

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

Hodnoty a morální vývoj dětí mladšího školního věku

Barbora Hrušková

Katedra: Teologie a Filosofie
Vedoucí práce: PhDr. Zuzana Svobodová, Ph.D.
Studijní program: Sociální práce
Studijní obor: Pastorační a sociální práce

Praha 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem Hodnoty a morální vývoj dětí mladšího školního věku napsala samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů.

Souhlasím s tím, aby práce byla zveřejněna pro účely výzkumu a soukromého studia.

V Praze dne 8. června 2012

Barbora Hrušková

Bibliografická citace

Hodnoty a morální vývoj dětí mladšího školního věku [rukopis]: Bakalářská práce/Barbora Hrušková; vedoucí práce: Zuzana Svobodová. -- Praha, 2012. – 91 s.

Anotace

Má bakalářská práce má název „Hodnoty a morální vývoj dětí mladšího školního věku“. Cílem je poskytnout orientaci v základních pojmech, které s tématem souvisí, zjistit, na jakém stupni morálního vývoje jsou děti v mladším školním věku a jaké hodnoty preferují. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se věnuji charakteristice období mladšího školního věku a popisu základních terminologií, teorií a koncepcí, které je nutné znát, abychom pronikli do problematiky a mohli z hodnot a morálního vývoje učinit předmět výzkumu. Praktická část pak obsahuje dva vlastní empirické výzkumy. Prvním z nich jsou rozhovory s dětmi nad morálními tématy Piagetových mikropříběhů, pomocí nichž zjišťuji stupeň morálního vývoje. A druhým je metoda dotazníkového šetření, zaměřená na hodnotové preference dětí v mladším školním věku. Celá práce je koncipována především s ohledem na věková specifika a vývojové změny, ke kterým v tomto období dochází.

Klíčová slova

Mladší školní věk – hodnota – morální vývoj

Summary

My bachelor thesis name is “Values and moral development of younger-school-age children”. One goal of my thesis is to provide orientation in basic terms related to this topic. Another goals are to find out on which moral development level younger-school-age children are and what kind of values they prefer. Work is divided into theoretical and practical part. In theoretical part I characterize younger-school-age period and I describe basic terms, theories and conceptions which we need to penetrate into the issue and could make from values and moral development subject of research. Practical part contains two own empirical researches. In the first of them there are interviews with children about moral topics of Piaget’s micro stories which help me to find out level of moral development of children. Second one is method focused on value preferencies of younger-school-age children through form. Whole work is deal with regard to age-specific and developmental changes occurring in this period.

Keywords

Younger-school-age – value – moral development

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce, PhDr. Zuzaně Svobodové, PhD., za rady a praktické připomínky, které mi poskytla.

„Dělej stopu v hlíně, dokud je mokrá.“¹

¹ Arabské přísloví In ČAČKA, O. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace, s.104

Obsah

Úvod.....	9
1. Vývoj dítěte mladšího školního věku	13
1.1. Mladší školní věk	13
1.2. Faktory ovlivňující vývoj dítěte mladšího školního věku	14
2. Teorie morálního vývoje.....	27
2.1. Piagetova analýza morálního úsudku dítěte	27
2.2. Kohlbergova stadia morálního vývoje.....	30
3. Morální vývoj dítěte mladšího školního věku	34
3.1. Žádoucí podmínky výchovy	35
3.2. Vztah mezi mravním usuzováním a jednáním	36
3.3. Shrnutí mravního vývoje dítěte mladšího školního věku	36
4. Mravní výchova	40
4.1. Co je mravní?	40
4.2. Morálka.....	40
4.3. Svědomí	41
4.4. Mravní výchova	41
4.5. Cíl mravní výchovy	41
4.6. Problémy mravní výchovy	42
5. Hodnoty	44
5.1. Co je hodnota.....	44
5.2. Proces vzniku hodnot	44
5.3. Koncepce hodnot	45
5.4. Utváření hodnotového systému	47
6. Výchova k hodnotám	49
6.1. Proč děti učit hodnotám?	49
6.2. Kdy děti učit hodnotám?	49
6.3. Co má být obsahem výchovy k hodnotám?.....	50
6.4. Cíle výchovy k hodnotám.....	51
6.5. Způsoby výchovy k hodnotám a morální výchovy	51
7. Aplikace Piagetovy metody v současné škole	58
7.1. Cíl výzkumu a formulace hypotéz.....	58
7.2. Popis zkoumané metody a výběr zkoumaného souboru.....	59
7.3. Výsledky výzkumu a jejich analýza	60
7.4. Závěr a vyhodnocení hypotéz.....	63
8. Hodnotové preference dětí mladšího školního věku.....	65
8.1. Cíl výzkumu a formulace hypotéz.....	65
8.2. Popis zkoumané metody a výběr zkoumaného souboru.....	66
8.3. Výsledky výzkumu a jejich analýza	68
8.4. Závěr a vyhodnocení hypotéz.....	75

9.	Závěr	78
10.	Seznam literatury	82
11.	Přílohy.....	84

Úvod

V souvislosti s hodnotami se často mluví o jejich klíčovém významu pro existenci nejen osobnosti, ale i skupiny, společnosti, společenského uspořádání, jistot či nejistot. Vždyť ať už se hodnotami rozumí cokoliv, vždy v nějaké míře představují jeden ze stavebních kamenů motivací, chování, jednání, utváření vztahů a struktur ve společnosti. To všechno samozřejmě vypovídá mnohé o nepostradatelnosti hodnot, jejichž absence by mohla vést v nejhorším případě až k anomii. Nesmíme ale zapomínat ani na to, že hodnota je velice široký pojem a každý jedinec ho chápe subjektivně. Může v sobě tedy zahrnovat jak postoje vznešené a ušlechtilé, tak i naprosto obyčejné, až nízké. Navíc to, co bylo vznešené včera, může být zítra chápáno zcela odlišně. Poznávání hodnot se tak stává nekončícím a neomezeným procesem, při němž je stále možné nalézat něco nového.

Je tedy jasné, že zájmem každé společnosti by měla být výchova jedince k takovým hodnotám, které vedou k rozvoji jeho charakteru, potažmo k rozvoji a zdravému fungování celé společnosti. A i v tomto případě platí, že čím dříve, tím lépe. Nejúčinnější je začít s formováním, vštěpováním, ujasňováním a upevňováním hodnot již v raném věku. Hodnoty dětem pomáhají orientovat se ve světě, chápat jeho zákonitosti, umět se rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost. Mluvíme-li o hodnotách, nesmíme však opomenout morálku. Morálka a morální vývoj je nezbytnou součástí utváření hodnot. Morálka nám umožňuje rozpoznávat správné a nesprávné a hraje klíčovou roli v procesech rozhodování a jednání. Hodnoty se tedy utvářejí na pozadí morálního vývoje.

K předávání hodnot by nepochybně mělo docházet již v předškolním věku. Nástup do školy však představuje počátek cíleného vzdělávání, tedy i možnost systematického působení na hodnotový žebříček a morální vývoj dětí. Mladší

školní věk je navíc specifické období v tom, že v něm dochází k velkým pokrokům v oblasti kognitivní, k částečnému odpoutání od vlivu rodičovské autority a k zvládnutí impulzivní emoce. Tyto změny pak představují vhodné prostředí pro morální vývoj a tvorbu vlastních hodnot.

Má bakalářská práce se tedy zabývá tématem hodnot a morálního vývoje dětí mladšího školního věku. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části předkládám výtah z obecných informací, které je nutné znát, abychom pronikli do problematiky a mohli z hodnot a morálního vývoje učinit předmět výzkumu. A v praktické části se pak věnuji dvěma vlastním výzkumům týkajících se morálního vývoje a hodnot dětí.

V úvodní kapitole teoretické části vymezuji pojem mladší školní věk, popisuji vývoj dítěte v oblastech, o nichž se domnívám, že mohou zásadním způsobem formovat a spoluutvářet jeho hodnotové preference a charakterizují nejdůležitější činitele, kteří dítě v tomto věku ovlivňují. Druhá kapitola je věnována prezentaci základních koncepcí morálního vývoje, které nám předkládá Jean Piaget a jeho následovník Lawrence Kohlberg. Z toho částečně vychází i následující kapitola, která doplňuje teorie o další poznatky z oblasti morálního vývoje dětí a na závěr shrnuje doposud zjištěné do jednoho uceleného pohledu na problematiku morálního vývoje dětí mladšího školního věku. Čtvrtá kapitola se zabývá mravní výchovou. Nestačí totiž jen znát teorie, zásadní je vědět, jak tyto teorie a poznatky využívat v praxi a jak s jejich pomocí pozitivně působit na děti. Učit děti morálce a o morálce by rozhodně mělo být cílem každé společnosti, proto téma mravní výchovy považuji ve své práci za nepostradatelné. Pátá kapitola už přechází k tématu hodnot. Je zde vymezen pojem hodnota, popsán proces vzniku, nastíněna koncepce hodnot, o níž se v práci opírám a vysvětleno utváření hodnotového systému. Poslední kapitola je pak opět věnována výchově, tentokrát však výchově k hodnotám.

Tuto kapitolu jsem do práce zařadila ze stejných důvodů, které jsou vysvětleny výše u morálky. Dětem v raném věku máme možnost předat velké množství pozitivních, ale i negativních hodnot (často i nevědomky), proto bychom takto důležitý úkol neměli podceňovat a naopak bychom se měli snažit o co nejefektivnější působení v těchto oblastech dětského vývoje. Zmíněná kapitola mj. navrhuje vhodné možnosti a způsoby výchovy k hodnotám a morální výchovy, ze kterých čtenáři mohou čerpat nebo kterými se mohou nechat inspirovat pro svou vlastní práci s dětmi.

V praktické části bakalářské práce představuji čtenářům dva vlastní menší výzkumy, které vycházejí z teoretické části a do jisté míry ji i ověřují. První se týká morálního usuzování dětí mladšího školního věku, ke kterému používám mikropříběhy Jeana Piageta. Druhý se pak věnuje hodnotovým preferencím dětí v tomto období. Zde zas vycházím především z první kapitoly o vývoji dětí v mladším školním věku a snažím se postihnout, za jak důležité či nedůležité považují hlavní aktéry a faktory, které je v tomto období nejvíce ovlivňují, zejména rodinu, kamarády, školu, média a volný čas.

Má práce má tedy několik cílů. Nejobecnější z nich je uvést čtenáře do problematiky období mladšího školního věku, hodnot a morálního vývoje dětí za pomoci teoretických poznatků, vysvětlení základních pojmů, terminologií, teorií a koncepcí. Vzhledem k délce sledovaného období text koncipuji především s ohledem na věková specifika a vývojové změny, ke kterým dochází. Tento teoretický podklad pak bude sloužit i pro lepší pochopení praktické části. Nechci se však omezovat jen na teoretický přístup, získané poznatky se snažím i interpretovat a aplikovat na praxi, tak, aby byly pro čtenáře užitečné. Konkrétnější cíle, které budu sledovat v praktické části, jsou pak dva: 1) Ověřit si, jaké je morální usuzování dětí v mladším školním věku, jak se mění s přibývajícím věkem a kdy dochází k přechodu od heteronomní

k autonomní morálce. 2) Zmapovat, jak se děti staví k hlavním činitelům, které je v tomto období, podle vývojové psychologie, nejvíce ovlivňují a jak se tyto postoje mění s věkem.

Přístup k tématu zvolený v práci tak rozhodně není vyčerpávající, to by ani vzhledem k jeho rozsahu nešlo. Jde spíše o krok posunující dál poznání morálního vývoje a hodnot dětí mladšího školního věku, který může být obohacující pro kohokoli, kdo pracuje nebo prostě jen „je“ s dětmi.

Teoretická část

1. Vývoj dítěte mladšího školního věku

1.1. Mladší školní věk

Mluvíme-li o mladším školním věku, máme na mysli věk od 6 do 11 let (v dnešní době odkladů spíše až do 12 let). Termín mladší školní věk je v literatuře používán nejčastěji, můžeme se však setkat i s jinými termíny. Říčan² například dítě v tomto období nazývá střízlivým realistou, čímž odkazuje na postoj, který dítě potřebuje k tomu, aby se mohlo soustředit na osvojování velkého množství nových znalostí a dovedností, vedoucích k následnému společenskému uplatnění. Podle Freuda bychom o tomto období zas mohli mluvit jako o období latence, vzhledem ke skrytým či slabým projevům sexuality.³ Ať už ho však nazveme jakkoli, nesporné zůstává, že se jedná o stadium, jehož nástup znamená radikální změnu v životě dítěte.

Jak věkové ohraničení i název naznačuje, mladší školní věk začíná vstupem dítěte do školy a končí zhruba přechodem na druhý stupeň ZŠ. Škola se tedy v tomto stadiu logicky stává hlavní náplní a točí se okolo ní velká část dne školáka. Školní docházka na dítě klade mnohem větší požadavky, než na které bylo do té doby zvyklé. Jsou s ní spojené nároky na kázeň, spolupráci se spolužáky, soustředěnost, sebekontrolu, koncentrovanou a cílenou práci a samozřejmě důraz na plnění povinností. Zároveň však škola dítěti otevírá nové obzory, poskytuje mu nové podněty a učí ho myslet novým způsobem. Ve školním věku se také rozvíjí vztahy s lidmi mimo rodinu, jako například s

² ŘÍČAN, P. Cesta životem: Vývojová psychologie, s. 145

³ ŘÍČAN, P. Cesta životem: Vývojová psychologie, s. 145

učiteli, ale především s vrstevníky, kteří se stávají důležitou součástí života dítěte. „Hlavní činností tohoto vývojového stadia je učení a sociální učení.“⁴

1.2. Faktory ovlivňující vývoj dítěte mladšího školního věku

Vývoj dítěte v tomto věku je ovlivňován několika důležitými faktory a probíhá v množství navzájem se proplétajících linií. Dva nejdůležitější činitele, které na dítě působí, jsou bezesporu rodina a již zmíněná škola. Rodina jako něco, co dítě důvěrně zná, co mu poskytuje bezpečné zázemí a škola, jakožto zcela nový a důležitý prvek v jeho životě. S nástupem do školy se dostává do popředí také silné působení vrstevníků. A v dnešní době nelze opomenout ani výrazný vliv médií, u dětí především televize a internetu. Kromě těchto faktorů jsem vybrala ještě několik podstatných oblastí vývoje, které jsou pro děti v tomto věku významné, a o kterých se domnívám, že by mohly ovlivňovat a utvářet jejich hodnotové preference. Ve všech oblastech se věnuji hlavně zachycení vývoje od 6 do zhruba 11, 12 let a rozdílům mezi jednotlivými věkovými kategoriemi (třídami). Pro rozlišení v textu často používám označení mladší a starší děti. Mám tím na mysli mladší (6 – 8 let) a starší (9 – 11, 12 let) děti v rámci mladšího školního věku. Věkové ohraničení není samozřejmě nijak závazné, uvádím ho jen pro upřesnění.

1.2.1. Vliv rodiny

Rodina je významnou součástí identity školáka a místem, kde získává vědomí vlastního Já. Rodiče pro něj nepřestávají být velmi důležití, jen postupně upozaduje něhu a naopak upřednostňuje praktickou stránku rodiny. Podle Říčana⁵ má být rodina pro školáka útočištěm v tvrdém a rychlém světě, „nástupním prostorem ke všem velkým výbojům, které podniká“ a místem, kde

⁴ ČAČKA, O. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace, s. 104

⁵ ŘÍČAN, P. Cesta životem: Vývojová psychologie, s. 161

se mu „radí, důvěřuje i fandí“. Vágnerová⁶ k emočnímu zázemí, které má rodina dítěti poskytovat, přidává ještě úlohu opory jeho osobní prestiže a uspokojování potřeb, včetně potřeby seberealizace. V neposlední řadě by pak rodina (potažmo rodiče) měla plnit funkci modelu určitých rolí a vzoru určitého způsobu chování, se kterými se dítě může identifikovat, a které může v budoucnu následovat.

Vstup do první třídy je zlomový nejen pro dítě, ale více méně i pro celou rodinu prvňáčka. Podstatné je, že se dítě nástupem do školy postupně odpoutává ze závislosti na rodině, kterou brzy začne nahrazovat působení jiných sociálních skupin. Samozřejmě, že školák rodinu stále potřebuje, je na ni velmi vázán i se na ni často odvolává, ale s první třídou končí ono symbiotické spojení, které mělo dítě zejména s matkou. Pro prvňáka může navíc být balancování mezi rodinou a školou poněkud konfliktní.⁷ Škola postupně na žáka začíná klást požadavky, vyžaduje plnění pravidel, objektivně hodnotí jeho výkony a žák se musí prosadit v konkurenci svých spolužáků. Zatímco doma často zůstává ve středu zájmu, jedinečný a v mnoha věcech dle rodičů i nejlepší. Doma by měly být vztahy důležitější než výkon a prestiž. Zhruba stejná je pozice rodičů i ve druhé třídě.

I ve třetí třídě zůstávají rodiče pro děti nedotknutelní, hlavně chlapci se velmi často a rádi chlubí svými otci. Začíná však narůstat i vliv kamarádů a vrstevníků, mezi kterými děti stále častěji hledají své vzory (tedy už ne pouze mezi rodiči či učiteli).

Podobný model přetrvává i v následujících dvou ročnících. Stále je aktuální „dětský postoj k posvátným tvorům, jež mi byli fatálně přiděleni“⁸, které nemohu vyměnit, i kdybych chtěla, a jejichž rozpoložení je i pro mě

⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.*, s. 268

⁷ KUČERA, Miloš. In: PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychologický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*, s. 25

⁸ KUČERA, Miloš. In: PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychologický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*, s. 154

rozhodujícím faktorem. Zároveň je však u dítěte ve čtvrté a páté třídě zřejmý výraznější odstup a odměřenost, než v předcházejících ročnících.

V páté třídě je samozřejmě tendence odsouvat rodiče do pozadí a preferovat vrstevníky a skupinu nejvýraznější (ve srovnání s ostatními třídami 1. stupně). Rodiče sice částečně mizí ze scény, ale jejich role v pozadí je i nadále klíčová.⁹ Dítě je například nepochybně na rodičích zcela ekonomicky závislé. Rodiče, prostřednictvím peněz a majetku, mohou budovat jeho prestiž v kolektivu nebo naopak. Rodiče pomáhají dítěti s učením i s jeho problémy, chrání ho před nebezpečím. Především se ale dítě může skrz rodiče sociálně a kulturně rozvíjet – chodit s nimi na výstavy, jezdit na dovolené, poznávat nové věci, lidi, prostředí. Dítě je v tomto období velmi otevřené a nové poznatky je schopno snadno a rychle vstřebávat, proto je více než vhodné, aby rodiče dítěti poskytovali co největší množství podnětů, o kterých s nimi budou zároveň i otevřeně hovořit. Naopak čeho by se měli vyvarovat je tabuizování témat, neupřímnost a neochota mluvit s nimi o citech, což může vést k tomu, že dítě je zmatené a špatně se orientuje jak samo v sobě, tak ve světě jako takovém.

1.2.2. Vliv školy

Jak už bylo řečeno, škola je v tomto období pro život a vývoj dítěte zásadní. Kromě již zmíněných změn s sebou přináší i nové role (role školáka a spolužáka), nové způsoby chování, rozvoj identity či postupnou integraci do společnosti. Škola také přispívá k socializaci dítěte, a to jiným způsobem než rodina. Školák získává nové zkušenosti, škola stimuluje vznik nových potřeb, přijetí nových hodnot a s tím souvisí i posun hodnotové hierarchie (zaměření

⁹ KUČERA, Miloš. In: PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychologický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*, s. 194

na výkon či získání přijatelné pozice ve třídě)¹⁰. Tři nejdůležitější činitelé, které na malého školáka působí, jsou školní práce, školní kolektiv a učitel.¹¹

1.2.2.1.Školní práce

Škola a školní práce po novém školákovi vyžaduje schopnost tlumit jeho přirozené impulzy ke hře, potřebu vybití energie, kontaktu s jinými dětmi a podobně. Adaptace na tyto nové podmínky může dítěti trvat několik týdnů i měsíců. Smysl školní práce je navíc pro dítě vzdálený, či ho plně nechápe. Vhodná motivace ze strany učitelů i rodičů je tedy velmi důležitá. Nově se školák musí naučit i zvládat školní nezdary, překážky a hodnocení. Učitelé by v této oblasti měli postupovat zvláště citlivě, protože časté neúspěchy a negativní hodnocení hned na začátku školní docházky mohou v dítěti vybudovat odpor ke škole, nemluvě o nabourání sebevědomí.

V první třídě dochází k velmi rychlému postupu jak v oblasti kognitivních, tak i sociálních a kulturních znalostí. Oproti tomu, jaký posun udělalo dítě v první třídě, je třída druhá považována za odpočinkovou a nikterak náročnou.

Naopak třetí ročník už klade na žáky zvýšené požadavky, paní učitelky bývají přísnější a u žáků se více projevují sympatie či antipatie k jednotlivým předmětům, a proto nebývá výjimečné zhoršení průměru známek.

Žáci čtvrtých a hlavně pátých ročníků jsou nyní ve své školní práci samostatnější a vytrvalejší. Sami se zajímají o informace a používají k tomu i nejrůznější mimoškolní zdroje, jako je například internet, vlastní četba, zážitky z cestování s rodiči apod. Míra a kvalita takovýchto mimoškolních podnětů samozřejmě velmi záleží na rodinném prostředí.

¹⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.*, s. 284

¹¹ ŘÍČAN, P. *Cesta životem: Vývojová psychologie*, s. 150

1.2.2.2. Školní kolektiv

První skutečně aktivní kontakt s širokou skupinou vrstevníků zakouší dítě se vstupem do školy. Třída se postupně stává více či méně semknutou skupinou, jejíž členové se dobře znají, jsou schopni spolupráce a zastávají různé role. Říčan¹² dokonce mluví o první politické zkušenosti dítěte.

Na počátku mladšího školního věku však ještě převládá neorganizovanost skupiny vázaná pouze na jednoho vůdce, tedy učitelku. V první třídě nevznikají žádné pevně semknuté skupinky. U dívek je běžné časté střídání kamarádek, chlapci zas obvykle inklinují ke spolužákům, s nimiž sdílí stejný typ her. Navzájem jsou časté různé provokativní akty, kterými na sebe jedno pohlaví upozorňuje druhé a lze vypožorovat i jistý druh „jiskření“ mezi některými chlapci a děvčaty.

V průběhu dalších let dochází k postupné strukturaci kolektivu. Druhá třída je stále ještě v kontaktu a spolčování dost podobná třídě první, jen s tím rozdílem, že žáci se už lépe znají, lépe vědí, jak se k sobě chovat a začíná být cítit i jistá „společenská cena“ jednotlivých osob.¹³ Vztahy mezi dětmi jsou sice intenzivnější, stále se ale nedá říci, že přátelštější. Také latence je zde zřejmější než dříve.

Zhruba ve třetím ročníku začíná být výraznější profilace žáků. Prosazuje se vliv některých výrazných jedinců či skupinek a lze už mluvit o kamarádské solidaritě. Hlavně u dívek si můžeme všimnout velmi dobré orientace v sociální oblasti, mají jasný přehled o tom, co se kde děje a vytvářejí stabilnější skupiny, ovšem stále hlavně s ohledem na konkurenční boje. I když můžeme být svědky různých diskusí o „chození“ s někým, latence je i nadále aktuální.

¹² ŘÍČAN, P. Cesta životem: Vývojová psychologie, s. 153

¹³ DOUBEK, David. In: PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychologický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*, s. 98

Ve čtvrtém a hlavně v pátém ročníku velmi zesiluje vědomí skupiny a potřeba se stýkat a sdružovat. Třída už je jako celek schopna projevit své postoje a požadavky. Členění do jednotlivých skupin podléhá hlavně vývojovým trendům a způsobům dospívání.¹⁴ Přátelství se navazují na základě povahových rysů dětí. Mezi chlapci a dívkami ustupují dětská přátelství-spojenectví a v páté třídě se do jejich vztahů dostává nový prvek: tělesný zájem.¹⁵

1.2.2.3. Učitel

První (a často i druhý ve 2. třídě) učitel je takřka bez výjimky milován a žáky respektován až do konce ZŠ. Pan učitel či učitelka je v novém prostředí velmi mocný (snad i nebezpečný), ale přesto své děti chrání a učí je v tomto novém prostředí žít. Proto je pro dítě významnou autoritou, velmi k němu přilne a snadno se s ním identifikuje. I dětská motivace zůstává emocionální a je spojena s osobním vztahem k učiteli. Strategií výchovy učitelů v prvním a druhém ročníku by tedy měl být mimo jiné pozitivní osobní příklad v oblasti hodnot a postojů, snaha vést děti k samostatné sociální produkci a podpora vytvoření třídního kolektivu.

Ve třetí třídě žáci postupně přecházejí ke kritičtějšímu postoji k učiteli, což samozřejmě pro jejich vývoj není na škodu. „Obecně platí: jen cestou pochybností lze dospět k pevnému přesvědčení. Tento základní pedagogický princip se však má uplatňovat nejen ve způsobu výuky, nýbrž i ve vztahu mezi žákem a učitelem.“¹⁶ Proto nejen pro první dvě třídy by měla platit strategie osobního příkladu, spravedlnosti a pravdivosti.

¹⁴ DOUBEK, David. In: PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychologický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*, s. 185

¹⁵ DOUBEK, David. In: PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychologický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*, s. 231

¹⁶ ŘÍČAN, P. *Cesta životem: Vývojová psychologie*, s. 155

Ve čtvrtém a pátém ročníku se kritika a prověřování pedagogů stupňuje. Hlavně mladší či slabší učitelé bývají konfrontováni s četnými provokacemi a zkouškami jejich autority. Žáci v tomto věku se už necítí být na vlivu pedagoga tolik závislí, k čemuž přispívá i zesílené vědomí skupiny a vzájemné podporování.

1.2.3. Skupina vrstevníků

Od určité doby začíná dětem poskytovat skupina vrstevníků mnohem více vývojových podnětů než společnost dospělých. „Potřeba kontaktu s vrstevníky je považována za jednu z nejvýznamnějších potřeb školního věku.“¹⁷ Skupina vrstevníků je pro dítě významným socializačním prostředím. Učí se v ní novým vzorcům chování, například jak jednat se stejně starými dětmi, jak se vyrovnat s nepřátelstvím, podřídit se vůdčí autoritě či jak vést druhé. V diskusích s vrstevníky se zas děti „učí sdílet své problémy, konflikty a pocity a získávat tak pocit důvěry“.¹⁸ Skupina je také místem sdílení určitých životních zkušeností, společného řešení problémů, přijetí skupinových norem, ideálů, hodnot apod.

Prostřednictvím vrstevníků si dítě vytváří představu o sobě, jinou, než jakou mu zprostředkovává rodina. Pro své pozitivní sebehodnocení nutně potřebuje být akceptováno především stejně starými. Vrstevníci jsou navíc ostří kritici, kteří ostatním dětem nic nedají zadarmo. Dítě se tedy musí v kolektivu naučit prosazovat a dokazovat své schopnosti. Díky těmto zkušenostem však poznává své silné a slabé stránky, se kterými pak může pracovat.

¹⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*, s. 292

¹⁸ KERN, H.; MEHLOVÁ, Ch. *Přehled psychologie*, s. 231

1.2.4. Vliv médií

1.2.4.1. Televize

O vlivu televize na vývoj osobnosti se vedou neustálé diskuse a závěr o její škodlivosti či naopak prospěšnosti nelze jednoznačně stanovit. Na tom, že nás v každém případě ovlivňuje, se však shodneme. Jen zůstává otázkou, s jakým účinkem. Já jsem toho názoru, že více, než čas strávený u televize, ovlivňuje děti výběr pořadů, na které se dívají. Ale samozřejmě ani její příliš časté sledování dětem určitě neprospívá. Kromě toho, že jim bere čas, který by mohly strávit aktivněji a hodnotněji, může být problémem i to, že děti, které ještě nejsou schopny zcela odlišit, co je skutečné a co ne, si prostřednictvím nadměrného sledování televize (a nevhodných pořadů) mohou vytvořit klamný obraz světa. V tomto smyslu se hovoří především o sklonech k agresivitě, které by mohly být podmíněny mimo jiné i sledováním násilí v televizi.

Mladší děti bývají v tomto směru ještě dost ovlivňovány rodiči, kteří většinou kontrolují, na co se dítě v televizi dívá i kolik času u ní tráví. S postupem času se však spektrum žánrů rozšiřuje, volba pořadů je stále více na dítěti samotném a kontroly také ubývá.

1.2.4.2. Internet

Internet je dalším médiem, které velmi silně ovlivňuje náš život. Představuje nejen zdroj informací a zábavy, ale i nástroj ke komunikaci a vytváření sociálních kontaktů, což je důvod, proč je mezi dospívajícími tolik oblíben. Zatímco mladší děti na internetu oceňují především nepřeborné množství her, u starších to už bývají právě nejrůznější sociální sítě. Domnívám se dokonce, že v dnešní době starší děti tráví více času na internetu, než u televize. S množstvím stráveného času na internetu souvisí i problém přenesené (virtuální) reality, kdy lidé přesouvají svůj osobní život do ‚kyber prostoru‘.

Jedno z největších rizik internetu pro děti však spatřuji v jednoduchém přístupu k jakýmkoli obsahům.

1.2.5. Zábava a volný čas

Volný čas dítěti vytváří v podstatě až povinná školní docházka tím, že rozděluje jeho den na dobu povinností (škola a domácí příprava) a dobu volna. Vystává tu tedy otázka, jak tento volný čas naplnit.

V první a druhé třídě děti už většinou navštěvují různé kroužky, nejčastěji sportovní, výtvarné či hudební, ale o cílené pěstování a holdování konkrétnímu zájmu tu ještě nejde. To se pomalu začne rýsovat až ve třetím ročníku a ve čtvrtém ročníku už se dá hovořit o skutečném „koníčkáření“¹⁹, kdy dítě najde svou zálibu a soustavně se jí věnuje. Svůj podíl na tom má jistě i fakt, že čtvrták už je rád ve společnosti vrstevníků s podobnými zájmy a tudíž se rád sdružuje v různých mimoškolních spolcích, kroužcích či oddílech. V páté třídě se pak sklony a nadání projevují ještě výrazněji a děti oblasti svých zájmů zužují a prohlubují. Různé mimoškolní aktivity dětem také poskytují možnost ukázat, že jsou v něčem dobré, v něčem vynikají, což je důležité hlavně u těch, kteří zrovna neexcelují ve škole.

1.2.5.1.Hra

I pro školáka je samozřejmě stále nejdůležitější hra, jen je realističtější a promyšlenější než dříve, jde v ní především o napodobování skutečnosti. Na hře můžeme velice dobře pozorovat i interpersonální vztahy mezi žáky, jejich postoje, směřování, hodnoty apod.

Dítě v první třídě je ve výběru her ještě dost limitováno svým kognitivním vývojem. Velmi oblíbené jsou hry, ve kterých napodobují zkušenosti ze života či médií (na školu, na rodinu apod.) a častou součástí her je fyzický kontakt

¹⁹ DOUBEK, David. In: PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychologický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*, s.188

(lechtání, štípání, rvačky), kterým děti naplňují potřebu spojení a sdílení, nebo si měří síly. Prostřednictvím hry děti také uchopují realitu – navzájem komunikují, vyjednávají své pozice a upevňují své role. Dítě v první třídě hru intenzivně emocionálně prožívá a neúspěch ve hře bere jako svůj osobní neúspěch.²⁰

Druháci už si osvojují složitější a propracovanější hry s vyššími nároky. Napodobovací hry se rozvíjejí, dochází k hlubšímu naplňování rolí. K měření sil dochází spíše skrze hry s pravidly – soutěže. Děti si teď také více uvědomují hranice mezi hrou a realitou, tedy se snaží více kontrolovat své emoce, statečněji nést prohru a neposmívat se poraženým.

Třetákům pak přestává být jedno, s kým hru hrají, preferují svou vlastní skupinu. Mění se i úloha učitele, který byl dříve brán jako autorita při stanovování pravidel. Napodobovací hry mohou být tak propracované, že v jejich rámci děti přijímají novou identitu. Rozvíjí se soutěže a hry založené na měření intelektuálních schopností (např. země – město) a děti také často používají svou kreativitu na vytváření nových her. Hlavní změna tkví však v přístupu dětí ke hře, která se nyní stále více dotýká interpersonálních vztahů. Zatímco ve druhé třídě byl outsider ze hry vyloučen, ve třetí je jeho postavení už zapracováno do role ve hře. „Hry se stávají ritualizovaným prostředkem pro vyjádření společenských vztahů v dětské skupině i mimo ni. Jejich realizace se podřizuje společenskému kontextu. Skrze hru si zakoušejí role. Za hru se schovávají, aby vyjádřily vztah k druhému. Nereálnost hry vždy může neutralizovat případný konflikt, a tedy i jeho důsledky.“²¹

Ve čtvrté třídě začínají být na ústupu hry napodobovací. Naopak mezi nejoblíbenější patří spontánně vyvolané hry, jejichž průběh lze podřizovat

²⁰ Viz BITTNEROVÁ, Dana. In: PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychologický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*, s. 56

²¹ BITTNEROVÁ, Dana. In: PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychologický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*, s. 141

situaci (různé honičky po třídě apod.). Hra se ve čtvrté třídě stává spíše náhradním programem při absenci jiné zábavy a částečně se do ní promítá už i kulturní nabídka světa dospělých, kterou děti zatím spíše jen kopírují.

V páté třídě se pak nejvýrazněji projevuje hra, jakožto reakce na společenské události a vztahy. Vzor ve světě dospělých a teenagerů je zde už poměrně zřejmý. Pátáci se také velmi rádi sdružují po vyučování, k čemuž nyní mají více příležitostí, protože pro páté třídy už většinou nefungují školní družiny.

1.2.5.2.Sport

Sportovat začíná dítě v podstatě už skrze hry (např. honěná), organizovanou podobu však sport získává až ve formě různých kroužků, sportovních oddílů apod. Sporty, především ty skupinové, jsou také velmi důležité pro vývoj osobnosti.²² Dítě se při nich přirozenou cestou učí spolupracovat se spoluhráči, jednat se soupeři, hrát čestně, přijímat úspěch i neúspěch či umět odhadnout své síly.

1.2.5.3.Literatura

Rozmach literatury více méně přichází až ve druhé třídě, kdy dítě už umí poměrně dobře číst a její obliba se postupně vyvíjí. Školák touží poznávat nové věci a přijímat nové informace, k čemuž mu literatura může pomoci. Velmi oblíbené jsou proto například dětské encyklopedie, knihy o přírodě, knihy o různých historických etapách či knihy o vesmíru. Kromě toho mladší školáky zajímají samozřejmě pohádky a všelijaké dětské knihy a časopisy. Ti starší už si přibírají i časopisy pro teenagery, dívčí romány či například sci-fi a fantasy literaturu. Ve čtvrté třídě začíná být znatelné osobní zaměření, inklinace k určitému druhu literatury. Smutným faktem je i skutečnost, že v dnešní

²² ŘÍČAN, P. Cesta životem: Vývojová psychologie, s. 156

technické době děti čtou méně. Vliv rodiny je v této oblasti zřetelný – čtou hlavně děti, které jsou k tomu doma vedené a mají v rodičích příklad.

1.2.5.4. Chování zvířat

Chování zvířat a hra se zvířaty jsou u dětí velmi oblíbené. Z vývojově psychologického hlediska působí zvíře na dítě jako pozitivní faktor.²³ Zvíře rozvíjí schopnost empatie a dítě se na něm učí úctě k přírodě, zodpovědnosti za někoho dalšího a plnění svých povinností plynoucích z péče o něj.

1.2.6. Móda a vzhled

Je pochopitelné, že v tomto směru (i v jiných) existují u dětí výrazné odlišnosti, mluvím zde tedy o průměrném školákovi a vyzdvihuji vývojové změny charakteristické pro daný věk, které se ale mohou u jednotlivých dětí různit.

V první i druhé třídě děti ve výběru oblečení podléhají více méně rodičovské autoritě. Módu nijak zvlášť neřeší, jde jim hlavně o pohodlnost. U dívek se však začíná objevovat realizace prostřednictvím účesů a zdobení vlasů.

Ve třetí třídě už můžeme pozorovat počátky práce na vlastní image, popřípadě nespokojenost s ní. U dívek je výraznější starost o zevnějšek, dokonce lze vysledovat i módní vzory, kterými bývají populární zpěvačky, herečky či modelky.²⁴ U chlapců jsou tyto změny méně výrazné.

U dětí ve čtvrtém ročníku je sebe prezentace oděvem i účesem ještě nápadnější. Dokonce i někteří chlapci už se snaží být „in“, i když to málokterý přizná. Počátek změn proporcí a uvědomování si svého těla začíná vést k tomu, že se sebou některé dívky nejsou spokojené. S narůstáním důležitosti tělesné

²³ ČAČKA, O. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace, s. 165

²⁴ KUČERA, Miloš. In: PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. Psychologický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy, s. 107

krásy a oblečení se více objevuje i kritika spolužáků či dospělých. Ve čtvrté třídě se oděv stává známkou společenského statusu.²⁵

Nejsilněji se pak všechny tyto tendence projevují v pátém ročníku. Pěstování image a zájem o své (i cizí) tělo už je zjevné u obou pohlaví. Děti teď navíc začínají pracovat a využívat toho, „že pomocí vzhledu mohou vyjadřovat své sympatie s určitými kulturními tendencemi, a tak se společensky zařazovat.“²⁶ Poprvé tedy prosazují nějaký svůj individuální ucelený styl, který může být zakotven i v nějaké subkultuře. Styl se ovšem bude ještě dlouho vyvíjet a pravděpodobně i měnit.

²⁵ LEVÍNSKÁ, Markéta. In: PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychologický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*, s. 190

²⁶ LEVÍNSKÁ, Markéta. In: PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychologický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*, s. 234

2. Teorie morálního vývoje

V následující kapitole se budu věnovat dvěma teoriím morálního vývoje, které nám předkládá Jean Piaget a jeho následovník Lawrence Kohlberg. Tito dva psychologové se zabývali psychologií morálního vývoje. Na základě svých pozorování a výzkumů vytvořili teorie, které nám mohou pomoci v pochopení dětské morálky a jejich přístupu k jednotlivým hodnotám.

2.1. Piagetova analýza morálního úsudku dítěte

Švýcarský psycholog Jean Piaget považuje vývoj morálky a hodnot za součást obecného kognitivního vývoje, který je podmíněn jak vrozenými předpoklady, tak vnějšími vlivy. Svou práci o vývoji morálky postavil na pohovorech a pozorování chování zhruba stovky dětí. Mimo jiné je sledoval při hře v kuličky, kde ho nejvíce zajímal aspekt vztahu a porozumění pravidlům. Vacek²⁷ parafrázuje Piageta a vysvětluje to tím, že se domníval, že veškerá morálka je obsažena v systému pravidel a jádro morálky spočívá v respektu, který si k nim jedinec vytváří. Heidbrink²⁸ zas argumentuje tím, že dítě je neustále konfrontováno s morálkou dospělých, a je tedy těžké určit, do jaké míry si všimá a chápe pravidla samo za sebe a do jaké míry se jen podřizuje rodičovské autoritě. Proto Piaget záměrně pracuje se systémem pravidel, které si děti sestavily samy, bez vlivu dospělých. Na základě svých analýz rozlišuje Piaget čtyři stadia užívání pravidel.

²⁷ VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků, s. 17

²⁸ HEIDBRING, H. Psychologie morálního vývoje, s. 54

2.1.1. Čtyři stadia užívání pravidel²⁹

1) Čistě motorické a individuální stadium (do 2 až 3 let)

Dítě si hraje podle vlastních přání, pravidla ještě nehrají roli. Jde zde o čistě motorickou aktivitu, která není dopředu plánovaná a nemá žádný záměr.

2) Egocentrické stadium (3 až 6 let)

Dítě si uvědomuje, že existují nějaká pravidla, snaží se je napodobovat podle větších dětí, ale přesto si i při hře s ostatními dětmi stále hraje samo. Zatím nechápe hru jako sociální aktivitu. Dítě na jedné straně pociťuje respekt k pravidlům, ale na straně druhé tato pravidla egocentricky ignoruje, porušuje či si je přizpůsobuje.

3) Začínající spolupráce (7 až 10 let)

Zájem dítěte o hru už je nyní převážně sociální. Děti se nad sebou snaží vyhrát a navzájem se kontrolují. V chápání pravidel jsou stále ještě nedostatky, ale objevuje se tu už silná potřeba podle „pravých“ pravidel hrát. Pokud dojde k nesouladu ve výkladu pravidel, děti se většinou snaží o kompromis.

4) Kodifikování pravidel (od 11 let)

Děti se zajímají o pravidla jako taková a často stráví více času rozebíráním všech možných eventualit, než vlastní hrou. Pravidla už jsou známa dětem velmi dobře a jen zřídka dochází k nesouladům.

2.1.2. Heteronomní a autonomní morálka

Další metoda, kterou Piaget používal, jsou dvojice krátkých příběhů, jejichž aktéři se rozdílným způsobem provinili, odchýlili od pravidel (viz Příloha č. 1). Příběhy jsou koncipovány tak, aby děti „přiměly porovnat dva druhy chování – jednání s dobrým úmyslem (resp. bez špatného záměru), které vede ke značné

²⁹ Viz HEIDBRING, H. Psychologie morálního vývoje, s. 54; 55; 56 a VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků, s. 17; 18

materiální škodě, a jednání s nedobrym (egoisticky zaměřeným) úmyslem provázané nevelkou (nepatrnou) materiální škodou“.³⁰ Na základě odpovědí dětí dospěl k závěru, že existují dva rozdílné typy morálky, nebo také stadia vědomí pravidel – heteronomní a autonomní.

V *heteronomním* stadiu morálky se dítě nachází podle Piageta³¹ zhruba do věku sedmi až osmi let. Dítě si v tomto stadiu morálky udržuje posvátný respekt k pravidlům daným dospělými autoritami, ale plně jim nerozumí a není dostatečně motivováno je dodržovat. Podle Piageta spočívá toto uctívání na morálním nátlaku dospělých, kteří děti zahlcují příkazy a povinnostmi. Působení příkazu je nejprve podmíněno fyzickou přítomností dané autority, v její nepřítomnosti tedy ztrácí svou váhu. Postupně však příkaz získává trvalou vážnost. „Dochází k systematické asimilaci, kterou psychoanalyticky interpretují jako identifikaci jedince s obrazem rodiče nebo autority.“³²

Naopak ve stadiu *autonomní* morálky dítě pravidla chápe jako výsledek svobodného rozhodnutí a demokratické spolupráce, existuje tedy relativní shoda mezi znalostí a přijetím takovýchto pravidel a jejich dodržováním. Přejít k autonomii Piaget³³ podmiňuje zaprvé pokroky v kognitivní oblasti, které vedou k pochopení nových morálních vztahů. A zadruhé budovaným citem pro spravedlnost, který pomalu převažuje nad poslušností. Piaget toto stadium zasadil do období po 8. roce života dítěte. Zároveň však upozorňuje na to, že jednotlivé děti se od sebe liší a veškeré údaje o věku tedy poskytují jen hrubou orientaci.

³⁰ VACEK, P. Rozvoj morálního vědomí žáků, s. 11

³¹ PIAGET, J. INHELDEROVÁ, B. Psychologie dítěte, s. 111

³² PIAGET, J. INHELDEROVÁ, B. Psychologie dítěte, s. 111

³³ PIAGET, J. INHELDEROVÁ, B. Psychologie dítěte, s. 113; 114

2.1.3. Praktické využití Piagetovy koncepce

Vacek³⁴ v souvislosti s Piagetovou analýzou morálního úsudku dítěte zdůrazňuje její praktickou aplikaci ve školách i v rodinách. Velice vhodné je využívat při práci s dětmi skupinové projekty, které učí děti kooperovat, a tedy i překonávat heteronomní morálku a egocentrické myšlení. K dosažení autonomní morálky zároveň pomáhá zapojování dětí do procesu rozhodování a tvorby pravidel. V rámci třídy můžeme použít například metodu kolektivního vytváření pravidel, která by žáci měli společně dodržovat. Spoluúcast, kooperace s vrstevníky a nezávislost na omezujícím nátlaku dospělých autorit je pak hlavní důvod, že děti takovýmto způsobem přijaté normy spíše akceptují a dodržují.

2.2. Kohlbergova stadia morálního vývoje

Americký psycholog Lawrence Kohlberg ve svém výzkumu navazuje na Piagetovu koncepci morálního vývoje, kterou rozpracovává do svého vlastního pojetí a rozšiřuje ji i na období adolescence a dospělosti. Zdůrazňuje totiž, že vývoj morálky trvá déle a prochází složitějším systémem jednotlivých vývojových fází. Zastává také názor, že kognitivní vývoj je sice nutným předpokladem mravního vývoje, nicméně dosažení vyšší inteligence ještě neznamená vyšší stupeň morálky. Při sestavování stadií vývoje morálního usuzování vycházel z výzkumu, který provedl na 72 chlapcích pomocí 10 hypotetických situací. Chlapci, rozdělení do třech věkových skupin, měli odpovídat na otázky týkající se morálních dilemat. Na základě jejich odpovědí pak Kohlberg identifikoval šest stadií morálního vývoje rozdělených do třech úrovní. Vývoj jedince postupuje od nejnižšího stupně k tomu nejvyššímu, přičemž zdaleka není pravidlem, že se každý ve svém vývoji dostane až na vrchol. Vývoj může u každého probíhat rozdílně rychle a odlišnosti mezi

³⁴ VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků, s. 19

jednotlivými stupni jsou tvořeny především kvalitativně odlišným způsobem uvažování o morálních problémech.³⁵

2.2.1. Úrovně morálního vývoje

Tři roviny morálního usuzování jsou označeny jako prekonvenční, konvenční a postkonvenční morální úroveň. Kohlberg³⁶ jednotlivé úrovně popisuje takto: „Prekonvenční morální úroveň je úrovní většiny dětí do 9 let, některých adolescentů a mnoha dospívajících a dospělých kriminálních živlů. Konvenční úroveň je úrovní většiny adolescentů a dospělých v naší společnosti i ostatních společnostech. Postkonvenční úroveň je dosahována menšinou dospělých a obvykle teprve po 20. roce života jedince.“

Jedince, který se pohybuje na konvenční úrovni, chápeme jako konformního, striktně se držícího norem, pravidel a očekávání, která stanovila společnost nebo nějaká autorita. Osoba na prekonvenční úrovni tedy zatím normy společnosti dostatečně nechápe, o jejich obsahu neuvažuje a bere je jen jako jednoznačně dané autoritou, zatímco osoba na postkonvenční úrovni dokáže normy společnosti dávat do souvislosti se svými vnitřními morálními principy a podle toho je zodpovědně vyhodnocovat.

2.2.2. Stupně morálního vývoje

Každé úrovni ještě přísluší dva vývojové stupně (viz Příloha č. 2). Vzhledem k tomu, že v příloze jsou jednotlivé stupně poměrně podrobně popsány, v textu je jen stručně zmíním, pouze ale ty, které souvisejí s dětmi mladšího školního věku. Kohlberg tvrdí, že prekonvenční morální úroveň se týká většiny dětí do 9 let. Budu se tedy věnovat hlavně prekonvenční úrovni a navazující konvenční, do které už mohou spadat některé starší děti.

³⁵ Viz HEIDBRING, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 72; 73; 74

³⁶ KOHLBERG In: VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 30

Stupeň 1: Odměna a trest

Převládá egoistické hledisko, dítě se snaží vyhnout takovému jednání, za které může být potrestáno a naopak jedná tak, aby bylo odměněno. Morálka je silně situačně vázaná, pokud tedy zůstane nějaké nevhodné jednání nepotrestáno, či je dokonce odměněno, pro dítě se rázem stává správným. To ovšem neznamená, že nejefektivnější prostředek k dosahování cílů je trestání. Trest nežádoucí jednání potlačuje, nikoli trvale odstraňuje. Navíc zamezuje učení alternativnímu způsobu chování, a dokonce může ztížit překonání daného stupně směrem nahoru.³⁷ Jako efektivnější tedy rozhodně vidím upevňování žádoucího jednání formou odměny, pouze na tom ale samozřejmě také stavět nelze.

Stupeň 2: Účelové myšlení

Dítě stále chce uspokojovat své vlastní potřeby, ale už je schopno pochopit situaci druhého. Učí se rozpoznávat motivy stojící za jednáním druhých a do jisté míry je i akceptovat. U dětí se na tomto stupni může rozvinout také velice výrazný cit pro spravedlnost, někdy až zfanatizovaná potřeba absolutní spravedlnosti.³⁸

Stupeň 3: Shoda s ostatními

Jedinec chce žít tak, aby to odpovídalo očekávání blízkých osob. Morální rozhodování a jednání se řídí tím, co potěší druhé a za správné považuje to, co je správné i pro druhé. Dítě (nebo mladý člověk) se orientuje na zájmy skupin, které jsou pro něj důležité. Do těchto skupin může patřit rodina, přátelé, sportovní tým, ale například i „nekvalitní“ parta, jejíž hodnoty pak dítě přebírá.

Stupeň 4: Orientace na společnost

Jedinec se orientuje na právo, řád a pořádek. Dodržuje pravidla a zákony, aby se vyhnul odsouzení ze strany autorit. V tomto stadiu se objevuje smysl

³⁷ HEIDBRING, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 75; 76

³⁸ HEIDBRING, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 76

pro povinnost. Řádně nastolené zákony mají bezpodmínečnou platnost a norma je upřednostněna před hlasem svědomí.

2.2.3. Shrnutí Kohlbergovy koncepce

Kohlbergova teorie má samozřejmě, kromě svých přívrženců, i odpůrce a kritiky. Nebudu se zde zabývat všemi, ale zlehka se dotknu dvou nedostatků, které mě při četbě napadly. První z nich je fakt, že modelové situace jsou poměrně abstraktně definovány a mnohdy je těžké se do nich osobně vcítit. Proto jsem si pokládala otázku, do jaké míry se bude shodovat morální uvažování o hypotetických situacích a případné morální jednání v praktických situacích. A druhým je skutečnost, na kterou poukázala Giliganová, že výzkumy byly prováděny téměř výhradně na mužích. Chybí zde tedy ženský prvek, který bychom mohli charakterizovat větším důrazem na sociální aspekt situace.³⁹

³⁹ Srov. VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 41

3. Morální vývoj dítěte mladšího školního věku

Morální vývoj jedince je bezesporu mnohem problematičtější než vývoj kognitivní či fyzický. Proces morálního vývoje je komplexní záležitostí a probíhá více méně celý život. Hodnoty, normy, zákony či etické principy si dítě postupně osvojuje prostřednictvím mnoha faktorů, které na něj působí. Nejprve to bývá rodina, později škola, vrstevnické skupiny, ale jsou to samozřejmě například i média, která nás neustále obklopují. Osobnost dítěte je navíc mnohem náchylnější k podléhání vnějším tlakům, a proto bychom měli být obzvláště opatrní, jakým vlivům dítě vystavujeme.

Vacek⁴⁰ je toho názoru, že již u dítěte v předškolním věku se „vytváří elementární mravní vědomí ve formě poznatků o mravních pojmech, konkrétních situacích a pravidlech lidského chování“. Postupem času se však výrazně prohlubuje, zkvalitňuje a rozvíjí. Toto mravní vědomí dítě nejprve získává:

- Zprostředkovaně v pohádkách a příbězích pro děti.
- Nepřímo ve vazbě na to, co označují za správné a nesprávné nositelé norem (authority).
- Přímou v situacích, kdy tyto authority (především rodiče) projevují souhlas nebo nesouhlas s jednáním dítěte samotného (přímé posilování).

Později se samozřejmě přidávají ještě další činitelé, o kterých jsem psala již v úvodu kapitoly – jsou to především vrstevníci a nejrůznější sociokulturní vlivy, zejména média.

⁴⁰ VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků, s. 75

3.1. Žádoucí podmínky výchovy

Jak už jsem zmínila výše, je nezbytné u dětí podporovat přechod od heteronomní k autonomní morálce. K samotné přeměně, jejímu uspišení a zkvalitnění, lze dítěti napomoci. V této nápomoci samozřejmě hraje svou roli i škola a jiné faktory, zásadní však zůstává vliv rodiny a výchovy v rodině. Vacek⁴¹ uvádí seznam Kotáskové, která charakterizovala žádoucí podmínky výchovy:

- Bohaté rodinné prostředí, které posiluje ztotožnění dítěte s rodiči jako sociálními modely. Jedná se o rodiče zaujímající demokratické výchovné postoje, bez vzájemných konfliktů.
- Používání takových výchovných technik, které navozují mobilizaci vnitřních sil k vyhovění vnějším požadavkům a na rozvíjení empatie.
- Rodiče a další vychovatelé zdůvodňují řešení morálních konfliktů v různých životních situacích poukazem na humánní potřeby a zásady, ne na pouhé vyhovění rozkazu a přání autority. Aktivizují zájem dítěte o hledání příčin a předjímání důsledků sporného meziosobního chování. Poskytují možnost nápravy přestupku.
- Dětem jsou poskytnuty příležitosti a zkušenosti s různorodými interakcemi s druhými dětmi v různých situacích při zaujímání různých rolí v těchto situacích.
- Děti mají možnost získat zkušenosti s příslušností k různým sociálním skupinám mající odlišná pravidla chování (včetně zkušeností s konflikty skupin s různými cíli).

Děti v tomto věku výrazně vnímají a nasávají okolní vlivy, ujasňují si své preference, utvářejí si základy pro své hodnotové systémy apod. Absence pozitivního působení na jejich morální vývoj v tomto období může mít proto

⁴¹ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 78

nevratné negativní důsledky. Rozvoj dítěte se totiž neděje automaticky, ale na základě neustálé podnětnosti okolí.

3.2. Vztah mezi mravním usuzováním a jednáním

Vacek⁴² také poukazuje na to, že u dětí v mladším školním věku často dochází k rozporům mezi znalostí normy a jejich následným jednáním. Přestože pravidla znají, a více či méně i chápou, porušují je. K vysvětlení tohoto jevu uvádí názory Subbotskijho, který představuje dva hlavní důvody. První je nemožnost naplnit normu z důvodů absence potřebných dovedností a návyků a druhý je lákavost porušování norem, často spojené se zábavou, dobrodružstvím či upozorněním na sebe. V uměle vytvořené situaci na verbální úrovni chybí pokušení normu porušit, proto ji dítě většinou nemá problém správně vyřešit, realita však často „svádí“ k jinému řešení. Propojování teoretických znalostí morálky s praktickým jednáním by tedy mělo být jedním z dalších výchovných úkolů.

3.3. Shrnutí mravního vývoje dítěte mladšího školního věku

V následující kapitole se pokusím shrnout doposud napsané teoretické poznatky a spojit teorie Piageta i Kohlberga do jednoho uceleného pohledu na vývoj mravního uvažování dětí mladšího školního věku.

Většina dětí nastupujících do školy sice ví, jaké jednání je správné a jaké nesprávné, jejich morálka je však stále *rigidní*.⁴³ Řečeno terminologií Kohlberga, nachází se ve fázi *prekonvenční morálky*, tedy normy chápou jako jednoznačně dané nějakou autoritou a o jejich obsahu nijak neuvažují. Mínění autority děti berou jako kritérium správnosti chování, což je silný argument pro dva názory, které už byly či teprve budou zmíněny. Za prvé to, že rodiče (a

⁴² VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 76

⁴³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.*, s. 299

dospělí vůbec) by měli být dětem, zvláště v mladším věku, pozitivním vzorem jak na úrovni verbální, tak praktické. Děti tento vzor nekriticky a slepě přejímají, zvnitřňují si ho a v různé míře v nich zůstává celý život. A za druhé je to požadavek na chválení a posilování všeho dobrého, co dítě udělá, vysloví apod. Dáváme tím dětem potvrzení správnosti, které potřebují, protože si ho vlastními schopnosti (hlavně kognitivními a morálními) ještě obstarat nedokáží. S pochvalou také souvisí další charakteristika, která vystihuje malého školáka, a to *egocentrická interpretace norem*. Podstatné je pro něj vlastní uspokojení, preferuje tedy takové způsoby chování, které jsou chváleny a odměňovány. Pochvala je tak často zárukou, že dítě žádané jednání bude opakovat.

Pokud bychom se zaměřili na poznatky Piageta, zařadili bychom malého školáka do stadia *heteronomní morálky*. Ta se částečně shoduje s definicemi Kohlbergovy prekonvenční morálky, ovšem Piaget se soustřeďuje ještě na několik podstatných projevů, které heteronomní morálku provázejí. Tím zásadním je jednoznačně tendence k hodnocení norem podle důsledků, jaké by jejich respektování či nerespektování mělo. „Z toho vyplývá i určité pojetí zodpovědnosti: důležité je viditelné, skutečné chování, resp. jeho výsledek, který může dospělý vidět, záměr zatím není příliš podstatný.“⁴⁴

Kolem 7. – 10. roku nastupuje přechodné období, kdy se mění způsob morálního uvažování směrem k autonomnímu. Podle Kohlberga pak v tuto chvíli dochází k posunu ke *konvenční morálce*. Pojetí norem se příliš neliší od předchozího stadia, mění se však motivace pro chování. Dítě se v této fázi orientuje na *dosažení pozitivního hodnocení*, ale už ne pouze v mantinelech odměny a trestu, ale spíše ve formě pochvaly, přijetí či přízně ze strany ostatních. Pozitivní hodnocení a ocenění uspokojuje jeho potřebu seberealizace, která nyní nabývá na významu. Školák v tomto věku se tedy

⁴⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.*, s. 300

chová především tak, jak je od něj očekáváno, nicméně *míra zvnitřnění* různých norem chování postupně vzrůstá. Začíná lépe fungovat i vnitřní kontrola, a to prostřednictvím pocitů viny za špatné chování a nespokojenosti se sebou samým. V menší míře se děti mohou řídit také *morálkou svědomí*, což je dáno tím, že se zvyšuje jejich potřeba pozitivního sebehodnocení. V tom případě převládá u dítěte tendence chovat se tak, aby jeho jednání nevyvolávalo pocity viny, se kterými by se muselo vyrovnávat, a snižovaly by jeho sebeúctu.⁴⁵

Vraťme se však ještě k posunu směrem k *autonomnímu* způsobu uvažování. V tomto ohledu musíme zmínit jednu zásadní změnu, na kterou poukázal Piaget, a to upřednostňování záměru jednání před jeho důsledkem. Dítě v tomto věku už umí rozeznávat motivy jednání, uvažovat o nich v souvislostech a přihlížet k nim při hodnocení. Nejde tedy už o pouhé rigidní přejímání a dodržování norem, ale o jejich pružnou a dynamickou reflexi.

V tomto věku se u dětí rozvíjí také prosociální chování a ustupuje egocentrismus. To znamená, že respektují potřeby jiných lidí, jsou ochotny pomáhat druhým, podělit se, něco půjčit, darovat apod. Prosociální chování je podníceno nejen rozumovým hodnocením, ale také zafixovanou emocionální zkušeností, kdy mají děti s různým chováním spojeny různé pocity.⁴⁶ S tím však přichází také *důraz na rovnost požadavků a hodnocení*. Děti spravedlnost chápou jako naprostou rovnost, kterou musí autorita vůči nim projevovat. Cení si tedy férovosti a poctivosti, zatímco nespravedlnost ve formě odlišných nároků či hodnocení, nejsou schopny emočně přijmout. Heidbrink⁴⁷ mluví dokonce o „rovnostářském fanatismu“, kdy děti i na tu nejmenší újmu reagují velmi citlivě.

⁴⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.*, s. 302

⁴⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.*, s. 303

⁴⁷ HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 63

Ke konci mladšího školního věku jsou děti schopné *odlišovat více normativních systémů* a uvědomují si, že chování, které je žádoucí v jednom sociálním prostředí, může být zcela nevhodné v jiném, čemuž se také snaží přizpůsobovat. Začíná se také měnit vztah k autoritám. Jejich význam slábne, zatímco *význam vrstevnické skupiny* nabývá na významu, včetně jejích norem. V praxi je tento posun poměrně dost znát. Je velký rozdíl pracovat s jednotlivci z dané skupiny a se skupinou jako celkem. Přestože jednotlivci mohou zastávat velmi rozumné postoje a být na vysoké úrovni morálního vývoje, ve skupině, která zastává jiné hodnoty, se přizpůsobují a chovají zcela jinak. Není to samozřejmě pravidlem, někteří žáci jsou naopak na svůj ‚odlišný‘ postoj hrdí a prezentují ho i před ostatními, bývá to však méně časté. Kvalita vrstevnické skupiny a hodnoty, které daná skupina zastává, se tak stávají důležitým ovlivňujícím prvkem pro dítě na konci mladšího školního věku.

Stupeň morálního vývoje je tedy určován mírou zvnitřnění etických norem. Na nižší úrovni tyto normy působí jako vnější sankcionované tlaky, zatímco na vyšší úrovni je jednání regulováno již zvnitřněnými normami. Další podmínkou dosažení vyššího stupně je určitý stupeň kognitivního vývoje, dále alespoň částečná nezávislost na omezení ze strany autorit, zkušenost se sociálně rovnocennými (vrstevnickými) vztahy a sociální zkušenosti obecně (především v souvislosti s výchovou). Silným motivačním činitelem je v neposlední řadě i emocionalita daného jedince.

4. Mravní výchova

4.1. Co je mravní?

„Mravně dobrý skutek se rovná svobodnému konání mravného subjektu, které je v souladu s mravními hodnotami. Protikladem je špatné jednání, které odporuje individuálním principům a společenským normám mravnosti. Existují rovněž mravně indiferentní skutky, jejichž podstatu, motiv nebo cíl nelze hodnotit ani jako dobré ani jako špatné.“⁴⁸

4.2. Morálka

Základem pojmů morálka i mravnost je latinské *mos*, znamenající mrav, zvyk, obyčej. Filosofický slovník⁴⁹ nám předkládá tuto definici morálky: „Proměnlivý, historicky a kulturně podmíněný souhrn hodnotících soudů, zvyků, názorů, ideálů, pravidel, institucí a norem, jimiž se lidé v určitém ohledu řídí ve svém praktickém mravním jednání.“ Morálka spočívá na vnitřní sankci (institut svědomí) a je chápána také jako schopnost rozlišovat dobro a zlo a v těchto intencích i jednat. V morálce se konstituuje sociální identita každého jedince a je rovněž od každého vyžadována. Proto je nezbytné, aby společnost jedince morálce i učila, a to již od raného dětství.

Morálka spočívá na hodnocení jevů z hlediska dobra a zla. Vyvíjí se od neuvědomělých instinktů, prochází stadiem nápodoby tradičních mravů a zvyků, až dospívá k reflexi, k autonomnímu hodnocení a formování hodnotové orientace. Morálka bývá používána jako synonymum slova *mravnost*. Mravnost má však výraznější hodnotící a výchovný podtext, jde v ní spíše o praxi reálných činů.

⁴⁸ CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*, s. 320

⁴⁹ BLECHA, I.; BRÁZDA, R. a kol. *Filosofický slovník*, s. 277

4.3. Svědomí

„Svědomí je instance v člověku, která mu umožňuje nezávisle na vnějších vlivech určovat a hodnotit vlastní jednání a nést za něj zodpovědnost. Vývojově psychologicky je svědomí výsledkem procesu zvnitřnění hodnot a postojů (rodičů, sourozenců, učitelů, masových médií atd.). Tento proces začíná již v raném dětství a směřuje k osamostatnění (autonomii) vědomého rozhodování.“⁵⁰

4.4. Mravní výchova

Učení se morálce a o morálce by mělo být obsahem mravní výchovy. Ta může mít buď podobu nevědomou (výchova k dobrým mravům v rodině), nebo zacílenou a systematickou (např. mravní výchova ve školách). Faktem však zůstává, že v českých školách je mravní výchova stále poněkud zanedbávaná. Existují sice předměty, do jejichž osnov je mravní výchova (a výchova k hodnotám) částečně zařazena, ale rozhodně se nedá mluvit o systematickém a účinném působení.

4.5. Cíl mravní výchovy

Cílem mravní výchovy je vhodně a kvalifikovaně napomoci jedinci dospět na takovou úroveň morální zralosti, kde umí odlišit dobré a zlé a je bytostí svobodnou a odpovědnou. Obecněji bychom mohli říct, že naše snažení by mělo směřovat k tomu, aby se dítě stalo „aktivně myslící, flexibilní, se schopností vytvářet si vlastní názor, respektovat názory jiných, se schopností tolerovat ostatní, jejich práva, svobody, rozmanitost lidí, jiné kulturní, etnické,

⁵⁰ KERN, H.; MEHLOVÁ, Ch. a kol. *Přehled psychologie*, s. 144

národnostní či náboženské přesvědčení, se schopností rozhodovat se a přebírat zodpovědnost za vlastní konání“.⁵¹

4.6. Problémy mravní výchovy

„Za zcela zásadní překážku při ovlivňování mravního rozvoje žáků je možno považovat stále jednoznačně převládající *frontální formu vyučování*, která nabízí žákům minimum příležitostí kooperovat, názorově se setkávat, poměřovat, diskutovat, prosazovat a obhajovat svůj postoj atd.“⁵² Tady se opět můžeme odvolat na předchozí kapitoly, ve kterých je zdůrazněna potřeba aktivizace dítěte (žáka), interakce s druhými, jeho zapojování do procesů rozhodování a diskusí. Pokud žák jen pasivně přijímá informace a názory někoho jiného, nenutí ho to samostatně přemýšlet a déle setrvává v heteronomní morálce. Zatímco aktivním zapojením žáka do debat a řešení problémů docílíme toho, že o nich skutečně přemýšlí, konfrontuje je se svým systémem hodnot, své názory a přesvědčení porovnává s ostatními apod. Takto nabyté zkušenosti pak spíše přijme za své a je zde větší pravděpodobnost, že se jimi bude řídit i v praktickém životě. Skupinový způsob práce navíc žáka učí spolupráci, respektování názorů druhých či prosazování se v kolektivu. Jak uvádí Vacek⁵³, výzkumy Kohlberga a jeho kolegů potvrdily, že žáci, kteří se pravidelně účastní diskusí o morálních dilematech, začínají přemýšlet na úrovni vyšších stadií morálního vývoje.

Dalším problémem je také často využívaný *negativní přístup* k mravní výchově. To znamená, že vychovatel se zaměřuje především na negativní regulaci, zachycuje a reflektuje negativní odchylky od morálních standardů, případně je trestá. Je samozřejmě důležité, aby žák věděl, co dělat nemá, ale

⁵¹ KIKUŠOVÁ SOŇA In: KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (eds.) *Předškolní a primární pedagogika*, s. 104

⁵² Viz VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 122

⁵³ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 36

jako primární metoda mravní výchovy to rozhodně vhodné není. Za mnohem více efektivní považují pozitivní přístup orientovaný na vytváření žádoucích mravních stránek osobnosti a posilování už nabytých pozitivních postojů a hodnot.

5. Hodnoty

5.1. Co je hodnota

S pojmem hodnota se setkáváme v řadě disciplín, nás však bude zajímat především z hlediska psychologie a etiky. Pojem hodnota je obtížné definovat, neboť se „zdá být tím nejobecnějším psychickým činitelem veškerého individuálního prožívání a jednání“.⁵⁴ Cakirpaloglu⁵⁵ cituje definici Rota, kterou považují pro naše účely za nejvýstižnější: „Hodnoty označují ideje nebo situace, o kterých existuje přesvědčení, že představují něco dobrého, žádoucího, něco, k jehož realizaci je třeba směřovat.“ Mohli bychom to shrnout tak, že hodnota zastupuje to nejvyšší, nejžádanější a nejcennější. Skutky člověka nejsou pouhým naplněním jeho biologických potřeb a záměrů, ale jsou také uskutečněním vyšších cílů a hodnot. Hodnoty jedince proto zásadním způsobem ovlivňují jeho rozhodování a jednání a stávají se i zdrojem všeobecných povinností. Souhlasím také se sokratovským pojetím, které předpokládá, že hodnoty v sobě zahrnují sebepoznání a zdokonalení vlastní osobnosti.

5.2. Proces vzniku hodnot

Proces vzniku hodnot je spjatý s velkým množstvím vlivů, které ho ovlivňují a je třeba si je uvědomit, abychom lépe pochopily hodnoty samotné. Základním faktorem pro vznik hodnot je *sociální učení*, které náleží k socializaci jedince. Sociální učení představuje složitý proces, jehož součástí je mj. výběr, přijímání, ohodnocování, odmítání či usazování hodnot, významů, postojů a norem. V procesu utváření hodnot jde především o jejich *interiorizaci*, čili o to, které hodnoty během sociálního učení přijímá jedinec za

⁵⁴ CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*, s. 313

⁵⁵ CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*, s. 354

vlastní. Takto přijaté hodnoty ho potom spoludefinují jako svébytnou sociální jednotku, jako osobnost. Odmítnutí přijatých hodnot by v podstatě znamenalo resocializaci a výsledkem by byla jiná osobnost. Lze také říci, že interiorizace je cesta od heteronomní závislosti na vnější normě k autonomii, od vnější regulace k seberegulaci neboli cesta k vnitřní morálce.

Socializace zas představuje proces včleňování jedince do společnosti. Vzájemné působení je tu však oboustranné. Společenství na jedné straně usiluje o přizpůsobení jedince nastaveným pravidlům a jedinec současně usiluje o prosazení sebe sama, své jedinečnosti, hodnot a norem chování, které přijal za své. Socializaci podle tohoto pojetí můžeme tedy chápat jako něco, co lze hodnotit na základě interiorizovaných hodnot. Pak však musíme věnovat pozornost také tzv. *socializačním mediátorům*, kteří hrají důležitou roli v utváření hodnot. Jedním z rozhodujících socializačních mediátorů je bezpochyby rodina, poté škola, vrstevnické skupiny, zájmové skupiny, média, atmosféra ve společnosti, společenské, kulturní a politické vlivy, ale také různé osobní události a prožitky či osobnostní dispozice.⁵⁶

5.3. Koncepce hodnot

Vzhledem k tomu, že oblast hodnot je velice rozsáhlé téma, na které se dá pohlížet z několika různých rovin, je nezbytné vytyčit si koncept hodnot neboli přístup k hodnotám, se kterým budeme pracovat. Mně osobně je blízký přístup, kdy jsou hodnoty chápány jako vztah, jako *produkt subjektivního vztahu ke skutečnosti*⁵⁷, a myslím, že je vhodný i v případě, kdy pracujeme s hodnotami dětí.

⁵⁶ PRUDKÝ, L. a kol. *Inventura hodnot*, s. 43

⁵⁷ PRUDKÝ, L. a kol. *Inventura hodnot*, s. 24

Prudký⁵⁸ tento přístup vysvětluje tak, že o tom, co jsou hodnoty, rozhoduje v zásadě jedinec sám svým postojem (vztahem) přízně či nepřízně, touhy nebo odmítnutí či lásky nebo nenávisti. Zdroji těchto vztahů tak může být:

- Emocionalita lidské subjektivity – to, jaké pocity zažívá jedinec (subjekt) ve vztahu k objektům, které tvoří skutečnost.
- Svobodná volba – hodnoty existují v lidském nitru a jsou věcí svobodné volby. Hodnoty reprezentují cíle člověka a jsou smyslem jeho existence, který si jedinec sám svobodně volí. Platí tedy, že svoboda je hlavní kategorií morálky a za důsledky své volby je každý zodpovědný.
- Aktivita – hodnoty vznikají v aktivním vztahu, který jedinec zaujímá ke svému prostředí a v němž se projevuje jako jednající subjekt.
- Cokoliv – hodnotou se může stát cokoli, co se jedinec rozhodne za hodnotu považovat, zásadní je to, jaký má pro nás význam a v čem vidíme její smysl.

Takovéto pojetí hodnot se vztahuje na jednotlivce. Nesmíme však zapomínat, že jedinec je vždy členem určité skupiny, společnosti a jeho chování musí odpovídat zájmům této skupiny. Nesmíme proto opomenout ani přístup k hodnotám jako k *výsledku skupinové kontroly*⁵⁹. V tomto konceptu jde o zdůraznění skupinové dynamiky a struktury jako stěžejních vlivů na vznik a utváření hodnot. Popsaný přístup je nepochybně nepostradatelný i pro koncepci školní výchovy k hodnotám, kde je nutné zaměřit se především na určité univerzální hodnoty, které by členové společnosti měli vyznávat, aby společnost zdravě fungovala.

⁵⁸ PRUDKÝ, L. a kol. *Inventura hodnot*, s. 24; 25

⁵⁹ PRUDKÝ, L. a kol. *Inventura hodnot*, s. 27

Tyto dva koncepty považují pro svou práci za nejdůležitější a také s nimi nejčastěji pracují. V praxi ale zřejmě nenajdeme nikoho, kdo by své hodnoty podřizoval striktně jen skupině nebo striktně jen svým pocitům, případně jiným pohledům, o kterých se zde nezmiňují. Naopak je to vždy mnoho faktorů, které na člověka působí, ovlivňují ho a spoluvytváří jeho hodnoty.

5.4. Utváření hodnotového systému

Hodnoty nemůžeme posuzovat odděleně. Jsou ve vzájemných vztazích nadřazenosti a podřazenosti, navzájem spolu souvisí a ovlivňují se. Hodnoty, které jedinec uznává, tedy nepředstavují žádné náhodné seskupení, ale jsou mezi sebou navzájem uspořádané tak, že hovoříme o *hodnotovém systému*, *hodnotové orientaci* nebo *žebříčku hodnot*.

Utváření hodnotového systému je dlouhodobý proces, ovlivněný mnoha vnějšími (rodinné zázemí, materiální podmínky, vliv školy, vrstevníků, médií, společnosti) i vnitřními faktory (dědičnost, vrozené predispozice, věk). Každý jedinec má svůj systém hodnot, který značně ovlivňuje jeho interakci s prostředím, pohled na sebe sama, jeho uvažování a jednání. Z toho plyne, že hodnotové systémy do určité míry řídí život a dávají mu smysl. To, že si jedinec svůj žebříček hodnot neuvědomuje, ještě neznamená, že žádný nemá. Mnohdy lidé jednají spíše intuitivně, ale přesto v souladu s určitými vzorci svých hodnot. Znalost hodnotového systému určitého jedince nám poskytuje dobrý obraz o jeho osobnosti. „Čím je hodnotový systém ucelenější a čím více je spojen s celkovou osobností jedince, tím větší vliv může mít na její chování. Hodnotový systém je významným ukazatelem zaměřenosti osobnosti a výrazně ovlivňuje její motivaci a autoregulaci.“⁶⁰ Neexistuje žádný obecně správný

⁶⁰ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 141

systém hodnot, měl by však odpovídat určitým kritériím. Homola⁶¹ uvádí tři požadavky, kterým by měl hodnotový systém jedince odpovídat:

- Hodnotový systém musí být vnitřně konzistentní s celou osobností a má tvořit určitou hierarchii podle důležitosti jednotlivých hodnot pro jedince.
- Hodnotový systém jedince má být realistický a do určité míry i pružný (dynamický).
- Hodnotový systém, kterým se jedinec řídí, by měl jedinci přinášet uspokojení.

Krátce se vrátím k některým charakteristikám. Hlavně k pojmu *pružný* či *dynamický*, který poukazuje na to, že slepá věrnost jakékoli, i té sebelepší, hodnotě, může být na škodu. Musíme mít samozřejmě důvěru ve své hodnoty, ale „nikoli důvěru mechanickou a dogmatickou“.⁶² Ve složitosti životních situací je naopak potřeba kriticky posuzovat hodnoty a normy, ne je jen slepě aplikovat bez posouzení okolností. V průběhu života se člověk navíc vyvíjí a je logické, že společně s ním se vyvíjí i jeho hodnotový systém. Stagnace a ulpívání na již jednou přijatém by tedy byla chybou.

Poslední požadavek pak říká, že hodnotový systém by měl jedinci přinášet *uspokojení*. O jakém uspokojení je tu však řeč? Manželé Eyrovi⁶³ jsou například toho mínění, že „učit děti uznávat základní morální hodnoty je nejdůležitější a nejefektivnější způsob výchovy, jakým můžeme přispět k tomu, aby se v životě cítily šťastné“. Vycházejí přitom z přesvědčení, že individuální i společenské štěstí souvisí s chováním založeným na jistých morálních zásadách. Selhání v morální oblasti a oblasti hodnot spojují s nepříjemnými pocity studu, viny či trapnosti, které k uspokojení jistě nevedou.

⁶¹ HOMOLA, M. *Motivace lidského jednání*, s. 209; 210

⁶² HOMOLA, M. *Motivace lidského jednání*, s. 210

⁶³ EYRE, L.; EYRE, R. *Jak naučit děti hodnotám*, s. 8

6. Výchova k hodnotám

6.1. Proč děti učit hodnotám?

Z výše popsaného plyne, že hodnoty, které jedinec přijímá a uznává, se velkou měrou podílejí na utváření jeho osobnosti. Mají vliv na jeho každodenní rozhodování a jednání, tedy i na morální soudy a činy. Hodnoty jsou též zdrojem povinností a motivací. Jinak se tedy například ke zraněnému při autonehodě zachová člověk, k jehož hlavním hodnotám patří lidský život a pomoc bližnímu, a jinak člověk, pro kterého je významnější hodnotou vlastní pohodlí.

Další důvod, proč děti učit hodnotám, je vystižen definicí, kterou uvádí manželé Eyrovi⁶⁴: „Respektovaná a univerzálně ‚přijatelná‘ hodnota prospívá jak člověku, který ji uznává, tak lidem, s nimiž v duchu této hodnoty jedná.“ Z toho plyne provázanost mezi hodnotami jednotlivců ve společnosti a společností jako celkem. Společnost svým působením ovlivňuje utváření hodnot člověka a zároveň jedinec svou aktivitou společnost a její systém spoluvytváří.

Je tedy jasné, že hodnoty jsou něco, co je „nutné pro existenci člověka, skupiny, společenství, kultury a civilizace“.⁶⁵ Proto si myslím, že by se výchova k hodnotám měla stát plnohodnotnou součástí výchovy a vzdělávání dětí.

6.2. Kdy děti učit hodnotám?

I když dítěti cíleně žádné hodnoty nepředáváme, i přesto je z různých zdrojů nevědomě získává, a to už v předškolním věku. Těmito zdroji mohou být vrstevníci, televize, školka, škola a především rodina. Dítě citlivě vnímá, co se

⁶⁴ EYRE, L.; EYRE, R. *Jak naučit děti hodnotám*, s. 12

⁶⁵ PRUDKÝ, L. a kol. *Inventura hodnot*, s. 27

kolem něho děje a absorbuje to do sebe. Proto bychom měli dbát zvláště na osobní příklad, a to už od raného věku dítěte. „Domníváme se, že v každém věku se děti mohou učit uznávat morální hodnoty. Takže naše odpověď na otázku kdy zní: teď a vždy.“⁶⁶

6.3. Co má být obsahem výchovy k hodnotám?

Chceme-li realizovat výchovu k hodnotám, hlavní otázkou bude, k jakým hodnotám? K čemu děti vést? Jaké hodnoty preferovat? Existují nějaké univerzální hodnoty? „Demokratické společenské systémy staví na tzv. tradičních, obecně lidských hodnotách, které jsou základem vývoje lidské civilizace od jejich prvopočátků. K nim jsou řazeny principy dobra, krásy, rovnosti, svobody myšlení a jednání, respektu a tolerance, solidarity vůči slabším a znevýhodněným, práva na důstojný život a jeho ochranu atd.“⁶⁷ Takto obecné principy by se však obtížně předávaly dětem, proto je vhodnější je převést na srozumitelnější vlastnosti a kvality osobnosti, které se dají rozvíjet, a se kterými se lépe didakticky pracuje. Vacek⁶⁸ uvádí ty, které jsou různými autory nejčastěji jmenovány: respekt, odpovědnost, důvěryhodnost, spolehlivost, spravedlnost, soucit, laskavost, odvaha, čestnost, tolerance a pro účely školních dětí bych přidala ještě samostatnost.

Takto koncipovaný seznam můžeme považovat za gró výchovy k hodnotám. Zmíněné hodnoty (vlastnosti) jsou samozřejmě nezbytné ke kvalitnímu fungování společnosti, a proto je žádoucí je dětem vštěpovat. Náš osobní seznam hodnot nicméně zůstává zcela individuální, každý si do něho tedy může doplnit, co on sám považuje za cenné. Můžeme proto samozřejmě přidat ještě hodnoty jako zdraví, láska, přátelství, rodina, práce (škola), vnitřní

⁶⁶ EYRE, L.; EYRE, R. *Jak naučit děti hodnotám*, s. 10

⁶⁷ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 142

⁶⁸ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 143

harmonie, Bůh, štěstí, příroda, mír a další. Zásadní pak je najít rovnováhu mezi našimi osobními hodnotami a tím, co po nás vyžaduje společnost.

6.4. Cíle výchovy k hodnotám

Pro tyto účely bych použila seznam cílů, které si klade projekt výchovy k hodnotám nazvaný „*Living Values Education Programme*“. O tomto projektu, podporovaném UNESCEM a uskutečňovaném v 77 zemích světa, informuje Vacek⁶⁹. Cíle se sice vztahují k programu, ale myslím, že jsou velmi dobře aplikovatelné i v tomto případě. Učitelé, vychovatelé a rodiče, by tedy ve výchově k hodnotám měli směřovat k následujícímu:

- Pomáhat jednotlivcům promýšlet a reflektovat různé hodnoty a jejich praktické aplikace ve vztahu k sobě, druhým osobám, společnosti a světu jako celku.
- Prohlubovat porozumění, motivaci a odpovědnost s ohledem na vytváření předpokladů pro pozitivní osobní rozhodnutí.
- Inspirovat jednotlivce k volbě vlastních osobních, sociálních, morálních a duchovních hodnot včetně dovedností rozvíjet je a prohlubovat.

A doplnila bych k tomu ještě následující dva body⁷⁰:

- Podporovat jednotlivce v tom, aby mohli jednat v návaznosti na zvolené preferované hodnoty.
- Pomáhat jim, aby si uvědomovali, že se v jejich životě hodnoty opakovaně promítají či budou promítat do jejich chování a jednání.

6.5. Způsoby výchovy k hodnotám a morální výchovy

V této kapitole spojím výchovu k hodnotám s morální výchovou. Myslím si totiž, že v praxi se značně prolínají a nelze je od sebe zcela oddělit. Morální

⁶⁹ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 143

⁷⁰ VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 145

výchova by měla jít ruku v ruce s výchovou k hodnotám a naopak. Zmíněné metody se mohou uplatňovat v prostředí školy, různých zájmových kroužků či rodiny. Zde je tedy několik možností, jak působit na morální rozvoj a výběr hodnot dětí mladšího školního věku:

6.5.1. Osobní příklad

Tím nejjednodušším a zároveň velmi účinným způsobem působení na děti je vlastní příklad. To, co děláme je vždy silnější než to, co pouze říkáme. Zvláště rodiče, vychovatelé, učitelé a jiné authority, které mají na dítě výrazný vliv, by měli dbát na to, jak jednají, mluví, jak řeší různé situace, konflikty apod. Především mladší děti velmi intenzivně absorbují vzor dospělých a snaží se ho napodobovat. Dospělé authority by proto pro děti měly být nositeli žádoucích hodnot a morálními vzory zároveň.

6.5.2. Diskuse

Jak už jsem několikrát zmínila, diskuse (hlavně s vrstevníky, řízená dospělým) nad morálními tématy jsou jednou z nejúčinnějších metod ve výchově k hodnotám. Děti mají možnost si při diskusích utřídit vlastní myšlenky a postoje a uvědomit si své hodnoty a preference. Tím, že své myšlenky verbalizují a představují ostatním, lépe si je uvědomují. Při konfrontaci s názory druhých si pak děti své postoje mohou potvrzovat, případně zjistit, že se vymykají většinovému nazírání. Skupina vrstevníků má navíc na dítě od jistého věku větší vliv než dospělý, proto jejich názory spíše přijme.

Diskuse nad morálními tématy může mít dvě základní podoby. První z nich se týká konkrétních příběhů s morálním obsahem, o kterých žáci debatují. Do toho spadají i klasická morální dilemata, jak je představil Kohlberg. Druhá metoda spočívá v rozpravě nad obecnějšími morálními problémy, které se

rozebírají ze všech možných úhlů. Zatímco první způsob diskuse se dá využívat i v nižších ročnících, druhý je efektivnější až u starších dětí, které dokážou rozvinout abstraktní myšlení.

Pedagog by měl do diskuse zasahovat málo a jen nepřímo. Svým působením by měl například podněcovat děti k reakcím, ke změně úhlu pohledu na daný problém, uvádět ho do širších souvislostí, vést děti k naslouchání názorům druhých apod. Jako u jiných metod se však musí vyhnout moralizování, kritice žáků za jejich názory či pohoršování se. Úloha pedagoga při diskusi nespočívá v tom, aby hledal a předkládal správná řešení, ale v tom, aby vytvářel atmosféru pro svobodnou a otevřenou výměnu názorů.⁷¹

6.5.3. Skupinové projekty

Skupinové projekty už jsem také zmínila, a to v souvislosti s praktickým využitím Piagetovy koncepce. Skupinové projekty učí děti kooperovat, respektovat se navzájem, přebírat iniciativu, ale také se podřizovat. Skupinová spolupráce ovlivňuje vývoj logického myšlení, které je důležité pro přechod k autonomní morálce a odpovídajícímu systému hodnot.⁷² Podstatná je také při překonávání egocentrického myšlení. Skupinové projekty je možné používat téměř u všech dětí školního věku, jen s různými modifikacemi. Je však pravda, že u nižších ročníků, hlavně v první třídě, kde ještě převládá neorganizovanost skupiny, není účinnost tak velká.

6.5.4. Hry

Hry se dají velmi dobře aplikovat na všechny děti mladšího školního věku, jen jsou opět důležité různé modifikace a přizpůsobování věku a stupni morálního vývoje. Výhodou takových her je, „že poskytují přímou zkušenost

⁷¹ VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 35

⁷² ÇAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*, s. 305

v procesu morálního rozhodování. Žáci mohou intenzivněji pocítit aktuální tlak situace a prožít pocity, které jsou silnější než při diskusi“.⁷³

Hry s morálním obsahem jsou poměrně náročné na organizaci. Vždy je nutné jednat s ohledem na to, čeho chceme dosáhnout, tedy stanovit si jasný a konkrétní cíl. Podle cílů pak volíme druh hry a způsob její realizace. Nezbytná je taktéž motivace žáků. Je totiž žádoucí, aby se žáci do hry zapojili aktivně a sami za sebe, k čemuž je třeba, aby byli motivováni. Pedagog musí průběh hry a chování aktérů pozorovat a na konci aktivitu společně s dětmi zhodnotit, neboli zreflektovat. Reflexe je velmi důležitou součástí hry. Jejím cílem je převést zážitky ze hry do vědomé roviny, verbalizovat je a sdílet s ostatními. Učitel/vychovatel reflexi zároveň podněcuje kladením vhodných otázek, které volí v souladu s cílem hry.

6.5.5. Hraní rolí

Tato metoda je také vhodná pro nižší ročníky, pro které je napodobování jednou z nejvýznamnějších hracích aktivit. Mladší děti se rády vžívají do různých rolí a napodobují scény ze života či médií. Toho můžeme využít a s dětmi zdramatizovat jednoduché situace s morálním podtextem. Díky hraní rolí se děti lépe vžijí do příslušných situací, představí si praktické důsledky svého jednání a uvědomí si řadu morálních aspektů. V tomto ohledu je hraní rolí velmi podobné hrám, platí zde i podobné principy, jako je cíl či reflexe. Hraní rolí navíc můžeme kombinovat s řešením příběhů s morálním obsahem i s diskusemi nad obecnými morálními tématy. Podle věku jen volíme různé obtížnosti scének a morálních témat.

⁷³ VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 97

6.5.6. Vysvětlování

Metodu vysvětlování je vhodné použít především u starších dětí, protože v ní jde o pochopení smyslu určitých norem a pravidel a o hlubší porozumění hodnotám, morálním pojmům a zásadám. Dobře využitelná je tato metoda například při výchově k hodnotám, kdy pedagog nejprve danou hodnotu vymezí, vysvětlí proč je důležitá, popíše, jak jedná člověk, který má danou hodnotu osvojenou a uvede konkrétní příklady.⁷⁴ Vysvětlování je žádoucí spojit nejen s příklady a různými příběhy, ale i s následnými diskusemi nad daným tématem a zkušenostmi dětí. Musíme si však dávat dobrý pozor, abychom nesklouzli k moralizování, poučování a kázání, to pak může naopak vést k jejich apriornímu odmítání.

6.5.7. Vyprávění

Jak už jsem zmínila, mravní vědomí získává dítě i prostřednictvím různých pohádek a příběhů. Tato metoda nabízí možnost atraktivně dětem představovat morální problémy formou přenesených příběhů, je tedy vhodná spíše pro děti mladší. Příběhy mohou být voleny buď obecně, nebo být zacíleny například na nějaké konkrétní hodnoty, které chceme dětem předat. Obecné jsou různé pohádky, kde se prosazuje hlavní princip, že dobro zvítězí nad zlem. U cílených pak vybíráme (či vymýšlíme) takové příběhy, které se dotýkají konkrétních hodnot či konkrétního morálního problému. Dětem je tímto způsobem představujeme, vysvětlujeme, nabízíme jim prostor pro úvahy a vzor pro řešení.

6.5.8. Proaktivní (pozitivní) přístup

Pojem proaktivní přístup v sobě zahrnuje přesvědčení, že chvála a povzbuzování jsou pro děti silnějším motivem k morálnímu jednání, než

⁷⁴ Srov. VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 105

neustálé upozorňování na chyby a jejich trestání. „Poukazování na chyby ještě neznamená jejich nápravu – častěji vede k pocitům viny a k opakování nevhodného chování. Opravdové změně nejlépe pomůžeme tím, že „přistihneme“ své děti, když dělají něco dobře, a pochválíme je za to.“⁷⁵ Mnoho rodičů a vychovatelů dělá tu chybu, že věnuje zbytečnou pozornost špatnému chování dětí, kterým se často jen dožadují jejich pozornosti. Děti vědí, že si tím jejich pozornost získají, a proto nevhodné chování opakují. Naopak dobré chování pak požadují za samozřejmost, na kterou není třeba reagovat. Jenže děti odezvu potřebují, zvláště tu pozitivní, která je podporuje v tom, aby oceňované chování opakovaly a zvnitřňovaly si ho.

6.5.9. Druhá šance

Tento postoj bychom mohli zařadit k proaktivnímu přístupu i k osobnímu příkladu. Zařazuji ho však samostatně, protože ho považuji za velmi přínosný při posilování pozitivních hodnot u dětí. Pokud totiž dáme „dítěti, poté co selhalo, možnost začít znovu, umožníme mu napravit jeho chování a zachovat se správně bez zbytečného vyčítání a kritizování“.⁷⁶ Dítě tak cítí důvěru do něj vloženou a bezpodmínečné přijetí, a bude mít větší motivaci k nápravě. Zároveň dítě vlastním příkladem nabádáme k tomu, aby samo umělo odpouštět a dávat druhé šance.

Tímto výčtem možných způsobů formování morálky jedince a působení na utváření jeho hodnot, uzavírám teoretickou část své bakalářské práce. Jejím cílem bylo poskytnout čtenáři teoretické informace o hlavních tématech práce, tedy o období mladšího školního věku, morálce a morálním vývoji a hodnotách dětí mladšího školního věku. Všechny tyto oblasti byly sledovány s ohledem na

⁷⁵ EYRE, L.; EYRE, R. *Jak naučit děti hodnotám*, s. 16

⁷⁶ EYRE, L.; EYRE, R. *Jak naučit děti hodnotám*, s. 17

vývojové změny, ke kterým u dětí v tomto období dochází a se snahou o přesah do praktického života rodin i různých výchovných institucí.

Teoretická část má rovněž sloužit jako podklad pro empirické výzkumy, které představují v praktické části. Tyto výzkumy vychází právě z poznatků popsaných v první části, doplňují je, uvádějí je do praxe a částečně je i ověřují či vyvracejí.

Praktická část

7. Aplikace Piagetovy metody v současné škole

První díl teoretické části věnuji morálnímu usuzování dětí v mladším školním věku. To, v jakém stádiu morálního vývoje se dítě nachází, hraje důležitou roli i v osvojování a přístupu k jednotlivým hodnotám a ve formování hodnotové orientace. Proto zařazuji před dotazníkové šetření, týkající se hodnotových preferencí dětí, malou sondu do jejich morálního uvažování.

7.1. Cíl výzkumu a formulace hypotéz

Jednou z klíčových součástí vývoje dětské osobnosti je schopnost naučit se rozlišovat, co je dobré, správné a spravedlivé, a naopak, co je zlé, nesprávné a nespravedlivé. Důležité je také umět rozpoznat motivy jednání a podle toho posuzovat situaci či kriticky nahlížet na různé normy. Tyto charakteristiky je možné shrnout do pojmu autonomní morálka a přechod k ní je jedním z hlavních úkolů období mladšího školního věku. Cílem mého výzkumu je tedy ověřit si, jaké je morální usuzování dětí mladšího školního věku, jak se mění s přibývajícím věkem a kdy dochází k přechodu od heteronomní k autonomní morálce.

Při stanovování hypotéz vycházím z teorií Jeana Piageta o heteronomní a autonomní morálce. Jen velmi stručně zopakují, že heteronomní morálka se odvíjí zejména od systému sankcí a spočívá na morálním nátlaku dospělých. Děti pravidla berou doslova, aniž by pochopily jejich smysl a odpovědnost odvíjí od skutečného důsledku jednání, nikoli od záměru. Oproti tomu autonomní morálka je více ovlivněna vlastním svědomím. Dítě už normy chápe, je s nimi identifikováno a jedná podle nich, aniž by ho někdo

kontroloval. Piaget, přestože uvádí, že věkové ohraničení je jen orientační, zasazuje přechod k autonomní morálce zhruba do věku 8 let. Z výše popsaného jsem vyvodila následující hypotézy:

- 1) Děti většinou verbálně zastávají „správné“ chování a hodnoty (krást je vždy špatné!), s věkem však dochází k relativizaci těchto norem (krást je sice špatné, ale...).
- 2) Mladší děti se v posuzování míry provinění řídí reálným důsledkem jednání, zatímco starší děti berou již v úvahu záměr jednajícího.
- 3) Čím je dítě starší, tím se zvyšuje míra jeho autonomie a přechod k ní očekáváme zhruba ve věku 8 let.

7.2. Popis zkoumané metody a výběr zkoumaného souboru

Při výzkumu morálního úsudku dětí mladšího školního věku jsem použila modifikované mikropříběhy Jeana Piageta (viz Příloha č. 1). Jednalo se o dvojice příběhů na téma škody z neobratnosti, krádeže a lhaní. Z každého ze tří okruhů jsem použila dvě dvojice příběhů, které jsem pak představovala dotazovaným formou individuálního rozhovoru. Zaměřila jsem se na tři doprovodné otázky k příběhům a případné další doplňující otázky, prostřednictvím kterých jsem zjišťovala, jak dítě danou situaci chápe a jak ji interpretuje. Jedná se tedy o kvalitativní výzkum, jehož data nejsou vzhledem k charakteru statisticky zpracována.

Rozhovory byly vedeny s žáky prvního stupně Základní školy Jeremenkova v Praze. Původně jsem chtěla oslovit děti z 1., 3. a 5. třídy. Začala jsem ale ve 3. třídě a zjistila, že všechny oslovené děti reagovaly téměř na všechny otázky suverénně autonomně, včetně vysvětlení proč. Rozhodla jsem se tedy cílovou skupinu změnit na 1., 2. a 3. třídu. Každý ročník byl zastoupen pěti dětmi. První a druhý ročník v poměru 2 chlapci a 3 dívky a třetí ročník v poměru 3

chlapci a 2 dívky. Oslovené děti jsem se snažila vybírat co nejrůznoroději, aby byl vzorek, i přes jeho malé množství, pokud možno reprezentativní.

7.3. Výsledky výzkumu a jejich analýza

První třída se vyznačovala téměř výhradně heteronomními odpověďmi. Jednoznačné byly u všech dotazovaných dětí reakce týkající se škod z neobratnosti. Děti vždy odpovídaly ve prospěch následku činu. Zdálo se, jakoby si z každého příběhu zapamatovaly jen množství a velikost škody, která vznikla neobratným jednáním, a motiv jim naprosto unikal. Horší jednání pro ně tedy bylo to, které napáchalo větší škodu a představovalo tak větší riziko trestu od rodičů. Děti si také často všimaly faktu, že aktér něco udělal bez vědomí rodičů. Vedle škody to byla jedna z prvních odsuzujících reakcí, což můžeme chápat jako potvrzení poznatku, že děti v tomto věku chápou normy jako jednoznačně dané nějakou autoritou, s jejímiž požadavky se nepolemizuje. Odpovědi na příběhy o krádežích už nebyly tak jednoznačné, ve výsledku se ovšem zas prokázala tendence k heteronomnímu smýšlení. Jasnější byl pro děti případ, kdy mohly porovnat hodnoty ukradených věcí. V tomto případě více odsuzovaly krádež té cennější. Ovšem ve chvíli, kdy byly obě ukradené věci podobně významné, věděly si s tím rady méně. Pak přistupovaly k řešení, že vina obou je stejná. Rozdílnost motivů opět neřešily, i když na to byly přímo dotázány. Hlavní pro ně byl samotný akt krádeže, který je zakázaný, neodsuzovaly ho ale zatím tak přísně jako druháci. O trochu menší problém měly děti s posuzováním lží. Jen ve dvou případech uváděly, že se oba aktéři provinili stejně, ale jinak uměly stanovit, která lež je horší. S vysvětlením a rozlišením lži a zkreslení reality ale zatím měly problém. Podle Piageta děti pokládají za lež tvrzení, které se vzdaluje od objektivní pravdy a čím více se vzdaluje, tím horší lež to je. To se v případě dotazovaných prvňáčků zcela

nepotvrdilo. Je sice pravda, že za lež pokládají i zkreslování reality, ale na druhou stranu už uznávají, že taková lež není tak závažná, jako ta úmyslná.

V odpovědích druháků už bylo možné pozorovat lehký posun k autonomnějšímu způsobu uvažování. Děti už jsou schopné částečně rozeznávat motivy činů, přemýšlet o nich a dokonce je někdy i zohledňovat ve svých soudech. Ve velké míře ale přesto stále převažuje orientace na důsledek. To bylo dobře znát na příbězích s tématem škody z neobratnosti, kde se s dětmi sice dalo diskutovat o tom, kdo měl jaký úmysl, ale přesto tři z pěti dětí uvedly, že větší provinění je na straně toho, kdo zavinil větší škodu. Jen dva chlapci zohlednili motiv do té míry, že označili za zlobivějšího toho, kdo jednal s nedobrym (sobeckým) úmyslem. Jeden chlapec u příběhu s dírou na šatech dokonce použil větu: „Já bych jí pochválil, že mi chtěla udělat radost a tu díru bych jí odpustil.“ Je však nutné dodat, že u těchto dvou chlapců jsem autonomnější odpovědi trochu očekávala a vycházela jsem u toho z jejich velmi dobrých výsledků ve škole a z jejich vystupování před dětmi i dospělými. Je tedy nepochybné, že existuje souvislost mezi kognitivním vývojem a vývojem morálky. To samotné však určitě nestačí. Důležitým činitelem je nepochybně i sociální a kulturní prostředí, výchova, emocionalita apod. Následné téma krádeží hodnotily děti apriorně negativně a vyjadřovaly se o nich i velmi ostře („kradou jen největší lotři“). Téměř ve většině případů také padla zmínka o vězení („nesmí se to dělat, protože se za to může jít do vězení“). V tématech krádeží děti tedy nejméně (respektive vůbec) zohledňovaly motiv. Většina ho sice chápala, ale neuznávala ani ten dobrý. Pro všechny děti znamenala jakákoli krádež něco špatného, tedy označovaly oba aktéry za stejně vinné (jen v jednom případě s dodatkem, že krádež dražší věci je možná trochu horší). Podle mě to poukazuje na fakt, že se děti snaží vyhnout chování, které představuje trest. A krádeže, o kterých z různých zdrojů (hojně i z médií) vědí, že jsou tvrdě sankcionovány, tedy odmítají raději zcela. Naopak

dobře se děti orientovaly v příbězích s tématem lhaní. Lépe rozuměly příběhu, ve kterém je jedna lež záměrná a druhá z nevědomosti, v tomto případě uměly rozdíly i dobře vysvětlit. O něco horší pro ně bylo rozeznat lež od přehánění. Všechny sice odpověděly správně, ale spíše na úrovni pocitové než kognitivní. Své stanovisko nedokázaly přesně vysvětlit.

Ve třetí třídě je změna znát výrazně. Děti používaly heteronomní odpovědi skutečně minimálně, v příbězích sledovaly především záměr, s jakým aktéři jednali, a podle toho pak také hodnotily míru jejich provinění. Autonomní byl i způsob vysvětlení jejich rozhodnutí, objevovaly se i odpovědi typu: „Horší je, když to dělá jen pro svoje dobro, když to dělá pro někoho jiného, není to zas tak hrozné.“ Ve třetí třídě jsem dohromady zaznamenala už jen tři heteronomní odpovědi. Všechny se týkaly krádeží. Děti, i přes různost motivů, je hodnotily spíše stejně. Vzhledem k tomu, že třetíáci (na konci školního roku) používají už téměř výhradně autonomní odpovědi, předpokládám, že ve čtvrté třídě dochází k definitivní přeměně na autonomní způsob uvažování.

Při mých rozhovorech s dětmi se tedy jednoznačně potvrdil fakt, že mladší školní věk je obdobím přechodu od heteronomního způsobu uvažování a hodnocení, k autonomnímu. Z toho, co jsem zjistila, bych se přiklonila k názoru, že ke změně způsobu morálního uvažování dochází mezi 8. a 10. rokem věku, tedy mezi druhou a čtvrtou třídou. Věkové ohraničení tím pádem odpovídá Piagetovu. Musím však znovu připomenout, že Piaget si nedělal nárok na přesné věkové ohraničení jednotlivých stadií, nýbrž předesílal, že údaje o věku poskytují jen hrubou orientaci. To potvrzuje i Heidbrink⁷⁷ a poukazuje na dva autory, kteří přišli s velmi rozdílnými tvrzeními. Jedním z nich je Loughan (1967) a jeho názor, že autonomní morální usuzování se rozvíjí až mezi 12. a 17. rokem života. Naproti tomu stojí zjištění Ruffyové

⁷⁷ HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 67

(1981), která svým rozsáhlým výzkumem došla k závěru, že autonomní reakce se u dětí vyskytují dříve, než mýnil Piaget. Z českých autorů uvedu ještě Čačku⁷⁸, který se domnívá, že „teprve v 11 – 12 letech začíná většina dětí pronikat hlouběji do podstaty mravního hodnocení a bere pak v úvahu i vnitřní motivy posuzovaného jednání“. Nebo Vacka⁷⁹, jehož výzkumy naopak potvrdily Piagetovo věkové vymezení. U vyhodnocování takovýchto tvrzení musíme jistě vždy zohledňovat velkou řadu ovlivňujících faktorů, jako je např. doba, místo a okolnosti vzniku a především individuální rozdíly u jednotlivých dětí (prostředí, ve kterém žijí, výchova či genetické vlivy). Nejedná se navíc o okamžitý přerod, ale dlouhotrvající proces, při kterém je možné zaznamenat mnoho mezistupňů. Dalším problémem může být již zmíněný nesoulad mezi verbálním zastáváním autonomních názorů a jejich praktickým uplatňováním. Verbální autonomní morálka předchází té praktické, což někteří autoři (zvláště ti, kteří se přiklánějí k vyšší věkové hranici) mohou ve svých závěrech zohledňovat. Nelze tedy jednoznačně a neměně stanovit věk, ve kterém dítě opustí heteronomní a přijme autonomní morálku. Lze jen hrubě ohraničit období, v němž k této změně dochází a v nejobecnější rovině se dá říci, že tímto obdobím je právě mladší školní věk.

7.4. Závěr a vyhodnocení hypotéz

Vrátím-li se tedy k původním hypotézám, musím konstatovat, že všechny byly potvrzeny. Na tématu krádeže jsme mohli nejlépe pozorovat, jak se mění postoj dětí. Nejprve ji odsuzují jako něco, co se nesmí dělat nikdy a za žádných okolností, každý kdo krade je špatný, bez ohledu na motiv krádeže. Postupně se však dostává do popředí celkové posouzení situace a zpochybnění nedotknutelnosti normy a děti připouštějí, že krádež je sice špatná, ale existují

⁷⁸ ČAČKA, O. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace, s. 139

⁷⁹ VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků, s. 29

případy, kdy se dá spíše odpustit. Na tématu škod z neobratnosti se zas projevila tendence mladších dětí k posuzování míry provinění na základě reálného důsledku jednání, na rozdíl od starších dětí, které již berou v úvahu záměr jednajícího. Celkově se dá říci, že porovnáme-li odpovědi prvních, druhých a třetích tříd, vidíme na nich evidentní posun ke stále větší míře autonomie. Nejvýraznější přechod jsem zaznamenala na konci 3. třídy, tedy zhruba ve věku 9 let.

Na závěr této kapitoly budu citovat Piageta⁸⁰, který je toho názoru, „že ‚hodný kluk‘ má všechny předpoklady k tomu, aby zůstal po celý život stejný, zatímco ze ‚ctnostné ovce‘ se možná stane omezenec, který dává přednost moralismu před lidskostí“. Tímto svým tvrzením nás nabádá, abychom u dětí nepodporovali slepé následování daných pravidel, ale naopak, abychom je podněcovali k přemýšlení o nich, k prosazování jejich názorů a k loajálnosti s ostatními. Protože tomu, kdo se naučí normy citlivě reflektovat už v dětství, tato schopnost s největší pravděpodobností zůstane po celý život.

⁸⁰ PIAGET In HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 65

8. Hodnotové preference dětí mladšího školního věku

Druhý díl teoretické části se věnuje otázce hodnotových preferencí dětí v mladším školním věku. Hodnoty jsou totiž nepochybně něco, co významným způsobem podmiňuje myšlení, chování a jednání dětí, co dává jejich životu smysl a cíl, co určuje jejich směřování. Při jejich zjišťování přitom nejde jen o přínos v teoretické rovině, ale především v možnostech využití získaných dat pro praktické účely. Díky znalosti hodnotových struktur dětí můžeme lépe pochopit jejich uvažování a počínání, a tím pádem s nimi můžeme i efektivněji a přirozeněji pracovat. Alespoň základní znalost hodnotového systému dětí v různých vývojových stádiích bych tedy doporučovala každému rodiči, učiteli, vychovateli a komukoli, kdo jim chce lépe porozumět. I k tomu pak mohou sloužit následující poznatky.

8.1. Cíl výzkumu a formulace hypotéz

Vzhledem k tomu, že jsou hodnoty a jejich výzkum tak široké a těžce uchopitelné téma, je nutné vytyčit si oblast, jíž se budeme zabývat. Nepokouším se podat vyčerpávající vymezení hodnot, jde spíše o příspěvek k poznání určitého okruhu hodnot dětí mladšího školního věku a jejich vysvětlení. Pro tyto účely budu vycházet z první části práce, tedy z popisu vývoje dítěte mladšího školního věku a faktorů, které ho ovlivňují. Zajímá mě, jak se děti staví k základním činitelům, které je v tomto období obklopují a mají na ně zásadní vliv. Snažím se zjistit, jaký k nim mají vztah, jaké místo zaujímají v jejich životě a jaké jim přisuzují preference. Zároveň je však nutné myslet na to, že cílovou skupinou jsou děti, jejichž osobnost se stále dynamicky vyvíjí, podléhá vnitřním biologickým zákonitostem i vnějším

tlakům a vlivům. Zaměřuji se proto především na vývojové změny, ke kterým v průběhu tohoto období dochází.

Cílem výzkumu je tedy zmapovat, co děti ve svém životě považují za důležité, jaké zaujímají postoje, kdo je v jakém věku nejvíce ovlivňuje, s kým se identifikují a v neposlední řadě i to, čeho chtějí v budoucnu dosáhnout, jaká mají očekávání. To všechno v rámci výše vymezené oblasti a s důrazem na věková specifika a z toho pramenící změny.

Hypotézy jsou postaveny především na základním očekávání, že důležitost klíčových hodnot se mění s věkem. Z poznatků z první kapitoly o vývoji dítěte mladšího školního věku jsem stanovila následujících šest hypotéz:

- 1) Pro mladší děti jsou nejdůležitější rodiče, s přibývajícím věkem však výrazně stoupá vliv kamarádů a vrstevnické skupiny.
- 2) Čím starší dítě, tím méně pozitivně nahlíží na školu a na vyučujícího jako na zdroj jistoty a poznání.
- 3) S věkem stoupá potřeba a důležitost internetu a dalších komunikačních prostředků.
- 4) S věkem stoupá preference vzhledu.
- 5) S věkem se mění struktura volného času a preferované zájmy.
- 6) Dívky ve svém rozhodování více zohledňují sociální aspekt (neboli tzv. etiku péče podle Giliganové), předpokládám u nich tedy kladnější odpovědi na otázky o pomáhání, potažmo i o přírodě a rodině).

8.2. Popis zkoumané metody a výběr zkoumaného souboru

K zjišťování hodnotových preferencí dětí jsem použila vlastní dotazník (viz Příloha č. 3). Vzhledem k tomu, že respondenty byly děti, včetně prvňáků, nechtěla jsem používat klasické metody, jako například posuzování jednotlivých hodnot pomocí stupnic, nebo jejich řazení do určitého pořadí. Děti

si pod většinou abstraktně navržených hodnot nepředstaví nic konkrétního. Proto jsem se rozhodla sestavit dotazník formou konkrétních otázek na konkrétní oblasti života žáků. Otázky byly rozděleny do několika základních okruhů, o nichž z vývojové psychologie víme, že nejvíce ovlivňují děti mladšího školního věku: rodina, vrstevníci, škola, volný čas a média. K tomu jsem ještě přidala otázky týkající se vzhledu (protože se pro děti postupně stává důležitým prvkem), vzorů či idolů (abych zjistila, s kým se v jednotlivých letech identifikují), peněz (jak s nimi v různém věku nakládají), přírody (protože vztah mladé generace k ní považují za podstatný), pomáhání (demonstrace prosociální uvažování) a pro 5. ročník byl připojen dotaz na jejich směřování do budoucna. Dotazník byl sestaven z otázek, jejichž odpověď měla být zaznamenána na určité škále, z otázek, na něž bylo možné odpovědět jednou (či několika) z navržených variant a z otevřených otázek. Škála vždy sestávala z nabídky dvou ‚extrémních‘ odpovědí, vlevo negativní, vpravo pozitivní a úkolem dětí bylo vyznačit na ní svůj postoj (preferenci, míru důležitosti) k dotazovanému tématu. Přestože se jedná o dotazníkové šetření, považuji tento výzkum také spíše za kvalitativní než kvantitativní. Otázky jsou navrženy otevřeněji, nejde z nich vytvořit přesný statistický závěr. Vyplňování dotazníků bylo navíc doprovázeno nezávazným povídáním s dětmi a delším pozorováním, které doplňovalo konečný obrázek o preferovaných hodnotách. Při vyhodnocování se tedy zaměřuji především na to, jak žáci dané oblasti nahlíží, jak je chápou a interpretují a snažím se zjištěným jevům porozumět a vysvětlit je.

Dotazníky jsem zadala vždy 15 dětem z 1., 3. a 5. třídy, aby byly patrné rozdíly ve vývoji. Opět se jednalo o děti 1. ročníku ZŠ Jeremenkova. 1. a 5. třída byla zastoupena 8 dívkami a 7 chlapci, 3. třída 9 chlapci a 6 dívkami.

8.3. Výsledky výzkumu a jejich analýza

8.3.1. Rodina

Na tématu rodiny byly dobře viditelné změny v preferencích i rozdíly mezi dívkami a chlapci. Dívky v 1. a 3. třídě odpovídaly velice kladně. Všechny prvňáčky zcela vpravo a třetáčky jen o trochu níže. Viditelnější rozdíl nastal u dívek v 5. třídě, kde se odpovědi k poslední čtvrtině spíše jen blížily (jedna odpověď dokonce pod polovinou). Reakce chlapců se od dívek lišily. I když se ve všech třídách odpovědi pohybovaly od polovičky výš, byly znatelně negativnější, než ty dívčí. Až v 5. třídě se odpovědi obou pohlaví téměř vyrovnaly.

S tím souvisí i otázka, kdo děti nejvíce ovlivňuje. V 1. třídě byla jednoznačně nejčastější odpověď rodiče, chlapci dokonce několikrát jmenovitě uvedli, že přímo táta. Často se také objevovali sourozenci, 2x prarodiče a 1x kamarádi. Ve 3. třídě byli vedle rodičů často uváděni i prarodiče (u dětí, o nichž vím, že s prarodiči tráví min. stejně dlouhou dobu, jako s rodiči). Tři chlapci rodiče ve svých odpovědích neuvedli vůbec a ve dvou případech je nahradili staršími bratry. Kamarádi byli uvedeni jen ve dvou odpovědích, zato se nově objevil internet a televize, a to hned v osmi případech (podstatně víc je volili chlapci). V 5. třídě opět naprosto převažovali rodiče, hned za ně se zařadila televize a internet (7x), prarodiče (3x) a kamarádi a sourozenci (2x). Jedna dívka zvolila odpověď, že ji neovlivňuje nikdo.

8.3.2. Skupina vrstevníků

Kamarádi jsou podle dotazníků ještě velmi málo důležití pro dívky v 1. třídě (rozmezí od zcela vlevo až po střed). Zde vidíme opět značný rozdíl mezi dívkami a chlapci, kteří odpovídali naopak v rozmezí od středu po zcela vpravo. Ve 3. si dívky cení přátelství více (všechny odpovědi lehce nad polovičkou, jen dvě téměř zcela vpravo), přesto jsou u chlapců stále znatelné

pozitivnější odpovědi. Pokud ale porovnáme škálu důležitosti kamarádství a rodiny, zatím nám stále vychází, že rodina je ceněna o něco výše. Zlom nastává až v 5. třídě, kdy se kamarádi dostávají do stejné, či dokonce lepší, pozice než rodina.

Oblíbenost v třídním kolektivu se vyvíjí poněkud jinak. Ta je v 1. i 2. třídě naopak důležitější pro dívky než pro chlapce, i když ne tak výrazně (naprostá většina dívek umísťovala své odpovědi do poslední čtvrtiny, chlapci v 1. třídě kolem poloviny, ve 2. třídě nad polovinu). V 5. třídě se odpovědi obou pohlaví opět dost vyrovnávají. Více se tu také projevují individuální rozdíly mezi dětmi, protože názory na tuto oblast jsou dost rozkolísané. Zaznamenala jsem odpovědi od zcela vlevo po zcela vpravo, přesto převažovaly spíše kladné reakce. Zajímavé bylo, že vyhraněnější zcela negativní přístup k tématu oblíbenosti měly dívky (3x). Domnívám se však, že šlo především o postoj, jímž se chtěly odlišit a vymezit od ostatních, tedy o jakýsi projev autonomie a svobody.

8.3.3. Škola

V 1. třídě jsou odpovědi zcela konformní, předpokládané a nijak se od sebe neliší. Děti používají jen dva hlavní argumenty, které nejčastěji slýchají v souvislosti se školou, tedy, že škola je jim k tomu, aby byly chytré, a aby se něco naučily. Někde byla v odpovědích cítit i povinnost („Musím se něco naučit“). Dítě vnímá roli školáka tak, jak je mu dospělými prezentována. Osobní angažovanost a rozumové vysvětlení důležitosti školy tu zatím chybí, hlavním motivem je naplnění očekávání autorit.

3. třída už se vyznačuje jistou mírou revolty vůči škole i částečného osobního uvědomování si její důležitosti. Sice jsou zde stále znatelné prvky konformity a hrozícího vlivu autorit („Škola je moc důležitá, abych neskončila

jako bezdomovec.“), ale děti už si prosazují i svůj názor („Škola je nekonečná a strašlivě nudná, ale trošičku se přece jen naučím.“).

V 5. třídě je nejvíce znát osobní angažovanost na procesu učení. Děti si už začínají uvědomovat své budoucí směřování a chápou, že k tomu školu potřebují, případně nepotřebují. Z tohoto pohledu ji i hodnotí. („Myslím, že škola je pro někoho důležitá a pro někoho ne.“, „Škola je pro mě moc důležitá už z důvodu, že chci procestovat svět a studovat design ve Španělsku.“, „Škola je pro mě důležitá, když chci být zvěrolékařka.“, „Přijde mi, že některé věci, které se učíme, jsou nepotřebné.“)

Z toho částečně vychází i smýšlení o známkách. V 1. třídě je pro děti naprosto zásadní mít dobré známky, což bývá zpravidla důsledek očekávání rodičů. Ve 3. třídě už děti známkám takovou hodnotu nepřisuzují. Odpovědi byly velmi různé, nejčastěji na druhé polovině škály. 5. třída pak podle dotazníků znamenala opět větší příklon k důležitosti známek. Z předcházejících odpovědí je možné usuzovat, že to plyne uvědomování si své budoucí ‚kariéry‘ a nutnosti vzdělání.

Nejvíce si oblíbenosti u paní učitelky cení dívky v 1. třídě (všechny zcela vpravo). U chlapců už tato tendence zdaleka není tak zřejmá (jen lehce nad polovinou). Ve 3. i v 5. třídě jsou názory na toto téma opět velmi různorodé. Děti používaly k odpovědím celou škálu, od zcela negativních reakcí, po zcela pozitivní. Převažovaly však ty negativnější či neutrální (střed), hlavně pak u chlapců.

8.3.4. Volný čas

Nejzajímavější v této oblasti bylo pozorovat, jak se mění struktura volného času a preferované zájmy. Zatímco v 1. třídě je nejoblíbenější činností ve volném čase hraní (lego, panenky apod.), v 5. třídě převažují organizované koníčky (nejčastěji sportovní), trávení času s kamarády a počítač. 3. třída je

jakýmsi mezníkem, kde děti sice ještě preferují hraní, ale už velmi omezeně, zároveň však ještě neholdují pravidelnému pěstování nějakému koníčku. Nejčastěji děti (hlavně chlapci) uváděly, že ve volném čase hrají na počítači (případně PSP, Nintendo apod.) a koukají na televizi. Mnohem méně se pak objevovaly odpovědi jako malování, tancování či čtení.

I úloha rodičů ve volném čase dětí se mění. Na otázku, s kým nejčastěji tráví volný čas, děti v 1. a 3. třídě nejvíce odpovídají, že s rodiči (i když těsně za nimi jsou kamarádi). Až v 5. třídě se rodiče dostávají do pozadí a výrazně je předčí kamarádi. Ve všech třídách se přitom opakuje už zmíněný trend, že u dívek bývá rodina o trochu důležitější, nebo alespoň zmiňovanější.

8.3.5. Media

Zajímavý poznatek je, že děti dávají o něco více přednost internetu před televizí. Ta je nejoblíbenější v 1. třídě a velmi kladně ji hodnotili i chlapci ve 3. třídě. Jinak se její důležitost pohybuje nejčastěji kolem středu a velká většina dětí se shodla i na tom, že si v ní vybírá pouze své oblíbené pořady. Zato internet děti považují za velmi důležitý. Především pak chlapci, odpovědi dívek byly ve všech ročnících o něco negativnější. Oblíbenost internetu stoupá s věkem. Zatímco odpovědi chlapců v 1. třídě byly nejčastěji nad polovičkou škály, odpovědi chlapců ze zbylých tříd už se pohybovaly v poslední čtvrtině.

Rozdíl mezi dívkami a chlapci je i ve způsobu využívání internetu. V 1. třídě ještě rozdíly nejsou příliš velké, obě pohlaví ho používají nejčastěji k hrám, méně pak k vyhledávání různých informací. Ve 3. třídě však pomalu dochází k posunu, který je nejzřetelnější v 5. třídě. Chlapci zůstávají u her, dívky však v internetu spatřují především prostředek ke komunikaci s ostatními. Tuto informaci je možné v praxi velmi dobře ověřit – pokud dáte dětem v 5. třídě u počítačů volnou zábavu, chlapci začnou na internetu hledat hry, které by pak mohli společně hrát, zatímco dívky okamžitě otevírají různé

sociální síť. Vedle toho pak internetu samozřejmě zůstává funkce vyhledávání informací, ať už do školy nebo jiných.

Kromě toho mě zajímal i postoj dětí ke čtení, jakožto alternativě k televizi a internetu. Potěšilo mě, že děti se ke čtení stavěly poměrně kladně. Objevilo se samozřejmě i několik zcela negativních odpovědí, ale více bylo odpovědí pozitivních. Nejčastěji se pohybovaly na druhé polovině škály. Tato informace je povzbuzující, vzhledem k tomu, že ze všech stran slyšíme o poklesu zájmu dětí o čtení. Reakce dětí tuto tendenci nepotvrdily. Myslím si totiž, že zájem dětí o čtení zas až tolik neklesá, děti čtení poměrně baví. Kvůli neustále rozrůstajícím se možnostem trávení volného času a stále větší atraktivitě různých, především elektronických, her, jim na něj však zůstává stále méně prostoru. Záleží pak hlavně na rodičích, jak dítěti volný čas rozloží a jak moc ho motivují k pro něj ‚méně atraktivním‘ činnostem, jako je třeba čtení.

8.3.6. Vzhled a vzory

Děti v 1. třídě vzhled ještě nepovažují za příliš důležitý, jejich odpovědi se tedy pohybovaly na škále především kolem poloviny. Odpovědi dívek byly přitom o něco kladnější. Zato ve 3. a 5. třídě se odpovědi obou pohlaví vyrovnávají. Pro obě začíná být vzhled poměrně vysoce ceněný a většina odpovědí se blíží pravému okraji škály.

Co se vzorů (či idolů) týče, dochází zde také k výraznému vývojovému posunu. Dívky v 1. třídě považují za svůj vzor nejčastěji maminku, třikrát se v odpovědi objevil jiný člen rodiny (sestra, sestřenice) a jednou spolužačka. Chlapci uváděli buď spolužáky, nebo sebe. Ve 3. třídě se odpovědi ještě příliš nemění, pro dívky jsou stále největšími vzory rodiče, prarodiče, sourozenci a kamarádky, pro chlapce jsou to nyní hlavně starší bratrové a nově se objevují už i vzory ze světa mediálně slavných osobností. Jeden chlapec také odpověděl, že jeho vzorem jsou ti, „kteří létají do vesmíru“. Největší změna je

znát v 5. třídě, kde už děti rodiče neuvádějí, naopak mají jasno v idolech z řad slavných hudebních skupin, zpěváků, herců či sportovců. Tento sklon je však výraznější u chlapců, dívky vzory spíše nemají. Jen jedna dívka uvedla sestru („je totiž tolerantní, hodná, milá a pomáhá mi ke vzdělání“) a jedna Josefa Váňu (vášnivá jezdkyň).

Potvrdilo se tedy mínění, že mladší děti se identifikují především s rodiči nebo s osobami, ke kterým mají citový vztah, zatímco starší děti a dospívající za své vzory považují spíše různé slavné a idealizované osoby. U dětí a dospívajících je toto kopírování a obdiv k někomu spojeno s hledáním sebe sama. U dívek v 5. třídě jsme si pak mohli všimnout, že většina idol nemá. To může být vysvětleno tím, že s věkem roste autonomie a samostatnost a klesá potřeba k někomu vzhlížet nebo to může svědčit o zvyšující se náročnosti jedince a problémech s nalezením osobnosti, se kterou by se chtěli identifikovat. Zajímavá je také tendence inklinovat ke vzorům stejného pohlaví, což nejspíš souvisí s určitými generovými očekáváními. Vzory mají schopnost děti motivovat, učit a ovlivňovat a zároveň z nich můžeme vyčíst mnohé o preferovaných hodnotách toho, kdo je vyznává. „Pozitivní ideál bývá mocnou silou v rozvoji osobnosti.“⁸¹ Rozhodně bych tedy doporučovala vzory nepodceňovat.

8.3.7. Příroda

Další, alespoň pro mě, potěšující poznatek je, že děti mají pozitivní vztah k přírodě. Ani v jedné třídě se nevyskytla odpověď pod polovičkou škály. I zde však platilo, že odpovědi dívek směřovaly o trochu víc doprava než odpovědi chlapců. Děti uváděly, že přírodu se snaží chránit a uvědomují si, že je pro náš život velice důležitá. To dokládá i jedna má zkušenost ze ŠVP, kdy jeden druhák vytrhl ze země nízký stromek. Tento jeho čin zbytek třídy okamžitě

⁸¹ ČAČKA, O. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace, s. 145

velmi ostře odsoudil a stromek se snažil zachránit. Děti pak po zbytek ŠVP chodily stromek zalívat a kontrolovat.

8.3.8. Pomáhání

I na otázku o pomáhání děti odpovídaly poměrně pozitivně. Nejnižší zaznamenaná odpověď byla na polovičce. Opět však o trochu kladněji odpovídaly dívky. Alespoň verbálně děti tedy zastávají názor, že ostatním by se mělo pomáhat. V těchto posledních dvou otázkách (pomáhání a příroda) jsem nezaznamenala žádný viditelný věkový vývoj. Myslím si, že v nahlížení na přírodu skutečně k žádným velkým vývojovým změnám nedochází. Pokud je dítě od mala vedeno k tomu, že příroda je důležitá a má se chránit, zůstane mu to pravděpodobně až do dospělosti a naopak. Žádná vývojová stadia nejspíš změnu nezapříčiní. Jediná možnost je, že si dítě s rozvojem kognitivní složky samo začne uvědomovat nezbytnost této otázky. S pomáháním je to ale myslím trochu jinak. Malé děti, které se ještě nacházejí ve stadiu egocentrismu, si méně uvědomují potřeby ostatních, z toho by tedy mělo vyplynout, že čím starší dítě, tím větší důležitost připisuje pomoci. Z výsledku dotazníku tento závěr však zcela nevyplýval. Nicméně zůstává tu již několikrát položená otázka, do jaké míry se verbální prohlášení překrývají s reálnými skutky.

8.3.9. Životní aspirace

Pro páťáky byla připojena ještě otázka na to, čeho chtějí v životě dosáhnout. Většinou se jednalo o poměrně nerealistické představy, hlavně u chlapců. Ti chtějí být nejčastěji slavnými a bohatými herci v Hollywoodu, slavnými sportovci, členy jednotky S.W.A.T. či si chtějí založit slavnou kapelu. Jen jeden chlapec uvedl, že ještě neví. Očekávání dívek jsou také lehce nadnesená, ale přece jen realističtější než očekávání chlapců. Dívky mají své životní aspirace většinou spojené s výkonem konkrétní profese. Tou nejčastější byla u

dotazovaných profese veterinární lékařky (3x). Nezapomínají však dodat, že jako veterinářky budou slavné, budou vydělávat hodně peněz (jedna by ovšem vydělané peníze darovala potřebným) a pořídí si farmu s mnoha zvířaty. Uvědomují si ale, že předtím musí „do Brna na vejšku“. Jedna dívka zase touží po kariéře „nejslavnější designérky na světě“. Další odpovědi už jsou střízlivější a týkají se hlavně dobrého vzdělání a zaměstnání, dobré rodiny a toho, aby byly v budoucnu šťastné. Stejně jako u chlapců jen jedna dívka uvedla, že zatím neví.

Z odpovědí lze vyvodit, že u dívek je více než u chlapců zřejmý důraz na vzdělání. Chlapci oproti tomu více preferují stát se slavným a bohatým. Jen pro velmi málo dětí je zatím prioritou spokojená rodina, „normální“ zaměstnání a šťastný život.

Obraz vlastních adekvátních schopností a možností se zatím jen přibližuje realitě. Je proto vhodné dítě vést k přiměřenému sebepoznávání, sebehodnocení a seberozvíjení, k oceňování vlastních kladů, ale i k akceptaci nedostatků. Nejvhodnější je pobízet dítě k rozvoji v oblastech, ve kterých je dobrý a které jsou pro něj perspektivní.

8.4. Závěr a vyhodnocení hypotéz

Hypotézy byly potvrzeny, kromě dvou, u kterých potvrzení nepovažuji za stoprocentní. První z nich je tvrzení, že pro mladší děti jsou nejdůležitější rodiče a s přibývajícím věkem výrazně stoupá vliv kamarádů a vrstevnické skupiny. Ztrácení vlivu a důležitosti rodiny bych totiž nepovažovala za tak zásadní, jak jsem očekávala. Je sice znát, že rodina s věkem ustupuje do pozadí, ale i v 5. třídě zůstává pro děti stále velmi důležitá a ceněná. Stejně tak děti i ve vyšším věku uznávají neoddiskutovatelný vliv rodiny na jejich osobu. Kamarádi se naopak v otázce na ovlivňování vyskytovali poměrně výjimečně. Větší preference kamarádů před rodiči byla znát až v otázce na to, s kým děti

tráví volný čas. Starší děti upřednostňují trávení volného času se svými kamarády a vrstevníky, což je logický vývoj, protože rodina už jim nemůže nabídnout vše, co potřebují a chtějí. Řekla bych tedy, že kamarádi a vrstevnická skupina nepředčí důležitost rodiny, ale s přibývajícím věkem mohou začít suplovat určité její funkce.

Druhá zcela nepotvrzená hypotéza je následující: Čím starší dítě, tím méně pozitivně nahlíží na školu jako na zdroj jistoty a poznání. Přestože je pravdou, že starší děti jsou ke škole a její funkci v oblasti vzdělávání značně kritičtější, většina z nich školu vnímá jako instituci, kde se naučí potřebné nové věci nezbytné pro budoucí život a zaměstnání. Proto také i pátáci hodnotí důležitost známek překvapivě vysoce. (K většímu zlomu nejspíš dochází až o trochu později). Co se však výrazně mění, je postoj žáků k pedagogům, kteří pro ně přestávají být svatými, bezchybnými a neomylnými. Naopak o nich s přibývajícím věkem žáci stále více pochybují, ztrácejí o nich iluze, mají pocit, že jsou přísnější, že jim nenaslouchají nebo, že se jim nedá dostatečně důvěřovat. Tento posun je nejspíš dán hned několika faktory. Jedním z nich může být fakt, že učitelé přijdou s malými dětmi do konfliktu jen výjimečně, kdežto se staršími a revoltujícími dětmi jsou rozpory častější. Ve vyšších třídách rostou i nároky. Žáci tak mohou nabýt dojmu, že učitel už není tak skvělý, jak býval. Dalším faktorem může být větší tendence dětí k osamostatnění, potřeba svobody a zároveň odmítání autorit. Jelikož učitel představuje pro dítě jednu z hlavních autorit, navíc takovou, která zastupuje často nevídané povinnosti, děti ji nevnímají příliš pozitivně. Někdy ovšem může být řešení i zcela jednoduché – skutečně nekvalitní učitelé – závěry na toto téma by však žádaly hlubší vhled.

Rozhodně se potvrdil fakt, že s věkem stoupá důležitost internetu (dokonce na úkor televize) a dalších komunikačních prostředků. Doplnila bych jen, že pro chlapce není ani tak důležitý internet, jako spíš samotný počítač, na kterém

se dají hrát hry (proto u nich převažují i jiné technické ‚hračky‘), zatímco dívky na internetu preferují nejvíce různé sociální sítě a jiné komunikační kanály.

Odpovědi dětí potvrdily i hypotézu, že s věkem stoupá preference vzhledu.

Poslední hypotéza se týkala rozdílu mezi smýšlením dívek a chlapců a předpokládala, že dívky ve svém rozhodování budou více zohledňovat sociální aspekty. I to bylo dotazníkem prokázáno. Nejen, že dívky kladněji odpovídaly na otázky týkající se pomoci, ale i na otázky o přírodě či o rodině. Je však pravda, že rozdíly byly nejmarkantnější v nižších ročnících a s věkem se stále více smazávaly.

Hlavním poznatkem, který shrnuje všechny předchozí je nepochybně fakt, že s věkem se děti začínají dožadovat větší svobody a autonomie. Vadí jim, když za ně rozhoduje někdo jiný, protože se domnívají, že už to dokáží samy. Stále více u nich tak sílí snaha výrazněji zasahovat do vlastního života a odpoutávat se od vlivu autorit, což se projevuje i ve smýšlení o aktérech a faktorech, kteří ovlivňují jejich život. Doufám tedy, že se mi podařilo přehledně popsat nejen hlavní vlivy působící na život dětí, postoje dětí k nim, jejich preference a struktury hodnot, ale také vývoj těchto postojů, preferencí a struktur od 1. do 5. třídy.

9. Závěr

Jak už bylo řečeno, oblast hodnot a morálky je velmi široké a těžce uchopitelné téma, které ovšem může přinést mnoho zajímavých a užitečných poznatků. Je ovlivněno řadou faktorů a probíhá v množství prolínajících se linií. Vždy je tedy nutné vytyčit si oblast, která bude řešena. Já jsem zvolila oblast vycházející z první kapitoly o vývoji dětí mladšího školního věku a faktorech, které je ovlivňují. Dalším důležitým prvkem, který určuje směr práce je zaměření na vývojové změny, ke kterým v průběhu tohoto období dochází.

Těžiště procesu socializace, během kterého jedinec přijímá za své určité zásady, hodnoty, způsoby chování, názory a postoje, leží především v období dětství, proto považuji mladší školní věk za zásadní pro formování osobnosti jedince. Bylo by velkou chybou zanedbat toto období, ve kterém je dítě úžasně tvárné, a nepředat mu to nejlepší, co můžeme.

První cíl, který jsem si stanovila, bylo uvést čtenáře do problematiky období mladšího školního věku, hodnot a morálního vývoje dětí za pomoci teoretických poznatků, vysvětlení základních pojmů, terminologií, teorií a koncepcí. A všechny tyto oblasti přitom sledovat s důrazem na vývojové změny u dětí v jednotlivých letech. Tento cíl by měl být naplněn v teoretické části práce, kde se poměrně široce věnuji nejprve období mladšího školního věku, vývoji dítěte a faktorům, které na dítě působí. Každá podkapitola je zároveň pojata jako porovnání a popsání změn v dané oblasti. Dále představuji teorie morálního vývoje podle Piageta a Kohlberga, které jsou pro zbytek práce velmi důležité a často se na ně odkazují. Následuje část o morálním vývoji dětí mladšího školního věku, ve které shrnuji teoretické poznatky a spojuji obě teorie do uceleného pohledu na vývoj dětí. Nechybí samozřejmě vysvětlení základních pojmů jako je morálka, hodnota, hodnotový systém a jiné související pojmy. Požadavek aplikace teoretických poznatků na praxi je pak

naplňován především prostřednictvím kapitol o morální výchově a výchově k hodnotám, ve kterých se zaměřuji na uplatnění zjištěných informací v prostředí různých výchovných institucí i rodinách.

Další cíle už se týkaly praktické části. Prvním bylo ověřit, jaké je morální usuzování dětí v mladším školním věku, jak se mění s přibývajícím věkem a kdy dochází k přechodu od heteronomní k autonomní morálce. K tomu jsem použila metodu osobních rozhovorů s dětmi nad morálními tématy mikropříběhů Jeana Piageta. Výsledky rozhovorů prokázaly fakt, že období mladšího školního věku je obdobím přechodu od heteronomní k autonomní morálce, přičemž bych se přiklonila k názoru Piageta, že ke změně způsobu morálního uvažování dochází mezi 8. – 10. rokem věku. Jedním z důvodů morálního rozvoje je mj. jeho napojení na vývoj kognitivní, a to zejména v souvislosti se schopností abstraktního uvažování, která podmiňuje přechod do dalších stadií. Kognitivní vývoj ale není jediným faktorem, který se podílí na morálním vývoji. Velmi podstatnou roli hraje samozřejmě také výchova, sociální zkušenosti, emocionalita jako silný motivační prostředek a mnoho dalších faktorů.

Poslední cíl zněl zmapovat, jak se děti staví k hlavním činitelům, které je v tomto období, podle vývojové psychologie, nejvíce ovlivňují a jak se tyto postoje mění s věkem. V tomto případě jsem použila metodu dotazníkového šetření, v němž měly děti zaznamenávat co pro ně je a není důležité. Dotazník byl sestaven do několika základních okruhů, které zastupovaly jednotlivé důležité aktéry a faktory v životě dětí, jako je rodina, kamarádi a vrstevníci, škola, volný čas a média.

Z výsledků je jasné, že nejdůležitějším aktérem v životě dětí je rodina. I když s věkem dítěte se její postavení mění, zůstává stále naprosto nezastupitelná a děti si to uvědomují. Dále je možné konstatovat, že rodiče jsou pro děti v mladším školním věku významnou autoritou a mravním vzorem pro

jejich jednání. Se stoupající potřebou nezávislosti se vliv rodiny a její úloha poněkud mění (ale nepolevuje její důležitost a výhradní postavení v určitých oblastech života dítěte, jak se ukázalo v dotazníkovém šetření) a do popředí se dostávají kamarádi a vrstevnická skupina, kteří se postupně stávají druhými nejvýznamnějšími aktéry v jejich životě. Na rozdíl od rodičů ale neslouží jako vzor, ale spíše jako zdroj inspirace v ne zcela zásadních věcech (hudba, volný čas, styl oblékání apod.) a jako ‚partáci‘ na zábavu.

Změna pojetí autorit a snaha o stále větší autonomii a svobodu se odráží i v přístupu ke škole a osobě učitele. Společně s tím se totiž mění i motivace chování a postoje k pravidlům a normám. Děti přestávají brát normy jako danou samozřejmost a autority jako někoho, koho musí za každou cenu poslouchat. Starší děti si chtějí vytvářet vlastní názory a soudy a mnohdy se vůči svému okolí spíše vymezují.

Nezanedbatelný vliv na život dětí mají i média. Zajímavé je, že si i mnoho dětí tuto skutečnost uvědomovalo a uvádělo ji do dotazníků. Myslela jsem si, že u dětí bude vliv médií spíše skrytý a že ho samy nebudou tolik reflektovat. Z tohoto zjištění by jednoznačně měl plynout apel na rodiče, aby nebagatelizovali vliv médií a aby vedli děti k schopnosti zpracovávat informace z těchto zdrojů a rozpoznávat jejich skutečnou hodnotu.

Volný čas i organizované zájmy jsou dalším důležitým činitelem. V dotazníku se jasně prokázalo, že struktura volného času se s věkem výrazně mění. Zatímco menší děti vyplňují volný čas nejraději neorganizovaným hraním, s věkem stoupá preference organizovaných koníčků. Jejich úkolem není pouze děti přiučit něčemu novému a poskytnout jim zábavu, ale důležitou funkci plní i v rámci socializace dětí a osvojování si návyků, jako je např. spolupráce v týmu, rozvíjení komunikace, přebírání zodpovědnosti, fair play jednání apod. A v neposlední řadě plní také funkci preventivní ochrany před rizikových chováním.

Důležitým vedlejším poznatkem plynoucím z dotazníkového šetření byl také fakt, že s věkem se zvyšují interpersonální rozdíly mezi jednotlivými dětmi. Čím jsou děti starší, tím obtížněji se o nich dá hovořit v množném čísle.

Pokud bych měla stručně shrnout téma hodnot, řekla bych, že problémem dnešních dětí není nedostatek hodnot nebo uznávání nějakých vyloženě negativních hodnot, ale spíše jejich množství a také nejasnost priorit (která se pravděpodobně s věkem ustálí). Problematické pro děti mohou být i protichůdná očekávání, která přicházejí z různých sociálních prostředí (např. když jdou očekávání rodiny a školy zásadně proti sobě) nebo protichůdná očekávání, která plynou ze zastávání různých rolí (syn, žák, kamarád...). Těchto nebezpečí by si tak měli být vědomi jak rodiče, tak pedagogové a vychovatelé, jejichž úkolem by mělo být takovéto projevy eliminovat a dítěti naopak pomáhat v ujasňování vlastních priorit, hodnot, postojů a rolí. Na výchově k hodnotám (i na morální výchově) by škola a rodina měly spolupracovat. Škola samozřejmě musí respektovat hlavní postavení rodiny v životě dětí a ve výchově rodinu především vhodně doplňovat svým profesionálním vlivem. Vzhledem k tomu, že se jedná o dva velmi důležité činitele v životě žáka, je nezbytná jejich součinnost. V opačném případě by to pro dítě představovalo zbytečný chaos.

Jak z předchozích závěrů vyplývá, všichni zde popsaní činitelé mají v životě dětí svoji nezastupitelnou roli a jejich působení má zcela zásadní vliv na další rozvoj jejich osobnosti. Postoje a osobní zkušenosti s různými sociálními skupinami a institucemi si dítě přenáší i do svého dospělého života a tím také na generaci svých dětí. Měli bychom tedy mít na mysli, že vhodným působením na hodnotové struktury dnešních dětí, ovlivňujeme nejen je, ale v ideálním případě i následující generace.

10. Seznam literatury

EYRE, Linda; EYRE, Richard. *Jak naučit děti hodnotám*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-360-9

BLECHA, Ivan; BRÁZDA, Radim a kol. *Filosofický slovník*. Vyd. 1. Olomouc: FIN, 1995. ISBN 80-7182-014-8

CAKIRPALOGU, Panajotis. *Psychologie hodnot*. Vyd. 1. Praha: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-195-6

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0

HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1

HOMOLA, Miloslav. *Motivace lidského chování*. Vyd. 1. Praha: SPN, 1972.

KERN, Hans; MEHLOVÁ, Christine a kol. *Přehled psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-121-2

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana; PUPALA, Bronislav (eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7

PIAGET, Jean. INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0

PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍCH ETNOGRAFŮ. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-X

PRUDKÝ, Libor a kol. *Inventura hodnot: Výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1751-2

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7

SIMON, S.; HOWE, L.; KIRSCHENBAUM, H. *Vyjasňování hodnot*. Vyd. 1. Praha: Talpress, 1997. ISBN 80-7197-085-9

VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-108-2

VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8

11. Přílohy

Příloha č. 1: Mikropříběhy Jeana Piageta

Piagetovy mikropříběhy jsou použitelné pro různé věkové kategorie. Zde však uvádím některé z těch, které slouží k odlišení heteronomního a autonomního uvažování a jsou vhodné pro mladší školní věk. Jedná se o témata škody z neobratnosti, krádeže a lhaní. Děti, poté, co příběhy vyslechnou, mají odpovídat na tři základní otázky: Mají obě děti stejnou vinu? Které z nich bylo méně poslušné (zlobivější) a proč? Na koho se budou rodiče víc zlobit?

(Poznámka: Pro lepší pochopení ze strany dětí, je možné příběhy drobně modifikovat).

Škody z neobratnosti

I.

A. Malý chlapec, který se jmenoval John, si hrál ve svém pokoji. Matka ho zavolala k obědu a John šel do jídelny. Za dveřmi však byla postavena židle a na ní podnos s patnácti šálky. John nemohl vědět, že tam jsou šálky položeny. Vešel do místnosti a dveřmi zavadil o podnos a všech patnáct šálků se rozbilo.

B. Malý chlapec, který se jmenoval Henry, se jednoho dne, když jeho maminka nebyla doma, pokusil sundat sklenici džemu, která byla v příborníku. Vylezl na židli a natahoval se pro sklenici. Sklenice s džemem byla ale příliš vysoko a Henrymu se nepodařilo na ni dosáhnout. Při tom, jak se pro ni natahoval, zavadil o šálek a ten upadl na zem a rozbil se.

II.

A. Bylo jednou malé děvče, které se jmenovalo Marie. Chtělo svoji maminku příjemně překvapit a vystříhnout pro ni kus látky. Marie ale nevěděla jak správně držet nůžky, a tak si udělala velkou díru na šatech.

B. Malá dívka jménem Margareta jednoho dne vzala své mamince nůžky, když ta nebyla doma. S nůžkami si chvíli hrála. Pak, protože nevěděla jak s nimi správně zacházet, udělala si malou díрку na svých šatech.

Krádeže

I.

A. Alfred potkal přítele, který byl velmi chudý. Přítel mu řekl, že neměl ten den žádný oběd, protože u nich doma neměli nic k jídlu. Tak Alfred zašel do pekařství, a jelikož neměl peníze, počkal si až se pekař otočí, a pak ukradl rohlík. Potom vyběhl ven a podal rohlík svému příteli.

B. Henrietta šla do obchodu. Na pultě uviděla krásnou mašli a pomyslela si, že by se pěkně vyjímala na jejich šatech. A tak, když se prodavačka otočila zády, ukradla stuhu a rychle utekla ven.

II.

A. Albertina měla malého přítele, který v kleci choval ptáka. Albertina se domnívala, že pták je v kleci velmi nešťastný, a tak vždycky žádala svého kamaráda, aby ptáka pustil, ale ten odmítal. A tak jednou, když její přítel nebyl doma, Albertina ptáka ukradla. Nechala ho odletět pryč a klec ukryla do podkroví domu tak, aby pták už nikdy nemohl být znovu zavřen.

B. Julie ukradla doma bonbóny, když matka nebyla doma. Ukryla je a později snědla.

Lhani

I.

A. Chlapec si hrál ve svém pokoji. Matka ho zavolala a požádala, aby pro ni vyřídil vzkaz. Chlapci se nechtělo jít ven, a tak řekl matce, že ho bolí nohy. Ale nebyla to pravda, nohy ho nebolely ani trochu.

B. Chlapec se chtěl svést v drahém autě, ale nikdo mu to dosud nenabídnul. Jednou uviděl na ulici krásné auto a velmi zatoužil se v něm projet. Když přišel domů, řekl svým rodičům, že pán v krásném autě mu zastavil a vzal ho na krátkou projížďku. Ale nebyla to pravda, chlapec si to všechno vymyslel.

II.

A. Chlapec, který neznalec dobře jména ulic, si nebyl příliš jistý, kde je Rue de Carouge. Jednoho dne chlapce na ulici zastavil jeden pán a ptal se ho, kde je Rue de Carouge. Chlapec odpověděl „Myslím, že je to tableta.“ Ale nebyla to pravda. Pán zabloudil a nenašel tak dům, který hledal.

B. Jiný chlapec znal jména ulic v okolí velmi dobře. Jednou se ho jeden pán ptal, kde je ulice Rue de Carouge. Chlapec si chtěl udělat z pána legraci a ukázal mu úplně jinou ulici. Pán chvíli bloudil, ale nakonec se mu podařilo znovu najít správnou cestu.

(Zdroj: VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. I.; II)

Příloha č. 2: Morální stupně podle Kohlberga

Rovina: Základ morálního úsudku	Vývojové stupně
<p>I Morální hodnocení se zakládá na vnějších, kvazifyzických událostech, špatném jednání nebo na kvazifyzických potřebách, a ne na osobách a normách</p>	<p>Stupeň 1: Orientace na trest a poslušnost. Zda je nějaké jednání dobré nebo špatné, závisí na jeho hmotných (fyzických) důsledcích, a ne na sociálním významu, popř. hodnocení těchto důsledků. Vyhnutí se trestu a nekritické podřízení se moci platí za hodnoty samy o sobě. Nejsou zprostředkované hlubším morálním uspořádáním, podepřeným trestem a autoritou.</p> <p>Stupeň 2: Instrumentálně-relativistická orientace. Správné jednání se vyznačuje tím, že účelově uspokojuje vlastní potřeby – a někdy i potřeby druhých. Mezilidské vztahy se projevují jako vztahy tržní. Základy slušnosti, vzájemnosti, smyslu pro spravedlivé rozdělování jsou sice přítomny, jsou však stále interpretovány hmotně a účelově. Vzájemnost je otázkou jednání “ruka ruku myje”, a ne otázkou loajality nebo spravedlnosti.</p>
<p>II Morální hodnocení se zakládá na přejímání dobrých a správných rolí, dodržování konvenčního pořádku a toho, co očekávají druhí.</p>	<p>Stupeň 3: Orientace na souhlas vázaný k určité osobě nebo model “správneho chlapce/správne dívky”. Správné jednání je takové, které se ostatním líbí nebo jim pomáhá a získává jejich souhlas. Tento stupeň je charakterizován vysokou měrou konformity vůči stereotypním představám o jednání, které je většinou považováno za správné či “přirozené”. Jednání je často posuzováno podle názoru: “On to myslí dobře,” což je pro začátek důležité. Člověk získává souhlas, pokud se chová “přívětivě”.</p> <p>Stupeň 4: Orientace na právo a pořádek. Autorita, pevná pravidla a zachování sociálního pořádku tvoří orientační rámec. Správné jednání znamená konat svou povinnost, respektovat autoritu a v jejím zájmu hájit dané sociální uspořádání.</p>
<p>III Morální hodnocení se zakládá na hodnotách a principech, které jsou platné a použitelné nezávisle na autoritě skupin či osob, jež tyto principy zastupují, a nezávisle na vlastní identifikaci s těmito skupinami</p>	<p>Stupeň 5: Orientace na zákonné chování a sociální úmluvy je všeobecně spojena s utilitaristickými rysy. Správnost jednání se běžně měří podle všeobecných individuálních práv a standard, které po kritickém přezkoumání přijímá celá společnost. Člověk si je vědom relativity osobních hodnotových postojů a názorů a podle toho klade důraz na pravidla jednání směřující k nalezení konsenzu. Nehledě na ústavní a demokratické dohody je právo otázkou osobního měřítka hodnot a názorů. Vně zákonem stanoveného okruhu se povinnosti zakládají na volné dohodě a úmluvách.</p> <p>Stupeň 6: Orientace na všeobecně platné etické principy. Právo je definováno jako vědomé rozhodnutí ve shodě se zvolenými etickými principy s odvoláním na rozsáhlé logické extenze, univerzalitu a konzistenci. Tyto principy jsou abstraktní a etické povahy (zlaté pravidlo, kategorický imperativ), nejde o konkrétní morální pravidla, jako třeba Desatero. V jádru se jedná o univerzální principy spravedlnosti, vzájemnosti a rovnosti lidských práv respektování důstojnosti člověka jako jednotlivce.</p>

(Zdroj: HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 72; 73)

Příloha č. 3: Dotazník

Třída:

Dívka/chlapec

1) Jak důležitá je pro tebe rodina?

Vůbec,
obešel/a bych se bez ní

Naprosto,
nemohl/a bych bez ní být

2) Kdo si myslíš, že tě nejvíce ovlivňuje? (zakroužkuj max. 2 odpovědi)

a) rodiče

b) prarodiče

c) sourozenec/ci

d) kamarád/i

e) učitel

f) televize, internet...

g) sám – nikdo mě neovlivňuje

3) Jak důležité je pro tebe mít dobrého kamaráda?

Vůbec, kamarády k ničemu
nepotřebuji, vystačím si sám/a

Velmi, kamarádi jsou pro mě
důležitější než rodina

4) Je pro tebe důležité být oblíbený mezi spolužáky?

Ne, je mi jedno,
co si o mně myslí

Jasně, dělám všechno pro
to, abych byl oblíbený/á

5) Co pro tebe znamená škola a k čemu si myslíš, že ti je? (odpověz libovolně)

6) Jak moc ti záleží na známkách?

Vůbec, je mi jedno,
jaké mám známky

Velmi, snažím se
mít stále samé jedničky

7) Je pro tebe důležité být oblíbený u paní učitelky?

Ne, nezajímá mě,
co si o mně myslí

Ano, mám ji rád/a
a chci u ní být oblíbený/á

8) Co tě baví dělat ve volném čase? (napiš max. 3 věci)

9) S kým nejčastěji trávíš volný čas? (zakroužkuj max. 2 odpovědi)

a) s kamarády

b) s rodiči

c) s prarodiči

d) sám

e) s někým jiným – napiš s kým:

10) Jak často se díváš na televizi?

Nikdy,
ani bych ji nezapnul/la

Pořád,
ani ji nevypínám

11) Jak si vybíráš program, na který se budeš v TV dívat?

Sleduji všechno,
co v TV právě běží

Vybírám si pouze
své oblíbené pořady

12) Jak důležitý je pro tebe internet?

Vůbec,
Internet nepoužívám

Naprosto,
internet potřebuji k životu

13) K čemu nejčastěji používáš internet? (zakroužkuj max. 2 odpovědi)

- a) k hrám
- b) ke komunikaci s kamarády
- c) k vyhledávání informací do školy
- d) k vyhledávání jiných informací
- e) k něčemu jinému – napiš k čemu:

14) Jaký je tvůj postoj ke čtení?

Nečtu vůbec,
nebaví mě to

Čtu rád/a
a velmi často

15) Jak je pro tebe důležitý tvůj vzhled? (jak vypadáš, co máš na sobě apod.)

Vůbec se
o vzhled nezajímám

Je pro mě velmi důležitý,
rád/a vypadám hezky

16) Máš nějaký svůj idol (vzor)? Pokud ano, jaký?

17) Jaký je tvůj vztah k přírodě?

Příroda mě nezajímá,
k ničemu ji nepotřebuji

Přírodu se snažím chránit,
potřebujeme ji k životu

18) Pomáháš druhým? (kamarádům, rodičům apod.)

Nepomáhám nikomu,
mám svých starostí dost

Nabídnu pomoc každému
kdo ji potřebuje

+ otázka jen pro 5. třídu: Čeho chceš v životě dosáhnout? (napiš cokoli, co tě napadne)