 2: Předvýzkum, rozhovory ve 3. třídě	49
7.3	Příloha 3: Výzkum ve druhé třídě	56
7.4	Příloha 4: Rozhovor v 5. třídě	60
7.5	Příloha 5: Rozhovor s učitelkou s delší praxí.....	65

1 Úvod

V prvních letech školní docházky děti získávají základní přehled o okolním světě; kromě znalosti psaní a čtení si osvojují poznatky přírodovědné a společenskovední. Toto osvojování se nazývá věcné učení a je součástí výuky na prvním stupni základní školy. Přírodovědná fakta a některá fakta společenskovední je možné získat prostým naučením, ale tzv. sociální reálie v sobě ukrývají i jiný, morální, rozměr.

Tyto poznatky se sice učí, jak již bylo výše řečeno, všichni žáci (vzhledem k tomu, že devítileté základní vzdělávání je povinné), ale nesmíme zapomínat, že všichni nemáme stejnou úroveň schopností. Jsou mezi námi lidé průměrní, s nadprůměrným intelektem, ale i lidé s intelektem podprůměrným: právě těm se bude věnovat má práce.

V tomto textu se zaměřím na věcné učení sociálních reálií u dětí mladšího školního věku s lehkým mentálním postižením. Cílem práce je zmapovat a tematizovat, s využitím výzkumu a teorie morálního vývoje švýcarského psychologa Jeana Piageta, výzvy, které před děti staví výuka sociálních reálií na prvním stupni. Za sociální reálie zde budu považovat obsah výukového oboru Lidé kolem nás, který je zařazen do *Rámcového vzdělávacího programu* pro základní vzdělávání v kapitole Člověk a jeho svět (RVP ZV, 2013, s. 38–45).

Výstupem prvního stupně by mělo být rozpoznávání nevhodného chování, tolerance ke spolužákům a dodržování chování. (RVP ZV-LMP, 2013, s. 31) Budu tedy hledat, jakými změnami musí dítě s lehkou mentální retardací projít, aby úspěšně splnilo cíle, kterých má dosáhnout. V praktické části budu ověřovat, jak se liší usuzování dětí z druhé třídy od dětí z páté třídy. Zda opravdu došlo ke změně a posunu v jejich uvažování.

Nejprve popíši teorii morálního vývoje a související výzkumy Jeana Piageta. Zaměřím se rovněž na charakteristiku lehkého mentálního postižení a psychologické změny, které souvisí s mentálním postižením. Následně rozeberu věcné učení se zaměřením na jeho postavení v *Rámcovém vzdělávacím programu*. V praktické části pak budu nejprve zjišťovat, jaký postoj k reáliím zmiňovaným v *Rámcovém vzdělávacím programu* zaujímají žáci v základní škole praktické. Nakonec budou doplněny poznatky samotných učitelů, jak probíhá výuka sociálních reálií a jaké problémy ve svých třídách vnímají oni.

2 Teorie

Každý člověk během svého života prochází vývojem nejen kognitivním, ale též mravním. Po opuštění senzomotorického stupně si dítě začne uvědomovat ve větším rozsahu svět kolem sebe a musí zaujmout postoj ke svému okolí. Dítě postupně zjišťuje společenská pravidla a asimiluje je do svého vědomí. Tato skutečnost se stala tématem práce mnohých vývojových psychologů, proto zde představím teorii Jeana Piageta, zakladatele psychologie morálního vývoje, a současné příspěvky k tomuto tématu týkající se lidí s mentálním postižením.

2.1 Morální vývoj dle J. Piageta

Tématem morálního vývoje se Piaget zabývá ve dvou svých knihách, a to *The Moral Judgment of the Child* (1932) a *La psychologie de l'enfant* (1966). Je zajímavé poznamenat, že *The Moral Judgment of the Child* je jedna z prvních Piagetových prací, zatímco *La psychologie de l'enfant* dílo završuje a shrnuje jeho výzkumy dětské mysli. Vývojovým cílem morálního vývoje je pochopit spravedlnost jako ideální lidskou spolupráci a rozvinout si kritéria hodnocení, která vedou k samostatnému uvažování a rozvinutí vzájemného respektu. Piaget ve své výzkumné práci představil 54 výzkumných situací, které lze rozdělit do deseti relativně samostatných dílčích výzev. Ty vedou k plnému rozvinutí morálky. Na základě dětských odpovědí na ně vytvořil teorii, jež se skládá ze tří stádií morálního vývoje, anomie, heteronomie a autonomie. V souvislosti s nimi také popsal specifický dětský rys vnímání jednání, a to morální realismus.

2.1.1 Experimentální situace

Piaget ve své práci zpracoval 54 situací, na nichž lze sledovat rozdílné chápání morálky při hodnocení morálně nevhodného chování. Příběhy z nich vytvořené poté předkládal dětem v předškolním a v mladším školním věku a ony se rozhodovaly, kteří aktéři příběhů se zachovali lépe. Tyto příběhy lze rozdělit do deseti tematických oblastí, v každé z nich se objevuje dvojice principů, jimiž se děti při hodnocení řídí.

První dualita je nazvaná jako „autorita vs. spravedlnost distribuce“ – příkladem zde je rodič nespravedlivě rozdělující sladkost. Podstata této dichotomie vychází ze samotné podstaty principu, ke kterému se obrací morálka člověka a který se odlišuje v různých stádiích. V heteronomním stádiu je autorita nejvyšší hodnotou, důležité je plnit pravidla. V autonomním uvažování je podstatná rovnost a reciprocita, která je na autoritě

nezávislá, ba může někdy stát v opozici k autoritě. Nejjednodušším z příkladů je předbíhání dospělého ve frontě na nákup, pouze velmi malé děti považují chování za spravedlivé.

Podobným směrem míří úvahy ve dvojici „autorita odměňující a trestající vs. solidarita vrstevníků“, která se dotazuje po preferenci způsobů odměny a trestu, rozdíl je v heteronomní snaze získat zásluhy u autority a v autonomní solidaritě s vrstevníky. Úlohou, která je pro toto rozhodování typická, je zda má maminka rozdělit dort mezi děti dle jejich zásluhovosti či rovnoměrně. Možnost uvažování je dvojitá, první klade důraz na odměnu a trest přechodného chování, mechanické a konkrétní odměňování jednání. Piaget tento způsob rozhodování považuje za formu morálního realismu, ve kterém chybí citlivost k lidské stránce pohledu. Preference rovnosti naopak vykazuje schopnost morálního citu. Za nejvyšší dobro v tomto případě považuje Piaget bezzásluhovost lásky rodičů k dětem. Piaget v této souvislosti dále uvažuje o nejasném vyhraničení stádií v morální psychologii, s postoji obou druhů se lze setkat ve všech věkových obdobích.

Odlišnosti postojů můžeme spatřit v problematice trestání. První dichotomií tvoří pokání vs. vzájemnost, druhou, tematicky podobnou, je trest vs. vysvětlení. Vývoj od morálního realismu vidí Piaget v přechodu od preference trestu pokáním k trestu vzájemností, mladší děti v jeho výzkumech chápaly význam trestu jako pokání za způsobená přikopř, zatímco starší děti kladly důraz na preventivní působení trestu. Rozlišil tedy dva přístupy k trestání. První tvoří potřeba spravedlivého a nutného trestu s účinností dle logiky potrestané dítě bude méně motivované spáchat stejný čin v budoucnu. Toto uvažování souvisí s morálkou heteronomie, morálkou příkazů. Opačný postoj je tvořen ideou, že pokání není integrální součástí trestu, spravedlivé jsou tresty, které vedou k nápravě situace, ty, které dávají viníkovi pocítit důsledky činu nebo čistě reciproční tresty, ale obecně bývají tresty považované za nepotřebné. Hodnotnými prvky nápravy je výtka a vysvětlení.

Ve vývoji pojetí spravedlnosti je důležitou součástí způsob chápání podstaty trestu, zda je trest imanentní spravedlností nebo souhrou okolností. Víra v imanentní spravedlnost souvisí s dětským magickým chápáním světa, mladší děti (do 7 let) si nekladou otázky ohledně mechanismu fungování spravedlnosti, nevidí důvod, proč by věci nemohly být společníky dospělých při jednotlivých činnostech, nerozlišují fyzikální a morální prekauzalitu.

Důležitá dvojice se skládá z rozdílu mezi objektivní a subjektivní odpovědností. Objektivní odpovědnost vede k přemýšlení o dobru jen v kontextu pravidel, zjednodušeně můžeme tvrdit, že dobro je poslušné, naopak se nijak nepřihlíží k motivaci jedince. V tomto uvažování lze najít analogii k morálnímu realismu. Subjektivní odpovědnost pak hodnotí činy v kontextu osobní odpovědnosti za situaci a zkoumá motivaci a úmysl, s nímž byl onen čin vykonán. Tuto vývojovou výzvu zkoumal Piaget na třech tématech, jimiž byla krádež, nemotornost a lež. Závěry z Piagetova zkoumání vlastních a cizích dětí se dají shrnout do čtyř oblastí. Vypadá to, že u dítěte existují dvě oddělené morálky, formativní procesy u jedné po sobě následují, u druhé z nich jen zhruba odpovídají. Morální donucení ze strany dospělých, typické jednostranným respektem, je prvním procesem. Děti ctí závazky vyslovené dospělým, např. nelhat, nekrást, velmi hluboce, ačkoli nevychází z jejich vlastní mysli. Původně je tato morálka heteronomní a vede až k morálnímu realismu. Vztah mezi rodiči a dětmi není zásluhový, jako je výše uvedená morálka povinnosti, ale je reciproční a bezzásluhový. Z tohoto citu pravděpodobně vychází morálka dobra, ve které je správné spolupracovat, ctít výměnu myšlenek s druhými a respektovat je. Vzájemnost, vzájemný respekt pak vede k nejpokročilejšímu stádiu morálky symbolizované morální autonomií. V souvislosti s dětmi pak Piaget vymezuje ještě třetí proces, resp. stádium, ve kterém již dítě neposlouchá jen příkazy dospělého, ale již si zvnitřnilo pravidla platící pro okolní svět, např. považuje lež za špatnou i bez absence trestu. Pravidla jsou pojímána jako abstraktní přítomná veličina, ale morální uvažování ještě není samostatné, řád společnosti stále ještě vychází z vnějšího světa, nikoli z vnitřní touhy po spravedlnosti.

Odlišnosti pozorujeme i v otázkách trestu. Jde o postoje k trestu samotnému, k jeho preventivní účinnosti, k víře k trestu pokáním a víře v imanentní spravedlnost. Dále jde o postoje k tomu, co je trestuhodný čin a kdo je trestuhodný provinilec. Zde rozlišujeme víru v objektivní odpovědnost a víru v kolektivní odpovědnost (Klusák, 2014, s. 55).

2.1.2 Stádia morálního vývoje

V závěru studie *The Moral Judgement of the Child* dochází autor k názoru, že můžeme pozorovat souběžnost intelektuálního a morálního vývoje a vytváří k němu tyto tři analogie.

ANOMIE

V nejmladším věku podléhá dítě anomii. Před osvojením jazyka dítětem lze u něj pozorovat prvky logiky a morálky, ale zatím nepodléhají uvědomění. Dětská mysl neumí rozlišit podněty objektivně dané a podněty subjektivní, nerozlišuje vliv sebe a světa. Podobně jako při kognitivním vývoji se dítě musí naučit rozlišovat, co je výsledkem jeho myšlenkové a citové perspektivy a co k němu přichází zvnějšku. Uvažuje alogicky. V této fázi také vzniká dětský egocentrismus, který vyplývá z nedostatečného uvědomění. Dítě jedná altruisticky nebo naopak egoisticky bez přesvědčení o správnosti jednoho nebo druhého. Pokud předpokládáme, ve shodě s Piagetem, že rozum je kolektivním produktem, pak si dítě musí k jeho získání nejprve osvojit struktury, které poznává od ostatních.

HETERONOMIE

Heteronomie vzniká jako první typ logické a morální kontroly, který ale ještě nedokáže potlačit dětský egocentrismus. Utváří se z jednostranného respektu mezi dítětem a dospělým, ve kterém, vcelku logicky, dítě podléhá autoritě a přejímá její názory. Dítě umí zařazovat do kategorie pravdivé a nepravdivé, správné a nesprávné. Samo zkoumá, zda je tvrzení platné, tedy dokáže interpretovat informace, které k němu přichází. Avšak interpretační rámec podléhá vnějšímu schválení, dítě věří všemu, co mu je mu předloženo rodičem nebo jinou autoritou, např. učitelkou, a neuvažuje nad možností zpochybnění. Dítě usuzuje submisivně, podléhá až mystické autoritě dospělého. Morálně tento způsob uvažování vede k absolutizaci pravidel a nekritickému podléhání názoru autority. Prostřednictvím těchto prvků se formuje elementární smysl pro povinnost a první normativní kontrola, již je dítě schopné. V tomto stádiu je pro dítě typický morální realismus.

AUTONOMIE

Autonomie by měla být výsledným stupněm usuzování. Vztah k názorům druhých se mění z podřízeného v rovnocenný, dětský egocentrismus ustupuje a stanovisko jedince se decentruje. Člověk opouští heteronomní morálku povinnosti a za vyšší hodnotu považuje dobro, které je založeno na spravedlnosti rovnosti, vzájemnosti, zásluhovosti a slušnosti. Jedinec opouští asymetrickou jednostrannou vazbu k druhému a vstupuje do rovnocenného, oboustranného vztahu. Tam, kde bylo běžné v mladším věku nekriticky přejímat názory, se zavádí kritické hodnocení.

2.1.3 Morální realismus

Morální realismus je specifickým rysem dětského věku, vychází z podobných premis jako dětský egocentrismus, pokud jej převedeme do oblasti morálního vývoje.

Morální realismus je dle Piageta tendence dítěte považovat povinnosti, zákony, pravidla a hodnoty za samostatně existující, nezávislé na okolnostech ani na osobním zvážení. Tento postoj vychází z nezralého dětského usuzování v již v předškolním věku. Podobně jako dětský egocentrismus je podporován výchovným tlakem rodičů. Pravidla jsou dětem předávána mezigeneračním transferem jako hotová a univerzální. Ač se rodiče mohou snažit vyhnout zadávání direktivních příkazů, jejich vztah jim to nedovolí, protože dítě většinou nekriticky přejímá názor rodičů.

Můžeme najít několik rysů morálního realismu, prvním z nich je, jak jsem výše naznačila, heteronomní poslušnost rodičů. Dítě chápe za správné veškeré příkazy, které přichází od rodičů, proto tedy „být dobrý“ znamená být poslušný a plnit to, co dostal za úkol. Naopak špatné chování je neuposlechnout rodiče a porušit pravidlo či nesplnit úkol, bez ohledu na to, zda je rodiči prosazované pravidlo spravedlivé či nespravedlivé.

Druhým rysem je nezájem o podstatu pravidla. Při jeho aplikaci pravidla děti užívají jen věcný obsah pravidla. Dítě vnímá danost pravidla jako něco přirozeného, pravidlo je pro ně faktem, který si musí osvojit, podobně jako si osvojují pojmenování pro různé jevy či předměty. Neuvažuje možnost, že by pravidlo bylo arbitrární a být pouze výsledkem dohody.

Posledním rysem je upozadění záměru. Děti posuzují situaci pouze dle výsledků, nikoli podle záměru, se kterým byl čin uskutečněn. Rovněž neberou v potaz okolnosti, které nastaly spolu s činem.

Morální realismus převládá u dětí kolem 7 let, dítě uvažuje jasně paradigmaticky objektivní odpovědnosti. Kolem desátého roku je pak střídá subjektivní odpovědnost, která je jedním z rysů autonomního uvažování.

2.2 Výzkum morálního vývoje dětí s mentálním postižením

Sám Piaget se ve své práci zmiňuje o variabilitě vývoje u mentálně postižených dětí. V rámci svého zkoumání inteligence tvrdí, že u mentálně retardovaných se setkáváme

s nedostatečnou akomodací, která umožňuje přizpůsobení schémat, podle kterých člověk uvažuje.

Zkoumání mentálně postižených dětí se více věnovala Piagetova žačka a později spolupracovnice Bärbel Inhelderová. Ta se ve své knize *The diagnosis of reasoning in the mentally retarded* (1968) shrnula výzkumy vnímání zákonů zachování hmoty lidmi s mentálním postižením. Při těchto výzkumech došla k závěru, že děti s mentální retardací procházejí stejnými fázemi vývoje jako normální děti, pouze je jejich vývoj zpomalen.

Následovaly výzkumy týkající se morálního vývoje lidí s lehkým mentálním postižením. Přehledová studie (Langdon, 2010) uvádí, že proběhlo následujících deset výzkumů zabývajících se tímto tématem z piagetovského úhlu pohledu.¹

Prvním výzkum mentálního usuzování provedl T. Abel v roce 1941 v práci *Moral judgments among subnormals*. Probandy se staly ženy s mentálním postižením ve věku 15–21 let s různou délkou pobytu v ústavní péči, kterým zadal sedm nestandardizovaných dvojic příběhů týkajících se trestu a viny a ony měly říci a zdůvodnit svůj názor. Výsledkem bylo potvrzení Piagetových zjištění, že s rostoucím mentálním věkem² osoby se názory týkajících se trestu či viny mění. Nově zjištěno bylo, že dívky, které byly déle umístěné v ústavní péči, se více zajímají o následky než o příčinu incidentu, znak příznačný pro morální realismus. Tyto výsledky naznačovaly výrazný vliv prostředí a přijetí sociální role v daném ústavu.

Následující studie *Moral judgement – Cultural and subcultural comparison with some of Piaget's research conclusions* od L. Boehmové proběhla v roce 1967 a týkala se lidí ve věku 16–20 let s IQ 50–69, kteří navštěvovali školu či pracovní tréninkové centrum v New Yorku. Probandi odpovídali na modifikované Piagetovy příběhy. Boehmová ve svém výzkumu nenalezla korelaci mezi věkem, IQ a typem odpovědí, pouze u lidí z tréninkového centra se objevily obtíže s odpovídáním. Tyto výsledky vedly k následnému výzkumu Gargiula a Sulicka s použitím stejných situací.

¹ Mimo piagetovského přístupu byl ve studii rozlišen přístup s využitím Kohlbergova východiska a výzkum založený na sebehodnocení či na Jacksonově testu hypotetické krádeže.

² Mental age, mentální věk, výkon v testu inteligence odpovídající průměrnému výkonu dané věkové skupiny, původní způsob zjišťování IQ, $IQ = \text{mentální věk} / \text{fyzický věk} \times 100$.

Jejich první výzkum, z roku 1978, *Moral judgement in retarded and nonretarded school age children*, se týkal 135 dětí ve věku 6–16 let, které byly rozděleny do tří věkových kohort a tří skupin dle jejich intelektové úrovně.³ Pro výzkum byly použity příběhy Boehmové. Výsledky byly odlišné, byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi výsledky dětí bez mentálního postižení, s lehčím mentálním postižením a těžším mentálním postižením. Byla rovněž zjištěna pozitivní korelace mezi věkem a morální vyspělostí.

O šest let později Gargiulo provedl obdobný výzkum zaměřený i na význam kognitivního stylu,⁴ výzkum se týkal dětí s mentálním postižením o průměrném věku 10,1 let a IQ 62,5 bodů a děti bez mentálního postižení o průměrném věku 6,5 let s IQ 109,4 bodů. Kromě výše zmíněných příběhů se děti podrobily Matching Familiar Figures testu (MFFT). Mezi skupinami nebyly zaznamenány rozdíly v úrovni odpovědí, nebyla zjištěna korelace mezi vývojem morálního uvědomění a IQ. Na základě způsobu odpovídání Gargiulo rozlišil dva typy odpovědí, a to přemýšlivé a impulzivní. Děti, které odpovídaly impulzivněji, dosahovaly horších výsledků.

V roce 1973 byl proveden výzkum N. Ozbeka a R. Forehanda. Zapojeno bylo 32 probandů z centra pro mentálně postižené v Georgii, jejich průměrný věk byl 13 let, mentální věk 7,3 let a IQ 59 bodů. Použity byly zfilmované piagetovy příběhy. Z výzkumu vyplynula pozitivní korelace mezi morálními soudy, skutečným věkem a mentálním věkem. Negativní korelace byla zjištěna mezi vzděláním rodičů a agresivitou. Autoři výzkumu vyvodili, že i u lidí s mentálním postižením je nejdůležitějším faktorem skutečný věk.

Výzkum týkající se porozumění spravedlnosti, trestu, reciprocitě a pohnutkám činů provedl R. Blakey v roce 1973.⁵ Porovnávána byla skupina dětí s normální inteligencí, ve věku 6 let a skupina dospělých s mentální retardací s mentálním věkem 6 let, kteří odpovídali na otázky týkající se nestandardizovaných příběhů. V odpovědích obou skupin nebyl shledán významný rozdíl, obě skupiny se řídily více dopady činů než pohnutkami aktérů, příčinou shody byl – dle autorů – stejný mentální věk probandů. Odpovědi na některé příběhy byly pravděpodobně tipovány, objevil se genderový rozdíl v odpovědích, dívky a ženy soudily prohřešky mírněji.

³ Děti bez mentální retardace, děti vzdělavatelné (IQ 50–80, zhruba odpovídá lehké mentální retardaci) a děti vychovatelné (IQ 25–50, zhruba odpovídá střední a těžké mentální retardaci).

⁴ Reflexivní a impulzivní typ, dle teorie J. Kagana.

⁵ *Moral judgements in subnormal adults and normal children*.

N. N. Bender zařadil do své studie z roku 1973 děti, které nebyly schopné pochopit proces konzervace, jak jej chápe Piaget. Ve výzkumném vzorku se nacházely děti s běžnou inteligencí ve věku 8 let, děti vzdělavatelné ve věku 10 let s průměrným IQ 62 a děti vychovatelné ve věku 16 let s průměrným IQ 40. Děti dostaly k posouzení čtyři nestandardizované příběhy s různými pohnutkami aktérů a výsledkem chování. V následujícím kroku měly děti posoudit, zda by daly čokoládu dítěti na obrázku, které pomáhalo mladšímu dítěti, které se ztratilo, přičemž důsledky pomoci byly různé. Ve výsledcích se ukázalo, že probandi obecně kladli větší důraz na pohnutky než o výsledek situace. Při udílení čokolády děti s mentálním postižením častěji navrhovaly dát čokoládu za čin s úmyslem pomoci, který skončil negativně.

Studie P. Linda a E. J. Smithe z roku 1984 podrobila skupinu dětí s mentální retardací s mentálním věkem 5–9 let a kontrolní skupinu dětí ve stejném věku testům inteligence, otázkám na upravené Piagetovy situace a pomocí Marble pull aparátu zjišťovali schopnost jejich spolupráce. Výsledky potvrdily lineární vývoj morálního hodnocení a jeho závislost na mentálním věku, ač výsledky mentálně postižených dětí s mentálním věkem 7 let byly lepší než výsledky jejich vrstevníků, což autoři nejsou schopni vysvětlit. Vedlejším zjištěním bylo, že děti ve spodním pásmu mentálně retardovaných vykazovaly lepší výsledky při hodnocení spolupráce.

Nejnovější psychologický výzkum morálního uvědomění pochází z roku 2005 a byl prováděn autory z několika anglických univerzit. Prvotním zaměřením výzkumu bylo zkoumání morálního vývoje u autistických dětí, ale jedna kontrolní skupina byla složena z dětí s lehkým mentálním postižením ve věku kolem 12 let. Všem třem skupinám byly předkládány dvojice morálních příběhů, na něž měly děti odpovědět. Jejich úkolem bylo zhodnotit, proč děti v příbězích udělaly to, co udělaly a zhodnotit, či chování bylo horší. Základním zjištěním bylo, že děti s autismem v některých situacích dosáhly lepších výsledků, než bylo predikováno. Byly schopné posoudit motivy jednajících postav a rozhodnout, kdo jednal hůře. V oblasti zdůvodnění svého hodnocení byly výsledky slabší, děti většinou opakovaly znění příběhů. Obecně úroveň schopnosti vytvořit si správné zhodnocení situace nekorelovalo s úrovní jejich tzv. verbálního mentálního věku dítěte a verbálně vyjadřovaným IQ, s těmito faktory korelovaly výsledky dětských pokusů o vysvětlení dané situace. Výsledky dětí s LMP relativně korelovaly s jejich verbálním věkem. Soudy vynesené nad situacemi korelovaly s verbálním věkem i s verbálním IQ, zdůvodnění situací pak korelovalo pouze s verbálním věkem.

Výzkumy prokázaly, že děti s lehkým mentálním postižením se vyvíjí pomaleji než lidé bez postižení i v oblasti morálního usuzování. Pokud však byly porovnávány skupiny na základě přisouzení mentálního věku, statisticky významné rozdíly se mezi nimi neprojeví. Rozdíl nastal mezi skupinami s mentálním věkem 6 a 8 let, zatímco mentálně mladší jedinci soudili situace více s ohledem na výsledek činnosti, mentálně starší posuzovali příběhy již z perspektivy motivace a pohnutek aktérů.

Dále se zjistilo, že usuzování lidí s mentálním postižením pak ovlivňují různé faktory, nejenom mentální věk a IQ, ale i chronologický věk, chování, socioekonomický status rodiny a reflektivní kognitivní styl.

2.3 Mentální postižení

Jelikož se v této práci chci zaměřit na psychologická specifika vývoje dětí s lehkým mentálním postižením, vysvětlím a představím v této kapitole definici a znaky mentálního postižení.

Mentální retardace je odvislá od našeho způsobu chápání inteligence. „Inteligence je globální schopnost jedince účelně jednat, rozumně myslet a účinně se vypořádat se svým okolím. Inteligenci tedy můžeme chápat jako souhrnnou komplexní vlastnost zahrnující myšlení, učení a adaptaci.“ (Wechsler, in Blatný, 2010, s. 71)

Obecně určujeme hranici mezi normální inteligencí a mentálním postižením snížením rozumových schopností na 70 % vůči průměru. Pokles duševních schopností musí objevit nejpozději v raném dětství, pokud pokles vede ke ztrátě již nabytých schopností, mluvíme o demenci.

Definici charakterizující oblasti, jichž se mentální retardace týká, najdeme v knize *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*: „Mentální retardaci lze vymezit jako vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatalní, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.“ (Valenta, 2012, s. 31).

2.3.1 Lehká mentální retardace

Lehká mentální retardace je tedy prvním, nejlehčím, stupněm mentální subnormy. Osoby, které jsou zařazeny do této kategorie, dosáhly skóre v rozmezí 50–69 bodů IQ.

Lehké mentální postižení je většinou klasifikováno těsně před nebo na začátku školní docházky. V raném vývoji většinou nebývají významné známky zaostávání, ač se může projevat mírné opoždění vývoje. Větších odlišností si začínají rodiče všimnout později v předškolním věku či na začátku školní docházky, kdy je již opoždění výrazné a vede k nedostačivosti ve škole nebo předškolním zařízení. Dítě pak je vyšetřeno v pedagogicko-psychologické poradně, která vyloučí školní nezralost a potvrdí diagnózu mentální retardace. Tito žáci pak nastupují do základní školy praktické nebo jsou integrováni v běžné základní škole. Jejich výuka většinou probíhá dle tzv. přílohy *Rámcového vzdělávacího programu*.

2.3.2 Psychologické odlišnosti lehkého mentálního postižení

Z výše zmíněných charakteristik vyplývá, že mentální postižení ovlivňuje všechny složky osobnosti člověka, patří tedy mezi poruchy pervazivní (podobně jako autismus). Vzhledem k tomu, že poškození nastává již v raném dětství, je celý vývoj ovlivněn různými handicapy, mezi něž patří např. snížené poznávací schopnosti, oslabená paměť či omezená schopnost generalizace a abstrakce. Vzhledem k trvalosti postižení provázejí tato omezení člověka celý život (Vágnerová, 2014).

Základní odlišností je porucha poznávacích schopností. Kvůli omezení kognitivních funkcí je svět pro lidi s mentálním postižením komplikovaný a často mu nerozumí, je pro ně složité rozpoznat významné a nevýznamné znaky událostí a dějů kolem nich. Často vnímají svět jako nepochopitelný a ohrožující a kvůli tomu, že neumí adekvátně zareagovat nebo správně vyřešit věci, které se jich týkají, preferují stereotypní a naučené situace. Vzhledem k častějším neúspěchům se často vyskytuje strach z nových věcí. Ulpívavost se pak stává určitou obranou před nepříjemnými podněty a cizím vnějším světem. Dále je pro lehké mentální postižení obecně charakteristická snížená flexibilita v uvažování. Kvůli neschopnosti nadhledu jsou redukovány jejich schopnosti kritičnosti a jsou snadněji ovlivnitelní. Jejich postoj ke světu kolem bývá pasivní, protože již od dětství jsou ochraňovány a vedeny rodiči více než jiné děti (Vágnerová, 2014).

Oslabení myšlení se nalézá především v oblasti abstrakce, uvažování těchto lidí je téměř vždy konkrétní. Vedle abstrakce je snížena i schopnost generalizace. „Již jednoduchá abstrakce barvy pro ně nemusí znamenat odpoutání se od konkrétní, děti často používají při hodnocení barev věty, že ‚pampeliška je žlutá jako sluníčko‘, nikoli, že je pouze žlutá.“ (Vágnerová, 2014). Podstatné pro ně je, jak se jim situace jeví, jak ji prožívají oni,

nejdou schopni se odpoutat od subjektivního pohledu na věc a od svých pocitů a uvažovat o její podstatě, z tohoto důvodu bývá jejich poznání často zkreslené.

Omezenost nacházíme také ve sféře učení. Děti s mentálním postižením se učí převážně mechanicky a asociativně. Informace, návyky i dovednosti se u nich fixují v podobě, v jaké byly naučeny a jsou následně mechanicky reprodukovány ve stejné podobě. Tyto obtíže mají příčinu nejen v nedostatečném porozumění, ale i v obtížnější koncentraci a horším udržení poznatku v paměti. Snížená efektivita učení bývá překážkou v dalším rozvoji, lidé v jejich okolí po nějaké době mohou rezignovat na další rozvoj osob s mentálním postižením, lidé s mentálním postižením často o další učení nestojí, typická je určitá kognitivní pohodlnost. To by se mělo bránit dostatečným přísunem shodných a srozumitelných podnětů, na druhou stranu by dítě nemělo být přetěžováno, což by poškozovalo jeho vývoj stejně jako nedostatek podnětů.⁶ Jak již bylo výše řečeno, mentálně postižení preferují stereotypnější, jednodušší a jednoznačnější stimulaci, protože jejich potřeba změny známých podnětů není tak velká (Valenta, 2012).

Narušená bývá motivace, vnitřní motivace je potlačena, především poznávací motivace v jejich případě není příliš účinná. Děti bychom měli motivovat podobně jako v raném věku, učení a činnosti jsou motivovány emočně, děti se snaží potěšit někoho druhého. V praxi se osvědčuje využívání vnější motivace, např. věcná odměna za splněný úkol ve formě sladkostí nebo samolepek.

Vzhledem k tomu, že řeč chápeme jako projev myšlení, je logické, že výrazně jsou postiženy verbální schopnosti. Zhoršeno je jak slyšené porozumění, tak mluvní projev. Děti i dospělí obtížně rozumí i složitějším běžným sdělením, jejich slovní zásoba bývá chudá a málo chápou celkový kontext. Sdělení, která jim někdo řekne, chápou v doslovném významu, nerozpoznají případnou ironii, žert nebo nadsázku. Lidé s lehkým mentálním postižením zvládají používat běžné konkrétní pojmy a základní slovní obraty, abstraktní pojmy a složité slovní obraty jsou problematické. Vyjadřují se jednoduše, přičemž preferují velmi krátké věty a jednoznačné pojmy, v delších větách a promluvách či textu vyvstává nápadněji jejich jazyková necitlivost. Slovní výběr je stereotypní – téměř nepoužívají synonyma. Artikulace bývá méně zřetelná, což může být způsobeno

⁶ Teorie proximálního vývoje (in Vygotskij, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Výbor z díla uspořádal, úvodním slovem a komentáři opatřil J. Průcha. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 135 s. ISBN 80-7178-943-7).

např. lehkou svalovou hypotonií nebo vývojovou dysfázií, které relativně často mentální postižení provází (Zezulková, 2011).

Emoční prožívání se příliš neliší od ostatních, ale drobné změny, mezi nimiž je i neschopnost sebereflexe, vedou ke sníženému sebeovládání. To ve spojitosti s orientací na aktuální situaci vede k chování zaměřenému na okamžité uspokojení. Z toho vyplývá, že tito lidé mohou být zvýšeně dráždiví a mít větší pohotovost k afektivním výbuchům či mrzuté náladě. Jejich egocentrické uvažování vede k nižším zábránám v chování, které projevují v emočně vypjatých situacích. K únikovým anebo agresivním reakcím vedou nesrozumitelné nebo náročné podněty, které jejich mysl nedokáže zpracovat.

Osobnost a chování jedinců ovlivňují jejich psychické potřeby, jako potřeba stimulace, učení, jistoty a bezpečí a seberealizace. Potřeba stimulace není v případě mentálně handicapovaných příliš velká, ač je přítomná. Nevadí jim opakující se podněty, naopak v nich často nalézají bezpečí. Stimulace však ani v jejich případě neměla být jednotvárná, měla by se střídat. Jejím nejdůležitějším rysem pro mentálně postiženého je srozumitelnost, jinak vyvolává únikové chování a negativní tendence.

Potřeba učení odpovídá snaze poznat empiricky své nejbližší okolí. V informacích by měl být řád, jemuž mentálně postižení rozumí a měly by být převážně empirické. Touha po učení bývá slabší, což ale může být sekundární rys mentální retardace z důsledku závislosti na zprostředkovávací aktivitě jiných lidí a nižší efektivitě získávání informací.

Velmi silná bývá potřeba citové jistoty a bezpečí. Vzhledem ke zvýšené závislosti postiženého na druhých lidech je pro něj důležitá stabilita prostředí, ve kterém žije a vztah s tamními lidmi. Citové vztahy jsou určitou formou kompenzace strachu z okolního světa a jejich potřeba přetrvává až do dospělosti.

Charakterem mentálního postižení je ovlivněna potřeba seberealizace. Z důvodu snížené či chybějící schopnosti hypotetického uvažování o své seberealizaci většinou příliš nepřemýšlí. Podstatnější je pro ně dosažení pozitivní odezvy od svých bližních. Podobně je modifikovaná potřeba životní perspektivy. Vzhledem k tomu, že jim není blízké hypotetické uvažování, si nedělají dlouhodobé plány a žijí v přítomnosti. Případná životní perspektiva je omezena do několika jednoduchých přání.

Lidé s lehkým mentálním postižením vědí o existenci morálky a norem, ale mnohem méně přemýšlí o jejich podstatě. Mentálně postižení mají problém s hodnocením situací

a aplikací známých pravidel do nové situace. V případě, že dojde ke změně, mohou být snadno dezorientovaní a zachovat se nepřiměřeně.

Jedním z důvodů problematického chování je neschopnost vyjádřit své aktuální pocity běžnějším a srozumitelnějším způsobem. Vybraná aktivita, např. pokřikování, pak slouží k upoutání pozornosti na vlastní stav. V těchto případech musíme určit, nakolik je daný jedinec schopný porozumět normám a pochopit jejich podstatu, protože tato podmínka nemusí být vždy splněna.

V adolescenci a rané dospělosti se někdy, zejména u mužů, zvyšuje sklon k agresivnímu jednání. Příčinou této tendence je především impulzivnost a neschopnost odhadnout svou sílu a následky svého chování.

Sebepojetí je rovněž ovlivněno omezenou schopností sebereflexe a reflexe druhých. Jejich aktuální hodnocení sebe sama tak často neodpovídá realitě a bývá nekritické. Vzhledem ke zvýšené sugestibilitě a nekritičnosti jsou snadno ovlivnitelní jinými lidmi. Naopak dosáhnout dlouhodobého pozitivního sebehodnocení, které slouží i jako základ pozitivní motivace, je pro mentálně postižené obtížnější než pro zdravého člověka. K uvědomění si vlastní negativní odlišnosti není nutné hlubší pochopení, stačí opakovaná zkušenost se svou neschopností. Po vytvoření názoru na sebe sama lidé s mentálním mění jen obtížně své sebepojetí.

Jak bylo výše zmíněno, mentální postižení tedy ovlivňuje myšlení, chování i prožívání člověka. První odchylky vznikají již při vstupu a zpracovávání informací, což vede k chybnému usuzování a nevhodnému chování. Psychický vývoj je porušen nejen kvantitativně, ale i kvalitativně.

2.4 Věcné učení

Obsahem věcného učení, ve školách zařazovaného především do předmětu prvouka, je syntéza základních společenskovedných a přírodovědných poznatků. Žáci by se v něm měli naučit a vstřípit si základní poznatky o pravidlech a fungování světa, aby získali základní životní dovednosti a mohli se orientovat ve společenském i fyzickém prostředí kolem nich. Věcné učení lze tedy rozdělit do dvou směrů, přírodovědného a sociálního (tomu odpovídá volitelné rozdělení předmětu prvouka na vlastivědu a přírodovědu ve čtvrtém a pátém ročníku základní školy). Vzhledem k zaměření této práce se budu dále více věnovat směru společenskovednímu, tedy učení se sociálním realitám.

2.4.1 Věcné učení v současnosti

V rozhovorech jsem zjistila, že mnou zpovídaní učitelé v praktických školách nemají vlastní ucelenou koncepci výuky sociálních reálií. Jako učební látka jsou probírány pouze částečně. V učebnicích prvouky i vlastivědy se vyskytují téměř všechna témata, která jsou zmíněna v RVP. Tuto látku si děti v určitém okamžiku osvojí, ale existují oblasti, které není dobré vyučovat pouze tehdy, když se objeví v učebnici. Jedná se především o pravidla slušného chování a vzájemnou toleranci. Pravidla chování a jednání s ostatními řeší učitelé na začátku roku jejich formulací, napsáním na viditelné místo a tlakem na jejich dodržování. V průběhu roku pak děti vychovávají ad hoc, protože v každé třídě mají problémy s dodržováním jiného pravidla slušného chování. Také tolerance k handicapům ostatních se většinou nezařazuje jako samostatná látka, ale bývá zmiňována v učebnicích při probírání témat volně souvisejících. Při výuce je zdůrazňována v rámci jiných situací, např. při skupinových aktivitách dětí nebo ve chvíli, kdy se děti posmívají druhým. Učitelka z páté třídy říká, že na praktické škole se děti s lehkým mentálním postižením naučí poměrně dobře, vzhledem k tomu, že mají kolem sebe jedince, kteří jsou odlišní od průměru. V teoretické části mé práce proto provedu rozbor RVP týkajícího se učení sociálním reáliím, protože jsou v něm formalizované cíle vzdělávání a výchovy na základní škole.

Současná výuka věcného učení je koncipována dle Rámcových vzdělávacích programů pro daný typ školy (MŠ, ZŠ, SŠ), věcného učení se konkrétně týká *Rámcový vzdělávací program pro základní školy* (dále jako RVP). Učení se sociálním reáliím pak je primárně zařazeno v tematickém okruhu Člověk a jeho svět, v konkrétním oboru Lidé kolem nás. (RVP, 2013, s. 31) Toto téma se prolíná i dalšími částmi RVP, proto zde zmíním i oblasti klíčových kompetencí, cílů vzdělávání, průřezových témat a vzdělávacích oblastí, které se týkají společenských reálií.

RVP formuluje cíle vzdělávání, definuje vzdělávací obsah a charakterizuje přístupy k tvorbě učebního plánu a školního vzdělávacího programu na základních školách. Kromě metodických pokynů k obsahu předmětů stanovuje i cíle základního vzdělávání a klíčové kompetence, kterých má žák nabýt, aby získal základní vzdělání. Pro děti s mentálním postižením se dá využívat i tzv. příloha Rámcového vzdělávacího programu

upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (dále jako RVP-LMP).⁷ RVP-LMP představuje modifikaci RVP, která respektuje sníženou úroveň rozumových schopností žáků a zároveň jim umožňuje získat plnohodnotné základní vzdělání. Alternativou používanou pro děti se speciálními potřebami může být i individuální výukový plán, který však vychází z RVP.

Rámcové vzdělávací plány řeší vzdělávání z několika pohledů: tyto části jsou nazvány jako cíle základního vzdělání, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti a průřezová témata. V každé z nich můžeme najít část zabývající se sociálními reáliemi.

2.4.2 Vzdělávací oblasti

Vzdělávací oblasti jsou objektivním soupisem poznatků a schopností, kterých by měli žáci nabýt. Metodicky vedou průběhem vzdělávání, čemuž napovídá jeho struktura, především vzdělávací obsah. Člení se do devíti skupin dle vzdělávacích oborů. Obory sdružují výstupy z jedné oblasti (např. Matematika a její aplikace, jejímž předmětem je pouze matematika), nebo z více příbuzných oblastí (např. Člověk a příroda, jehož obsahy je fyzika, chemie, přírodopis a zeměpis). Každý obor obsahuje svou charakteristiku, cílové zaměření, vzdělávací obsah a očekávané výstupy. Ty jsou členěny do tří stupňů, dvou orientačních výstupů po 3. a 5. třídě a závěrečného výstupu po 9. třídě, který je závazný. RVP-LMP oproti běžnému RVP upravuje očekávané výstupy, snižuje jejich počet a klade důraz na praktické schopnosti. Cílové zaměření spojuje cílové kompetence a vzdělávací oblasti, vymezují konkrétněji cíle, které napomáhají získávání klíčových kompetencí.

2.4.3 Člověk a jeho svět

Kapitola Člověk a jeho svět je v RVP-LMP zařazena jako čtvrtá oblast výuky (po jazyku a jazykové komunikaci, matematice a jejích aplikacích a informačních a komunikačních technologiích). Vyučuje se pouze na prvním stupni a člení se do pěti tematických okruhů, a to: místo, kde žijeme; lidé kolem nás; lidé a čas; rozmanitost přírody; člověk a jeho zdraví.

⁷ V září 2016 vešel v platnost nový rámcový vzdělávací program, u kterého byla odstraněna příloha týkající se vzdělávání žáků s LMP. Tuto roli převzala tzv. „Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření“, která se týká žáků, kteří mají nárok na 3. a vyšší stupeň podpory. Každé dítě s lehkým mentálním postižením má vypracovaný individuální vzdělávací plán, ve kterém jsou specifikovány redukce učiva.

Společenským reáliím se věnuje tzv. obor RVP-LMP Lidé kolem nás. Žáci se v něm učí základům společenského chování a jednání, uvědomují si vzájemné odlišnosti a učí se je tolerovat. Rovněž se učí spolupracovat, správně se chovat v krizových situacích, předcházet jim a vhodně na ně reagovat.

Očekávané výstupy z tohoto oboru se rozdělují na dvě skupiny dle období, ve kterém by je žáci měli zvládnout. V prvním období (1.–3. třída) to je: znalost rolí rodinných příslušníků a vztahů mezi nimi, rozlišování blízkých příbuzenských vztahů, pojmenovávání nejběžnějších povolání a pracovních činností, znalosti, jak se chovat při setkání s neznámými lidmi, projevování tolerance k odlišnostem spolužáků a osvojení základů společenského chování. V druhém období (na konci 5. třídy) by měl žák dodržovat pravidla pro soužití ve škole, v rodině a v obci, rozpoznat ve svém okolí nevhodné jednání a chování vrstevníků a dospělých, znát základní práva dítěte, práva a povinnosti žáka školy a reagovat vhodným způsobem na pokyny dospělých při mimořádných událostech.⁸

Výstupy lze obecně rozdělit do dvou přístupů k sociálním reáliím. Jedním je teoretické poznání společnosti, patří mezi ně znalosti rodinných rolí, znalosti práv a povinností žáka. Žáci si osvojují vědomosti podobným způsobem jako ostatní školní látku. Druhým je praktické užívání společenského chování a rozpoznávání vhodného a nevhodného chování. Získávání těchto schopností souvisí s morálním vývojem jedince a jeho pojetím správnosti mezilidských vztahů. Z vývojového pohledu vidíme rostoucí nároky na dítě, zatímco ve třetí třídě jde především o znalosti a pojmenování dle atributů a žákovi teoreticky stačí prostá reprodukce naučených faktů, v páté třídě je již kladen důraz na rozlišování vhodného a nevhodného, na aplikaci morálních zásad, které byly dříve naučené.

2.4.4 Cíle základního vzdělání

Cíle základního vzdělání se zaměřují na práci učitele s dítětem. Stanovuje obecné principy, jak s dítětem jednat a zacházet, aby mohlo rozvíjet své kompetence. Na rozdíl od vzdělávacích oblastí jsou nadpředmětové, tedy prolínají celou výukou. Mezi cíle úzce spojené se sociálními reáliemi patří rozvíjení schopnosti spolupráce a respektování práce

⁸ V minimální doporučené úrovni pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření, platné od září 2016, jsou do výstupů přidána témata týkající se finanční gramotnosti, používání peněz, rizika půjčování peněz a tvorba rozpočtu. Mírně upraveny jsou formulace výstupů.

a úspěchů vlastních i druhých, vedení žáků k projevování se jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti a uplatňování jejich práv a plnění jejich povinností

Cíle by měly rozvíjet především sociální vnímavost žáka a poznávání jeho i cizí hodnoty. Tato oblast vychází z teorie učení se nápodobou a předkládá učitelům, jak by měli pracovat s dítětem, aby si mohlo osvojit správné vzorce chování.

2.4.5 Průřezová témata

Průřezová témata jsou závěrečnou oblastí RVP a uzavírají formativní požadavky na vzdělání žáka. Více než jiné oblasti se zaměřují na osobnostní rozvoj žáka především v oblasti postojů a hodnot, nikoli na faktické znalosti. Mají silný výchovný aspekt, který je možné zařadit do vzdělávání v různých předmětech. Průřezová témata rovněž propojují vzdělávací obsahy oborů.

Věcného učení se týkají především téma osobnostní a sociální výchova. V oblasti hodnot a postojů by měla splnit tyto funkce: pomoci k utváření pozitivního postoje k sobě i k druhým, vést k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci, vést k akceptaci různých typů lidí, názorů a přístupů k řešení problémů, napomáhat primární prevenci sociálně patologických jevů a přispět k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování.

Žák by však neměl tyto hodnoty jen poznat, ale přijmout je za své; škola by ho měla vést k asimilaci výše zmíněných hodnot. Výše zmíněné hodnoty představují opuštění piagetovského egocentrismu, který je typický pro předškolní děti a zaměření se na objektivní mravní principy

2.4.6 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou ústředním pojmem RVP. Jedná se o souhrn znalostí, schopností, postojů, hodnot, kterých by měl nabýt žák, aby získal odpovídající vzdělání (v tomto případě základní). Klíčové kompetence tedy kromě kvantit znalostí a schopností vyžadují nabytí i kvalit postojových a hodnotových.

RVP obsahuje následující kompetence: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní. V RVP-LMP je objem kompetencí zmenšen a je v něm kladen důraz na kompetence pracovní, sociální a personální a komunikativní. Věcného učení sociálních reálií se týkají především kompetence sociální a personální. V závěru

školní docházky by žák učící se dle RVP-LMP měl získat tyto sociální a personální kompetence:

- posiluje své sebevědomí na základě poznání a pochopení vlastní osoby,
- má povědomí o základních mravních hodnotách v rodině i ve společnosti,
- respektuje pravidla práce v týmu a svými pracovními činnostmi ovlivňuje kvalitu společné práce,
- rozpoznává nevhodné a rizikové chování, uvědomuje si jeho možné důsledky,
- navazuje a udržuje vztahy s vrstevníky, respektuje druhé lidi a snaží se upevňovat dobré mezilidské vztahy,
- posiluje sociální chování a sebeovládání, je vnímavý k potřebám starých, nemocných a postižených lidí,
- uvědomuje si nebezpečí možného psychického i fyzického zneužívání vlastní osoby.

Ač jsou klíčové kompetence velmi důležité v celku RVP, pro tuto práci nejsou příliš podstatné. Jsou sice jedním ze závazných bodů, ale jejich výstup je formulován až jako výsledek druhého stupně, nikoli prvního, kterým se zabývám. Je však vhodné je zmínit, protože potvrzují rozvíjení základních prvostupňových motivů jako mravní hodnoty či rozpoznávání vhodného a rizikového chování.

Po rozboru RVP-ZV mohu shrnout, že učení se sociálním reáliím se především v druhém období se týká především mravního rozvoje. Žák se učí faktická pravidla chování, svá práva a povinnosti, ale na konci prvního stupně by měl být schopný je aplikovat na situace, které jsou pro něj známé. Myšlení žáka by se od dětského egocentrismu mělo posunout na interiorizaci sociálních pravidel, rozlišení špatného a správného chování. Kvalita usuzování by měla být na vyšší úrovni, dítě by mělo respektovat objektivní zákon. Tyto cíle se shodují s teorií Jeana Piageta o morálním vývoji, které se věnuje následující oddíl.

2.5 Věcné učení sociálních reálií v kontextu Piagetovy teorie morálního vývoje

Sociální reálie, jejichž znalost a dodržování je od žáka vyžadována, můžeme zařadit do konceptu morálního kognitivního vývoje. Dosažení prvních postojů a znalostí v prvním

období dle RVP odpovídá stáří dítěte 10–11 let. V tomto věku by normální dítě mělo být v pozdním stadiu heteronomního uvažování (Atkinsonová, 1995, s. 95).

První výstup – „pojmenovat nejběžnější povolání a pracovní činnosti“ – se morálního úsudku netýká. Jde v něm o pouze o pojmenování činností, které dítě vidí kolem sebe. Cílem je zapamatovat si soubor označení, jednotlivých prvků. Tento úkol klade požadavky na prostou paměť.

Druhým výstupem je „znát role rodinných příslušníků a vztahy mezi nimi, rozlišovat blízké příbuzenské vztahy“. Tento požadavek můžeme brát jako morálně neutrální, jeho cílem je primárně poznat strukturu osob, které se kolem něj pohybují, přijmout řád závazných pojmenování. Na druhou stranu, ke schopnosti pokročilého uvažování, je nutné mít vytvořen schopnost se orientovat v interpersonálních strukturách.

Jako třetí uvádíme požadavek „vědět, jak se chovat při setkání s neznámými lidmi“. Ten dle mého názoru těsně souvisí s prvním výstupem. Aby dítě mohlo rozeznat, kdo je cizí, je nutné mít nejprve vymezené, kdo je blízký. Poté je možné se zabývat vztahem k ostatním lidem a především vlastním chováním ve vztahu k nim. Pokud dítě ví, jak se k nim chovat, symbolizuje to přijetí kolektivní normy. Ač tento výstup patří spíše do kognitivního přijetí zákona, při jeho plnění v něm spatřujeme i morální prvek chování dle přijatého zákona.

Čtvrtým je „mít osvojené základy společenského chování“. Tento požadavek již klade na dítě větší nároky z hlediska morálního. Zásady jsou souborem pravidel, zákonem, který nemá tak jasný smysl jako předchozí body. Při osvojení si dítě musí tyto zásady internalizovat, z Piagetových pojmů mohou připomenout akomodaci pravidel, díky které dítě nazírá na svět jiným, novým způsobem.

Závěrečný, pátý výstup – „projevovat toleranci k odlišnostem spolužáků, jejich přednostem i nedostatkům“ – je z hlediska vývoje požadavkem nejsložitějším. Projevování tolerance klade na dítě požadavek, který již neodpovídá heteronomnímu uvažování imanentního zákona, a následný trest při jeho porušení. Naopak dítě musí upravovat své představy o pravidlech vzhledem k někomu jinému a jeho možnostem a schopnostem. Tento proces již odpovídá morálce autonomie, ve které nezáleží tolik na litéře zákona, jako na duchu zákona.

V druhém období jsou vytyčené cíle již náročnější, běžné děti v tomto věku⁹ by měly již být ve stadiu morálky autonomní.

Prvním výstupem je „znát základní práva dítěte, práva a povinnosti žáka školy“. Tento požadavek je komplexní a vyplývá z něj, že dítě na sebe musí nahlédnout jako na člena školního společenství. Chápe, že ze školního řádu mu vyplývají práva a povinnosti, které jsou pro něj závazná. Podstatné je i seznámení se s právy dítěte, dítě musí přijmout myšlenku lidských práv, že nezáleží na zásluhách, ale že každá bytost má nezcizitelná práva.

Druhým je „dodržovat pravidla pro soužití ve škole, v rodině, v obci (městě)“. V tomto bodu můžeme spatřovat jistou analogii s bodem prvním, ale přesto se od něj výrazněji odlišuje. Požaduje něco navíc, žáci musí pochopit, že je součástí hned několika různých společenství, která se od sebe odlišují, ale všechny mají své požadavky. Rovněž klade větší důraz již ne na pouhé vědomosti, ale i na dodržování pravidel, tedy počítá s internalizací pravidel.

Třetím je „reagovat vhodným způsobem na pokyny dospělých při mimořádných událostech“. Tento bod je zajímavý kvůli tomu, že neodpovídá tématům ostatních výstupů, ale ve vývoji dítěte v sobě nese zajímavé aspekty. Předpokladem je, že dítě rozezná mimořádné události, které stojí za změnu pravidel. Osvojení pravidel je prvním krokem v jejich internalizaci, je podstatou morálního realismu, ale k dalšímu vývoji je třeba překročit lpění na objektivním hodnocení dle zákona. Tomu nejdříve napomáhá schopnost uvědomit si situace, ve kterých pravidla neplatí. Tento požadavek tedy vyžaduje dvě schopnosti, a to rozeznat mimořádnou situaci, ve které je třeba jednat jinak než dle konvencí, a dobře reagovat na pokyny vyšší autority.

Posledním pak je „rozpoznat ve svém okolí nevhodné jednání a chování vrstevníků a dospělých“. Tento požadavek klade důraz na samostatné uvažování jedince, zatímco v předchozích případech se požadavky týkaly buď znalosti, nebo jednání samotného žáka, nyní má žák soudit chování druhých. Musí aplikovat své mravní zásady na jednání lidí kolem. Zde můžeme spekulovat, že výsledkem má být dosažení autonomního stádia, protože v něm dítě soudí dle člověka, nikoli podle zákona.

⁹ Na konci 5. třídy, tedy ve věku 12–13 let.

3 Výzkum

Abych dokázala výuku věcného učení zmapovat vícerozměrně, provedla jsem ve svém výzkumu několik dílčích kroků, zajímal mě přístup učitelek k tomuto tématu v rámci výuky i výkony a usuzování dětí v situacích, kdy musí použít své schopnosti. Mluvila jsem s učitelkami v základní škole praktické o jejich třídě a provedla jsem rozhovor s učitelkou, která učila děti s lehkým mentálním postižením integrované ve speciální škole.

V první části jsem provedla rozhovor s dětmi, ve kterém jsem jim kladla otázky týkající se jejich uvažování o vhodném chování. V jeho rámci jsem se zaměřila na psychologický vývoj dětského myšlení v rámci některých cílů, kterých mají děti dosáhnout. O průběhu výuky sociálních reálií a atmosféře ve třídě jsem poté hovořila s učitelkami.

Nejprve bylo třeba sestavit výzkumný nástroj pro získání odpovědí od dětí. Děti s lehkým mentálním postižením, nejen v kombinaci s ADHD, mají jiný práh pozornosti a je třeba volit vhodný přístup. Kvůli tomu jsem provedla malý předvýzkum mezi žáky jiné třídy s cílem zjistit, kolik a jakých otázek mohou dětem dát. V další fázi jsem si pro svou potřebu vytvořila dvě dvojice originálních výzkumných příběhů, s jejichž pomocí jsem zjišťovala schopnost rozhodovat se dle vytyčených cílů RVP.

Ve svém výzkumu jsem sledovala vývoj chápání sociálních reálií, tedy především výukového cíle rozpoznávat nevhodné chování a toleranci k odlišnostem spolužáků, z několika úhlů pohledu. Kromě přímých odpovědí od dětí jsem zaznamenala situaci také skrze hodnocení třídní učitelky, která vidí s odstupem projevy dětí. Dále jsem zkoumala subjektivní usuzování dětí týkající se problémových situací, a to ze dvou pohledů. Zajímal mě úsudek dětí o morálně nejednoznačné situaci, subjektivní hledisko společenského chování. Navíc jsem zkoumala toleranci k odlišnostem spolužáků v nevhodné situaci.

3.1.1 Cíle výzkumu

Formulovala jsem si několik výzkumných otázek, které souvisí s klíčovými kompetencemi a výstupy oboru, jenž odpovídá výuce sociálních reálií.

- a) Jsou děti schopné respektovat odlišnosti druhých v problémové situaci?
 - i. Jaké stanovisko děti zaujmou v modelovém příběhu?
 - ii. Jak tuto otázku vnímá jejich učitelka?

- b) Jak dobře rozlišují děti s lehkým mentálním postižením lež? Liší se jejich uvažování od vrstevníků bez LMP?

3.1.2 Tolerance ke spolužákům

Tolerance ke spolužákům patří mezi výstupy prvního období vzdělávacího oboru Lidé kolem nás a jako jedna z mála předjímá autonomní morální rozhodování. Teoreticky by proto měl být výraznější rozdíl mezi odpověďmi mladších a starších žáků. Děti s lehkou mentální retardací mají opožděný psychický vývoj, ale na konci prvního stupně by měly dle RVP být schopné elementárního autonomního usuzování. K výzkumu jsem si vybrala druhou a pátou třídu na ZŠ praktické, mezi kterými by měl rozdíl být patrný.

3.1.3 Lež

K navržení tohoto typu výzkumného designu mě vedl výstup vzdělávacího oboru o rozpoznávání nevhodného chování a osvojování základního společenského chování. Správné a nesprávné chování koreluje s morálním vývojem dítěte. V rámci nevhodného chování najdeme několik oblastí, kterým by se dalo věnovat, jde o různé skupiny nesprávných činů, mezi něž patří např. krádež, ublížení druhému, rozbití cizí věci, či lež. Pro tuto práci jsem si vybrala téma lži, protože patří mezi chování, s nímž se ději často setkávají, často není jednoznačné, a proto je musí samy nějakým způsobem zhodnotit.

Jedním z vývojových úkolů pro dítě v tomto věku je začít hodnotit pravdu a lež více ze subjektivního hlediska odpovědnosti než objektivního hlediska odpovědnosti.

Tuto problematiku zpracoval Jean Piaget ve své knize *The moral judgement of a child* a tímto tématem se též zabývala Barbora Šeráková ve své diplomové práci *Morální usuzování dětí mladšího školního věku*. Rozhodla jsem se tedy využít již zpracované modelové situace, abych mohla mimo meziročníkového srovnání porovnávat výsledky získané od dětí s lehkým mentálním postižením s výsledky, kterých dosáhly děti navštěvující běžnou základní školu.

3.2 Design výzkumu

Praktická část mého výzkumu se skládala ze tří částí. Nejprve mě zajímaly úsudky samotných dětí. Aby bylo možné zvolit optimálně počet a charakter otázek, provedla jsem nejprve malý předvýzkum, v němž jsem použila otázky, které již byly použity v jiných pracích. Dále jsem prováděla pozorování ve třídě, abych získala představu o chování dětí

v běžných situacích a klimatu ve třídě. Poté jsem vedla strukturovaný rozhovor s učitelkami, které učí děti s mentálním postižením, jehož cílem bylo získat informace o dětech a o podobě výuky věcného učení.

3.2.1 Předvýzkum

Vzhledem k typu dětí, které jsem zkoumala, bylo nutné se rozhodnout, jak upravit otázky týkající se jejich vývoje. Děti mladšího školního věku s mentální retardací a případnými přidruženými poruchami udrží pozornost pouze na velmi krátkou dobu, bylo tedy potřeba redukovat kvantitu otázek. Provedla jsem tedy ve třetí třídě malý předvýzkum. Dětem jsem předložila dvě dvojice příběhů zaměřených na lež a poté další tři příběhy týkající se vnímání trestu.

První dvě úlohy jsem vybírala z Piagetových dichotomických úloh. Vzhledem k závěrům, které učinila Barbora Šeráková ve své práci, ve které zkoumala citlivost úloh, jsem použila úlohy I a II, které jí vyšly jako nejcitlivější, a tedy nejvhodnější ke zkoumání morálního realismu u dětí. Zbylé tři příběhy jsem převzala z knihy *Morální vývoj školáku a předškoláku: paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta* (Klusák, 2014).

V této fázi výzkumu nešlo tolik o výsledky, které děti podají, ale zda při celém dotazování dokáží udržet pozornost a zda preferují nějaký typ příběhů a otázek. Ve fázi předvýzkumu jsem se také rozhodovala, jak upravit design mého výzkumu. Vzhledem k tomu, že třetí třída je dle učitelky hodnocená jako výkonově podprůměrná a poměrně netypická,¹⁰ rozhodla jsem se, že v ní provedu svůj předvýzkum.

Při mé návštěvě jsem strávila zhruba hodinu pozorováním a poté mi paní učitelka posílala jednotlivé děti do kabinetu vedle třídy, kde jsem se jich ptala. Řekla jsem jim, že dělám práci do své školy a potřebovala bych, aby mi s ní pomohli. Zdůraznila jsem, že nejde o správnost odpovědi a zajímá mě jejich názor, také jsem se jich zeptala, zda je mohu nahrávat.

Děti poměrně dobře spolupracovaly, ale při kladení otevřených otázek se stávalo, že se děti ztrácely ve větším množství informací, které jsem jim dala, případně ke konci neposlouchaly, což se projevovalo většinou neverbálními projevy, např. rozhlížením se

¹⁰ Výkonost dětí v praktických školách hodně ovlivňují další diagnózy. Ve třetí třídě se vzdělává 7 dětí, kterým bylo v době mého výzkumu 9 až 11 let. Až na jedno mají všechny děti diagnostikovanou mentální retardaci s přidruženou poruchou, u jednoho se objevuje dětský autismus, jednomu autistické rysy, dvěma ADHD, jednomu hyperaktivita, jednomu dysartrie.

po kabinetu, případně mi dítě začalo vyprávět zcela nesouvisející informace ze svého života, např. o tom, čím chce být, až vyroste, a k tématu jsem se musela obtížně vracet.

Z toho důvodu jsem se rozhodla zjednodušit zadání. Omezila jsem se na pouze jeden formát otázek, a to dvojice jednoduchých situací, které měly děti zhodnotit a porovnat. Výsledky jsem získávala formou strukturovaného rozhovoru, protože písemná úroveň mladších dětí je nedostatečná pro psaní odpovědí.

Při výběru konkrétních otázek jsem musela přihlídnout k situacím, se kterými se děti mohou setkat a jejichž problematika jim je blízká a které nemusí nastat jen v kontaktu žák–dospělý, ale i mezi spolužáky. Rozhodla jsem se konkrétně zaměřit na tematiku lži, rozbití věci a úmyslného schování cizí věci. Všechny vybrané situace nevhodného chování mohou nastat buď náhodou, nebo s určitým cílem, který poškodí někoho druhého. Děti ve vyšším věku by dle teorie měly být schopné rozlišit, zda daná situace nastala úmyslně a zda by si za provedený čin někdo zasloužil potrestat.

3.2.2 Úlohy zařazené do výzkumu

Jako první úlohu jsem použila známou a v různých výzkumech¹¹ vyzkoušenou úlohu od Jeana Piageta, jejím tématem je rozlišení lži a bájení. Rozlišení úmyslné lži a přehánění řeší během života i lidé s mentálním postižením, kteří často bývají chráněni před nevhodným chováním. Tito lidé sami často přibarvují své zkušenosti takovým způsobem, že pravdu výrazně pozmění. V kolektivu rozumově stejně nadaných se pak na problém nepochopení často naráží.

Ve dvojici situací, které jsou označovány jako 2A a 2B jsem využila motivu rozbití věci, protože nejen děti s LMR občas něco rozbijí. Poničení věci se samozřejmě hodnotí jako nesprávné chování, a čím hodnotnější věc je poškozena, tím více je čin odsouzeníhodný. Děti v období morálního realismu mají tendenci soudit situaci podle velikosti škody a spíše zanedbávat podstatu činu. V kontrastu s tímto poznatkem stojí cíl naučit se respektovat odlišnosti druhých.

Ve třetí části jsem chtěla zjistit názor dětí na schování věci, které vede k nepříjemným následkům. V běžných podmínkách heteronomního uvažování platí podmínky pro všechny stejně a při stejné skutkové podstatě činu platí stejný trest. Handicapy ostatních

¹¹ Mj. ve zmiňované diplomové práci (Šeráková, 2012).

ale mohou způsobit rovněž nepříjemné situace, jejichž výsledek se neliší. Poslední příběhy budou označovány jako 3A a 3B.

ANALÝZA ÚLOH

Úloha Martínek/Klárka

V prvním příběhu jde o tzv. bájení, způsobu vyjadřování, který zveličuje svou zkušenost, že výsledkem je spíše metafora než lež, výrok můžeme označit jako „nepravdu“. V druhém jde o úmyslnou lež s úmyslem něco získat. Dle Piageta (Piaget, s. 147) se dítě rozhoduje podle možnosti pravděpodobnosti, tedy čím více se lež liší od pravdy, tím je lež větší. Objektivní odpovědnost tedy spočívá v přesvědčení, že jasně nepravdivé vyjádření je horší než vyjádření, kterému by někdo mohl uvěřit/uvěřil. Od chlapce jménem Roc získal Piaget odpověď, že kluk s krávou byl zlobivější, protože nikdo nemohl vidět psa velkého jako kráva.

Úloha Honza/Petr

V prvním příběhu jde o dětskou nešikovnost, která způsobí škodu rozbití několika hrníčků, v na začátku je navíc zmíněno, že jde o nešikovného chlapce. V druhém případě jde o úmyslné rozbití jedné skleničky v náhlém afektu. V souvislosti s nemotorností Piaget hovoří jeho hodnocení dle objektivní odpovědnosti, což je jedna z charakteristik morálního realismu. Ve stádiu morálního realismu tedy dítě jako horší čin posuzuje ten, který způsobí větší škodu. Naopak úmyslný čin, ale s menším dopadem by měl být posuzován jako horší v autonomním stádiu rozhodování.

Úloha Janička/Eliška

V prvním případě jde o přehlédnutí z důvodu handicapu, které vede k nepříjemné situaci. V druhém případě se jedná o dětskou legraci, která vede k nepříjemné situaci. Ač důsledek jednání je stejný, na rozdíl od minulé dvojice, je v těchto příbězích podobné dilema jako v předchozím. Navíc tu je vysloveně zmíněno postižení prvního dítěte.

3.3 Škola

Svůj výzkum jsem prováděla v jedné pražské základní škole praktické. Měla jsem smluvený přístup do druhé a páté třídy, ve kterých jsem strávila dvě hodiny pozorováním a rozhovorem s dětmi.

CHARAKTERISTIKA ŠKOLY

Škola LOPES se nalézá na okraji Prahy, v Čimicích, a navštěvuje ji okolo 100 dětí. Sídlí v prostorách, které sdílí s běžnou základní školou a školou logopedickou. Na prvním stupni se žáci dělí do pěti tříd, dle odpovídajících ročníků, na druhém stupni jsou zřízeny dvě paralelní třídy pro každý ročník. Ve třídě bývá 6–8 dětí a jedna třídní učitelka se speciálně pedagogickým vzděláním.

Technicky jsou třídy vybavena slušně, dle moderních standardů. Ve druhé třídě děti sedí v individuálních lavicích, které jsou rozmístěny do dvou řad bočně ke katedře. Ve třídě se nachází počítač, tabule, umyvadlo a zóna s kobercem, hračkami a křesílky. V páté třídě žáci sedí po jednom v běžných lavicích, které jsou umístěny ve dvou řadách před katedrou. Ve třídě se nachází počítač s další lavicí, umyvadlo, tabule a koberec s odpočinkovou zónou. Na třídu navazuje kabinet paní učitelky, ve kterém jsem prováděla svůj výzkum.

Děti, které školu navštěvují, se učí dle Rámcového vzdělávacího programu upravujícího vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, většina z nich nemá individuální vzdělávací plán, protože plní školní vzdělávací program Naše škola, který vychází z RVP-LMP.

Abych popsala mnou zkoumané třídy, strávila jsem s nimi čas ve třídě pozorováním, abych zjistila, jak reálně vypadá interakce mezi dětmi a paní učitelkou, která je učí. S dětmi jsem byla nejprve jednu hodinu, vedlejším cílem pozorování bylo, aby mne děti vnímaly méně jako cizí osobu. Po dokončení rozhovorů s dětmi jsem s nimi strávila zbývající čas vyučovací hodiny. Pozornost jsem věnovala především činnosti žáků, když se jim nevěnuje paní učitelka, jejich vzájemnému respektu a chování.

3.3.1 Charakteristika tříd

2. TŘÍDA

Vzorek dětí v druhé třídě, kterou jsem zkoumala, byl velmi homogenní. Všech šest dětí má diagnózu mentální retardace spojenou s ADHD,¹² což může být vedlejší faktor, který ovlivní odpovědi dětí na otázky.

¹² Porucha pozornosti s hyperaktivitou (Attention Deficit Hyperactivity Disorder).

Paní učitelka hodnotí svou třídu velmi příznivě. V rámci základní školy praktické jsou podle ní velmi šikovné, což dokládá studijními výsledky, např. v matematice se na konci první třídy prvňáci naučili počítat do desíti, ač ve ŠVP patří do učiva první třídy naučit se počítat do pouze do pěti. Děti se dle ní pohybují v hraničním pásmu inteligence, ale kvůli svému přidruženému problému mají nižší výsledky při testování.

Vztahy ve třídě jsou dobré, čemuž napomáhá nízký počet dětí ve třídě i podobná intelektuální úroveň dětí. Děti považuje za stále ještě poměrně sebestředné, protože často řeší spory, které jí připomínají spíš školku. Například když si jedno dítě vezme součást stavebnice, se kterou si hraje někdo jiný. Případně, že si děti jeden den spolu hrají jako dobří kamarádi a jedna drobnost způsobí, že se urazí, nemluví spolu a nekamarádí. Impulzivnost dětí tedy bývá překážkou pro trvalejší vztahy a spíše si děti hrají samy.

Na začátku roku si všichni vytvořili třídní pravidla a děti se je snaží dodržovat, o svých povinnostech jsou srozuměni a povětšinou je dodržují. Výchovné problémy se třídou nejsou, ale děti jsou zlobivější, než je obvyklé, protože ztrácejí dříve pozornost a začnou se věnovat něčemu, co je zajímá více než např. nácvik psaní.

Děti rozlišují vhodné a nevhodné chování poměrně dobře teoreticky, dokáží říci, jak se správně chovat, ale projevují se divočeji. U některých se objevuje žalování na ostatní při porušení pravidel, ale spíše je cizí projevy vytrhnou ze soustředění a samy se také začnou nevhodně chovat. Lež se mezi nevhodným chováním objevuje málokdy, děti spíše neúmyslně bájí. Odhalenou lež děti vnímají negativně a může být příčinou hádky mezi kamarády.

Děti vzájemně tolerantní jsou jenom občas. Různá porušení se objevují celkem často, jak je běžné u dětí mladšího věku, a druhí to viníkům dokáží dát občas velmi silně „sežrat“. Na druhou stranu se chování dětí zlepšuje a děti se k sobě chovají lépe než na začátku. Paní učitelka předpokládá, že se jejich chování bude zlepšovat, ale kvůli výskytu ADHD bude i v budoucnu náročné zvládat třídu, protože tyto děti mívají často výchovné problémy.

Mé pozorování potvrdilo slova paní učitelky, třída jevila jako šikovní a individualistická. Děti během hodiny matematiky spolupracovaly, ukazovaly čísla a počítaly. Výkony dětí byly vyrovnané, pouze se občas stalo, že dítě nevnímalo pokyn učitelky a nezačalo vykonávat další práci. Činnosti se během výuky střídaly, tudíž děti příliš nevyrušovaly.

Během přestávky děti buď seděly v lavici a svačily nebo si hrály samy na koberci vzadu ve třídě. Jediná interakce, kterou jsem zaznamenala, byl krátký hovor mezi dívkou a chlapcem sedícími vedle sebe.

5. TŘÍDA

Vzorek dětí v páté třídě, kterou jsem zkoumala, byl také relativně homogenní. Ve třídě se vzdělává sedm dětí, kterým byla diagnostikována lehká mentální retardace, jedna dívka má navíc těžkou percepční nedoslýchavost a jedna ADHD. Paní učitelka uvádí, že třída patří mezi mírný nadprůměr, nejen intelektově, ale i chováním.

Několik dětí přišlo do třídy až později, po neúspěšném studiu na běžných školách. Ty podle paní učitelky dobře zapadly do kolektivu a teď táhnou třídu nahoru a tvoří její nadprůměr. Při hodině českého jazyka vynikla jejich lepší úroveň především v úloze, kdy měli žáci za úkol převyprávět příběh, který předtím skládali. Dvě dívky a jeden chlapec s tím neměli velký problém, dalším to činilo výraznější obtíže. Vzdělávací problémy má dívka s nedoslýchavostí, která obtíže mentální retardace umocňuje. Vzhledem k omezenému objemu přijímaných informací je výrazněji pozadu oproti ostatním dětem ve třídě.

Vzájemné vztahy mezi dětmi ve třídě jsou dobré, děvčata se přátelí ve dvojicích, zatímco chlapci tvoří větší skupinu. Dívka se sluchovým handicapem poněkud vyčnívá ze třídy, nevypadá to, že by s někým navázala bližší přátelství, ale děti ji prý přijímají slušně a neostrakizují ji. Paní učitelka tvrdí, že děti mají ohled k handicapům svých spolužáků, problémy týkající se posmívání nyní nevnímá, ale v minulosti bylo třeba s dětmi pracovat na sociálním chování ke spolužákům, protože nevhodné chování se objevovalo. Děti jsou schopné si navzájem pomáhat či napovídat poměrně automaticky. Prosociální chování se projevuje i v běžných situacích kontaktu s cizími lidmi.

Ve třídě se nevyskytují žádné výchovné problémy, vyjma několika krádeží v minulém roce, které se nepodařilo objasnit. Množství úmyslné lži již v tomto věku stoupá, děti se snaží promyšleněji zakrýt stopy po nevhodném chování či se stát lepšími v očích druhých. Toto chování souvisí s vrůstáním dětí do puberty. Ačkoli ta u dětí s mentálním postižením většinou začíná v pozdějším věku, prepubertální projevy se objevují právě již v páté třídě.

Během mého pozorování se při hodině děti chovaly běžně. V průběhu hodiny zeměpisu byla aktivita dětí různorodá. Některé aktivně spolupracovaly s učitelkou, jiné se

zapojovaly velmi málo, pouze ve chvílích, kdy měly všechny ukazovat odpovídající místa na mapě. Vzájemné sociální chování bylo rozvinutější než ve druhé třídě. Dvě dívky se během hodiny bavily, proto byly napomenuty a poté se ztišily. Interakce probíhala též o přestávce, děti svačily, ale zároveň se ve dvojicích či skupince bavili o různých tématech, např. o nedávno viděném filmu.

3.4 Odpovědi dětí

Ve svém výzkumu jsem se ptala 12 dětí, z druhé třídy bylo 5 dětí a z páté třídy 7 dětí. Každé dítě mělo příležitost se se mnou seznámit a poté jsem s každým individuálně mluvila. Žádný výsledek jsem nakonec nevyřadila, myslím, že všechny dokreslují mnou zkoumaný vzorek.

3.4.1 Příběhy 1AB

První příběh, označený jako 1A, pojednává o Martínkovi a velkém psu, druhý, označený jako 1B o Klárce, která zalhala o dobré známce.

2. TŘÍDA

V první třídě všechny děti řekly, že Martínek lhal. Každé pro to však uvedlo trochu jiný důvod. Podobné si jsou důvody „se ho bál“ a „nelíbil se“, zdůvodňují chování pomocí pocitu dítěte, jiná odpověď byla, že pes byl „fakt velký“, zdůvodňuje pomocí charakteristiky zvířete. Odlišná odpověď je „protože byl sprostěj“, zdůvodňuje charakteristikou dítěte. Jedna dívka svou odpověď nezdůvodnila.

Klárčin výrok byl také všemi vyhodnocen jako lež. Odpovědi byly méně rozrůzněné, dvakrát se objevilo, že „chtěla odměnu“, vnitřní motivace dítěte. Jednou bylo řečeno, že to maminka neviděla, tedy situace, která vedla k potencialitě úspěšnosti lži. Jedna dívka neodpověděla (stejná jako v prvním případě).

Odpovědi na otázku, kdo se zachoval hůř, byly rozrůzněné. Jedno dítě nemohlo rozlišit, kdo se zachoval hůř, a řeklo, že oba protagonisté lhali. Tuto odpověď řadím mezi morální realismus, resp. Objektivní odpovědnost, vzhledem k přihlížení pouze k výsledku.

Dvě děti označily za většího lháře Martíнка. První vysvětlení bylo, že „pes není kráva“, tato odpověď je blízká Piagetovým zkušenostem s objektivní odpovědností. Druhé bylo neobvyklé, že kluk je „sprostý“; tento příklad Piaget nezmiňuje, ale Šeráková ano

a zařazuje ji mezi objektivní odpovědnost, protože řešeno je pouze vyznění věty. V souladu s tímto postojem ji řadím mezi objektivní odpovědnost.

Dvě děti označily Klárku, jedno uvedlo jako důvod, že „chtěla odměnu“, tedy zajímalo se o příčinu jejího chování, druhé uvedlo, že „dostala pětku“, tato odpověď pravděpodobně vyplývá z nepozorného poslouchání příběhu, rozhodla jsem se toto pominout a chápat odpověď ve smyslu protože jedničku nedostala. Morální rozměr příčiny chování zde zůstává. Obě odpovědi patří mezi subjektivní odpovědnost.

5. TŘÍDA

V páté třídě jsem hovořila se sedmi dětmi, z důvodu různých odpovědí budu děti označovat dále čísly (1–7). Dva žáci (3. a 6.) se domnívali, že Martínek nelhal, ostatních pět usoudilo, že lhal.

Na rozdíl od první třídy se zde objevilo více nezodpovězených otázek, tři žáci (2., 4., 5.) neodůvodnili Martínkovo rozhodnutí, jeden žák ho odůvodnil tím, že Martínek byl sprostý a nelhal a ostatní tři argumentovali velikostí psa (subjektivně vnímaným faktorem).

Klárčin příběh byl považován šesti dětmi za lež, jedním ne (4.). Tři děti odpověděly, že jejím záměrem bylo získat odměnu (1., 2., 7.). Dvě odpovědi se týkaly získání libého cíle, „že bude mít maminka radost“ (6.) a „se nemusela učit“ (3.). Jedna dívka přičítala lež impulzivnosti „protože to chtěla říct“ a jedna dívka se nevyjádřila (4.)

Pět dětí označilo Klárčinu lež jako závažnější. Jedna odpověď byla, že „lhát se nemá“, u chlapce, který Martínkovo tvrzení nepokládal za lež. Vzhledem k objektivnímu posouzení situace, pokládám vyjádření za příklon k objektivní odpovědnosti. Zisk odměny, subjektivní odpovědnost, uvedlo jedno dítě. Rovněž jedno dítě řeklo, že „chtěla“, tedy subjektivní rozhodnutí. Dvě děti jako důvod uvedly pouze, že řekla, že má jedničku. Z tohoto nejde určit motivaci rozhodnutí. Jedno označilo Martínka, že pes nemůže být velký jako kráva, z čehož vyplývá objektivní odpovědnost. Jedna dívka se nevyjádřila (4.).

Na základě výsledků jsem z odpovědí vyřadila dítě 4., vzhledem k naprosté absenci zdůvodnění a odpověďmi pouze na otázky ano/ne. Zjištění je ale důležité vzhledem ke

tvorbě úloh pro děti s mentálním postižením, tento úkol pro ně překvapivě není jednoduchý.

	Objektivní odpovědnost	Subjektivní odpovědnost	Nezjištěno
2. třída	3 (60 %)	2 (40 %)	
5. třída	2 (28,5 %)	3 (43 %)	2 (28,5 %)

3.4.2 Příběhy 2AB

V příběhu 2A se jedná o chlapce, Honzíka, který svou nešikovností rozbije tác s hrníčky, který nesl do pokoje. V příběhu 2B chlapec, Petr, rozbije skleničku kvůli tomu, že nedostal správnou šťávu do pití.

2. TŘÍDA

První otázkou bylo, zda by se maminka měla potrestat chlapce, který omylem rozbil hrníčky. Čtyři z pěti dětí odpověděly, že by ho maminka potrestat měla, přihlížejí tedy primárně k výsledku činnosti, nikoli k úmyslu. Jeden žák (12.) odpověděl, že by se na něj maminka zlobit neměla.

Odpovědi na druhou otázku, zda by měl být potrestán Petr, který rozbil skleničku úmyslně, byly v této třídě jednoznačné, všechny děti tvrdily, že Petra by měla maminka potrestat.

Při porovnávání vážnosti provedeného činu bylo třikrát (8., 9., 11.) hodnoceno jako vážnější přečin rozbití více hrníčků, které bylo okomentováno odpověďmi „rozbil víc hrníčků“ a „pět hrníčků“, jsou rysem morálního realismu a kladení důrazu na velikost škody. Jedno dítě (12.) označilo jako většího viníka druhého chlapce s poznámkou, že skleničku rozbil, je otázkou, zda je pravděpodobné, že chlapec dbá o pohnutky činů. Vzhledem k nesprávnému zdůvodnění tuto odpověď vyřazuji jako nestandardní. Jedno dítě (10.) nevědělo, jak se rozhodnout a nakonec řeklo, že neví.

5. TŘÍDA

V této třídě byly výsledky rozrůzněnější. Na otázku, zda by maminka potrestala Honzíka, řekly tři děti, že ano, jedno dítě (7.) nevědělo a usoudilo, že možná maminka měla potrestat Honzíka, z čehož vyplývá, že patrně zabývalo pohnutkami aktérů a dvě děti

(3. a 5.) by ho nenechaly potrestat, jejich výrok řadím mezi odpovědi orientované na pohnutky aktéra, tedy autonomní.

Dvě děti (5. a 6.) tvrdily, že druhý chlapec by neměl být potrestán, rozbití skleničky ze vzteku nevnímají jako závažný problém. Naopak ostatní čtyři děti s jeho potrestáním souhlasily, afekt dle nich neospravedlňuje jednání vedoucí k rozbití věci.

	Objektivní odpovědnost	Subjektivní odpovědnost	Nezjištěno
2. třída	3 (60 %)	1 (20 %)	1 (20 %)
5. třída	1 (14 %)	3 (43 %)	3 (43 %)

Při porovnávání závažnosti činů se objevily čtyři různé odpovědi. Jedno dítě (4.) nedokázalo činy porovnat a při odpovídání mlčelo. Můžeme tedy předpokládat, že otázka již pro něj byla obtížná. Jedno dítě (6.) označilo za horší jednání prvního chlapce, protože rozbil hrníčky. Není jisté, zda v této odpovědi jde o množství (tvar slova v plurálu) či o druh věci, která byla rozbita (hrníčky místo skleniček). Ač je vysvětlení nejednoznačné, můžeme z této odpovědi usuzovat orientaci na výsledek. Tři děti usoudily, že větší vinu nese druhý chlapec. Jedno zdůvodnění (2.) odsuzovalo hození skleničky na zem, dítě uvažovalo záměr aktéra příběhu a u prohřešku posuzuje úmysl. Druhou odpovědí (5.) bylo: „rozbil ji“. Z této formulace lze usoudit, že dítě bylo nepozorné a zvažovalo rozbití a nerozbití skleniček, odpověď pak nelze přiřadit k žádnému druhu usuzování. Třetí odpověď (7.) zdůvodňovala dvě rozhodnutí tím, že „nepil šťávu“, lze tu vysledovat zajímavý fenomén tzv. imanentní spravedlnosti, chlapec byl potrestán kvůli prohřešku v nepřilíš související činnosti, z hlediska posuzování situace tuto odpověď zařadit nemůžeme, dítě považuje činnost za důsledek předchozího rozhodnutí. Atypickou odpovědí na otázku „Kdo z nich se zachoval hůře?“ byla první odpověď maminka, dítě jako příčinu uvedlo člověka, jehož akce vedla k chování chlapce, samotné jednání druhého chlapce bylo zbaveno odpovědnosti. Z této odpovědi lze vysledovat do důsledku dovedený heteronomní styl uvažování, za chování jednotlivce je zodpovědná jeho autorita. Při zpřesnění otázky dítě odpovědělo, že hůře se zachoval druhý chlapec, protože úmyslně rozlil skleničku. Usuzování je tedy zaměřeno na pohnutky jednajícího, nikoliv na objektivní výsledky činnosti

3.4.3 Příběhy 3AB

V příbězích 3A a 3B jde o rozpoznání motivace činu. V prvním příběhu je dívka přinucená chodit bosá kvůli žertu kamarádky, ve druhém příběhu je dívka přinucená chodit bosá kvůli omylu spolužačky se zdravotním postižením.

2. TŘÍDA

Ve druhé třídě byly odpovědi následující. První otázkou bylo, zda si zaslouží trest dívka, která schovala přezůvky. Všechny děti, které jsem zpovídala, se shodly na tom, že by bylo dobré ji postihnout trestem za to, že její kamarádka nemohla chodit obutá.

Následující otázka se týkala viny handicapované kamarádky. Na ní se odpovědi již lišily, dvě děti (11. a 12.) odpověděly, že si trest nezaslouží, u tří dětí (8., 9. a 10.) se objevil názor, že by potrestána být měla.

Na otázku týkající se porovnání závažnosti činu se vyskytly tři druhy odpovědi. Dvě děti po krátkém rozmýšlení odpověděly, že špatně se zachovaly obě dívky, toto rozhodnutí bylo v jednom případě (9.) zdůvodněno tím, že dívka bez přezůvek nemohla chodit, druhé dítě (8.) pokrčilo rameny, že neví. Jedno dítě (10.) na otázku odpovědělo, že vážnější prohřešek spáchala druhá dívka, pročež použilo argument, že „je hloupá“. Další dvě děti (11. a 12.) měly na situaci odlišný názor. Větším viníkem byla označena druhá dívka, což zdůvodňovaly podobně, dítě 11. označilo druhou dívku jako zlou, dítě 12. tvrdilo, že to chtěla.

5. TŘÍDA

V páté třídě byly výsledky u nehandicapované dívky stejné, všechny děti jasně řekly, že nevhodný žert má být potrestán, některé děti zmínily v odpovědi na tuto otázku jasný úmysl činu.

Odpovědi na čin handicapované dívky byly téměř všechny opačné, šest dětí nepovažovalo čin spolužačky s postižením za postihnutelný trestem, větší část z negativních odpovědí byla doplněna komentářem, že za to ona dívka nemůže. Pouze jeden žák (5.) si myslel, že by dívka měla být potrestaná, což obhajoval tvrzením, že je neschopná.

Míru provinění dívek posuzovali starší žáci následovně. Většina, tedy pět žáků, považovala za závažnější přečin úmyslné ukrytí přezůvek. Děti poukazovali na podstatu činu, že přezůvky byly úmyslně schovány, jedna dívka navíc říkala, že toto se dělat nesmí, jedno dítě (2.) svou volbu nijak nezdůvodnilo, jedno dítě (5.) tvrdilo, že se obě zachovaly špatně, protože první čin byl záměrný a dívka ve druhé situaci byla neschopná.

	Ohled na handicap	Nerozlišování handicapu	Nezjištěno
2. třída	2 (40 %)	3 (60 %)	0
5. třída	5 (71 %)	1 (14 %)	1 (14 %)

3.4.4 Vývojové rozdíly v odpovědích na úlohy

Ve všech úlohách se projevila a potvrdila vývojová tendence posuzovat nejen z objektivního hlediska výsledku. Ve starším věku děti hodnotily činy též podle záměru, ovšem v některé pouze někdy byly výsledky přesvědčivé.

U úlohy s přezůvkami se tendence potvrdila jednoznačně, téměř všechny děti braly postižení dívky jako polehčující okolnost, která zprošťovala viny, a čin druhé dívky odsoudila. Mladší děti odsoudily častěji obě dívky. Schopnost tolerovat nedostatky spolužáků děti během školní docházky na prvním stupni v základní škole praktické získaly. Otázkou je, zda tento posun v uvažování můžeme považovat za předznamenání autonomní morálky, či ne. Zařazením prvku subjektivní odpovědnosti do obsahu učiva můžeme získat pouze další pravidlo ve sbírce zákonů.

Méně jednoznačně dopadla úloha s hrníčky/skleničkami. Ve druhé třídě většinou děti odpověděly, že by se rodič zlobil v obou případech, ale když měly posoudit závažnost prohřešku, více odsoudily množství rozbitých skleniček, což odkazuje na důležitost objektivní odpovědnosti. Odpovědi starších již více kladly důraz na úmysl, ale v celkovém výsledku se k odsouzení úmyslného činu rozhodla jen polovina odpovídajících. Tento pokles může naznačovat, že posun směrem k posuzování subjektivní odpovědnosti se děti naučily a dokáží ho aplikovat na známé situace, ale ještě jej plně neasimilovaly.

Výrazná změna nenastala v první úloze, což je překvapivé. Dle provedených výzkumů by měla tato úloha fungovat citlivě i u mladších dětí, ale u této skupiny se primárně zvýšil počet nejasných odpovědí. Můžeme spekulovat, že úloha není starším dětem příliš blízká, protože samy již nepřehání, a proto nedokáží či nechtějí porovnávat tyto dva činy.

3.4.5 Věcné učení sociálních reálií z pohledu vyučující

Druhou částí byl rozhovor se třemi učitelkami, který jsem prováděla formou strukturovaného rozhovoru. Dvě učitelky jsou třídními učitelkami mnou zpovídaných tříd, třetí je učitelka, která nyní učí ve speciální škole, ale má zkušenosti i s dětmi s lehkým mentálním postižením. Zajímalo mě v něm, jaké výchovné problémy učitelka často řeší, jak vážně je hodnotí, jaké jsou nejčastější problémy ve vztazích mezi dětmi a zda dovedou tolerovat jinakost ostatních. Mým cílem bylo zjistit podrobnosti o třídě a podobu výuky sociálních reálií. Tyto rozhovory se udály o volné hodině ve třídě, kde paní učitelky učí, případně v jejich kabinetu.

Všechny učitelky mluvily o výuce sociálních reálií na prvním stupni jako o potřebné věci. Děti v první třídě praktické školy jsou sebestředné a většinou neumí spolupracovat s ostatními. U mladších dětí je nutné rozvíjet jejich schopnost vcítění se do ostatních, protože většinou nemyslí na následky svých činů předem a často si je neuvědomí ani poté. V první třídě praktické školy se děti většinou spolu příliš nepřátelí, důvodů je několik: kromě jejich handicapu bývá přitěžujícím faktorem i to, že se na rozdíl od spádové školy neznají se svými spolužáky ze školky či jiných předškolních zařízení. I proto nejprve nejsou ochotné tolerovat nedostatky jiných, tato vlastnost je velmi závislá na výchově v rodině. Často se stává, především u jedináčků, že se dětem s handicapem ustupuje, zatímco ony se přizpůsobovat nemusí. Na ty je potřeba ve škole působit více výchovně, ale jistá sobeckost je typická pro všechny žáky prvních tříd.

Během školního roku učitelky pracují s učebnicemi, ze kterých učí děti prvouku či vlastivědu, ale především se snaží jít dětem příkladem a udržují dobrou atmosféru ve třídě. To se celkem daří, i díky tomu, že je počet dětí redukován. Ve třídě bývají napsaná pravidla, na která učitelka ukáže, pokud chce někomu připomenout vhodné chování. V páté třídě, kterou jsem v rámci výzkumu navštívila, bylo napsáno mimo jiné „Neposmíváme se.“. Proces učení je pomalejší než v běžných školách, ale na konci prvního stupně již bývají děti ohleduplnější k ostatním. Tato vlastnost se lépe rozvíjí ve třídách, které jsou různorodější a mají mezi sebou slabého člena. Učitelku na speciální škole překvapilo, že děti s lehkým mentálním postižením, které navštěvovaly třídu s vážněji postiženými žáky, se chovaly ohleduplněji než ty, které vyrůstaly v kolektivu stejně schopných.

Co se týče úrovně morálního usuzování u dětí s lehkým mentálním postižením, byly odpovědi vyučujících různé. Ve třídě dětí s ADHD na základě svých zkušeností učitelka tvrdila, že na začátku první třídy některé děti nedokázaly posoudit cizí jednání ani ve chvíli, kdy jim byly přiblíženy cizí pocity. Ani momentálně, ve druhé třídě nemají motivaci se do druhých vcitovat a jednat podle toho. Na druhou stranu jsou již celkem vychované a mají mechanicky naučeno, co se má a nemá dělat, aby nebyly potrestány. Dle jedné paní učitelky tedy u dětí s ADHD na začátku první třídy ještě neměly rozvinutý smysl pro nadřazenost nějakého morálního kodexu a de facto ještě podléhaly anomii.

Druhá učitelka zatím učila pouze vyšší ročníky na prvním stupni. Popisuje tudíž, že alespoň od třetí třídy děti dbají na pravidla, která platí pro všechny. Zároveň však jsou schopni tolerovat některá porušení pravidel, např. při psaní testu, ve kterém má více postižená žákyně jiné podmínky než ostatní.

Třetí odpověď nebyla jednoznačná, mezi dětmi prý příliš nekoreluje inteligence se schopností morálně uvažovat, roli prý hrají jiné přidružené faktory. Některé děti se středně těžkým mentálním postižením dle její zkušenosti jsou schopné morálně jednat lépe než leckteří autisté či ADHD děti.

4 Diskuze

Vzhledem k malému výzkumnému vzorku je nutné na můj výzkum nahlížet jako na empirickou sondu v oblasti vývoje morálky dětí s mentálním postižením.

Z rozhovoru s učitelkami, u kterých jsem prováděla finální výzkum, jsem se dozvěděla, že jsou se svou třídou spokojené a považují je za nadprůměrné, vcelku své třídy chválily, přínosem pro rozvoj dětí ve škole je podle nich i nutnost vypořádat se s odlišnostmi spolužáků. Zajímavým zjištěním bylo, že skupina ve druhé třídě je velmi homogenní, protože všechny děti mají diagnostikovanou mentální retardaci s ADHD, což se může projevit i na výsledcích výzkumu.

Mou první výzkumnou otázkou bylo, nakolik jsou děti schopné projevat toleranci ke svým spolužákům. Z rozhovorů s třídními učitelkami vyplynulo, že ve druhé třídě děti toleranci projevují pouze v omezeném měřítku. Vztahy ve třídě jsou vesměs dobré, ale děti se častěji uráží a rozchází kvůli tomu, že jim druhý něco provedl. V této oblasti tedy mají děti rezervy, ale jejich učitelka se snaží jim napomoci v jejich rozvoji. Podstatným faktorem v plnění tohoto vývojového úkolu je věk dětí, v druhé třídě je neuvědomování si vzájemnosti poměrně běžným jevem. V páté třídě se dle učitelky v tomto ohledu děti chovají velmi dobře. Děti si navzájem neubližují, ani se neposmívají a mají mezi sebou přátelské vztahy. Dívku se sluchovou vadou mezi sebou akceptují bez problému. Starším žákům by požadavek tolerantního postoje k ostatním neměl činit problém.

Ohleduplnost vůči lidem s postižením jsem zjišťovala od žáků pomocí dvojice podobných příběhů, v němž hrála svou roli dívka se zrakovým handicapem. Děti hodnotily dívku bez handicapu přísněji než dívku s handicapem, přičemž podíl tolerance k handicapu napříč třídami vzrostl. Dívka bez handicapu byla všemi dětmi uznána jako vinná, zasloužila si podle nich trest. V druhé třídě byli proti potrestání dívky s postižením dva žáci, tedy 40 % třídy, v páté třídě se počet takto usuzujících dětí zvýšil na pět, resp. na 86 %.

Na základě těchto výsledků mohu potvrdit, že se tolerantnost dětí ve třídě zvyšuje, v páté třídě většina dětí odliší škodu způsobenou handicapem a netrestá ji. Obě učitelky uvedly, že děti jsou zvyklé na různorodý kolektiv praktické školy, který je nutí k toleranci odlišností více než na běžné škole, kde se musí kolektiv s jejich abnormalitou vyrovnat, ale ony nemají, koho by museli tolerovat.

Toleranci by však děti neměly vykazovat jen v kontaktu s handicapovanými spoluobčany, ale i v situacích, kdy se přihodí nepříjemná situace omylem, tento problém byl řešen v následujících případech. Rozbití více hrníčků omylem bylo hodnoceno jako horší ve třech případech v mladší třídě, 60 % žáků se více staralo o objektivní odpovědnost. Ve starší třídě tímto způsobem odpověděl jen jeden žák, což znamená 14% výskyt. Nárůst subjektivní odpovědnosti byl pozvolněji, z jednoho výskytu (tedy z 20 %) ve druhé třídě na tři výskyty, přepočteno na 43 %.

Další otázkou mého výzkumu bylo vnímání lži dětmi. Použila jsem originální Piagetovu dvojici situací, abych mohla porovnat svá zjištění s předchozími výzkumy. Jednalo se o příběh s bájevitým lhaním chlapce a s úmyslnou lží dívky. Výsledky ukazují mírný posun v uvažování, ve druhé třídě se tři děti, 60% žáků, přiklonily k výkladu dle objektivní odpovědnosti, v páté třídě počet poklesl na dva žáky, tedy na 28%. Na rozvoj myšlení ukazuje mírný nárůst odpovědi kategorizovatelných jako subjektivní odpovědnost, zatímco ve druhé třídě mezi ně patří odpovědi dvou dětí (40 %), v páté třídě tomu odpovídají odpovědi tří žáků (44 %) svědčí o subjektivní odpovědnosti a dva žáci se nedokázali vyjádřit. Tyto výsledky nasvědčují jistému posunu v usuzování dětí, směrem ke komplexnějšímu morálnímu hodnocení situací.

Ve všech zadaných otázkách lze vyzorovat trend rozvíjení morálního uvědomování v průběhu času, tento výzkum shodně s výzkumem Gargiula a Sulicka potvrzuje přesun přístupu odpovědnosti z objektivní na subjektivní. Děti se dokáží zamyslet nad pohnutkami aktérů. Nutno podotknout, že u lidí s lehkým mentálním postižením se tento vývoj může výrazně lišit, zatímco děti v horním pásu mentální retardace vykazují známky posunu, děti s přídatným postižením nemusí vykazovat posun žádný, např. dívka označená číslem 4. s nedoslýchavostí nedokázala zdůvodnit žádnou ze svých odpovědí, dokonce nebyla schopná porovnat oba příběhy mezi sebou. Přidruženost dalších poruch je tedy důležitým indikátorem úspěšnosti.

V páté třídě rovněž ale narostl počet odpovědí, které nejsou klasifikovatelné, děti častěji odpovídaly, že vlastně neví, proč se rozhodly pro vyřčenou odpověď. Pro děti s mentální retardací je obtížné vyjádřit své pocity, ale ve druhé třídě se setkáváme s menším zastoupením vyhýbavých odpovědí. Možná vysvětlení pro tento jev se nabízí dvě, první vychází z postupného zvnitřňování morálky, i dítě s mentální retardací si zvnitřní některá pravidla a považuje je za dobrá, ale v důsledku svého postižení není schopno je adekvátně

vysvětlit. Druhou možností je specifický rys druhé třídy, a to přítomnost ADHD u všech dětí. Je možné, že ADHD vede děti k impulzivnímu kognitivnímu stylu, který zapříčiňuje rychlejší, méně přesný úsudek a o to dříve formulovanou odpověď. Tento faktor byl zkoumán Gargiulem, který došel k závěru, že impulzivní styl byl méně vhodný pro vytváření morálních soudů u lidí s mentálním postižením.

5 Závěr

Ve své práci jsem chtěla představit a upozornit na problematiku učení se sociálním reáliím u osob s lehkým mentálním postižením z pohledu vývojové psychologie. Vzhledem k tomu, že variabilita psychického vývoje je v českém prostředí spíše opomíjenou oblastí a hraničním oborem, je nutné brát mou práci jako empirickou sondu k tématu hraničně psychologicko-speciálně pedagogickému.

Učení se sociálním reáliím je téma, které spojuje učení se faktům s psychologickým vývojem dítěte. V teoretické části jsem se nejprve zabývala problematikou morálního vývoje z Piagetovské perspektivy a podrobněji jsem představila jeho teorii a dílčí cíle, které se objevují v jeho výzkumech morálky u dětí.

V další části jsem představila skupinu lidí, kterou se ve své práci zabývám. Pervazivní charakter postižení vede k abnormalitám ve vývoji, nejenom jeho zpomalení.

Z výzkumů, které jsem provedla, vyplynulo, že u dětí na prvním stupni se morální uvědomování na první pohled vyvíjí stejně jako u běžných dětí, ale častěji se vyskytují odpovědi, které nejsou jejich mluvčími zdůvodněné či mají nelogické vysvětlení. Rovněž můžeme pozorovat, že výuka sociálním reáliím velmi napomáhá vývoji schopností v některých oblastech, tudíž je možné, že přechod k přihlížení k subjektivní odpovědnosti je naučený a není používán v jiných situacích, než o kterých se děti učily. Toto zjištění však je spíše pozitivní, protože lidé s mentálním postižením často nezískají rozvinuté morální myšlení a mají tendenci podléhat objektivním výsledkům lidské činnosti, nezávislé na úmyslu aktérů.

Další zkoumání by se mohlo zaměřit několika směry, především by bylo dobré rozšířit výzkum na větší počet dětí, protože tento výzkum má nedostatek v počtu probandů, který je bohužel dán nízkým počtem dětí ve třídě a absencí kontaktů na speciální pedagogy na internetu. Rovněž by bylo vhodné zpracovat z teoretického hlediska odlišnosti morálního vývoje u jedinců s ADHD. Přínosné by bylo porovnat morální vývoj a schopnost tolerance u dětí integrovaných a dětí v praktických školách. Výzkum případně mohl směřovat k vytvoření nástroje pro měření morálního vývoje u lidí s mentálním postižením a metodice, jak podporovat alespoň částečný rozvoj autonomního morálního usuzování.

6 Zdroje

ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.

ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum Press, 2015. ISBN 9788024630717.

DOLEJŠÍ, Mojmír. *K otázkám psychologie mentální retardace*. Praha: Avicenum, 1973. 184 s.

GRANT, C. M. Moral understanding in children with autism. *Autism* [online]. 2005, **9**(3): 317-331 [cit. 2015-07-14]. DOI: 10.1177/1362361305055418.

HIRITOSHI, HIRAISHI. Moral Judgment in Autism, *A Comprehensive Book on Autism Spectrum Disorders* [online], Dr. Mohammad-Reza Mohammadi (Ed.), InTech, 2011. ISBN: 978-953-307-494-8, [cit. 2015-07-14]. DOI: 10.5772/17566. Dostupné z WWW:<<http://www.intechopen.com/books/a-comprehensive-book-on-autism-spectrum-disorders/moral-judgment-in-autism>>

INHELDER, Bärbel. *The Diagnosis of Reasoning in the Mentally Retarded*. New York, 1968.

KLUSÁK, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2014. 261 s. ISBN 978-80-246-2325-2.

LANGDON, Peter E., Isabel C.H. CLARE a Glynis H. MURPHY. Developing an understanding of the literature relating to the moral development of people with intellectual disabilities. *Developmental Review* [online]. 2010, **30**(3): 273-293 [cit. 2016-07-15]. DOI: 10.1016/j.dr.2010.01.001.

PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5., V nakl. Portál 4. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8.

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 168 s. Studium; Sv. 10. ISBN 80-7178-309-9.

PIAGET, Jean. *The Moral Judgment of the Child*. Glencoe, Illinois: Free Press, 1948. 418 s. ISBN 101-175-784.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2015-06-30]. Dostupné z WWW: <<http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>>.

SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICKÁ ORGANIZACE. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online]. 2. vyd. 2004, 2014 [cit. 2015-06-20]. Dostupné z: <<http://www.uzis.cz/cz/mkn/F70-F79.html>>.

ŠERÁKOVÁ, Barbora. *Morální usuzování dětí mladšího školního věku*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. Dostupné z: <<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/98347/>>.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Vydání první. Praha: Portál, 2014, 815 stran. ISBN 978-80-262-0696-5.

VALENTA, Milan a kol. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 349 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3829-1.

ZEZULKOVÁ, Eva. *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. 134 s. ISBN 978-80-7368-991-9.

7 Přílohy

7.1 Příloha 1: Znění jednotlivých úloh

ÚLOHA 1A/B (PES/KRÁVA)

Martínek jde na procházku a potká velkého psa, kterého se lekne. Potom jde domů a řekne mamince, že viděl psa velkého jak kráva.

Klárka přišla ze školy domů a řekla mamince, že dostala dobrou známku. To ale nebyla pravda, nedostala žádnou známku – ani dobrou, ani špatnou. Maminka ale z toho měla radost a dala Klárce odměnu.

ÚLOHA 2A/B (HRNÍČKY/SKLENIČKA)

Honzík dostal od maminky za úkol dát pět hrníčků na ták a odnést je do obývacího pokoje. Při nesení ale zakopl o koberec, spadl a všech pět hrníčků rozbil.

Petr měl žízeň, tak si šel do kuchyně udělat šťávu. Tam ale zjistil, že mu maminka nekoupila jeho oblíbený sirup. Tak se rozzlobil, praštil svou skleničkou o zem a rozbil ji.

ÚLOHA 3A/B (PŘEZŮVKY, VIDÍCI/NEVIDÍCI)

Eliška si chtěla udělat legraci z kamarádky, a tak jí schovala v šatně přezůvky do rohu. Kamarádka je ale nenašla a musela chodit celý den jen v ponožkách.

Janička špatně vidí, takže když ráno přišla do šatny, neviděla svoje přezůvky, spletla si je a nosila pak cizí. Kvůli tomu její spolužačka musela celý den chodit bosa.

7.2 Příloha 2: Předvýzkum, rozhovory ve 3. třídě

Vysvětlivky: *Promluvy tazatele kurzivou, promluvy dítěte běžným písmem.*

Tak já ti teď řeknu dvakrát dva příběhy, a ty se budeš muset rozhodnout, co si o nich myslíš, jo? Neboj, není to vůbec na známky.

Já vím.

Tak. První: Martínek jde na procházku a potká velkého psa, kterého se lekne. Potom jde domů a řekne mamince, že viděl psa velkého jak kráva. A druhý příběh: Klárka přišla ze školy domů a řekla mamince, že dostala dobrou známku. To ale nebyla pravda, nedostala žádnou známku – ani dobrou, ani špatnou. Maminka ale z toho měla radost a dala Klárce odměnu. Proč si myslíš, že Martínek řekl, že je pes velký jako kráva, i když nebyl?

Ne.

Nevíš? Tak to nevádí, vůbec. Proč myslíš, že Klárka řekla, že dostala jedničku, i když ji nedostala?

(ticho)

Nevíš? Nevadí. A myslíš si, že ty dvě děti lhaly, nebo nelhaly, nebo lhaly jenom jedno?

Jo. Oboje.

Dvoje? Tak jo. A kdo z nich myslíš, že se choval hůř?

(váhání)

Chceš to ještě jednou přečíst?

No, to první.

Tak: Martínek jde na procházku a potká velkého psa, kterého se lekne. Potom jde domů a řekne, že potkal psa velkého jako kráva. Jo? Myslíš, že se choval hůř? A proč? Nevíš, nenapadá tě? Zkus se nad tím zamyslet, klidně řekni, co si myslíš.

(ticho)

Tak jo. Můžeme jít na další příběh? Pepíček si hrál ve svém pokojičku, když přišla maminka, poprosila ho, aby doběhl koupit mléko. Pepíčkově se ale nechtělo a řekl, že ho bolí nohy. To ale nebyla pravda, nohy ho vůbec nebolely. A druhý příběh: Janička si moc přála jezdit na koni. Jednou viděla na louce za domem jet paní na koni. Když přišla Janička domů, řekla mamince, že ji paní na koni vozila. To ale nebyla pravda, Janička si to vymyslela. Proč si myslíš, že Pepíček řekl to, co řekl?

Protože to nebyla pravda, že Pepička bolely nohy a maminka ho poprosila, aby šel koupit mlíko.

To je pravda. Asi lhal. A napadá tě proč?

(ticho)

A myslíš si, že to – proč to – tušíš, proč to řekla Janička?

(ticho)

A myslíš si, že lhala?

(ticho)

A kdo z nich podle tebe lhal víc?

Janička.

Janička. Proč ne Pepíček?

Mohl by jít taky, ale kdyby poslouchal mamku, tak jo.

Myslíš si – proč si myslíš, že je horší, když Janička řekne, že jezdila na koni, i když nejezdila. Než když Pepíček řekne, že ho bolí nohy, ale ve skutečnosti ho nebolí.

(ticho)

Ale myslíš si, že Janička lhala víc.

...

Tak to jo. Teďka přečtu ti ještě něco, akorát to bude z knížky. Tak: jednou byly dvě děti, které kradly jablka v sadu. Najednou se objevil policista a děti se daly na útěk. Jedno z nich bylo chycené. Druhé šlo domů oklikou, a když přecházelo řeku po prohnilem mostě, spadlo do vody. Takže co si myslíš: kdyby nekradl jablka a stejně přecházel přes řeku po prohnilem mostě, spadl by taky do vody?

Jo.

Jo? A další příběh: ve třídě velmi malých dětí učitel zakázal, aby si samy ostříly tužky. Jednou, když byl učitel otočený zády, malý chlapec vzal do ruky nůž a chystal se naostrit svou tužku, ale říznul se do prstu. Myslíš, že kdyby mu učitel dovolil naostrit tu tužku, říznul by se?

Ne

Proč myslíš, že ne?

Ne, to jo, ale kdyby, kdyby se nekoukal, tak by se neřízl, kdyby se koukal, tak ho hned seřve.

Hm. To jo. Ale co kdyby mu ten učitel dovolil, ať si to sám ořeže? Myslíš si, že by se to nestalo, že by se říznul?

Ano?

Tak jo. A ještě jeden příběh: byl jednou jeden malý kluk, který neposlechl svoji matku, jednoho dne si vzal nůžky, když mu bylo řečeno, aby to nedělal. Ale vrátil je na své místo, dřív než mamka přišla domů, takže si maminka ničeho nevšimla. Další den šel na procházku a přecházel řeku po malém mostě. Ale můstek byl prohnilý, praskl a chlapec přistál s cáknutím do vody. Proč myslíš, že spadl do vody?

Protože pod ním to prasklo.

A myslíš si, že kdyby poslechl maminku, spadnul by stejně, nebo ne?

(ticho)

Tak jo. Děkuju moc za odpovědi.

Já ti řeknu nějaký příběhy a ty mi řekneš, co si o nich myslíš. Jo? A nezáleží na tom, co přesně řekneš, nic není správně ani dobře. Nedostaneš za to žádnou špatnou známku. Jo? Tak jo. Nejdřív ti teď řeknu dva příběhy a pak se tě budu ptát na srovnání těch dvou.

Jo.

Martínek jde na procházku a potká velkého psa Klárka, kterého se lekne. Potom jde domů a řekne mamince, že viděl psa velkého jak kráva.

Jo.

A druhý příběh: Klárka přišla ze školy domů a řekla mamince, že dostala dobrou známku. To ale nebyla pravda, nedostala žádnou známku – ani dobrou, ani špatnou. Maminka ale z toho měla radost a dala Klárce odměnu.

Ne.

Tak proč si myslíš, že Martínek řekl, že pes je velký jako kráva?

Jo.

Proč si to myslíš, co bylo tím důvodem?

(ticho)

Myslíš, že Martínek podle tebe lhal?

Jo.

Jo? Tak jo. A teď ten druhý příběh. Proč myslíš, že Klárka dostala jedničku, i když ji nedostala?

(ticho)

Myslíš si, že teda lhala?

Jo.

Jo? A napadá tě, proč by měla lhát? Co chtěla?

Odměnu.

Hm. Tak. Teda myslíš, že lhaly obě děti, jo, o kterých jsme teď četli. Kdo z nich myslíš, že se choval hůř?

Martin.

Martínek? Pročpak?

(ticho)

Šel na procházku a potkal velkého psa, kterého se leknul. Potom šel domů a řekl mamince, že viděl psa velkého jako kráva.

Jo.

A nevíš – proč si myslíš, že se choval hůř, než ta Klárka?

(ticho)

Nenapadá tě teda proč to jeho chování bylo horší, než Klárčino?

Jo.

A řekneš mi proč? Proč se choval hůř? Nebo proč se Klárka chovala líp?

(ticho)

Nevíš? Tak dobře. Tak si přečteme další dva příběhy.

Jo.

Pepíček si hrál ve svém pokojíčku, když přišla maminka, poprosila ho, aby doběhl koupit mléko.

Pepíčkovi se ale nechtělo a řekl, že ho bolí nohy. To ale nebyla pravda, nohy ho vůbec nebolely. A druhý:

Janička si moc přála jezdit na koni. Jednou viděla na louce za domem jet paní na koni. Když přišla

Janička domů, řekla mamince, že ji paní na koni vozila. To ale nebyla pravda, Janička si to vymyslela.

Proč si myslíš, že Pepíček řekl, že ho bolí nohy, i když ho nohy nebolely?

(ticho)

Myslíš, že lhal?

Jo.

Pročpak lhal? Kvůli čemu lhal?

(ticho)

A myslíš, že ta Janička lhala?

Jo.

A napadá tě proč?

(ticho)

Proč řekla mamince, že jezdila na koni, i když na koni nejezdila?

(ticho) Jo.

Cože?

Chtěla.

Tak jo. A kdo z nich teda lhal víc? Kdo se choval hůř?

Pepík.

Pepík? A proč si myslíš, že se choval hůř? Co je horší ho na tom, když...

Když bolely nohy.

Že ho bolely nohy. A myslíš si, že teda je to horší, než když řekne, že jezdila – že nejezdil na koni.

Nejezdila.

Tak jo. Tak si přečteme zase jiný příběhy?

Jo.

Tentokrát budou z knížky. Tak jo, první příběh: jednou byly dvě děti, které kradly jablka v sadu. Najednou se objevil policista a děti se daly na útěk. Jedno z nich bylo chycené. Druhé šlo domů oklikou, a když

přecházelo řeku po prohnílémostě, spadlo do vody. Co si myslíš, kdyby nekradlo jablko a stejně přecházel řeku po mostě, spadl by taky do vody?

Jo.

Jo? Tak příběh druhý: ve třídě velmi malých dětí učitel zakázal, aby si samy ostříly tužky. Jednou, když byl učitel otočený zády, malý chlapec vzal do ruky nůž a chystal se naostrit svou tužku, ale říznul se do prstu. Kdyby mu učitel dovolil naostrit si tužku, říznul by se stejně?

Jo.

Jo? Třetí: byl jednou jeden malý kluk, který neposlechl svoji matku, jednoho dne si vzal nůžky, když mu bylo řečeno, aby to nedělal. Ale vrátil je na své místo dřív, než maminka přišla domů, takže si maminka ničeho nevšimla. Další den šel na procházku a přecházel řeku po malém mostě. Ale můstek byl prohnílý, praskl a chlapec spadl a přistál s cáknutím do vody. Proč spadl do vody? Kdyby poslechl, spadl by stejně?

Ne.

Tak jo. Proč spadnul do vody?

(ticho)

Tak jo, nevadí. Líbil se ti ten příběh.

Ahoj, já jdu.

Jdeš? Tak jo, děkuju, žes mi odpovídal. Jsi šikovná.

Ahoj. Tak jo: já ti tady přečtu příběhy, jo?

Jo.

A ty mi budeš říkat, co si o nich myslíš.

Jo.

A je jedno, co mi budeš říkat, nic není ani špatně, ani dobře. Vůbec se to nebude známkovat. Jo?

Jo.

Ted' ti přečtu dva příběhy a pak se tě na něco zeptám k nim, jo?

Jo.

Tak: Martínek jde na procházku a potká velkého psa, kterého se lekne. Potom jde domů a řekne mamince, že viděl psa velkého jak kráva. A druhý: Klárka přišla ze školy domů a řekla mamince, že dostala dobrou známku. To ale nebyla pravda, nedostala žádnou známku – ani dobrou, ani špatnou. Maminka ale z toho měla radost a dala Klárce odměnu. Tak proč si myslíš, že Martínek řekl, že pes je veliký jako kráva?

Protože je velikej.

Protože je velikej? Tak jo. Proč si myslíš, že Klárka řekla, že dostala dobrou známku, jedničku, i když ji nedostala?

Protože nedostala.

Hm, a proč si myslíš, že to řekla, i když...

Protože řekla něco – a nedostala jedničku.

A myslíš, že ty děti lhaly, nebo lhalo jenom jedno, nebo nelhaly vůbec?

Lhaly.

A lhaly obě, nebo jenom jedno z nich?

Obě.

A kdo myslíš, že lhal víc, že se choval hůř?

Hm, hůř. No lhal hůř, než děti (?? 18: 28)

Kdo se teda choval hůř? Je tady ten Martínek, který šel na procházku a potkal toho psa, kterýho se leknul, potom povídal doma mamince, že viděl psa velkého jako kráva, nebo víc lhala Klárka, která přišla ze školy domů a řekla mamince, že dostala dobrou známku? To ale nebyla pravda, nedostala žádnou.

(přítakávání)

Ani dobrou ani špatnou a maminka měla radost a dala ji pak odměnu.

Jo.

Kdo z nich myslíš že se choval hůř?

No, když dozvěděla (?? 19:00), tak dostala odměnu.

Hm.

Odměnu.

Myslíš, kvůli té odměně že se chovala Klárka hůř než Martínek.

No, Martínek ho – ne.

To je jedno, co si myslíš.

Martínek.

Martínek se choval hůř?

Jo.

A proč?

Protože – protože se leknul psa.

Tak to jo. Tak: přejdeme na další dva příběhy.

Jo.

Pepíček si hrál ve svém pokojičku, když přišla maminka, poprosila ho, aby doběhl koupit mléko.

Pepíčkovi se ale nechtělo a řekl, že ho bolí nohy. To ale nebyla pravda, nohy ho vůbec nebolely. A druhý:

Janička si moc přála jezdit na koni. Jednou viděla na louce za domem jet paní na koni. Když přišla Janička domů, řekla mamince, že ji paní na koni vozila. To ale nebyla pravda, Janička si to vymyslela.

No.

Proč si myslíš, že to řekl Pepíček?

Protože Pepíček říkal bolely nohy ale nebolely.

Hm. A proč si myslíš, že to řekl?

Protože to řekl.

Hm. A myslíš si, že ten Pepíček lhal?

Jo.

Jo? A proč si myslíš, že to řekla Janička, že jezdila na koni, i když nejezdila.

No, nejezdila.

A proč si myslíš, že to řekla?

Protože to řekla.

Tak jo. A lhala teda?

Lhala.

A kdo z nich lhal víc?

Hm, Pepíček.

Pepíček?

Jo.

Proč to bylo horší?

Protože to řekl, že to bylo horší, že jo. No, horší.

A proč?

(váhání) Protože řekl, když to bylo horší, řekl, že to bylo horší...

Hm.

Já nevím co.

Bylo to horší?

Jo.

Tak to jo. Tak jo: tentokrát si přečteme příběhy z knížky, jo?

Jo.

Jednou byly dvě děti, které kradly jablka v sadu. Najednou se objevil policista a děti se daly na útěk.

Jedno z nich bylo chycené. Druhé šlo domů oklikou, a když přecházelo řeku po prohněm mostě, spadlo do vody. Co si myslíš, kdyby nekradlo jablka a stejně přecházelo řeku po mostě, spadlo by taky do vody?

No, když kradl jablka, tak spadl do vody.

Hm.

Jo.

Tak. Jo. A druhý příběh: ve třídě hrozně malejch dětí učitel zakázal, aby si samy ostříly tužky. Jednou, když byl učitel otočený zády, malý chlapec vzal do ruky nůž a chystal se naostřit svou tužku, ale říznul se do prstu. Myslíš si, že kdyby mu učitel dovolil naostřit si tu tužku, říznul by se stejně?

Asi ne.

Asi ne?

Ne. Ale že pušku (?? 22:50)

Hm. Tak proč teda?

Protože má pušku. Protože má pušku.

Protože má tužku? Tak jo. Třetí příběh: byl jednou jeden malý kluk, který neposlechl svoji matku, jednoho dne si vzal nůžky, když mu bylo řečeno, aby to nedělal. Ale vrátil je na své místo dřív, než maminka přišla domů, takže si maminka ničeho nevšimla. Další den šel na procházku a přecházel řeku po malém mostě.

Ale můstek byl prohnělý, praskl a chlapec spadl a přistál s cáknutím do vody. Proč spadl do vody?

No, když spadnul do vody, protože spadnul do vody, na něco, spadnul do vody.

A kdyby poslechnul, spadnul by stejně do vody?

Asi jo.

Jo?

Jo.

Dobře. Tak jo. Děkuji za odpovědi, jsi šikulka.

Tak mám narozky.

Narozky máš? Dneska?

No, je mi deset.

Cože?

Je mi deset.

Týjo. Gratuluju. Seš velkej kluk. Dostal jsi něco k narozeninám už? Tak to ještě dostaneš. Bavili jsme se o příbězích a já ti přečtu ještě nějaký z knížky. Jednou byly dvě děti, které kradly jablka v sadu. Najednou se objevil policista a děti se daly na útěk. Jedno z nich bylo chycené. Druhé šlo domů oklikou, a když přecházelo řeku po prohníleém mostě, spadlo do vody. Tak, co si myslíš: kdyby nekradl jablka a stejně přecházel řeku po tom mostě, spadlo by taky do vody?

Tak kradl jablka

Hm. Takže by spadlo taky do vody.

Tak hele, pojd' sem ke mně. Přečtem si druhěj příběh, jo? Ve třídě velmi malých dětí jim učitel zakázal, aby si samy ostříly tužky. Jednou, když byl učitel otočený zády, malý chlapec vzal do ruky nůž a chystal se naostřit svou tužku, ale říznul se do prstu. Myslíš, že kdyby mu učitel dovolil naostřit si tužku, říznul by se stejně? Říznul by se?

Já bych chtěl helmu a pistoli.

Týjo. Chceš být policista?

Mm

Tak to jo.

A k tomu pouta.

Tak to jo, že právě policisti nosej pouta, že jo.

Taky vojáci.

Vojáci taky. Tak teda zpátky k tomu příběhu. Myslíš že teda kdyby mu učitel dovolil naostřit si tu tužku, že by se říznul?

Jo, říznul. Tak (nerozpoznatelně) prst.

Takhle do prstu. Tak tekla krev, vid'.

Jo.

Tak, a třetí příběh: byl jeden malý kluk, který neposlechl svoji matku, jednoho dne si vzal nůžky, když mu bylo řečeno, aby to nedělal. Ale vrátil je na své místo dřív, než maminka přišla domů, takže si maminka ničeho nevšimla. Další den šel na procházku a přecházel řeku po malém mostě. Ale můstek byl prohnílý, praskl a chlapec spadl a přistál s cáknutím do vody. Proč spadnul do vody?

Protože spadnul.

Hm.

(zamumlání)

No jo. Myslíš, že kdyby poslechnul maminku předtím, tak by spadnul taky, nebo ne.

Nepadnul.

Tak to jo. Tak: líbí se ti ty příběhy?

Jo.

Tak jo, jestli chceš, můžeš se vrátit do třídy. Děkuju, možná dostanete na konci roku nějaký odměny. Tak ahoj!

Ahoj, posad' se tady. Já ti teď přečtu pár příběhů a ty mi řekneš, co si o nich myslíš, jo? Žádná odpověď není ani správná ani špatná, jo? Je jenom na tobě, co řekneš. Nebude se to známkovat ani nic takovýho. Dobře.

Tak přečtu první dva příběhy. Martínek jde na procházku a potká velkého psa, kterého se lekne. Potom jde domů a povídá mamince, že viděl psa velkého jak kráva. Klárka přišla ze školy domů a řekla mamince, že dostala dobrou známku. To ale nebyla pravda, nedostala žádnou známku – ani dobrou, ani špatnou.

(smích)

Maminka ale z toho měla radost a dala Klárce odměnu. Proč si myslíš, že ten Martínek řekl, že je pes velký jako kráva, i když nebyl?

(smích)

Napadá tě, proč to řekl? A myslíš, že lhal? Jo? A co ten druhý příběh o té Klárce?

Taky lhala.

Taky lhala? A proč myslíš, že lhala?

Protože to nebyla pravda.

Kdo z nich se podle tebe choval hůř? Kdo víc lhal?

Asi oba.

Oba stejně? Žádný z nich nelhal víc, třeba. Někdo se zachoval hůř.

Jakže se jmenoval ten první?

Martínek.

No tak asi ten Martínek.

Jo? A proč? Co tě přimělo k tomu se rozhodnout?

Protože to nebyla pravda, že pes byl vysokej.

Hm.

Pes je vždycky malej.

Tak to jo. Tak přejdem k těm dalším dvěma příběhům. Pepíček si hrál ve svém pokojíčku, když přišla maminka, poprosila ho, aby doběhl koupit mléko. Pepíčkovi se ale nechtělo a řekl, že ho bolí nohy. To ale nebyla pravda, nohy ho vůbec nebolely. A druhý: Janička si moc přála jezdit na koni. Jednou viděla na louce za domem jezdit nějakou paní na koni. Když přišla Janička domů, řekla mamince, že ji ta paní na koni vozila. To ale nebyla pravda, Janička si to vymyslela.

Hm. Tak a teď si jenom vzpomenout, jak se jmenovali.

Tak první byl Pepíček – to byl ten kluk, a druhá – holka – byla Janička. To nevadí. To ti kdyžtak řeknu.

Tak proč myslíš, že ten Pepíček řekl, že ho bolely nohy, i když ho nebolely.

No, protože je lenoch jako všichni.

A proč si myslíš, že ta Janička řekla, že jezdila na koni, i když nejezdila?

Protože chtěla mámu přesvědčit, že si něco udělala.

Že si něco udělá? Nebo udělala?

No. Že si něco udělá.

Hm. A myslíš si, že teda lhali?

Mhm.

Oba dva?

Jo.

Kdo z nich lhal víc?

Tak jako ta první věta byla docela dobrá, protože nikdo nechce jít pro mlíko, takže asi Jana.

Tak Jana, tak jo. Proč ne. Fajn. Teďka ti přečtu další příběhy z knížky, jo?

Mhm.

Tam se tě budu vždycky ptát po jedné otázce. Jednou byly dvě děti, které kradly jablka v sadu. Najednou se objevil policista a děti se daly na útěk. Jedno z nich bylo chycené. Druhé šlo domů oklikou, a když přecházelo řeku po prohníleém mostě, spadlo do vody. Co myslíš: kdyby nekradlo jablko a stejně přecházel řeku po mostě, spadl by taky do vody? Ne?

Ne.

Ve třídě velmi malých dětí jim učitel zakázal, aby si samy ostříly tužky. Jednou, když byl učitel otočený zády, malý chlapec vzal do ruky nůž a chystal se naostřit svou tužku, ale říznul se do prstu. Kdyby mu učitel dovolil naostřit si tu tužku, říznul by se stejně?

Mm (negativní)

Pročpak?

Já nevím, asi ne.

Třetí příběh: byl jednou jeden malý kluk, který neposlechl svoji matku, jednoho dne si vzal nůžky, když mu bylo řečeno, aby to nedělal. Ale vrátil je na své místo dřív, než jeho matka přišla domů, takže si maminka ničeho nevšimla. Další den šel na procházku a přecházel řeku po malém mostě. Ale můstek byl prohnílý, praskl a chlapec spadl a přistál s cáknutím do vody. Proč spadl do vody? Kdyby poslechl, spadl by taky? Co?

Kdyby poslechl to, že si nemá hrát s nůžkami doma.

Hm, jo.

Spadnul by taky?

Nespadnul.

Proč myslíš, že tam spadnul?

Protože praskl most.

Hm. Takže myslíš, že on za to nemoh.

Hm.

Tak jo.

Tak děkuju moc.

Teď chvilku poslouchej, neusínej. Tak první příběh: jednou byly dvě děti, které kradly jablka v sadu. Najednou se objevil policista a děti se daly na útěk. Jedno z nich bylo chycené. Druhé šlo ale domů oklikou, a když přecházelo řeku po prohníleém mostě, spadlo do vody. Co si myslíš, kdyby nekradlo jablko a stejně přecházel řeku po prohníleém mostě, spadlo by taky do vody? Co myslíš?

Není.

Nespadnul by?

Ne.

Fajn. Druhý příběh: ve třídě velmi malých dětí učitel zakázal, aby si samy ostříly tužky. Jednou, když byl učitel otočený zády, malý chlapec vzal do ruky nůž a chystal se naostřit svou tužku, ale říznul se do prstu. Myslíš, že kdyby mu učitel dovolil naostřit si tužku, říznul by se taky?

Ne.

Pročpak by se neříznul?

Protože zemřel.

Cože?

Zemřel.

Protože zemřel?

Jo.

Jaktože zemřel?

Nemá ořezávátko.

Hm. Pravda, že nůž se dává do ořezávátko, vid'. Tak: třetí příběh: byl jeden malý chlapec, který neposlechl svoji matku, jednoho dne si vzal nůžky, když mu bylo řečeno, aby to nedělal. Ale vrátil je na své místo dřív, než maminka přišla domů, takže si maminka ničeho nevšimla. Další den šel na procházku a přecházel řeku po malém mostě. Ale můstek byl prohnílý, praskl, chlapec spadl a přistál s cáknutím do vody. Proč myslíš, že spadl do vody?

Protože neposlouchal.

Cože?

Neposlouchal.

Že neposlouchal?

Jo.

Myslíš, že kdyby poslechnul, tak by spadnul taky?

Ne.

Dobře. Tak jo. Dík, že si se mnou povídáš. Těšíš se na vysvědčení?

Jo.

A kdy už bude?

V pátek.

To už jsou jenom dva dny? Pozítří?

Jo.

To bude fajn.

7.3 Příloha 3: Výzkum ve druhé třídě

Vysvětlivky: Promluvy tazatele značeny jako „0“, odpovědi dítěte číslem.

0: Ahoj. Můžu si tě nahrát tady na diktafon?

1: Jo.

0: Tak jo. Teď ti řeknu dva příběhy a na něco se tě k tomu zeptám a ty mi na to odpovíš. Žádná odpověď není špatně ani dobře. Nejlepší bude, když mi prostě řekneš, co si myslíš. Tak. První: Zadání (pes jako kráva) Druhý: Zadání (jednička) Proč myslíš, že Martínek řekl, že pes je velký jako kráva?

1: Hmm. (Váhání)

0: Nenapadá tě nic?

1: No.

0: To nevádí. A lhal podle tebe?

1: Jo.

0: A co Klárka, lhala?

1: Jo

0: A proč Klárka řekla, že dostala jedničku, i když ji nedostala?

1: Protože lhala.

0: A proč lhala?

1: Protože chtěla odměnu?

0: Dobře. A kdo z nich se zachoval hůř?

1: Ta holka.

0: A proč?

1: Protože chtěla.

0: Dobře. Tak další dva?

1: Co?

0: Promiň. Tak další dva příběhy. 0: Hm. A další dva: Zadání (skleničky, hrníčky) Zachoval se někdo z nich špatně?
1: Jo, ten chlapeček.
0: Kterej? Jsou tam dva.
1: První.
0: První, Honzík. A proč?
1: Protože on shodil ty skleničky.
0: A potrestala bys je nějak? Potrestala bys toho Honzíka, prvního?
1: Hm, jo.
0: A proč?
1: Protože on rozbil pět.
0: Hm, a potrestala bys toho druhýho kluka?
1: Ne.
0: Proč?
1: Protože on nic neudělal.
0: Hm, fajn. Třetí dva příběhy. Zadání (přezůvky) Zachovala se nějaká z nich špatně?
1: Obě.
0: Proč?
1: Protože jí vzaly.
0: Fajn, potrestala bys nějakou z nich?
1: Obě
0: Hm, a proč?
1: Protože zlobily
0: Super. Díky moc.

0: Ahoj. Můžu si tě nahrát tady na diktafon?

2: Ano.

0: Fajn. Tak jo. Já ti tady vždycky řeknu dva příběhy a na něco se tě k tomu zeptám a ty mi na to odpovíš. Ani jedna odpověď není špatně ani dobře. Nejlepší bude, když mi prostě řekneš, co si myslíš. Tak. První:

Zadání (pes jako kráva) Druhá: Zadání (jednička) Proč myslíš, že Martínek řekl, že pes je velký jako kráva?

2: Hmm. (Váhání)

0: Nenapadá tě nic?

2: Pes není kráva?

0: A lhal podle tebe?

2: Jo.

0: Lhala Klárka?

2: Jo

0: A proč Klárka řekla, že dostala jedničku, i když ji nedostala?

2: Protože chtěla.

0: Dobře. A kdo z nich se zachoval hůř?

2: Ten kluk.

0: Hm, a proč?

2: Pes není kráva.

0: Tak další dva příběhy. Zadání (skleničky, Druhý: hrníčky) Kdo z nich se zachoval špatně? Kdo udělal horší věc?

2: První.

0: A proč?

2: Rozbil je.

0: Co ten druhý, ten se zachoval, nebo nezachoval špatně?

2: Špatně.

0: A potrestala bys někoho z nich?

2: Jo

A proč?

2: Hmm. Zlobili.

0: Hm. Fajn. A třetí dva příběhy, jo? Zadání (přezůvky) Zachovala se ta Eliška špatně?

2: Jo.

0: Fajn, a proč?

2: Nemohla chodit.

0: Hm, a ta Janička? Zachovala se špatně?

2: (Váhání) Jo.
0: Proč?
2: Taky nemohla chodit.
0: Dobře. A potrestal bys ji nějak?
2: Jo.
0: A proč?
2: Protože nemohla chodit.
0: Protože byl neschopný? Fajn, díky moc. To je všechno, super. Ahoj!

0: Ahoj. Můžu si tě nahrát tady na diktafon?

3: Jo.

0: Já ti teď vždycky řeknu dva příběhy a na něco se tě k tomu zeptám a ty mi na to odpovíš. Žádná odpověď není špatně ani dobře. Nejlepší bude, když mi prostě řekneš, co si myslíš. Tak. První: Zadání (pes jako kráva) Druhá: Zadání (jednička) Proč myslíš, že Martínek řekl, že pes je velký jako kráva?

3: Hmm. (Váhání)

0: Nenapadá tě nic?

3: (Ticho)

0: To nevádí. A lhal podle tebe?

3: Jo.

0: A proč Klárka řekla, že dostala jedničku, i když ji nedostala?

3: Protože lhala?

0: A proč lhala?

3: (Ticho)

0: Dobře. A kdo z nich se zachoval hůř?

3: Kluk.

0: Hm, a proč?

3: Hm, je sprostý.

0: Jo, fajn. Tak další dva příběhy. Zadání (skleničky, Druhý: hrníčky) Kdo z nich se zachoval špatně? Kdo udělal něco špatného?

3: (Váhání) Nevím

0: Dobře, a Honzík se teda zachoval špatně?

3: (Ticho) Jo

0: A Petr?

0: (Ticho) Jo

3: Rozbil skleničky.

0: A potrestal bys někoho z nich?

3: Nevím

0: Fajn. Ještě ti řeknu třetí dva příběhy, jo? Zadání (přezůvky) Zachovala se ta Eliška špatně?

3: Jo.

0: Fajn, a proč?

3: (Váhání)

0: Hm, a ta Janička? Zachovala se špatně?

3: Jo.

0: Proč?

3: Je hloupá.

0: Dobře. A potrestal bys ji nějak?

3: Jo.

0: Děkuju Ti. To je všechno, můžeš jít. Ahoj!

0: Tak jo. Můžu si tě nahrát tady na diktafon?

4: Jo.

0: Fajn. Já ti teď vždycky řeknu dva příběhy a na něco se tě k tomu zeptám a ty mi na to odpovíš. Žádná odpověď není špatně ani dobře. Nejlepší bude, když mi prostě řekneš, co si myslíš. Tak. První: Zadání (pes jako kráva) Druhá: Zadání (jednička) Proč myslíš, že Martínek řekl, že pes je velký jako kráva?

4: Maminka ho neviděla.

0: Lhal podle tebe?

4: Jo.

0: A lhala Klárka, když řekla, že dostala jedničku, i když ji nedostala?

4: Jo

0: A proč lhala?
4: Protože dostala pětku.
0: Dobře. A kdo z nich se zachoval hůř?
4: Ta holka.
0: Hm, a proč?
4: Dostala ji.
0: Fajn. Další dva příběhy. Tak. Zadání (skleničky, Druhý: hrníčky) Kdo z nich se zachoval špatně? Kdo udělal něco špatného?
4: První.
0: Proč?
4: Víc rozbil.
0: A potrestala bys ho za to?
4: Jo
0: Potrestala bys toho druhého?
4: Jo
0: Ne, dobře. A proč?
4: (Váhání) Taky rozbil?
0: Dobře. Ještě třetí dva příběhy, jo? Zadání (přezůvky) Zachovala se ta Eliška špatně?
4: Jo.
0: A proč?
4: Byla zlá.
0: Hm, a ta Janička? Zachovala se špatně?
4: (Váhání) Ne.
0: Proč?
4: (Váhání) Nebyla zlá.
0: Děkuju. To je všechno. Ahoj!

0: Tak jo. Můžu si tě nahrát tady na diktafon?
5: Jo.
0: Tak já ti tady vždycky řeknu dva příběhy a na něco se tě k tomu zeptám a ty mi na to odpovíš. Žádná odpověď není špatně ani dobře. Nejlepší bude, když mi prostě řekneš, co si myslíš. Tak. První: Zadání (pes jako kráva) Druhý: Zadání (jednička) Myslíš si, že Martínek lhal?
5: Lhal. (Váhání)
0: A proč lhal?
5: Protože lhal.
0: A proč Klárka řekla, že dostala jedničku, i když ji nedostala?
5: Protože lhala?
0: A proč lhala?
5: Nevím, protože lhala.
0: Dobře. A kdo z nich se zachoval hůř?
5: Oba.
0: Hm, a proč?
5: (Váhání) Protože lhali.
0: Dobře. Tak další dva?
5: Co?
0: Jo, fajn. Tak další dva příběhy. Tak. Zadání (skleničky, Druhý: hrníčky) Kdo z nich se zachoval špatně? Kdo udělal něco špatného?
5: Petr.
0: A proč?
5: Rozbil je.
0: A potrestal bys ho?
5: Jo.
0: A potrestal bys Petra?
5: Ne.
0: Ne, dobře. A proč?
5: Hmm. (Váhání) Byl hodný.
0: Hm. Fajn. A třetí dva příběhy, jo? Zadání (přezůvky) Zachovala se ta Eliška špatně?
5: Jo.
0: Fajn, a proč?

5: (Váhání) Protože je schovala
0: Hm, a ta Janička? Zachovala se špatně?
5: (Váhání) Ne
0: Proč?
5: Nechtěla.
0: Dobře. Fajn, díky moc. To je všechno, super. Ahoj!

7.4 Příloha 4: Rozhovor v 5. třídě

Vysvětlivky: Promluvy tazatele označeny „0“, promluvy dětí čísla 1-7

Neverbální prostředky: „Hm“ souhlasné, „Hmm“ váhavé, „Mhm“ váhavě souhlasné, „M-m“ nesouhlasné,

0: Tak já ti tu řeknu takovej příběh a pak se tě zeptám na tvůj názor, co si o tom myslíš, jo? Každopádně žádná odpověď není špatně. Prostě řekneš, co si myslíš.

1: Jo.

0: *Zadání (pes jako kráva, jednička)* Proč podle tebe Martínek řekl, že ten pes je velký jak kráva?

1: Protože byl veliký.

0: Hm, a byla to lež podle tebe?

1: Jo.

0: Dobře, tak a proč si myslíš, že Klárka řekla, že dostala jedničku, i když ji nedostala?

1: Protože chtěla, aby ji maminka něco dala.

0: Hm, a myslíš, že lhala?

1: Jo.

0: Kdo z nich podle tebe se zachoval hůř?

1: Ta Klárka.

0: A proč?

1: Protože řekla, že dostala tu jedničku, když ji nedostala.

0: Hm – super. Dík. Teďka budou další dva. *Zadání (hrníčky a sklenička)* Kdo si myslíš, že se z nich zachoval hůř?

1: Ten... Ten druhý příběh.

0: Hm, a proč?

1: Protože hodil tu skleničku na zem, že to nechce.

0: Hm, a myslíš si, že se na Honzika maminka zlobila, na toho prvního kluka?

1: Jo.

0: A proč?

1: Protože rozbil ty skleničky.

0: Hm, a na Petra?

1: Taky.

0: Fajn. Teď zase dva příběhy. *Zadání (přezůvky)* Kdo si myslíš, že se zachoval hůř, podle tebe?

1: Ta Eliška, co schovala ty přezůvky.

0: Hm, a myslíš si, že by zasloužila potrestat nějak?

1: Jo.

0: A ta Janička, zasloužila by taky potrestat?

1: Ne.

0: Takže myslíš, že se zachovala hůř ta Eliška?

1: Eliška.

0: Super, díky moc za odpovědi. *Můžeš když tak říct někomu dalšímu.*

1: Jo, Aničko, máš jít.

2: Dobrý den.

0: Ahoj. Já si tě tady budu nahrávat, nevadí ti to?

2: M-m. *(Neverbální zápor)*

0: A vždycky ti řeknu dva příběhy a dám ti k nim nějaký otázky. Jo? Můžeš mi odpovědět tak, jak si to myslíš, není žádná odpověď dobrá, žádná špatná. Prostě řekni, jak to cítíš. První dva. *Zadání (pes, jednička)*. Proč si myslíš, že Martínek řekl, že pes je velký jako kráva?

2: Hm...

0: Máš nějaký nápad? Nevadí. A myslíš si, že lhal?

2: *(Neverbální přitakání)*

0: Jo. Proč si myslíš, že řekla Klárka, že dostala jedničku, i když ji nedostala?

2: Protože chtěla dostat tu odměnu?

0: Hm. A lhala?
2: Mhm.
0: Jo. A kdo z nich se podle tebe zachoval hůř?
2: (*Váhání*)
0: Kdo víc lhal?
2: Ta holčička.
0: Hm, a proč?
2: Hm... Protože řekla tý mamince, že dostala jedničku, protože aby dostala tu odměnu.
0: Hm, fajn. Další dva: *Zadání (hrníčky a sklenička)* Kdo z nich se podle tebe zachoval hůř?
2: Hm, ta maminka?
0: Proč maminka?
2: Protože koupila tu... (*Vzpomínání*)
0: Jinou šťávu?
2: Mhm. (*Neverbální přitakání*)
0: To jo. A pak je tam ještě ten Honzík a Petr, tak který z těch dvou?
2: (*Váhání*) Ten druhý kluk?
0: Hm, proč?
2: Protože jen kvůli šťávě rozlil skleničku.
0: Hm, a myslíš si, že ho maminka za to nějak potrestala?
2: (*Ticho*)
0: Nebo že by ho měla potrestat za to?
2: Mhm. (*Neverbální přitakání*)
0: A toho prvního kluka, Honzíka. Měla by ho za to nějak potrestat?
2: M–m. (*Neverbální zápor*)
0: Tak a ještě třetí příběhy. *Zadání (přezůvky)* Kdo z nich se podle tebe zachoval špatně?
2 Ta první holka.
0: Hm, ta druhá ne?
2: M–m. (*Neverbální zápor*)
0: A zaslouží si za to nějak potrestat?
2: Mhm. (*Neverbální přitakání*)
0: Dobře. Všechno, děkuju moc!
2: *Další na řadě.*

3: Ahoj.
0: Ahoj. Pojd'. Můžu si tě nahrát?
3: Jo.
0: Tak jo. Vždycky řeknu dva příběhy a pak se tě budu ptát na nějaký otázky k nim. Nezáleží na tom, co řekneš, jestli to bylo správně nebo špatně. Prostě řekni, jak si to myslíš, to bude nejlepší.
3: Tak jo.
0: *Zadání (pes, jednička)* Proč myslíš, že Martínek řekl, že viděl psa velkého jako kráva?
3: Hm, protože je to trošku jako sprostý?
0: Hm, fajn. A myslíš, že lhal?
3: Neposlouchal, *maminku*
0: Hm, a proč Klárka řekla, že dostala jedničku, i když ji nedostala?
3: Hm, aby se nemusela dál učit.
0: Hm. A lhala?
3: Lhala.
0: Dobře. A kdo z nich se zachoval hůř?
3: Ta holka.
0: Hm, proč?
3: Protože lhát se nemá.
0: Hm, dobře. Další dva. *Zadání (skleničky, hrníčky)* Kdo z nich se zachoval hůř?
3: Jak rozbil tu skleničku.
0: Ten druhý. Jo. A myslíš si, že zaslouží potrestat za to?
3: (*Neverbální přitakání*)
0: Jo. A ten Honzík si zaslouží potrestat taky?
3: *jo*
0: Fajn. Další dva příběhy. *Zadání (přezůvky)* Kdo si myslíš, že se zachoval hůř?
3: Hm, tak to byla asi ta první.
0: Hm, a zaslouží si za to nějak potrestat?

3: Jo.
0: A ta druhá holka, ta si zaslouží potrestat?
3: Ne.
0: A proč?
3: Protože ona za to nemůže, že...
0: A ta první holka? Proč si zaslouží potrestat?
3: No, protože když schovává boty někomu cizímu, to se nesmí.
0: Hm, super. Díky moc za odpovědi.
3: Nashle!
0: Ahoj.

0: Ahoj!
4: Ahoj.
0: Můžu si tě nahrávat tady, jak budeš mluvit? Jo?
4: (*Neverbální přitakání*)
0: Fajn. Já ti teď budu vždycky říkat dva příběhy – a pak se tě na to zeptám. Ty mi odpovíš, co si myslíš, jo? Žádná odpověď není špatná nebo správná, prostě řekni, co si myslíš. Tak, první. *Zadání (pes, jednička)* Tak proč si myslíš, že Martínek řekl, že pes je velký jako kráva?
4: (*Váhání*)
0: Nenapadá tě nic? Nevadí. A lhal?
4: (*Neverbální přitakání*)
0: Jo. Fajn. A proč Klárka řekla, že dostala jedničku, i když ji nedostala?
4: (*Váhání*) (*Pokrčení ramen*)
0: Tak nevadí. A lhala podle tebe?
4: (*Váhání*)
0: Ne? Nelhala?
4: (*Neverbální přitakání*)
0: A teda se zachoval hůř?
4: (*Váhání*)
0: Nevadí. Jo, teď ti přečtu další dva příběhy. (skleničky)
Tak, kdo z nich se zachoval hůř podle tebe? Co bylo horší?
4: (*Váhání*)
0: A zaslouží si Honzík potrestat, za to že zakopl, když nesl těch pět skleniček?
4: Rozbil.
0: Hm, rozbil.
4: (*Váhání*)
0: Nevíš? Nevadí. Ten Petr – když se naštvál a rozbil skleničku, zaslouží si potrestat nějak?
4: Pět skleniček?
0: Ten rozbil jednu skleničku. Myslíš, že si zaslouží nějaký trest?
4: (*Váhání*)
0: Nevíš? V pohodě. Tak půjdeme dál, jo? Ještě poslední dva. *Zadání (přezůvky)* Zachovala se ta Eliška špatně, udělala něco špatného?
4: Jo.
0: Jo. A Janička? Udělala něco špatného?
4: Ne.
0: A proč?
4: Protože... (*Váhání*)
0: Nevíš? A zaslouží si potrestat ta Eliška, co schovala ty přezůvky? Dala bys jí nějaký trest, poznámku třeba?
4: (*Váhání*)
0: Dobře. A ta Janička? Potrestala bys ji nějak?
4: Co?
4: A tu Janičku bys nějak potrestala?
4: Ne.
0: Dobře. Tak jo, to je všechno, super. Díky moc. Můžeš jít. Ahoj!

0: Tak jo. Můžu si tě nahrát tady na diktafon?
5: Jo.
0: Fajn. Tak jo. Já ti tady vždycky řeknu dva příběhy a na něco se tě k tomu zeptám a ty mi na to odpovíš. Žádná odpověď není špatně ani dobře. Nejlepší bude, když mi prostě řekneš, co si myslíš. Tak. První:

Zadání (pes jako kráva) Druhá: *Zadání (jednička)* Proč myslíš, že Martínek řekl, že pes je velký jako kráva?

5: Hmm. (*Váhání*)

0: Nenapadá tě nic?

5: No.

0: To nevádí. A lhal podle tebe?

5: Jo.

0: A proč Klárka řekla, že dostala jedničku, i když ji nedostala?

5: Protože lhala?

0: A proč lhala?

5: Nevím... (*Váhání*) Protože to chtěla říct?

0: Dobře. A kdo z nich se zachoval hůř?

5: Ta holka.

0: Hm, a proč?

5: (*Váhání*) Protože chtěla.

0: Dobře. Tak další dva?

5: Co?

0: Jo, fajn. Tak další dva příběhy. Tak. *Zadání (skleničky)*, Druhý: *hrníčky*) Kdo z nich se zachoval špatně? Kdo udělal něco špatného?

5: Ta holka?

0: Tady jsou dva kluci. Tady je první Honzík, který nesl pět hrníčků a zakopnul a všechny rozbil, nebo ten Petr, který se rozzlobil kvůli šťávě, takže hodil skleničku na zem a ta se rozbila.

5: Ten s tou šťávou?

0: Dobře, a Honzík se teda zachoval, nebo nezachoval špatně?

5: Špatně.

0: A proč?

5: Rozbil skleničky.

0: A potrestala bys někoho z nich?

5: Ne.

0: Cože?

5: Ne.

0: Ne, dobře. A proč?

5: Hmm. (*Váhání*) Byl hodný.

0: Hm. Fajn. A třetí dva příběhy, jo? *Zadání (přezůvky)* Zachovala se ta Eliška špatně?

5: Jo.

0: Fajn, a proč?

5: (*Váhání*) Protože chtěla.

0: Hm, a ta Janička? Zachovala se špatně?

5: (*Váhání*) Jo.

0: Proč?

5: Protože chtěla?

0: Dobře. A potrestal bys ji nějak?

5: Jo.

0: A proč?

5: Protože byl neschopný.

0: Protože byl neschopný? Fajn, díky moc. To je všechno, super. Ahoj!

6: Dobrý den.

0: Ahoj. Můžu si tě nahrávat?

6: Jo.

0: Bezva. Tak já ti vždycky řeknu dva příběhy a zeptám se tě na pár otázek.

6: Dobře.

0: Ty mi na to nějak odpovíš, jak si myslíš, že to je. Není žádná špatná odpověď nebo dobrá. Tak. *Zadání (pes)*, Druhý: *jednička*) Proč Martínek asi řekl, že byl pes velký jako kráva?

6: Protože byl velkej, strašně?

0: Hm, a proč Klárka řekla, že dostala jedničku, když ji nedostala?

6: Ona si myslela, že bude mít maminka s tatínkem radost?

0: Hm, fajn. A myslíš, že někdo z nich lhal, nebo lhalo jenom jedno dítě?

6: Jenom jedno.

0: A kdo?

6: Ta Klárka.
0: Fajn. A kdo z nich se choval hůř?
6: Klárka?
0: A proč?
6: Protože ona řekla, že má jedničku.
0: Hm. A další dva: *Zadání (skleničky, hrníčky)* Zachoval se někdo z nich špatně?
6: Jo, ten chlapeček.
0: Kterej? Jsou tam dva.
6: Ten... Jak se jmenoval?
0: První nebo druhý?
6: První.
0: První, Honzík. A proč?
6: Protože on shodil ty hrníčky.
0: A potrestala bys je nějak? Potrestala bys toho Honzíka, prvního?
6: Hm, jo.
0: A proč?
6: Protože on rozbil ty hrníčky.
0: Hm, a potrestala bys toho druhého kluka?
6: Ne.
0: Proč?
6: Protože on nic neudělal.
0: Hm, fajn. Třetí dva příběhy. *Zadání (přezůvky)* Zachovala se nějaká z nich špatně?
6: Ta, ta první.
0: Proč?
6: Protože ona tý Janičce schovala ty přezůvky.
0: Hm, a ta Janička se nezachovala špatně?
6: Ne, protože ona byla slepá a za to nemohla.
0: Fajn, potrestala bys nějakou z nich?
6: Tu první.
0: Hm, a proč?
6: Protože ona schovala ty přezůvky.
0: Hm, tak jo. Tu druhou ne?
6: Ne.
0: A proč?
6: Protože ona byla slepá a za to nemohla.
0: Super. Díky moc.

0: Posad' se. Můžu si tě nahrávat?
7: Tak jo.
0: Fajn. Tak já ti vždycky přečtu dva příběhy a zeptám se tě na pár otázek.
7: Mhm.
0: A ty mi pak řekneš, co si o tom myslíš. Není tam žádná špatná odpověď nebo správná. *Zadání (pes, jednička)* Proč myslíš, že Martínek řekl, že ten pes je velký jako kráva?
7: (*Váhání*) Protože je hodně velký?
0: Proč řekla ta Klárka, že dostala jedničku?
7: Aby to rodiče potěšilo, že něco umí?
0: A myslíš, že někdo z nich lhal?
7: Nevím, jo?
0: Hm. A kdo z nich se zachoval hůř?
7: Ten kluk.
0: A proč?
7: Protože řekl, že ten pes je velký jako kráva.
0: Hm, fajn. Další dva. *Zadání (hrníčky Druhý skleničky)* Zachoval se někdo z nich špatně?
7: Hm, ten kluk s tou šťávou?
0: Hm, proč?
7: Protože ji nepil?
0: Hm. A zaslouží si někdo z nich potrestat?
7: No, ten kluk s tou šťávou?
0: Hm, proč?
7: Protože to rozbil?

0: Hm, a ten první si nezaslouží potrestat?
7: Možná taky, no.
0: Proč?
7: Protože je rozbil, že zakop.
0: Hm. Tak a ještě poslední dvojici: *Zadání (přezívky)* Zachoval se, zachovala se některá z nich špatně?
7: Jo, ta holka, která to schovala?
0: Hm, a proč?
7: Pro legraci?
0: Hm. A potrestala bys některou z nich?
7: Tu první?
0: A proč?
7: Protože to schovala.
0: A tu druhou ne?
7: Así ne.
0: A proč?
7: Protože nic neudělala?
0: Hm, tak jo. Super. Díky moc.
7: Všechno?
0: Všechno.

7.5 Příloha 5: Rozhovor s učitelkou s delší praxí

Vysvětlivky: Promluvy tazatele jsou označeny „0“, promluvy učitelky „U“.

0: Ahoj, chtěla bych se zeptat, jakou máš praxi a kde učíš?

U: Ahoj, učím již 12 let děti s mentálním postižením, lehkým i středním, případně kombinovaným postižením. Ve třídě mívám mix dětí s lehkým mentálním postižením, kombinovaným postižením a středně těžkým mentálním postižením. Nyní pracuji ve speciální škole, kde je v mé třídě integrován jeden žák s lehkým mentálním postižením, v jeho dolním pásmu.

0: Řešíš nějaké vážnější výchovné problémy ve třídě?

U: Ani moc ne. Je pravda, že se občas objeví dítě, které je problémové, jednou jsem učila autistu, který kousal ostatní, to jsme museli opravdu řešit a nakonec přestoupil.

0: A nějaké méně závažné?

Ty se objevují častěji, děti občas dovedou být kruté, i ty s mentálním postižením. Běžně se pošťuchují, obzvláště pro kluky to je zábava a pak to přeženou. Někdy se děti posmívají, to je třeba utnout v zárodku nebo žalují každou drobnost, ale to je normální.

0: Jak se k sobě děti chovají, dokáží tolerovat nedostatky druhých?

Když si na sebe zvyknou, tak se k sobě chovají myslím velmi slušně a najdou si i kamarády. Větší děti pak rády pomáhají mladším, ale obzvláště tady hodně záleží na věku dítěte. V první třídě jsou dost zahleděné do sebe a ve třídě to vypadá jako kdyby planety obíhaly kolem Slunce.

0: Zajímalo by mě, jak výuka sociálních reálií, tedy části Lidé kolem nás v RVP probíhá.

U: Nevím, jestli si vzpomenu na všechny body, co tam jsou, ale u něčeho vycházíme z učebnice, třeba rodina a vztahy v ní jsou celkem pěkně zpracované. Jiné věci, jako tolerance se řeší nárazově. Sice to není ideální, ale většinou v případě, že se objeví nějaký problém. Jaké tam jsou ještě body?

O: Stručně, žák se umí chovat k neznámým lidem a zná základy slušného chování v prvním období. Dodržuje pravidla soužití, rozpozná nevhodné chování, reaguje správně v mimořádných situacích a zná základní práva dítěte.

U: No slušné chování probíráme hned na začátku roku, kdy si řekneme třídní pravidla a pak to v průběhu cvičíme, jinak to asi nejde. Dodržování pravidel se je pokoušíme učit průběžně, dbáme na to, jak interagují s okolím a podle toho se je pokoušíme vychovat. Pokud je u nich učitelka, tak většina zvládne reagovat na mimořádnou situaci dobře, problém s poslušností mají puberťáci a některé úzkostné děti, tam je domluva horší, ale i to by snad zvládlo, ale doufám, že nás žádná katastrofa nepotká. Se základními právy dítěte je to horší, protože jsou hodně abstraktní, ale tohle bývá v učebnicích, takže jedeme podle nich. A rozpoznání nevhodného chování je dost individuální, někteří po spatření něčeho špatného to hned běžší nahlásit, v jakoukoli dobu, a někdo okolí nevnímá, ale snažíme se je naučit reagovat adekvátně v různých situacích.

O: Když tak zmiňuješ individualitu dětí, můžeš mi říci, na čem záleží morální uvažování dětí?

U: Těžko říct, řekla bych, že na sociální inteligenci, která může být odlišná od normální inteligence. Některé děti se středně těžkým mentálním postižením jsou, myslím, morálně více vyspělé, než naši autisti s menším deficitem. Roli hraje i to, jestli jsou schopní se vcítit do druhého, pak jsou hned hodnější.

O: Máš ještě nějaké myšlenky, které jsi nezmínila?

U: Ještě mě napadlo, že toleranci i u našich dětí pomáhá různorodá třída s vážnějšími případy. I děti LMP by se měly naučit tolerovat jiné, nejenom být tolerovány. Vidím rozdíl mezi praktickou školou, kde jsou děti na stejné úrovni a tou naší, kde mají slabší žáky ve třídě.

O: Díky za podnětné myšlenky a za odpovědi, ahoj.

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce

Evidenční list

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				