

Morální usuzování dětí předškolního věku

Bc. Tereza Jahodová

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Tereza Jahodová**
Osobní číslo: **H20300**
Studijní program: **N0111A190015 Předškolní pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Morální usuzování dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice morálního vývoje dětí předškolního věku.

Vymezení teoretických východisek o etapizaci morálního usuzování dětí.

Příprava metodologie výzkumu, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím adaptace nástroje morálních dilemat podle L. Kohlberga a interview s učitelkami.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

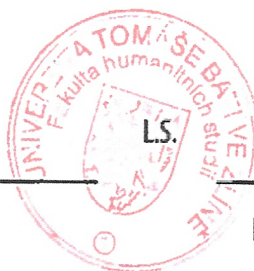
- Carmichael, C. L., Schwartz, A. M., Coyle, M.A., & Goldberg, M.H. (2019). A Classroom Activity for Teaching Kohlberg's Theory of Moral Development. *Teaching of Psychology*, 46(1), 80-86.
- Chugaeva, I., & Korotaeva, E. (2019). Socio-Moral Development of Preschool Children: Aspects of Theory and Practice. *Behavioral Sciences*, 9(12), 1-8.
- Svobodová, E. (2012). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Zizek, B., & Garz, D. (2015). Reconstructing Moral Development – Kohlberg Meets Oevermann. In B. Zizek, D. Garz, & E. Nowak, *Kohlberg Revisited* (pp. 91-110). Rotterdam: SensePublishers.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**

Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. října 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 11.4.2022

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části. Zaměřuje se na morální usuzování dětí předškolního věku. Stručně objasňuje morální vývoj dítěte a stádia morálního vývoje dle různých autorů v pedagogickém kontextu. Cílem práce je analyzovat stádia morálního usuzování dětí předškolního věku dle Kohlberga. Teoretická část obsahuje sumarizaci poznatků o morálním usuzování dítěte. Pojednává o determinantech morálního usuzování a o koncepcích, které na toto téma vznikly. Převážně poté o Kohlbergově teorii morálního vývoje. Praktická část je zaměřena na kvalitativní výzkum, ve kterém jsou zpracovány rozhovory s dětmi předškolního věku nad morálními dilematy a polostrukturované rozhovory s učitelkami mateřských škol. Zpracováním rozhovorů se ukázalo, že děti předškolního věku jsou při posuzování morálních dilemat orientované převážně na pravidla a autoritu, jsou zde ovšem momenty, kdy jsou děti schopné brát v úvahu i sociální vztahy a interakce. Rozhovory s učitelkami ukázaly, že učitelky poněkud přesně chápou morální usuzování dětí předškolního věku, protože se dospělo k podobným zjištěním, jako u rozhovorů s dětmi. Závěr práce obsahuje doporučení pro praxi v mateřské škole.

Klíčová slova: morální usuzování, morální dilema, morální hodnoty, prekonvenční morálka, normy chování.

ABSTRACT

The diploma thesis consists of a theoretical and a practical part. It focuses on the moral reasoning of preschool children. It briefly clarifies the moral development of the child and the stages of moral development according to various authors in a pedagogical context. The aim of the thesis is to analyze the stages of moral development of preschool children according to Kohlberg. The theoretical part contains a summary of knowledge about the moral reasoning of the child. It deals with the determinants of moral reasoning and the

concepts that have emerged on this topic, mostly after Kohlberg 's theory of moral development. The practical part is focuses on qualitative research, in which interviews with preschool children over moral dilemmas and semi-structured interviews with kindergarten teachers are processed. The interviews showed that preschool children are mainly oriented towards rules and authority when assessing moral dilemmas, but there are moments when children are able to take social relationships and interactions into account. Interviews with teachers have shown that they understand the moral reasoning of preschool children accurately, as similar findings have been reached as in interviews with children. The conclusion contains recommendations for practice in kindergarten.

Keywords: moral reasoning, moral dilemma, moral values, preconventional morality, norms of behavior.

Poděkování z mé strany patří především panu Mgr. et Mgr. Viktoru Pacholíkovi, Ph.D. za cenné rady, ochotu, trpělivost, pozitivní přístup a v neposlední řadě za odborné vedení v průběhu zpracování mé diplomové práce.

Také bych chtěla poděkovat mateřským školám, ve kterých byl realizován výzkum, za spolupráci a vstřícnost. A osloveným participantům a participantkám, kteří hráli klíčovou roli v realizovaném výzkumu.

V neposlední řadě patří poděkování mé rodině a přátelům za psychickou podporu, projevení víry a předávání pozitivní energie.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	12
I TEORETICKÁ ČÁST	14
1 MORÁLKA DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	15
1.1 DETERMINANTY MORÁLNÍHO VÝVOJE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	15
1.1.1 Dětské nahlížení na svět.....	15
1.1.2 Řeč.....	18
1.1.3 Emoční vývoj	19
1.1.4 Socializace.....	20
1.2 MORÁLNÍ VÝVOJ V PEDAGOGICKÉM KONTEXTU.....	22
1.2.1 Pojetí morálky	22
1.2.2 Porozumění pravidlům	23
1.2.3 Morální motivace	25
1.2.4 Hodnoty	25
1.2.5 Vybrané přístupy k pojmání morálky	26
2 KOHLBERGOVA KONCEPCE MORÁLNÍHO VÝVOJE	31
2.1 MORÁLNÍ USUZOVÁNÍ DLE KOHLBERGA	31
2.2 DEFINICE MORÁLNÍCH STÁDIÍ.....	32
2.3 HODNOTOVÉ PRVKY DLE KOHLBERGA	34
3 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	37
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	38
4.1 CÍLE VÝZKUMU	38
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	38
4.3 ETIKA VÝZKUMU	39
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	39
4.4.1 Charakteristika participantů výzkumu	40
4.5 VÝZKUMNÁ METODA A SBĚR DAT	43
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	46
5.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU S DĚTMI.....	47
5.1.1 Pravidla vs. autorita.....	48
5.1.2 Morální konflikt	48
5.1.3 Černobílý svět	49
5.1.4 Důsledky porušení pravidla.....	49
5.2 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU S UČITELKAMI	50
5.2.1 Normativní řád	51
5.2.2 Morální řád.....	53
5.2.3 Norma vs. realita	55

6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	57
6.1	DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU	58
7	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	60
	ZÁVĚR	61
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	63
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	66
	SEZNAM OBRÁZKŮ	67
	SEZNAM TABULEK.....	68
	SEZNAM PŘÍLOH.....	69

ÚVOD

Konzumní společnost, tohle je zastřešující definice společnosti v 21. století. Společnost se stává neosobní a hektickou. Mezilidské vztahy se vytrácejí, velký vliv na tom má modernizace. Již běžné využívání moderních technologií, digitálních technologií. Některé hodnoty společnosti vstupují do popředí, jiné naopak ustupují (Růžička, 2011). Které z těchto dvou skupin jsou morální hodnoty? Etické hodnoty již nejsou takovou samozřejmostí, jakou byly v minulosti. Kohlberg ve 20. století definoval stádia morálního vývoje, vývoj se ale posunul. Posunuly se tedy i morální hodnoty jedince? Je tato jeho definice stádií stále platná? Nastavení pravidel chování ve společnosti je stále realizováno, dosti pravděpodobně bude i v budoucnu, jelikož každá společnost potřebuje určitá pravidla pro své fungování. Jsou to ale právě pravidla, která dítěti pomáhají formovat morálku a jeho proces morálního usuzování? Kdo mu tato pravidla předává? Mají pro něho vůbec pravidla nějakou váhu? Tohle jsou vše otázky, které v průběhu tvoření této diplomové práce hráli významnou roli.

Cílem teoretické části diplomové práce je systematizovat teorie o morálním vývoji dětí předškolního věku a charakterizovat taxonomii etapizace morálního usuzování dětí dle Kohlberga.

První kapitola teoretické části se zabývá morálkou dítěte v předškolním věku. Pozornost je věnována převážně determinantům morálního vývoje v předškolním věku. V této kapitole je objasněno, jak jsou tyto determinanty klíčové pro morální vývoj jedince a je zaměřena na vybrané představitele, kteří se v průběhu historické linie zabývali studiem morálního usuzování a vnímání. Za klíčové determinanty, které formují následný vývoj morálky a morálního usuzování jsou v této práci považovány kognitivní vývoj, řečový vývoj, emoční vývoj a socializace dítěte. Představitele, kteří se zabývají morálním vývojem a jsou v kontextu s pedagogikou jsou Piaget, Freud, Erikson a v neposlední řadě Kohlberg. V této kapitole se také pojednává o pojetí morálky a hodnotovém systému jedince.

Druhá kapitola se zabývá samotným Kohlbergem a jeho teoriemi o vývoji morálního usuzování, které staví na kognitivním vývoji. Je zde přiblížen náhled samotného Kohlberga, na tuto problematiku a následně jsou specifikovány jeho udávaná stádia morálního vývoje.

Empirická část se zaměřuje na analyzování stádií morálního usuzování dětí předškolního věku dle Kohlberga. Pro získání co nejdetailnějších informací o této problematice byla zvolena výzkumná metoda polostrukturovaného interview s učitelkami mateřských škol a

interview s dětmi předškolního věku, které navštěvují povinný rok předškolního vzdělávání. Výzkum přinesl zajímavé názory, které jsou podrobně zpracovány v empirické části výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MORÁLKA DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Nejprve je vhodné definovat vývojové stádium předškolního věku, jelikož je to hlavní aktér při zkoumání úrovně morálního vývoje v této diplomové práci. A tím vysvětlit, morální vývoj dítěte a jeho činitele, kteří ho ovlivňují.

Na charakteristiku předškolního věku se dá nazírat z mnoha úhlů. Před vstupem do období předškolního věku, jedinec prochází několika stádii vývoje. Tyto stádia jsou novorozenecké stádium a batolecí stádium. Již tyto dvě období se zařazují do dětství jako takového. Definovat dětství není tak jednoduché, protože zatímco z biologického hlediska to jde poněkud přesně, z psychologického hlediska to není až tak jednoznačné a mnoho odborníků se názory neshoduje (Průcha, 2016). Stejně je to s předškolním obdobím dítěte, u kterého je poněkud jasně definovaný jeho začátek, ale ukončení již není tak zřejmé, jelikož není přesně vymezen věkem. Jak tedy definovat předškolní období? Tohle období lidského života začíná ihned po batolecím období. Když bychom chtěli definovat předškolní věk, prostřednictvím číselné škály, bylo by to od 3 do 6-7 let věku. Konec období, však není dán pouze dosažením tohoto věku, ale je spojen s velkým mezníkem v životě jedince, a to nástupem do základní školy (Vágnerová, 2012). Po definování období předškolního věku je nyní vhodné zaměřit se na determinanty morálního vývoje ve zmiňovaném období.

1.1 Determinanty morálního vývoje předškolního věku

V tomto období dochází k rapidnímu vývoji v mnoha oblastech. K rozvoji řeči, seberealizace a představ. Dítě prochází významným vývojem emocí a sociálních vztahů, které souvisí s morálním vývojem (Šulová, 2019). Je náhle nuceno rozlišovat své chování dle dané situace, ve které se zrovna nachází (Vágnerová, 2012). Proto níže specifikujeme několik determinantů, které nám pomohou k pochopení vývoje dítěte předškolního věku a jejich provázáním s morálním usuzováním.

1.1.1 Dětské nahlížení na svět

Mezi nejdůležitější determinanty k pochopení vývoje morálního usuzování dětí předškolního věku patří, jednoznačně, poznávací procesy. Zejména poté myšlení a vnímání.

Bez těchto dvou procesů, bychom jen těžce definovali vývoj v jiných oblastech. Na úvod si tyto dva pojmy definujeme.

Myšlení je psychologický proces. Jde o vědomý odraz skutečnosti, přesto obsahuje subjektivní souvislosti, což umožňuje, že do myšlení může vstoupit i něco, co zrovna nevnímáme žádným smyslem. Jde hlouběji než vnímání (Hartl & Hartlová, 2015). Myšlení předškolního dítěte je nepřesné, převážně kvůli tomu, že dítě v tomto období nerespektuje zákony logiky (Hartl & Hartlová, 2015).

Vnímání je „*odrážení reality prostřednictvím smyslových orgánů*“ (Hartl & Hartlová, 2015, s. 673) v tomto procesu se zapojují i emoce, hodnoty, očekávání, zkušenosti a zájmy. Ve vývojovém kontextu jde o to, kdy se jedinec orientuje v prostředí a dokáže vytvářet mentální obsahy prostřednictvím přenosu senzomotorických informací. Odráží se zde vztahy mezi tím, kdo vnímá a co vnímá. Jde o bezprostřední kontakt s vnímanými podněty (Hartl & Hartlová, 2015).

Dětské vnímání je komplexní a globální. Dítě se nechá snadno rozptýlit detailem, který je pro něho zajímavý (Šulová, 2019). Myšlení jako takové se v tomto věku opírá převážně o smyslové vnímání, protože dítě využívá náhledů (Thorová, 2015). Myšlení je vázáno na určité způsoby. Ty například určují jak a jaké informace si dítě předškolního věku vybírá. Jejich definování umožní porozumění tomu, jak dítě nahlíží na svět při procesu morálního usuzování. Ony způsoby jsou následovné:

- **Egocentrismus** – dítě je upnuto na svém názoru, jeho názor je jediný platný a nechápe, proč brát ohled na více hledisek či aspektů.
- **Prezentismus** – dítě je orientováno na přítomnost. To, co je teď. Navazuje to na egocentrismus a fenomenismus, kdy dítě to tak vidí.
- **Fenomenismus** – dítě je orientované na podobu světa. Svět je takový, jak ho dítě vnímá.

Nejsou to ovšem jediné způsoby dětského náhledu na svět. Také uvažuje prostřednictvím způsobů, které určují, jak tyto informace zpracovává. Ty jsou následovné:

- **Magičnost** – dítě má rozvinutou fantazii, a i při interpretaci reálného světa ji využívá.
- **Animismus** – dítě přiřazuje vlastnosti živých k neživým objektům. Není to tak, že by neumělo rozlišovat živé a neživé objekty, ale stále je schopno tyto rozdíly přehlédnout.

- **Absolutismus** – dítě má potřebu jistoty. Na to navazuje tento znak, který udává, že pro dítě je vše definitivní a platné.
- **Animismus** – přidává neživým objektům živé vlastnosti (například tvrdí, že hřebínek něco bolí).

(Vágnerová, 2012)

Tyto znaky uvažování pomohou se lépe zorientovat v dětském vnímání světa, jelikož se promítají do všech vývojových oblastí dítěte předškolního věku a ovlivňují jeho morální usuzování.

Dítě je vázáno na to, co právě vidí, je to jeden ze znaků názorného intuitivního myšlení. Takže při posuzování morálních situací je velmi ovlivněn aktuálností situací. Paměť převažuje bezděčná, mechanická a konkrétní (Šulová, 2019). Jeho uvažování je omezené v důsledku návaznosti na zkušenost dítěte. V tomto období je tzv. analogické uvažování formou induktivního myšlení. Znamená to, že děti využívají své zkušenosti a spojují věci na základě podobnosti. Děti takto často při posuzování morálních situací dochází k mylným závěrům. Aby totiž analogické myšlení mířilo ke správnému výsledku, je zapotřebí vnímat vztahy podstatné a nepodstatné, a ty rozlišovat. Což dítě právě kvůli stádiu vývoje není plně schopno (Vágnerová, 2012).

Dítě předškolního věku ještě zcela nedokáže rozlišit mezi induktivním a deduktivním úsudkem. Přesto ale dokáže v průběhu řešení problému, daný problém vymezit a interpretovat ho. Není to ještě zcela neomylné, protože je řešení problému vázáno na zjevné znaky. Orientaci v problémových situacích jim usnadňují scénáře či příběhy, které je vedou a děti vědí, co bude následovat. To napomáhá i k řešení daného problému, kdy aplikují naučené. V tomto se nám již reflektuje proces morálního usuzování, který lze být prostřednictvím problémových situací simulován. Při řešení morálních konfliktů můžeme narazit na emoční bariéru, kdy dítě má tendenci spoléhat na druhé, že mu pomůžou. Neustále se na druhé otáčí a vyžaduje jejich pozornost, nejčastěji formou otázek, které nekončí. Tímto způsobem získává informace o okolním světě.

(Vágnerová, 2012; Thorová, 2015)

Dětské nazírání na svět je egocentrické. To je potřebné mít neustále na paměti i při posuzování morálních dilemat. Děti snadno rozliší polohu nahoře dole, který objekt je vzdálený, už ale ne. Stejně tak je to s pozicemi vlevo a vpravo, dítě ještě není natolik vyžralé,

aby si dokázalo uvědomit tyto polohy. Po každém jeho otočení se je pro něho vše jiné (Vágnerová, 2012).

Ve vnímání času je to pro dítě podobné. Dokáže rozlišit krátký a dlouhý časový úsek a ke konci docházky do mateřské školy se orientuje i ve dnech v týdnu, které mu pomáhají v orientaci. Znají pojmy měsíců a ročních období, a tím prokazují určitou znalost o dlouhodobějších časových událostech. Dítě je schopno předvídat, co se stane. Vztáhneme-li to na morální usuzování, tak dítě dokáže mluvit o tom, co bude dělat, kam půjde nebo co ho čeká. Plánovat a volit složitější strategie ještě zcela nedokáže, protože ještě nerozlišují reálnou možnost a jeho přání. Přesto ale dokáže plánovat drobné události, jako že si například má sbalit oblečení, protože jede na noc pryč z domu (Vágnerová, 2012).

Dochází k rozvoji řeči, seberealizace a představ (Šulová, 2019). V tomto období dítě prochází významným vývojem emocí a sociálních vztahů, které souvisí s morálním vývojem (Šulová, 2019). Dítě je náhle nuceno rozlišovat své chování dle dané situace, ve které se zrovna nachází (Vágnerová, 2012).

Již dle výše uvedeného je zřejmé, že v předškolním věku dochází k výraznému rozvoji myšlení. Tento intenzivní proces je ve spojení s řečí a jejím rozvojem (Nádvorníková, 2011).

1.1.2 Řeč

V přechodí podkapitole bylo zmíněno, že dochází k rozvoji v mnoha důležitých oblastech, jednou velmi důležitou oblastí je právě řeč. A je důležité ji zde zmínit, neboť je jednou z nejdůležitějších schopností jedince. Vývoj řeči začíná již v kojeneckém věku a to křikem. Souvisí s motorikou, vnímáním a sociálním prostředím (Bednářová & Šmardová, 2015). V naší práci je důležitá také z hlediska morálního usuzování, protože než si dítě osvojí jazyk, nelze pozorovat nic, co by svědčilo o vnitřní kontrole a procesech jedince (Klusák, 2014). Jazyk jako takový je složen z několika jazykových rovin, které jsou dle Dvořáka (2007, s. 173) „*dílčí systém (subsystém) jazyka charakterizovaný specifickými základními jednotkami*“. Tyto roviny foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická a pragmatická jsou pro jedince stěžejní, protože právě díky nim, jsme schopni řeč využívat v plném rozsahu (Dvořák, 2007). V našem tématu je nejdůležitější právě lexikálně-sémantická rovina a zejména pragmatická rovina. Tyto dvě jazykové roviny jsou vázány na porozumění řeči a její užití v praxi (Bendová, 2014). Proto si zde obě roviny rozebereme.

Lexikálně-sémantická rovina

V této rovině jde především o porozumění významu slov, realizovat daná rozhodnutí a chápat instrukce. Tato rovina je tvořena pasivní a aktivní slovní zásobou. V této rovině jde primárně o to, aby jedinec porozuměl danému výkladu slov. V předškolním věku to znamená porozumění instrukcím, porozumění pohádce, porozumět rozdílu mezi slovy stejného významu (synonymy) či opačného významu (homonymy) a porozumět dané situaci a možnostem, které můžeme volit (Bendová, 2014).

Pragmatická rovina

Tato rovina jazyka se zaměřuje na užití řeči v praxi, jinými slovy – umět použít řeč v běžném životě. Dokázat vyjádřit své myšlenky, pocity, komunikovat v souvislých větách a dokázat dosáhnout svého cíle. Nesmíme opomenout zmínit, že do této roviny patří, také, umění zapojit neverbální komunikaci, která je v socializaci stejně důležitá, jako ta neverbální. Děti tato rovina pomáhá k navázání nových kontaktů, k vyjádření libosti či nelibosti v dané problematice (Bendová, 2014).

Tyto dvě jazykové roviny hrají významnou roli v morálním usuzování. Prostřednictvím řeči se dítě vyjadřuje a je schopno popsat svoje pocity, popsat situaci a tak dále (Vágnerová, 2012). To, že porozumí významu slov a že tyto slova dokáže využít, mu výrazně usnadní vyjádřit se právě i v morální oblasti.

1.1.3 Emoční vývoj

Abychom mohli prostřednictvím řeči vyjadřovat naši libost či nelibost, je poněkud zásadní umět se orientovat v našich emocích (Tetzchner, 2019). Gibbs (2003) udává, že do jakékoli komplexní diskuse o morálním vývoji a motivaci mravního chování figuruje dobro a zlo. Jádrem dobra je empatie a emoční cítění.

Základní definice pro pojem emoce není zcela ucelen (Tetzchner, 2019). Mnoho odborníků se ale shodlo, že emoce zahrnují stav cítění, jako reakci na událost či situaci. Je to subjektivní pocit libosti a nelibosti, často spojen s vnějšími projevy (Hartl & Hartlová, 2015). Emoce jsou jednou ze základních částí, kterou disponuje lidská bytost. Děti se se svými emocemi a emocemi jiných lidí seznamují již od útlého věku. Většina teorií emočního vývoje je založena na Darwinově hypotéze, že emoční projevy jedince jsou výsledkem evoluční adaptace. Děti mají, dle teorie diferenciací emocí, dvě vrozené formy tzv. vzrušení. První nazýváme nepohodou nebo neklidem a druhou naopak pohodou či spokojeností. A ono

vzrušení se následně dělí na více ohraničené a strukturálně konzistentní emoce (Tetzchner, 2019).

Emoce v předškolním věku jsou již stabilnější, intenzivnější, ale přesto se stále váží k aktuální situaci. Děti v tomto věku dokáží přecházet od jedné emoce k druhé, například od smíchu do pláče. Uvědoměle projevují pozitivní či negativní emoce, na které se váže jejich situace uspokojení či neuspokojení. Co je pro naši práci důležité, tak právě to, že mezi 4. a 5. rokem jsou děti již schopné odhadnout budoucí podobu jejich emocí a důsledek jejich emočních projevů, tzn. vědí, jak se budou cítit, když jim bude něco nepříjemné, nebo naopak líbivé. V tomto věku se rozvíjí emoční inteligence, to znamená, že děti lépe chápou své emoce a dokážou se vcítit do jiného člověka, ne zcela tak, jako dospělý, ale do určité míry již dokážou vnímat pocity (Vágnerová, 2012). To opět odráží schopnost morálního usuzování.

K tomu se váže tzv. sociální emoce, že stejně jako se dokáží orientovat ve svých pocitech, tak se dokáží vžít do pocitů jiného (Poláčková Šolcová, 2018). Dokáží odhadnout budoucí chování svých vrstevníků, již si uvědomují, že našťavané dítě může někoho udeřit a že šťastné dítě se bude více dělit a bude sdílnější. Předškolní děti, které jejich rodiče pravidelně seznamují a informují o projevech emocí, dokážou lépe reagovat a soudit emoce druhých. Je to důsledkem toho, že je rodiče svým způsobem učí vnímat emoce a rozpoznávat je. S rozvojem emocí přichází také empatie, která se v předškolním věku také rozvíjí, právě v důsledku interakce s ostatními (Berk, 2013). Vnímání, prožívání emocí a rozvinutost empatie je nepostradatelnou součástí při rozvoji morálky. Nadále se v tomto věku rozvíjí rozpaky, hrdost, stud i vina. Děti se stávají více emocionálními a intenzivněji prožívají své úspěchy a neúspěchy (Poláčková Šolcová, 2018). „*V předškolním období se rozvíjí sebehodnotící emoce, čímž se vytváří základ pro rozvoj svědomí, morálky a v kombinaci se zpětnou vazbou od okolí i sebeúcty.*“ (Thorová, 2015, s. 394).

1.1.4 Socializace

Posledním determinantem, který je dle našeho úsudku důležité zmínit je právě socializace. Socializace neboli začleňování jedince do společnosti, je v našem životě nepostradatelná (Bednářová & Šmardová, 2015). Jedinec má se společností dvousměrný vztah, tzv. reciproční. To znamená, že jedinec je společností ovlivňován, ale stejně tak ovlivňuje on ji. A to platí již od útlého dětství. Právě vstupem do různých sociálních skupin se jedinec učí sebekontroly, rozvíjí svůj jazyk, hodnoty i společenské normy. Právě v tomto procesu ho

ovlivňují sociální činitele, jako jsou sociální skupiny, různé osoby, s nimiž jsme v interakci a sdělovací prostředky (Thorová, 2015).

Hlavním pilířem socializace jsou lidské vztahy, které jsou pramenem pro uspokojení citové i sociální potřeby. V tentýž okamžik jsou lidské vztahy právě zdrojem, který nám zprostředkovává sociální učení. Dítě při kontaktu se svým okolím získává své první zkušenosti, a co je nejdůležitější, tak získává pocit bezpečí a jistoty (Bednářová & Šmardová, 2015). „*Pokud dítě světu důvěřuje, je mu více otevřené a snáze přijímá to, s čím se setkává, snáze se učí, má více odvahy a méně strachu.*“ (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 54).

Socializace jde ruku v ruce s emočním vývojem. Dítě prostřednictvím sociálních dovedností získává pozitivní identitu a cítí, že je součástí společenství tzn. že má hodnotu pro svět, že je důležité a že může spoléhat a důvěřovat ostatním. A právě kontakt s lidmi umožňuje sociální učení, které má různé formy, ale staví na tom, že dítě odpozoruje spoustu věcí od svého okolí (Bednářová & Šmardová, 2015). Dítě si asimiluje normy a hodnoty přijaté společností, formuje schopnost správně posuzovat své činy a náklonnost. Rozvíjí se jeho emocionální zodpovědnost, empatie, respekt a přátelské chování k druhým (Korotaeva & Chugaeva, 2019).

V předškolním věku začíná období, kdy v socializačním vývoji dochází k rozšíření sociálních skupin. Dítě již není závislé pouze na rodině, ale začíná zde figurovat instituce (v tomto případě mateřská škola), a ostatní vrstevníci. Tento přechod však není tak jednoduchý. Aby dítě bylo schopné, rozšířit svůj kruh důvěry, je potřeba aby bylo jisté v tom stávajícím prostředí. Aby se cítilo bezpečně, bylo sebevědomé a mělo kvalitní rodinné zázemí. Když si je dítě jisté v těchto ohledech u rodiny, pak je pro něho snazší přejít k jiným sociálním skupinám, kde následně získá nové zkušenosti (Vágnerová, 2012).

Dítě v předškolním věku získává nové sociální dovednosti, a to především díky zařazení se do jiných sociálních skupin, než je rodina. A vytváří si v těchto skupinách plnohodnotné vztahy (Vágnerová, 2012). Při vstupu do mateřské školy dochází u dítěte ke značnému progresu (Špaňhelová, 2004).

Vývoj sociálních kontrol

Jde převážně o regulaci chování dítěte předškolního věku dospělými osobami. Vyvíjí se normy, které si jedinec utváří na základě příkazů a zákazů. To poté vede k usměrňování chování, tak, aby odpovídalo normám společnosti. V novodobé společnosti dochází k socializačnímu tlaku na dítě, tento tlak je ovšem vyvíjen postupně a začíná zpravidla

během třetího roku života a postupuje v průběhu celé předškolní edukace. Tento vývoj začíná pozvolna. Dítě je nejdříve poháněno vlastní aktuální touhou. Poté začíná svoje chování regulovat prostřednictvím slovního navádění samo sebe. Tato sebeverbalizace postupem času utichá a dítě je již schopné odolat nutkavé touze či vykonat úkol bez pokynů (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Výše zmíněné determinanty jsou klíčové pro tuto práci. Objasňují, jaký vliv mají na morální usuzování dětí předškolního věku a jedince, jako takového. Je považováno za klíčové zmínit morální vývoj v pedagogickém kontextu a jmenovat vybrané významné představitele, kteří se věnovali morálnímu vývoji či jsou s ním spjati. K tomu slouží následující kapitola.

1.2 Morální vývoj v pedagogickém kontextu

Abychom mohli zkoumat téma morálního vývoje, musíme nejdříve definovat základní složky, které se k morálce vztahují. Proto je tato kapitola věnována právě morálce, hodnotám a v neposlední řadě koncepcím, které se vztahují k morálnímu vývoji jedince.

1.2.1 Pojetí morálky

Morálka je soubor principů, které posuzují situace a okolnosti z pohledu dobra a zla. Řídí chování a jednání jedince v rámci společnosti, ale i vnitřního přesvědčení (Hartl & Hartlová, 2015). Představuje určitý souhrn představ, které jsou kulturně stanoveny. Tyto představy jsou o zásadách mezilidského chování. Za morální chování je považováno takové chování, které je vnímáno jako dobré. Každá společnost má svoje normy a hodnoty, kterými se řídí (Thorová, 2015). Jedinec, který se řídí morálkou, se řídí svým vlastním já, tedy svým svědomím a vědomím a zcela dle svobodné vůle zvolí své chování v situaci. To dobré je dle morálky to jednání, které je ve shodě s rozhodnutím jedince. A špatné, je naopak to jednání, které ve shodě s rozhodnutím jedince není (Maturkanič, 2018).

Morálka má základní funkce:

- Humanizační – jedinec tvoří svoji osobnost a tím působí i na ostatní.
- Poznávací – jedinec poznává principy/podstatu života, morálních norem a morálky samotné. Tím porozumí smyslu a cíli společnosti.
- Regulativní – ovlivňuje chování jedince formou mravních norem či předpisů.

(Maturkanič, 2018)

Jedním z nejzřejmějších živých organismů, kde hledat morální pokrok je právě jednotlivec, a to zejména v morálním vývoji od dětství po dospělost (Schinkel & Ruyter, 2016). V průběhu života se u lidí rozvíjí schopnost morálního úsudku, tj. schopnost udělat určitá rozhodnutí, které jsou morální neboli založené na vnitřních mravních principech, je ale důležité jednat v souladu s těmito rozhodnutími (Van den Enden, Boom, Brugman & Thoma, 2019). Aby tento pokrok byl zřetelný a vůbec nastal, je základním předpokladem mravní výchova. Rodiče a učitelé by mravně neusměřňovali děti, kdyby sami nevěřili, že to přispěje k mravnímu zlepšení dětí a bude to mít vliv na celou společnost (Schinkel & Ruyter, 2016).

Morální vývoj je brán jako ekvivalent pokroku, každý princip v této oblasti je založen na teorii morálního pokroku, který souvisí s představami o vlastnostech morálně zralých. (Schinkel & Ruyter, 2016).

Hoffman a Eisenberg (in Schinkel & Ruyter, 2016) věří, že morálka není primárně o spravedlnosti, ale také o dobročinnosti. Konání dobra pro druhé, převážně v situacích, kde to neslouží vlastnímu zájmu – jinými slovy jde o prosociální chování. Prosociální chování je chování, kde probíhá interakce mezi dvěma činiteli (Hewstone & Stroebe, 2006). Je to pozitivní chování, které často vede k pomoci druhému jedinci. Tudiž to nepřináší užitek tomu, kdo to vykonává, ale druhému člověku. Prosociální chování není jednoduché. Aby se tak člověk mohl chovat musí porozumět situaci ze svého pohledu i pohledu druhého, mít morální úsudek, určitou míru empatie a znát sociální pravidla (Svobodová, 2017).

1.2.2 Porozumění pravidlům

Piaget (in Vacek, 2013) upozorňoval na to, že abychom porozuměli podstatě morálního usuzování dětí, je potřebné zohlednit jejich vztah k pravidlům. Upozorňoval na to právě proto, že věří, že morálka je obsažena v pravidlech, tedy konkrétněji, v normách a v respektu k těmto pravidlům (Vacek, 2013). K tomuto názoru přispívá i Kohlberg, který uvádí, že v mnoha případech morálních dilemat je podstatný konflikt mezi normami či pravidly (Dvořáková, 2008). Piaget se pravidlům věnoval v mnoha jeho výzkumech, kde přišel na to, že děti si osvojují pravidla spontánně bez vlivu odměn a trestů. Tohle bylo velice významné zjištění, které zohledňuje i Kohlberg ve studii morálního usuzování. Jako v mnoha oblastech, i v tomto případě dítě často převezme postoj od starších vrstevníků. Mezi druhým a šestým rokem si je dítě vědomo, že existují pravidla a považuje je za velmi důležitá. Rozdíl ve vnímání pravidel nastává v momentě, když se pravidla přejímají od vrstevníků či od

dospělých. V případě přejímání pravidel od vrstevníků, si dítě postupem času buduje svoji integritu a začíná si budovat rovnocenné respektování. Ale v případě dospělého nikdy dítě rovnocenné nebude, vždy bude dospělý ten více respektovaný, a tak nahlíží i na pravidla, které přijdou od něho. Vnímá je jako neměnná (Vacek, 2013).

Když rozvedeme tuto myšlenku, vzejde nám, že tedy v období heteronomní morálky, což je věk 5–10 let, jsou pravidla posuzována velice objektivně. Jednání je posouzeno dle shody s pravidlem. „*Pravidla jsou v tomto období chápána doslovně, lpí se na liteře pravidla. Dítě se více zajímá o důsledky než o záměr jednání.*“ (Dvořáková, 2008, s. 12).

Heidbrink (1997, in Vacek, 2013) vyjadřuje vztah mezi užíváním pravidel a vědomím pravidel v následujícím schématu:

Věk	Užívání pravidel	Vědomí pravidel
0	1. Motorické stádium	1. Motorická schémata
3		
5	2. Egocentrické stádium	2. Heteronomie
7		
9	3. Začínající spolupráce	3. Autonomie
11		
13	4. Kodifikování pravidel	

Obrázek 1: Užívání pravidel a vědomí pravidel
(Heindbrink, 1997 in Vacek, 2013, s. 19)

Abychom lépe porozuměli procesu porozumění pravidlům, rozebereme si daná stádia více dopodrobna.

Motorické stádium vede jedince k činům dle vlastního přání a skrze motorické návyky, kterých dosáhl ve vývoji. **Egocentrické stádium** již jedinec získává určité povědomí o pravidlech a snaží se je napodobit. **Stádium počáteční kooperace** je motivováno výhrou a ziskem. Jedinec se zaměřuje na sjednocení pravidel. V posledním **stádiu kodifikování pravidel** již jedinec dokáže korigovat nepřesnosti v pravidlech (Vacek, 2013).

Tyto stádia vypracoval Piaget právě ve sjednocení s jeho studiem morálního vývoje, kde i v propojení s pravidly upozorňuje na důležitý vztah a promítá do toho všechna stádia (Vacek, 2013).

1.2.3 Morální motivace

Heindbrink (1997 in Vacek, 2013) stanovil vědomí pravidel, ve stádiu počáteční kooperace zdůrazňuje motivaci výhrou. To vede k zamyšlení se nad tím, jestli hraje motivace roli i v nižších věkových kategoriích. Konkrétně v předškolním věku. Motivace je výraznou hybnou silou již v předškolním období, a to v mnoha různých oblastech. Mezi tyto oblasti patří i morálka. V morální oblasti je kladena otázka „*proč a jak lidé dělají druhým lidem dobře?*“ (Křivohlavý, 2004, s. 166). Je tedy nutné se zaměřit na to, co je zdrojem vzniklé morální motivace. Tyto zdroje jsou definovány tři – empatie, sblížení a principy. Ve zdroji empatie jde o cítění jedince, jak se dokáže vcítit do situace a jak dokáže chápat svět. Empatie je nám vrozená, tudíž je v dítěti. Je potřebné ji ale rozvíjet, jelikož děti jsou zvyklé empatii příliš nevyjadřovat. Ve zdroji sblížení jde o kontakt s lidmi, o jejich ztotožnění. Děti jsou schopné se sblížovat a mají k tomu předpoklady. S lidmi, se kterými se sblíží si vytvoří silný vztah a jedinec dítěti poté připadá jako vzor. Proto dítě často napodobuje i morální chování. Poslední, tedy třetí, zdroj jsou principy (Křivohlavý, 2004). „*Zdrojem morální motivace může být i osobní přijetí zcela určitých morálních principů – norem – jednání*“ (Křivohlavý, 2004, s. 167). Tyto principy vychází z hodnot jedince a společnosti (Křivohlavý, 2004). Co je tedy ta hodnota?

1.2.4 Hodnoty

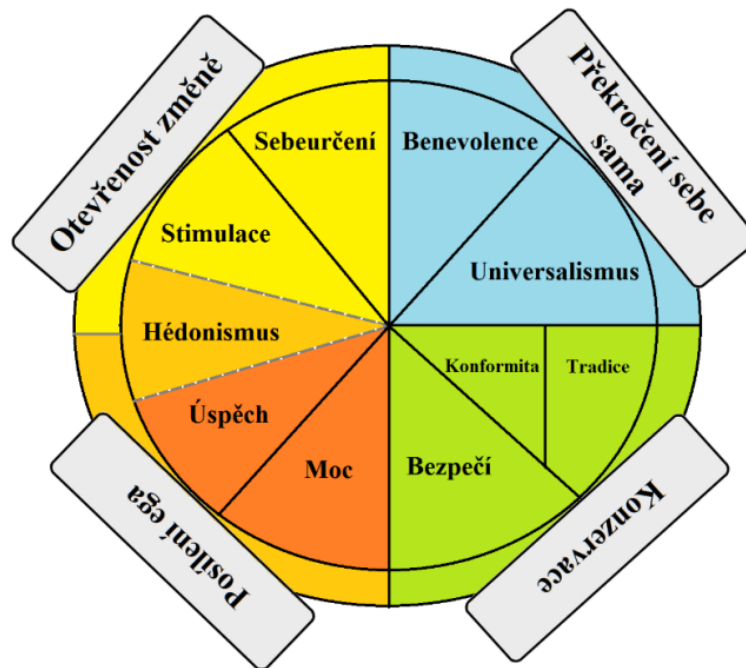
Hodnota je „*vlastnost, kterou jedinec přisuzuje určitému objektu, situaci, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním jeho potřeb, zájmů*“ (Hartl & Hartlová, 2015, s. 192).

Při formování morálních hodnot dítěte hraje významnou a nepostradatelnou roli dospělý. Ten dítěti vysvětluje, formuje ho a je jeho životní rolí, tak, aby jeho morálka byla komplexní a dosáhla co možná nejvyššího stupně vývoje (Šulová, 2019).

Členění hodnot

Hodnoty v obecném měřítku dělíme na ovlivnitelné a neměnné. Následně je lze rozdělit do vícero oblastí, je ale potřebné mít na paměti, že u každého z nás je obsah velmi individuální a hodnoty se tedy dají kategorizovat u každého odlišně.

S. H. Schwartz vytvořil teorii základních hodnot, kde hodnoty rozčlenil následovně:



Obrázek 2: Schwartzovo kruhové kontinuum hodnot
(Schwartz in Strítecký, 2015)

Součástí Scharzovy teorie je dělení hodnot na instrumentální a terminální hodnoty.

Definovat se dají jako cesta a cíl.

„Instrumentální hodnoty lze chápat jako prostředky, jejichž využíváním dosahujeme něčeho pro nás významného. Jsou to způsoby chování sloužící k dosažení určitého cíle. Hodnoty terminální představují žádoucí konečný stav. Jsou to obecné cíle a ideály, o něž usilujeme.“

(Rokeach, 1973, in Dvořáková, 2008, s. 42–43)

Dítě předškolního věku se nejprve soustředí na instrumentální hodnoty. Uvědomuje si, že určité chování vede k cíli, ale ten si plně neuvědomuje, soustředí se pouze na onu cestu. Postupem času začíná cíle rozlišovat, a rozhodovat se, který cíl zvolí (Dvořáková, 2008).

1.2.5 Vybrané přístupy k pojmání morálky

Morální vývoj není v psychologické disciplíně nové téma. Mnoho významných vědců a osobností se tímto tématem zabývalo. Abychom mohli pochopit a využívat Kohlbergovu

teorii v našem výzkumu je nejprve nezbytné ukázat, odkud tato teorie pramení a na které myšlenky a koncepce navazuje. Proto následující podkapitola popisuje čtyři významné osoby (včetně Kohlberga samotného), které se prostřednictvím jejich poznatků a výzkumů podíleli na Kohlbergově koncepci morálního vývoje.

Vše začalo u Freuda, který popsal osobnost a strukturoval ji do třech částí (ID, EGO, SUPEREGO), což poukázalo na to, že osobnost musí být vyvinutá na tolik komplexně, aby jedinec mohl morálně usuzovat. Jeho myšlenky dále rozvinul Erikson, který vytvořil teorii psychosociálních konfliktů, což Kohlberg využil ve své studii a nakonec Piaget, na jehož práci navázal samotný Kohlberg.

(Sheehy, 2005; Šulová, 2019)

Sigmund Freud

Sigmund Freud se narodil v roce 1856 a zemřel v roce 1939. Byl to významný vědec, který je považován za zakladatele psychoanalýzy. V jeho díle a výzkumu byla viditelná jedna zásada a to taková, že dle jeho názoru, pudy a naše podvědomí ovlivňuje celý náš život (Sheehy, 2005). Jak řekl samotný Freud „*Duše je jako ledovec, jež pluje jednou sedminou své velikosti nad vodou.*“ (Collin, 2014, s. 96). A přesně dle tohoto tvrzení vysvětluje svoji teorii o vědomí a nevědomí. Utvořil určitou strukturu, kterou označil ID (ono), EGO (já), SUPEREGO (nadjá; Collin, 2014). Tyto pojmy si následně vysvětlíme.

ID neboli **ONO** je tvořeno triviálními impulzy, což znamená, že se nechává ovládat touhou a chtíčem. ID chce vše ihned, aby bylo uspokojeno dle potřeby (Collin, 2014).

EGO neboli **JÁ** navazuje na duševní principy a je více zaměřeno na realitu, takže oponuje Idu a vnímá, že nemůže být vše hned, ale musíme brát ohledy i na svět kolem nás (Collin, 2014).

SUPEREGO neboli **NADJÁ** je takové naše svědomí. Má za úkol soudit a hodnotit, je zde uložen naše vina i stud. V superegu se velmi odráží morální zásady společnosti. U dětí převážně morální zásady, které jsou vštěpovány rodiči či učiteli (Collin, 2014).

Jak jde vidět z předchozího textu, všechny tři struktury našeho vědomí a nevědomí spolu souvisí a ovlivňují se. ID je často v konfliktu s EGEM, které se snaží najít uspokojivou cestu pro obě strany. A samotné EGO poté ovlivňuje SUPEREGO. Proto se v našem vědomí i nevědomí odehrávají určité konflikty, které dříve či později ovlivňují lidskou psychiku (Collin, 2014). To vše má vliv na náš vývoj, právě v předškolním období se začíná rozvíjet

SUPEREGO. V předškolním věku jsou tvořeny ideály z každé oblasti našeho života jako například chování nebo osobnosti. S tím lze později pracovat a danou osobnost směřovat (Šulová, 2019).

Erik Homburger Erikson

Erik Homburger Erikson se narodil roku 1902 a zemřel v roce 1994. Byl velmi ovlivněn prací a názory Sigmunda Freuda, a to právě z důvodu toho, že se často pohyboval v jeho úzkém kruhu přátel či spolupracovníků. Rozvíjel a inovoval jeho myšlenky. Zabýval se psychickou evolucí člověka v průběhu celého života jedince. Významné bylo, že do tohoto vývoje začal zahrnovat vlivy vnějšího prostředí. Erikson vytvořil teorii psychosociálních konfliktů, kde jedinec v každém stádiu vývoje řeší svůj vnitřní a sociální konflikt (Sheehy, 2005). Erikson rozdělil vývoj do osmi stádií:

1. Důvěra vs. Základní nedůvěra (NADĚJE)
2. Autonomie vs. Stud (VŮLE)
3. Iniciativa vs. Vina (CÍL)
4. Zručnost vs. Méněcennost (SCHOPNOST)
5. Identita vs. Zmatení identity (VĚRNOST)
6. Intimita vs. Izolace (LÁSKA)
7. Generativita vs. Stagnace (PÉČE)
8. Integrita vs. Zoufalství (MOUDROST)

(Erikson, 2015, s. 60-61)

Zde jsou konkretizovaná a definovaná pouze první tři, které souvisí s předškolním obdobím.

1. Stádium: Důvěra vs. Nedůvěra

Stádium prvního konfliktu, které nastává v první roce života (Collin, 2014). Dítě se učí, že je vše tak, jak má být (Šulová, 2019). Jde zde primárně o uspokojování potřeb, jeho neuspokojení potřeb bere jako důvod k nedůvěře (Collin, 2014). Dítě začíná vnímat, že jeho prostředí je aktivní. V tomto období se bere jako optimální vývoj to, když si dítě odnese, že vše se vždy v dobré obrátí a důvěřuje svému okolí (Šulová, 2019).

2. Stádium: Stud vs. Autonomie

Druhé stádium nastává v období od 18. měsíců po 2 rok života dítěte. Dítě se v tomto období učí zvládnout věci samo a zkoumat prostředí. Zároveň zde poprvé pocítuje pocit neúspěchu a studu, se kterými se učí vyrovnávat. V tomto období se bere jako optimální vývoj to, když si dítě vytvoří sílu vůle, jako jednat sám, nebát se překážek a jednat tak, abychom dosáhli svého, ale ne v případě, že to škodí jiným.

3. Stádium: Iniciativa vs. Vina

Třetí stádium nastává ve třetím roce a končí zpravidla kolem šestého roku věku. Dítě se v tomto období učí být tvořivé, hravé a účelné. Učí se konat. Důležité v tomto období je zjištění, že každý jedinec ovlivňuje svým chováním druhé, a to i v tom negativním slova smyslu. K tomuto zjištění napomáhá rozvoj svědomí. V tomto období se bere jako optimální vývoj to, když si jedinec dokáže stanovit cíl, pustit se do plnění výzev i přes předešlé neúspěchy či nepříznivé podmínky.

(Šulová, 2019; Collin, 2014)

Jean Piaget

Jean Claude Piaget se narodil roku 1896 a zemřel v roce 1980. Piaget zastával názor, že i přes to, že dítě není zcela vyvinuto a v jeho mysli postrádá určité mechanismy, stále to neznamená, že je to, jak tvrdil například Lock tabula rasa. Uvádí, že v průběhu toho, když si dítě vytváří svět hrají důležitou roli dva procesy – asimilace a akomodace (Sheehy, 2005).

Tyto dva procesy nám pomáhají k rozvinutí způsobu myšlení. Piaget definoval stádia kognitivního vývoje, která značně posunula vývojovou psychologie. Stejně jako v oblasti kognitivního vývoje stanovil stádia vývoje v morální oblasti (Collin, 2014). Raný morální vývoj odráží dětskou interakci s dospělými, převážně s jeho vrstevníky, právě při sociálních konfliktech (Tetzchner, 2019).

Celou jeho teorii stavěl na přesvědčení, že stejně jak se dítě liší, v kognitivním vývoji, od dospělého jedince, tak se liší i v morálním usuzování (Vacek, 2013). Piaget popsal 4 stádia morálního vývoje s levely, které jsou rozdělené dle věku.

1. Premorální období

Tohle období probíhá do čtyř let věku. V tomto stádiu morálním pravidlům jedinec nerozumí. Vytváří si svoje pravidla, které se náhodně mění.

2. *Morálka heteronomní*

Tohle období probíhá od čtyř do sedmi let věku jedince. V tomto období jsou pravidla stanovená autoritou a nelze je změnit. Jedincovo morální chování je podněceno zákazy, pochvalami, tresty a odměnami. Jeho činy se posuzují dle následků, ne dle záměru, protože jedinec předpokládá, že za špatné chování přijde trest. Díky egocentrickému myšlení nedokáže nazít na činy z pohledu jiné osoby. V tomto období jedinec nepozměňuje pravidla, ale přijímá je v plném rozsahu.

3. *Tranzitorní stádium*

Tohle období probíhá od sedmi do deseti let. V tomto období jedinec projevuje znaky heteronomní i autonomní morálky. Chápe, že pravidla se mění dle okolností a určuje správné a špatné chování dle svého názoru. V tomto období již nepřijímá pravidla v plném rozsahu, naopak diskutuje a začíná kritizovat.

4. *Morálka autonomní*

Tohle období probíhá od deseti do dvanácti let. Jedinec chápe, že pravidla jsou dána společností, že je vytváří lidé, a tudíž se dají i měnit. Ví, že trest je důležitý a plní svůj účel, ale zároveň chápou, že za každý čin přijít nemusí.

(Thorová, 2015, s. 215)

Dále již morální vývoj nedefinoval, jelikož „*se domníval, že morální vývoj se ve 12 letech dostává na úroveň dospělých.*“ (Thorová, 2015, s. 215).

Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg se narodil roku 1927 v Bronxu, USA a zemřel roku 1987 (Sheehy, 2005). Byl to americký psycholog a filozof, který se zabýval studií lidské morálky (Thorová, 2015). Jeho zájem o lidskou morálku a morální hodnoty vznikl již v době, kdy byl v námořnictvu. Jeho zkušenosti ho natolik poznamenaly, že se rozhodl studovat na Chicagské univerzitě a svoji doktorskou práci věnovat právě morálnímu usuzování lidského jedince (Sheehy, 2005). Jeho velkou inspirací byl Jean Piaget, na jehož práci navázal ve svých teoriích (Thorová, 2015).

2 KOHLBERGOVA KONCEPCE MORÁLNÍHO VÝVOJE

Kohlberg vnímá pokrok ve vývoji jako pozitivně hodnocenou změnu a jako nezvratný prvek (Schinkel & Ruyter, 2016). Schinkel a Ruyter (2016) uvádějí, že právě nezvratnost je velmi diskutujícím prvkem, neboť každý pokrok u jednotlivců či společnosti může být zrušen.

2.1 Morální usuzování dle Kohlberga

Kohlberg nazval svůj přístup k morálce jako kognitivně vývojový. Nazval jej takto proto, aby popsal jeho kontextualizaci v rámci sociálního a nesociálního kognitivního vývoje. Jde tedy, z pohledu Kohlberga, o to, že se morálka v kognitivně vývojovém přístupu týká především morálního úsudku. Nebo, dá se říci, že se týká kognitivního hodnocení a zdůvodňování normativních hodnot dobra a zla. Kohlberg (1964 in Gibbs, 2003) udával tvrzení, které měl podložené důkazy, že morálka není v zásadě relativní ke kultuře, to znamená, že napříč různými kulturami lze rozeznat sled postupně přiměřenějších způsobů morálního úsudku. Jeho výzkumy navazovaly na práci Piageta. Kohlberg ovšem nahradil jeho příběhové dvojice morálními dilematy a zkoumal širší věkové skupiny. Nová data ve výzkumu morálního usuzování vytvořila jasnější a neměnnou sekvenci fází morálního úsudku. Jenž zahrnovala dětství, dospívání i dospělost. Kohlberg (1964 in Gibbs, 2003) ve svém výzkumu zkoumal různé aspekty morálního úsudku. A zjistil, že některé z těchto aspektů odrážejí kognitivní vývoj, zatímco jiné se zdály více socioemocionální (Gibbs, 2003).

Kohlberg se domníval, že dosažení morální úrovně je individuální proces, tudíž ne každý jedinec dosáhne nejvyšší úrovně. I přes to, že je pořadí stádií vrozené, dosažení dané úrovně souvisí se socializačním procesem (Thorová, 2015). Kohlberg upomíná také na to, že každý jedinec si musí být vědom toho, že je účastníkem systému (například samotného státu), tak i kontextů, které jsou do těchto vztahů zahrnuty. Lze to vysvětlit tak, že jedinec je vlastně občanem obou světů neboli systémů. Prvním ze systémů je každodenní svět, ve kterém se rozhoduje více méně dle rutinní praxe, tudíž morálními zásadami převzatými ze svého okolí. A druhým z nich je univerzum a pochopení, že život má hluboké kořeny, které jsou podpořeny mnohem obecnějšími pravidly jako je například ústava a zákony (Žizek & Garz, 2015).

Velký vliv v tomto procesu má právě sociální prostředí a výchova dítěte, z čehož vyplývá, že jedinec z více podnětného prostředí má větší šanci dosáhnout vyšší úrovně morálního vývoje než jedinec z méně podnětného prostředí. Své teorie ověřoval prostřednictvím

polostrukturovaných rozhovorů převážně s chlapci a muži různého věku (Thorová, 2015). Ve výzkumu využíval příběhy, které obsahují morální dilemata dle různých, předpokládaných stádií. Tyto příběhy a morální dilemata byly velice užitečná pro přeměnu abstraktních popisů různých morálních úsudků, které lidi dělají v každé fázi svého morálního vývoje (Carmichael, Schwartz, Coyle & Goldberg, 2018).

2.2 Definice morálních stádií

Kohlberg si stál za tím, že vrozená stádia na sebe navazují a v průběhu dospívání jedince postupují v hierarchickém uspořádání (Thorová, 2015). Dle Kohlbergovy teorie morálního vývoje se mravní vývoj dětí posouvá od orientace na výsledek po orientaci motivace. To naznačuje, že výsledek daného chování ovlivňuje mravní úsudek dětí v raném dětství (Hamlin, 2013 in Bian, Wang & Zhong, 2017). V uvedených stádiích se uplatňuje chronologický postup, žádné stádium nelze být přeskočeno stejně tak, jako se nelze vrátit k předchozí úrovni. Je důležité zmínit, že u mladších dětí lze dojít k částečnému překrytí daných úrovní (Heidbrink in Vacek, 2013). Kohlberg rozčlenil stádia morálního vývoje dle svého výzkumu na 3 základní úrovně vývoje a následovně na stádia, které jsou vypsány níže:

Prekonvenční úroveň

Tato úroveň je definována od narození do 9-10 roku věku. Morálka v této úrovni je dána naučenými pravidly, které jedinec převezme ze společné kultury, ve které žije. Je orientovaná převážně na následky činů (trest, odměna; Thorová, 2015). Na této úrovni je vztah mezi já a společenskými normami poněkud povrchní. (Dvořáková, 2008)

1. Stádium – Trest a poslušnost

Tohle stádium vede k podřízení se autoritě (Vacek, 2010), jedinec je v tomto stádiu orientovaný na to, co od něho autorita vyžaduje a je dle něho špatné to, za co přichází potrestání (Thorová, 2015). V tomto stádiu převažuje egocentrické vnímání světa, což vede k tomu, že jedinec svůj pohled na svět reflektuje a ztotožňuje s pohledem od autority (Vacek, 2006). Dle jeho usuzování je vyhodnoceno dobré či špatné prostřednictvím důsledku (Sheehy, 2005).

2. Stádium – Osobní zájmy, individualita, odměna a ocenění

Tohle stádium odpovídá již rozvinutějšímu vnímání světa jedincem (Vacek, 2010). V tomto stádiu je jedinec orientován na odměny a výhody, které může prostřednictvím svého chování získat (Thorová, 2015). Tudíž jedinec dodržuje pravidla, pouze když je to v jeho prospěch (Vacek, 2010).

Konvenční úroveň

Tato úroveň je definována od 9/10 roku věku do 12-15 let jedince. „*Etický kodex je zvnitřněný, funguje jako hodnota sám o sobě, zohledňuje pocity a potřeby druhých lidí, reflektuje očekávání dané kulturou.*“ (Thorová, 2015, s. 217). Je to tedy úroveň, kterou dosahuje většina jedinců ve společnosti (naší i jiné; Vacek, 2010). Na této úrovni je vztah mezi já a společenskými normami je odlišný oproti předchozí úrovni, protože dítě již plně přijímá pravidla, převážně od autorit (Dvořáková, 2008).

3. Stádium – Vztahy, sociální interakce, naplnění očekávání

V tomto stádiu jedinec žije dle očekávání ostatních, převážně blízkých osob (Vacek, 2010). Přijímá dobré chování ze společnosti a domnívá se, že je dobré to, co společnost vyžaduje (Thorová, 2015). Pečuje o druhé a má touhu být v očích ostatních, dobrým člověkem. Jedinec přijímá normy rodiny, přátel, kolegů atd. Důležitou roli zde hraje individuální perspektiva, která je ale zároveň navázána a doplňuje se s perspektivou ostatních (Vacek, 2010).

4. Stádium – Zákon, řád

Jedinec, který se nachází v tomto stádiu je plně oddán společnosti (Thorová, 2015). Vnímá, že být dobrý znamená, když se respektuje vnitřní řád a normy, které společnost nastavila. Že je důležité respektovat vyšší autoritu a tím zachovat řád společnosti (Vacek, 2010).

Postkonvenční úroveň

Této úrovně dosáhne 15-25% dospělé populace, která je starší 26 let (Thorová, 2015). Na této úrovni morálního vývoje je jedinec schopný odpoutat se od pocitu odsouzení společnosti a od vlivu autority při definování norem (Vacek, 2010). Na této úrovni již jedinec rozlišuje svoje já a normy společnosti, dokáže rozpoznat očekávání a pravidla, které si sám definuje (Dvořáková, 2008).

5. Stádium – Společenská smlouva, kompromis, pravidla společnosti

Jedinec je schopný rozlišovat, že každá společnost může mít společenský řád nastavený odlišně a ten je třeba respektovat. Zároveň, ale, je schopný vnímat právo každého jedince (například na život) a vnímá, že tyto práva jsou platné v každé společnosti (Vacek, 2010). „*Určité principy je třeba zastávat bez ohledu na zákony společnosti.*“ (Thorová, 2015, s. 217).

6. Stádium – Etické principy

Jedinec se řídí dle svých daných morálních principů. V situacích se rozhoduje a jedná dle svého uvážení a nevnímá co je legální či schvalované společností (Thorová, 2015). „*Řídit se podle vlastních svobodně zvolených morálních principů.*“ (Vacek, 2006, s. 24).

Rozdělení a určení správnosti teorie bylo několikrát prověřováno. Můžeme tedy na tuto teorii získat mnoho názorů, které jsou kladné i záporné. Jeden z kladných názorů je ten, že studie teorie je univerzální a nehraje roli kulturní prostředí či sociální podmínky. Jeden ze záporných názorů byl potvrzen, když analýza teorie ukázala, že daná stádia nejsou morální zásady, které lze děti učit (Vacek, 2010).

„*Kohlberg tedy nabízí pevný, přehledný, vnitřně logický a konzistentní model morálního vývoje, který má oporu jak v běžné každodenní zkušenosti, tak v řadě empirických zkoumání, které jeho teorii opakovaně, byť ne zcela jednoznačně, potvrzují.*“ (Vacek, 2010, s. 39).

2.3 Hodnotové prvky dle Kohlberga

Hodnoty hrají důležitou roli i ve studiích Kohlberga, který stanovil hodnotové prvky, které se zrcadlí ve stádiích morálního vývoje. Jeho rozdělení hodnotových prvků je následovné:

A. Egoistické následky

→ Dobrá pověst / Špatná pověst

→ Vyhledávání odměny / Vyhýbání se trestu

B. Prospěchářské následky

→ Dobré individuální následky / Špatné individuální následky

→ Dobré společenské následky / Špatné společenské následky

C. Ideální a harmonii sloužící následky

- Udržování charakteru
- Udržování sebe-respektování
- Služba společenskému ideálu nebo harmonii
- Služba lidské důstojnosti a samostatnosti

D. Spravedlnost

- Rovnováha náhledu a přijímání rolí
- Vzájemnost nebo pozitivní zásluhy
- Dodržování rovnosti a procesní spravedlnosti
- Dodržování společenské smlouvy a svobodných úmluv

(Kohlberg, 1981, str. 406)

3 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Jak uvádí Vágnerová (2012) období předškolního věku je definované věkem, začíná ve 3 letech a končí v 7 letech. Největší mezník je vstup do základní školy, který tohle období výrazně ukončuje. Determinanty morálního vývoje v předškolním období jsou myšlení a vnímání, řeč, emoční vývoj a socializace. Tyto determinanty pomáhají k lepšímu pochopení dítěte a jeho procesům v morálním usuzování. Dítě nahlíží na svět egocentricky a nerozlišuje mezi induktivním a deduktivním úsudkem. Komplexní a globální vnímání dítěte v předškolním věku pomáhá napovědět tomu, jak rozvíjet morální usuzování a jak dítě na svět nahlíží, tudíž jak situace hodnotí. Bendová (2014) dodává, že dítě využívá převážně lexikálně-sémantickou a pragmatickou rovinu jazyka, které umožňují chápat jazyk, porozumět mu a využívat ho ke sdělení našich emocí, pocitů a myšlenek. U dítěte v předškolním období dochází k rozvoji emoční inteligence a sociální emoce, která umožňuje pochopit emoce druhého jedince (Poláčková Šolcová, 2018). V tomto období také jedinec vstupuje do sociálních skupin, které ho ovlivňují a pomáhají mu se učit hodnoty a společenské normy (Thorová, 2015). Při definování morálky je klíčové, aby dítě porozumělo pravidlům již v předškolním věku. Tyto pravidla, jsou postavena na hodnotovém systému dítěte (Vacek, 2013).

K pochopení vývoje morálního usuzování dítěte předškolního věku nám také pomohou představitelé jako je Freud, Erikson, Piaget a Kohlberg. Freud vytvořil strukturu ID, EGO, SUPEREGO. Které udávají, že lidské vědomí a nevědomí se ovlivňují a působí na sebe. Dostávají se do určitého konfliktu a ovlivňují lidskou psychiku, a právě i morální usuzování (Šulová, 2019). Erikson, kterého Freud ovlivnil, rozvíjel jeho myšlenky a začal do svého výzkumu zahrnovat vlivy vnějšího prostředí. Vytvořil tedy teorii psychosociálních konfliktů, které rozdělil na 8 stádií. V každém stádiu jedinec řeší svůj vnitřní a sociální konflikt (Sheehy, 2005). Piaget prosazoval názor, že dítě se liší od dospělého jedince v kognitivním i morálním vývoji. Popsal tedy 4 stádia morálního vývoje: Premorální období, morálka heteronomní, tranzitorní stádium a morálka autonomní. Tyto stádia jsou rozdělena dle věku (Thorová, 2015). Na Piageta poté navázal Kohlberg, který jeho výzkumy prohloubil. A rozčlenil stádia morálního vývoje na 3 úrovně: Prekonvenční úroveň, konvenční úroveň, postkonvenční úroveň (Vacek, 2010). Tyto úrovně ještě rozčlenil na stádia, která jsou definována tím, co jedinec v daném období ovlivňuje a na co se v morálním usuzování orientuje.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum této práce je orientován na interview s dětmi s povinnou předškolní docházkou a učitelkami mateřských škol, které tyto děti znají, jsou s nimi v každodenním kontaktu a mají s nimi zkušenosti. Jedná se tedy o kvalitativní výzkumný postup. Rozhovory jsou zaměřené na to, jaké aspekty morálního usuzování zdůrazňuje dítě předškolního věku a jaké aspekty zdůrazňuje v tomto procesu, dle názoru učitelek v mateřské škole.

4.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je: **Analyzovat stádia morálního usuzování dětí předškolního věku dle Kohlberga.**

Dílčí cíle:

1. Identifikovat aspekty, které zdůrazňuje dítě předškolního věku při posuzování morálních dilemat.
2. Zjistit, jaké aspekty situace zdůrazňuje dítě předškolního věku při posuzování morálních dilemat z perspektivy učitelů mateřských škol.

4.2 Výzkumné otázky

Prostřednictvím hlavního cíle byly zvoleny hlavní výzkumné otázky, které vyplynuly ze stanovených cílů:

1. **Jaké jsou principy morálního usuzování dětí předškolního věku?**
2. **Jak učitelé mateřských škol popisují morální usuzování dětí předškolního věku?**

Ty jsou dále konkretizovány **dílčími otázkami:**

1. Jaké aspekty situace zdůrazňuje dítě předškolního věku při posuzování morálních dilemat?
2. Jaké aspekty situace zdůrazňuje dítě předškolního věku při posuzování morálních dilemat z perspektivy učitelů mateřských škol?

4.3 Etika výzkumu

Etické předpoklady pro výzkum byly splněny podpisem informovaného souhlasu rodičů dětí a zúčastněných učitelek. Všichni participanti se účastnili anonymně a zcela dobrovolně.

Informovaný souhlas obsahoval stručné seznámení s výzkumem (jeho cíli a záměrem), dále obsahoval zásadu diskrétnosti. Informovaný souhlas rodiče dítěte je k nahlédnutí v příloze (viz Přílohu č. I), informovaný souhlas učitelky mateřské školy je k nahlédnutí v příloze (viz Přílohu č. II).

4.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor pro tuto práci byl zvolen prostřednictvím metody prostého záměrného výběru. Výzkumný soubor je rozdělen na dvě části.

První výzkumný soubor tvoří celkem 10 dětí předškolního věku, ve věkovém rozpětí 5-6 let, s povinnou předškolní docházkou a soubor tvořilo 5 dívek a 5 chlapců.

Předškolní děti jsou ze tří mateřských škol v České republice, a to z kraje Vysočina. Vždy se jednalo o státní mateřskou školu, kdy se jejich výběr neřídil žádnými specifickými kritérii. V tomto případě participanti musely splnit pouze jedno kritérium a to, že dítě muselo chodit do mateřské školy a absolvovat povinný rok předškolního vzdělávání.

Druhý výzkumný soubor tvoří celkem 3 učitelky mateřské školy. Tyto učitelky jsou třídní učitelky dětí z výzkumného souboru. Jejich kritérium pro výběr bylo právě to, aby s dětmi byly na třídě a pracovaly s nimi každý den. V tomto případě se jednalo o doplňující interview, které primárně poskytlo informace o projevech zkoumaných dětí. Zároveň je považováno za vhodné zvolit tuto cestu právě proto, že učitelka by měla znát osobnost dítěte pro rozvíjení morálního usuzování.

Výzkumný soubor byl rozdělen následovně:

Učitelka MŠ I.	UČITELKA MŠ II.	UČITELKA MŠ III.
2 dívky 2 chlapci	1 dívka 2 chlapci	2 dívky 1 chlapec

Tabulka 1: Výzkumný soubor

Sestavování výzkumného vzorku nebylo příliš náročné, oslovené mateřské školy byly na základě předchozí osobní zkušenosti výzkumníka. Mateřské školy byly nejprve osloveny prostřednictvím emailu, a po udělení souhlasu nadřízené osoby byla domluvena osobní schůzka s danými učitelkami. Na schůzce byl vysvětlen záměr tohoto výzkumu, jak bude probíhat a další důležité informace. Po jejich souhlasu s účastí byly podepsány informované souhlasy o zapojení do výzkumu rodiči i učitelkami.

4.4.1 Charakteristika participantů výzkumu

Charakteristika dětí

Všichni vybraní participanté výzkumu jsou děti, které splňují povinný rok předškolního vzdělávání. U participantů nenastal odklad školní docházky, ani to není v procesu řešení. Z toho vyplývá, že všichni zúčastnění participanté by měli jít od září 2022 do první třídy základní školy. Všichni participanté mají oba rodiče, se kterými žijí, jejich rodina je tedy úplná a tradiční. Tento vzorek je genderově vyvážený.

Participant 1

Chlapec, 6 let, je velmi komunikativní v prostředí, které zná. Ve třídním kolektivu velmi často zaujímá vedoucí pozici a je velmi kamarádský. Má širokou škálu zájmů, baví ho výtvarné i tělesné aktivity. V neznámém kolektivu je tichý a spíše zaujímá pozici pozorovatele. Vyrůstá v úplné rodině. Mateřskou školu navštěvuje od svých 3 let.

Participant 2

Chlapec, 6 let, ve třídním kolektivu zaujímá vedoucí pozici a je velmi kamarádský. Je komunikativní a velmi přemýšlivý. Jeho zájmy se spíše specifikují na pohybové aktivity, výtvarné aktivity příliš nevyhledává. Přesto svědomitě plní všechny úkoly zadané učitelkou. Mateřskou školu navštěvuje od svých 3 let.

Participant 3

Chlapec, 5 let, je ve třídním kolektivu oblíbený, je velmi kamarádský a sdílný. Má rád úkoly, které jsou náročnější a vyžadují více snahy pro splnění. Jeho zájmy jsou specifické na oblast zemědělství. Mateřskou školu navštěvuje od svých 3 let.

Participant 4

Chlapec, 5 let, je ve třídním kolektivu spíše tišší a nedokáže příliš prosadit svůj názor. Spíše se přizpůsobuje svému okolí. Navazuje kamarádské vztahy, kterých si váží. Jeho zájmy jsou různorodé, nejvíce ho baví témata přírody. Mateřskou školu navštěvuje od svých 3 let.

Participant 5

Chlapec, 5 let, je živé povahy, má rád fyzickou aktivitu a rád sportuje. Je kamarádský a rád pomáhá mladším jedincům. Rád kreslí a zajímá se o různé pokusy, které rozšiřují jeho zájmy. Mateřskou školu navštěvuje od svých 2 let.

Participantka 6

Dívka, 5 let, je ve třídním kolektivu spíše tišší element. Je kamarádská a zapojuje se do sociálních aktivit, přesto se více přizpůsobuje. V neznámém prostředí zaujímá pozici pozorovatele. Má velmi ráda kreativní aktivity. Mateřskou školu navštěvuje od svých 2 let.

Participantka 7

Dívka, 6 let, je velmi aktivní, zapojuje se do všech sociálních činností ve třídním kolektivu. Její zájmy jsou velmi široké, je velmi zvědavá a vyžaduje aktivity, které jsou pro ni výzvou. Nejvíce ji baví spíše „klučičí“ aktivity tzn. hry s auty, hra na vojáky atd. Mateřskou školu navštěvuje od svých 3 let.

Participantka 8

Dívka, 5 let, se ve třídním kolektivu příliš nezapojuje do společných aktivit, je spíše samotářská. Ráda pomáhá mladším jedincům, ale nejraději tráví čas sama nad svými aktivitami. Má ráda didaktické hry a často vyhledává aktivní pohyb. Mateřskou školu navštěvuje od svých 3 let.

Participantka 9

Dívka, 5 let, ve třídním kolektivu zaujímá vedoucí pozici. Je komunikativní a společenská. Má širokou škálu zájmů, ráda tančí a kreslí. Ve všem si chce poradit sama a je pyšná na své úspěchy. Mateřskou školu navštěvuje od svých 3 let.

Participantka 10

Dívka, 6 let, je oblíbená v třídním kolektivu. Je komunikativní, kamarádská a aktivní. Její zájmy jsou spíše klučičího charakteru, ale přátelství navazuje genderově vyvážená. Je velmi empatická a všímavá. Mateřskou školu navštěvuje od svých 3 let.

Charakteristika učitelek

Všechny vybrané participantky jsou ženy. Zastávají pozici učitelek mateřských škol a jsou aktivně účastny edukace dětí předškolního věku, konkrétně povinného roku předškolního vzdělávání. Všechny učitelky jsou v praxi déle než rok.

Učitelka 1

Věk této participantky je 26 let. Její praxe v mateřské škole je po dobu 2 let. Vystudovala učitelství pro první stupeň s kombinací speciální pedagogiky na pedagogické fakultě v Olomouci. Do praxe nastoupila po dokončení magisterského studia na pozici učitelka. Oba roky je její náplň práce směřována na přípravu do první třídy, tudíž její třída je uskupena dětmi, které naplňují povinnou předškolní docházku. Je velmi empatická, uznává liberální výchovu a neustále se vzdělává v předškolní oblasti. Je velmi zaměřená na digitální technologie a tohle odvětví se snaží prolnout i do jejího způsobu edukace.

Učitelka 2

Věk této participantky je 24 let. Její praxe v mateřské škole je po dobu 3 let. Vystudovala střední pedagogickou školu v Brně se zaměřením na předškolní a mimoškolní pedagogiku. Po ukončení svých studií se vydala do USA, kde se prostřednictvím kurzů více vzdělávala v oblasti předškolní pedagogiky. Do své praxe v ČR nastoupila v roce 2019 a to do smíšené třídy 3-6 let. Je sportovně založená, zakládá si na tom, aby děti vedla ke balancovanému životnímu stylu, který je bude bavit. Je velmi zvědavá a probouzí to také v dětech právě v zapojování badatelsky orientovaného vyučování do praxe MŠ.

Učitelka 3

Věk této participantky je 24 let. Její praxe v mateřské škole této činní 5 let. Vystudovala střední pedagogickou školu v Brně se zaměřením na předškolní a mimoškolní vzdělávání. Do své praxe nastoupila v září 2017 jako asistentka pedagoga, po roce jí byl změněn úvazek na pozici učitelky. Poslední dva roky jí byla vždy přidělena třída s dětmi, které naplňují docházku v povinném roce předškolního vzdělávání. Je umělecky založená, velmi komunikativní.

4.5 Výzkumná metoda a sběr dat

V tomto výzkumu byl zvolen kvalitativní design výzkumu. Je intenzivní a výzkumník z něho získává podrobný zápis průběhu, zaznamenává totiž téměř vše, co se v daném prostředí odehrává. V tomto typu výzkumu se výzkumník snaží interpretovat informace očima participantů nikoli jeho vlastními. Zaznamenává, jak se na danou situaci či jev dívají participanté. Pokud je zapojeno do výzkumu více participantů, kteří mají odlišné názory, musí výzkumník brát v potaz i tohle. Konfrontuje dané pohledy a vytváří celistvý, ale zároveň diferenciovaný obraz (Gavora, 2010).

Ke zjišťování odpovědí na stanovené otázky a splnění hlavního cíle výzkumu byla využita kvalitativní metoda sběru dat, a to interview neboli rozhovor. Pro co největší přiblížení se k jádru zkoumané oblasti, byla zvolena metoda polostrukturovaného interview. Při níž má výzkumník připravené oblasti otázek, které přizpůsobuje dle průběhu rozhovoru. Interview má často uvolněný a neformální charakter, právě díky vlastnosti přátelského rozhovoru, kdy si dotazovaná osoba často neuvědomí, že jde o interview (Gavora, 2010). Prostřednictvím rozhovoru se zkoumanými jedinci, které mají určité specifické charakteristiky, získáváme pohled na stejné chování či jednání při určitých událostech. Hledáme vztahy mezi těmito jedinci. Díky otevřeným otázkám může výzkumník porozumět jedincům a jejich odlišnému náhledu, aniž by dotazované omezoval (Švaříček & Šedřová, 2007).

Sběr dat probíhal ve třech etapách. První etapou byla návštěva mateřských škol, kde probíhalo pozorování dětí a následně jejich adaptace na osobu realizující výzkum. Tato etapa sloužila k navázání kontaktu s dětmi pro následující přirozenější průběh interview.

Druhou etapou byl samotný sběr dat od dětí s povinnou předškolní docházkou, tato etapa byla realizována v jejich mateřské škole v dopoledních hodinách. Interview probíhalo v samostatné místnosti, kterou děti důvěrně znaly. Tato místnost byla zvolena z důvodu splňujících kritérií soukromí a tichost. Rozhovory s dětmi byly realizovány vždy čtyřikrát s každým dítětem, každý rozhovor trval v rozmezí 5-10 minut, záleželo na výřečnosti a rozpoložení dítěte. Rozhovory s dětmi byly realizované formou čtyř příběhů (viz Přílohu č. III.), které byly inspirované Kohlbergovými příběhy s morálními dilematy.

Poslední třetí etapa byl sběr dat od učitelek mateřských škol, které byly zároveň třídními učitelkami zúčastněných dětí. Interview probíhalo ve třídě jejich mateřské školy po pracovní době zúčastněných učitelek. Rozhovory byly realizovány během jednoho setkání s každou učitelkou, každý rozhovor trval v rozmezí 20–30 minut.

Následně proběhla transkripce rozhovorů do elektronické podoby a dále byly zpracovány prostřednictvím otevřeného kódování.

Přehled dilemat v příbězích pro děti

Interview s dětmi předškolního věku proběhlo prostřednictvím předem připravených příběhů, které byly inspirované Kohlbergovými morálními dilematy. Tyto příběhy byly přizpůsobeny dětskému věku a schopnosti rozklíčovat daná morální dilemata. Příběhy byly celkem čtyři. První dva příběhy jsou zaměřeny na téma slibů a poslední dva jsou zaměřeny na téma krádeže. Rozdílnost jednotlivých příběhů se stejným tématem je dána tím, že dítě řeší morální dilema z pohledu aktéra a poté z pohledu druhé osoby. Tyto příběhy jsou k nahlédnutí v příloze (viz Přílohu č. III). V následující tabulce jsou shrnuty základní morální dilemata, které se v příbězích vyskytovala a dále jsou uvedeny otázky polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami.

Název příběhu	V čem dilema spočívá?
Slib (z pohledu aktéra)	Matka porušila svůj slib, i přes to, že dívka její část dohody splnila. Jak se má teď dívka zachovat? Podřídít se autoritě nebo se dožadovat splnění daného slibu?
Slib (z pohledu druhé osoby)	Matka porušila svůj slib, i přes to, že chlapec svoji část splnil. Chlapec, ale svoji maminku neposlechl a udělal si po svém. Jeho sestra zjistila, že chlapec neuposlechl maminku. Má to na něho říct, nebo nemá?
Krádež (z pohledu aktéra)	Chlapec chce pomoci své matce, která má problémy v práci kvůli nefungujícímu telefonu, na který nemá peníze. Má chlapec ukradnout telefon pro svou matku, nebo čekat, jak si s tím ona sama poradí?

Krádež (z pohledu druhé osoby)	Dívka chce pomoci svému otci, který nemá dostatek peněz na jídlo pro ně oba. Po vyčerpání všech svých legálních možností jde do obchodu a jídlo ukradne. Při tom ji vidí její nejlepší kamarád. Má to chlapec na dívku říct, nebo ne? Má být dívka potrestaná, když to udělala pro svého otce?
---------------------------------------	--

Tabulka 2: Přehled dilemat v příbězích

Okruhy otázek polostrukturovaného rozhovoru pro učitelky MŠ

1. V jakém případě dokáže dítě rozlišit morálně správný či špatný čin?
Co myslíte, že vstupuje do hry, když dítě posuzuje špatný či správný čin?
2. Jak dítě, dle vašeho názoru, vnímá význam pravidel?
3. Jak vnímá danou poslušnost, jak to dokáže zdůvodnit?
4. Ovlivňuje rozhodnutí dítěte fakt, že čin spáchal někdo blízký? Jak? Je pro dítě důležité na koho tzv. žaluje? Hraje to nějakou roli?
5. Jak dítě vnímá sliby? Jak dítě vnímá svůj slib a slib, který dostane? A co když to porušení slibu přijde od autority (typu rodič, učitel)? Trvá na tom, aby to dodržela? Vnímáte v tom nějaký rozdíl?
6. Jak dítě vnímá krádež?
7. Jak vnímají děti formu trestů? Jsou schopny určit adekvátní trest k činu?
8. Jsou děti schopny rozšifrovat, že děláním něčeho zakázaného či nesprávného chtěl dotyčný vlastně pomoci?

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Před zahájením procesu analýzy bylo klíčové opakované čtení přepsaných rozhovorů, které jsme měli k dispozici. To byl základ pro porozumění odpovědím. Jako v průběhu sběru dat, tak i v tomto procesu, tedy procesu analýzy, bylo postupováno ve fázích.

V první fázi byla využita technika otevřeného kódování. Což je univerzální způsob pro zahájení analýzy dat. Text se v tomto procesu rozebírá na jednotky, kterým se přiřazuje daný kód. Je nebytné, aby daný kód vystihoval danou část rozhovoru co nejpřesněji (Švaříček & Šedřová, 2007). Při tomto procesu, u rozhovorů s dětmi, vzniklo 25 kódů. Kódů nebylo mnoho z důvodu stručných, ale věcných odpovědí od dětí. U rozhovorů s učitelkami vzniklo 51 kódů, se kterými se následně pracovalo.

Ve druhé fázi byly kódy rozříděny na kategorie. Tato fáze probíhala přepsáním kódů na papír a následného třídění dle podobnosti. Při tomto procesu vznikly u rozhovorů s dětmi 4 následující kategorie:

- Pravidla vs. autorita
- Morální konflikt
- Černobílý svět
- Důsledky porušení pravidla

Při procesu rozdělování kódů na kategorie u rozhovorů s učitelkami vznikly 3 následující kategorie:

- Normativní řád
- Morální řád
- Norma vs. realita

Kategorie u rozhovorů s dětmi již nejsou více členěny z důvodu věcných, ale stručných odpovědí od dětí. Kategorie u rozhovorů s učitelkami jsou následně děleny na subkategorie.

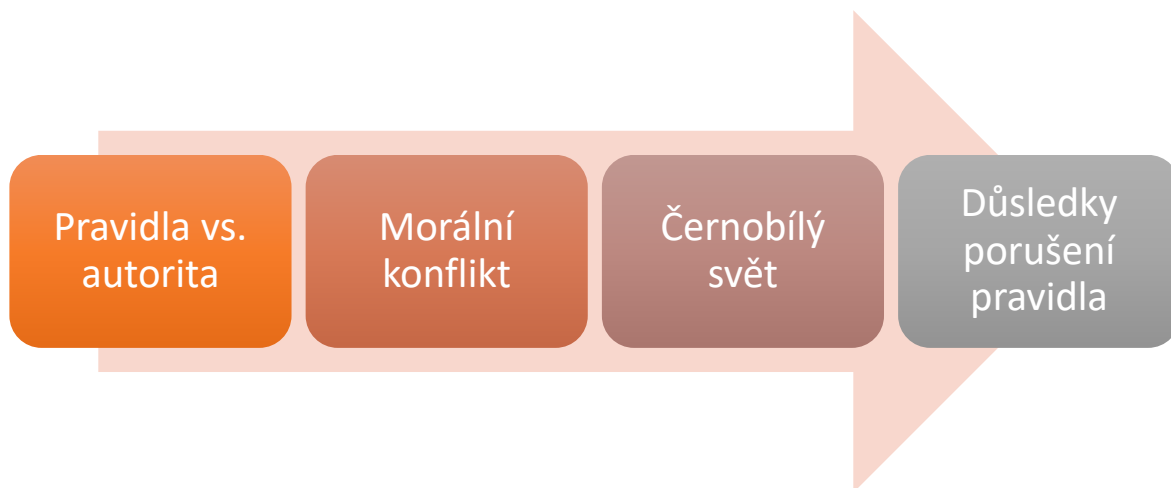
5.1 Interpretace výsledků výzkumu s dětmi

V průběhu zpracování a vyhodnocování interview bylo pracováno se získanými daty od 10 participantů. Při procesu interpretace je pracováno převážně s přímými citacemi odpovědí, které jsou doprovázeny komentáři.

Během zpracování dat vznikly čtyři významové kategorie, které nejsou dále členěny na subkategorie. Pojmenování a obsah kategorií vychází z odpovědí dětí a z popsání procesu morálního usuzování dětí předškolního věku. Prostřednictvím této interpretace je odpovězeno na hlavní výzkumnou otázku: **Jaké jsou principy morálního usuzování dětí předškolního věku?**

Bylo žádoucí zjistit, jaké aspekty situace zdůrazňuje dítě předškolního věku při posuzování morálních dilemat a jak tento proces probíhá. V neposlední řadě bylo žádoucí potvrdit, či vyvrátit, zda jsou výsledky shodné s Kohlbergovou teorií morálního vývoje.

Z výzkumu s dětmi vzešlo, že morální usuzování dětí předškolního věku probíhá v určitém procesu. Když se dítě setká s morálním dilematem začne se orientovat nejdříve na pravidlo či určité nastavení autoritou. Je zde důležitý také názor autority a její tvrzení. Poté v procesu morálního usuzování u dítěte nastává vnitřní morální konflikt, kdy je dítě schopno rozeznat, že daný nesprávný čin byl spáchán proto, aby se pomohlo někomu jinému. Tudiž začne zvažovat jiný způsob řešení. Při nejmenším pouze pracuje s touto vědomostí. Přesto ale nakonec převáže černobílé vnímání dítěte, kdy se znovu utvrdí v tom, že když spácháme něco zakázaného, jsme špatní lidé. A na to, přirozeně navazuje důsledek, který dítě očekává ve formě trestu. A tím se uzavře celý proces morálního usuzování dětí předškolního věku. Níže je uvedeno schéma, znázorňující posloupnost tohoto procesu.



Obrázek 3: Schéma kategorií rozhovorů s dětmi

5.1.1 Pravidla vs. autorita

Tato kategorie pojednává o dětském vnímání pravidel. Morální usuzování je ve velké míře vázané a orientované na pravidla či názor autority. V mnohých dětských úsudcích se jedná o důsledné dodržení pravidel a odkazování na autoritu.

P9: *„Protože krást se nesmí.“*; *„Protože maminka říká, že ji musíme poslouchat.“*

P6: *„No, že se má maminka poslouchat.“*; *„Maminka to zakázala.“*

V průběhu posuzování morálních dilemat se ukázalo, že děti výrazně nesouhlasí s porušením pokynu či pravidla. A že v mnoha případech berou velmi doslovně to, co se jim předává. Příkladem je slib, na který byly dva příběhy orientovány (viz Přílohu č. III). A ukázalo se, že děti velmi lpí na jeho plnění.

P2: *„Protože jí to slíbila.“*

P1: *„Protože sliby se mají plnit pořád.“*

V momentě, kdy není pravidlo dodrženo, jsou děti připravené se tomu postavit a daný čin sdělit přítomné autoritě.

P6: *„Má se to na něj říct.“*

P9: *„Má to říct třeba mamince.“*

V mnohých případech se také ukázalo, že děti, ne jenom, že na tyto pravidla odkazují a dodržují je, ale také je dokážou aplikovat do jiné situace, než ve které je tohle pravidlo běžné. Což odkazuje na to, že s danými pravidly umí pracovat.

P3: *„Protože s cizími lidmi se nemluví. To máme zakázáno.“*

5.1.2 Morální konflikt

Tato kategorie popisuje morální konflikt, který nastává při morálním usuzování dítěte. V posuzování daného činu se u dítěte začnou objevovat různé aspekty, které zvažuje i přes to, že ví, že pravidlo hovoří jinak. Významnou roli v tomto procesu hrají sociální vztahy.

P1: *„Protože, když je to její bráška, tak by se na ni mohl zlobit.“*

P9: *„Ona je jeho kamarádka.“*

V rozhovorech se také ukázalo, že děti jsou již schopny ohlížet se na potřeby ostatních a definovat dobrý úmysl, i přes to, že bylo vykonáno něco proti pravidlům.

P5: *„Protože její tatínek má hlad a ona chtěla pomoci.“*

P3: „*Třeba...třeba že ví, že můžou mít hlad.*“

V několika případech poté byla snaha i o vyřešení daného problému. Dítě podalo vlastní způsob řešení.

P7: „*Tak se můžou zkusit domluvit, že přijedou potom:*“

P10: „*Mohli by se domluvit, že si to třeba. Třeba vzít do školky ukázat a pak by ji maminka vzala domů.*“

5.1.3 Černobílý svět

Tato kategorie pojednává o černobílém vnímání světa dítětem. I přes to, že dítě již dokáže vnímat souvislosti a dobré úmysly spojené s porušením pravidel. Stále u něho převažuje tzv. černobílé vnímání, které udává, že svět je buď takový nebo takový a není nic mezi tím. Jako například, když jedinec poruší pravidlo, tak je zlý. Když ho neporuší, tak je hodný.

P5: „*Aby poslechl maminku... Protože aby nebyl potom zlý.*“

P9: „*No, zloděj je zlý člověk. Hodní lidi nekradou.*“

K tomu se váže i to, že dítě činy proti pravidlům odsuzuje a je ochotné to říci, aby byla vykonána spravedlnost. V tomto se tato kategorie lehce prolíná s kategorií první.

P1: „*Má se to na něj říct...protože on neposlechl.*“

P4: „*Protože on porušil, co mu maminka řekla.*“

5.1.4 Důsledky porušení pravidla

Kategorie vypovídá o vnímání porušení pravidel. Ukázalo se, že děti přirozeně očekávají za porušení pravidla nějakou formu trestu.

P8: „*Třeba na zadek. Nebo zakázat sladkosti.*“

P10: „*Že by se musela omluvit.*“

Zároveň se ukázalo, že i přes to, že očekávají určitou formu trestu, kterou dokáží identifikovat či definovat, tak nedokáží určit adekvátnost trestu k činu. Například při rozhovoru o krádeži bylo odpovídáno, že se má na malé šestileté dítě zavolat Policie a dítě půjde do vězení. Což poukazuje na neschopnost určit adekvátní trest z dětského pohledu.

P4: „*Zavolat policii.*“

P5: „*Jít do vězení.*“

I v této kategorii se prolínají sociální vztahy, jelikož děti rozeznávají důsledky porušení pravidel. Jsou schopny identifikovat následek toho porušení, a to ne pouze formou trestu, jak bylo výše zmíněno, ale také tím, že to má dopad na druhého jedince.

P6: „*Maminka se našťve.*“

P3: „*Třeba by se mohli nazlobit, nebo tak.*“

V průběhu rozhovorů se i stalo, že dítě odmítlo odpovědět, jelikož u něho probíhalo morální dilema, tak veliké, že ho nedokázalo posoudit. V těchto případech poté dítě odpovědělo následovně a více odmítalo odpovídat, jelikož ho tento vnitřní konflikt dostal do nepříjemné pozice, a tudíž již nebylo v rozpoložení dále v rozhovoru pokračovat. Pro ukázkou je udána část rozhovoru s dítětem:

T: „*Má být potrestaná, když to vše udělala pro svého tatínka?*“

P8: „*Já nevím.*“

T: „*Zkus popřemýšlet, proč myslíš, že by měla nebo neměla být potrestaná?*“

P8: „*Já fakt už nevím!*“

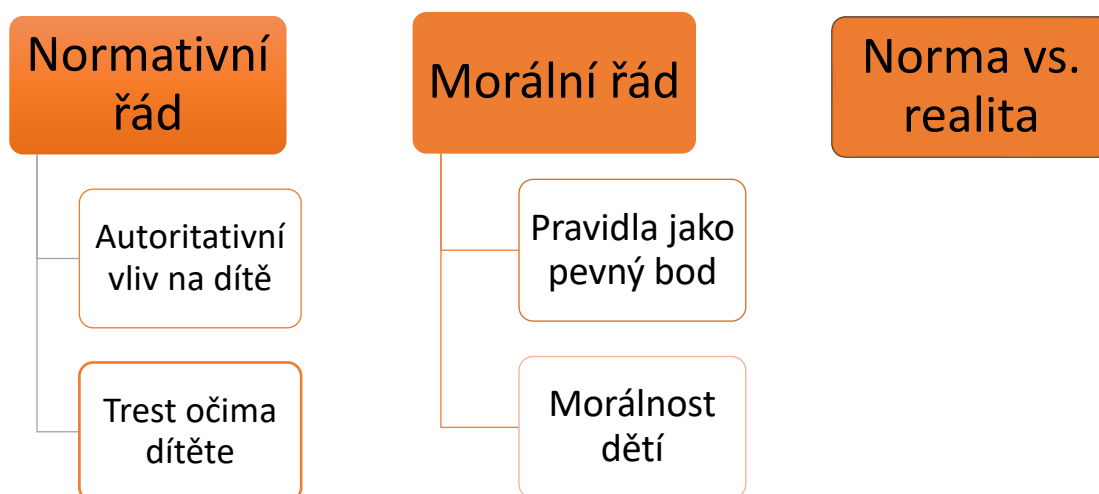
Z tohoto vzorku dětí se dá tedy říci, že děti ve věku 5-6 let se orientují na úrovni prekonvenční morálky, jak již popsal Kohlberg (1981). Konkrétně tedy ve stádiu orientovaném na trest a poslušnost. Není to ovšem striktně ohraničené, jelikož někteří jedinci již dokáží přemýšlet nad vztahy a sociální interakcí, a tím se dostanou do druhého stádia v prekonvenční morálce. Obecně vzato, ale stejně převládá 1. stádium, tedy orientace na trest.

5.2 Interpretace výsledků výzkumu s učitelkami

V průběhu zpracování a vyhodnocování interview bylo pracováno se získanými daty od 3 participantek, konkrétně tedy učitelek. Při procesu interpretace je pracováno převážně s přímými citacemi odpovědí, které jsou doprovázeny komentáři.

Během zpracování dat vznikly tři významové kategorie. Dvě z kategorií jsou následně děleny na subkategorie. Pojmenování a obsah kategorií vychází z odpovědí učitelek a z popsání procesu morálního usuzování dětí předškolního věku z jejich perspektivy. Prostřednictvím této interpretace je odpovězeno na hlavní výzkumnou otázku: **Jak učitelé mateřských škol popisují morální usuzování dětí předškolního věku?**

Bylo žádoucí zjistit, jaké aspekty situace zdůrazňuje dítě předškolního věku při posuzování morálních dilemat z perspektivy učitelů mateřských škol. V neposlední řadě bylo žádoucí potvrdit, či vyvrátit, zda jsou výsledky shodné s odpověďmi dětí a zda jsi jsou učitelky vědomy procesu morálního usuzování dětí předškolního věku.



Obrázek 4: Schéma kategorií a subkategorií rozhovorů s učitelkami

5.2.1 Normativní řád

Tato kategorie v sobě ukrývá dvě podkategorie, které se nazývají *Autoritativní vliv na dítě* a *Trest očima dítěte*. Jak již samotný název napovídá, kategorie se orientuje na to, jak se děti řídí různými pravidly, normami. Zodpovídá na otázku, kdo je d zdrojem stanovení norem a pravidel u dětí. Jak tyto pravidla děti vnímají a v neposlední řadě, jak vnímají trest.

5.2.1.1 *Autoritativní vliv na dítě*

Výchova má na děti obrovský vliv, to je všeobecně známé. Prostřednictvím této kategorie je představeno, že výchova má vliv na dítě i v procesu nastavování, zvnitřňování, dodržování pravidel. Ať už těch morálních či bezpečnostních atd. Z odpovědí učitelek vyplynulo, že děti jsou velmi vázané na názor autority, kohokoli dospělého. V našem případě nejčastěji rodiče či učitele v mateřské škole. Dle učitelek vnímání pravidel tedy vychází z dětské zkušenosti a zpětné vazby od autority, tedy výchovou.

U1: „Řídí se podle své zkušenosti, to určitě. Podle toho, co mu řekli rodiče. Já si myslím, že u těch dětí je to hlavně o těch rodičích. Jak ho prostě vychovají, nebo jak mu to nastaví.“

U3: „...tam hraje roli ten zásah autority...Protože v 90 % to vychází od té autority, která se opírá o ty pravidla, takže to jde tak jako ruku v ruce.“

Ačkoli byl tohle názor všech učitelek, jedna z nich konstatovala, že je dle jejího názoru důležitější a zásadnější vliv rodiny než mateřské školy. Mateřská škola je z jejího pohledu pouze takovým, dá se říci, doplňujícím faktorem.

U1: „...je to o tom... Ehm...Jak to má nastavený z domu, z rodiny. Ve školce se potom nastaví další věci, ale už musí být ten základ z výchovy rodiny. Když se ve školce nastavují nové věci, nové vnímání těchhle věcí, tak to dítě se s tím nějak vypořádá, že jo. Ale záleží jak rychle a jak dobře, to je prostě z té rodiny.“

5.2.1.2 Trest očima dítěte

Tato kategorie je, dle názvu, orientovaná na trest. Při rozhovorech s dětmi bylo zjištěno, že děti přirozeně očekávají za porušení pravidel nějaký trest. To bylo zjištěno i ze strany učitelek, které potvrdily tento výrok. Navazuje to ovšem na předchozí podkategorii, protože bez vlivu autority či jejího zásahu, by trest nepřišel.

U2: „Dá se možná říct, že ty pravidla dodržují podle nás dospělých, protože ví, že z toho porušení pak přijdou důsledky.“

Dle učitelek je pro dítě trest něco negativního, přesto s ním počítají, protože vědí, že po porušení pravidel přijde.

U2: „Je to pro ně strašák a je to ukázka toho, že udělaly něco špatně. A ve většině případů to přijmou a uvědomí si, že musí sekat latinu.“

U1: „Jsou si určitě vědomi toho, že když něco udělají, špatného. Tak že ten trest přijde. Myslím si, že to očekávají.“

Učitelky se tedy shodly, že děti, obecně, vnímají trest, ví o něm a v mnoha případech ho dokážou i přijmout. Berou ho jako důsledek svých činů. Jsou schopny určit i formu trestu. Přesto ale nejsou, dle učitelek, schopné tento trest určit adekvátně k činu.

U1: „...určitě ty tresty vnímají hodně. Ale ještě nedokážou rozeznat tu míru toho jakoby trestu.“

U2: „No, myslím si, že jakoby fakt ne. Nejsou schopny určit adekvátnost trestu.“

5.2.2 Morální řád

Tato kategorie pojednává o morálním řádu dítěte. Dítě má nastavené nějaké normy, přesto zde hraje roli i jeho morálka a jeho morální zásady, které získává v průběhu svého dospívání. V procesu posuzování různých činů se tedy orientují i na morální řád.

5.2.2.1 Pravidla jako pevný bod

Jako první záchytný bod, který určuje jeho postavení k činu, jsou pravidla. Ty jsou pro dítě, z pohledu učitelek, pevný bod, který jim stanovuje meze. Jsou tedy nějakou jejich hodnotou.

U2: „...podle mě to jde z jejich vnitřního přesvědčení. Sice jsou možná fakt malí, ale já si myslím, že jo. Že to je jejich hodnota, protože tak je to stanovené, to pravidlo.“

U3: „...ty pravidla mají dané jako hodnoty.“

Jedna z učitelek dodává, že si myslí, že jsou pro děti morální pravidla složitější na pochopení než například pravidla třídy.

U1: „Že třeba ty základní pravidla jsou schopny snáze pochopit. To morální jim musíš víc naservírovat jakoby, víc jim to vysvětlit.“

5.2.2.2 Morálnost dětí

Tato podkategorie objasňuje, jak dítě morálně uvažuje, co považuje za morálně správné či špatné z pohledu učitelek mateřských škol.

Učitelky se shodly, že děti dokáží rozpoznat dobré a špatné chování. Špatné chování odsuzují, a také moralizují ostatní.

U3: „Děti křičí jeden na druhého: Nežduchejte se, neberu mu to. A takhle.... Děti obecně mají tendenci moralizovat někoho jiného než sebe.“

U2: „Dovedou rozlišit, co je dobře a co špatně.“

Rozpor nastal v momentě, kdy jedna z učitelek podotkla, že děti více moralizují blízké než osoby, které jsou pro ně cizí. I v rámci kolektivu třídy. Více se zaměřují na svoji třídu než na třídu vedlejší. Ale jiná učitelka to viděla naopak.

U3: *„Děti obecně mají tendenci moralizovat někoho jiného než sebe. Ale obecně si myslím, že mají větší tendenci řešit věci, když je to někdo blízký...Že když to udělá někdo cizí, tak jsou ty děti více bezprostřední.“*

U1: *„Víc mi přijde, že odsoudí někoho cizího než blízkého.“*

Všechny učitelky se shodly, že děti kladou větší nároky na dospělého jedince než na vrstevníka.

U1: *„Když něco slíbí kamarád a nedodrží, tak to projde a je to v pohodě. Ale u té autority prostě ne. To je pak schopný to vpálit ošklivě do obličeje.“*

U3: *„Že když mu kamarád něco slíbí, tak to nemá pro něho takovou váhu.“*

U2: *„Dovedou jako prominout kamarádce, ale té paní učitelce, mám pocit, že se nepromíjí.“*

Velkým tématem v této podkategorii je dětské žalování, které je dle učitelek velmi běžné a probíhá ve velké míře. Děti jsou si často vědomi toho, že žalováním můžou někomu ublížit či přitížit, a dokážou toho využít.

U2: *„Jako třeba takovej ten celej fakt toho žalování, si prostě myslím, že se děje fakt hodně...Jakmile někdo dělá něco, co se jim nelíbí, nebo by se nemělo. Tak oni fakt hned jdou žalovat. Hned mají potřebu to ohlásit.“*

U3: *„Je třeba zdůraznit, že tím žalováním můžou ublížit nebo někoho poškodit. A je pro ně jednodušší nebo snazší žalovat na někoho s kým se tolik nebaví, nebo není tolik oblíbený, než na toho jejich tzv. sparing partnera, se kterým tráví více času.“*

Pro uzavření této kategorie je udán výrok jedné z paní učitelek, který je důležitý mít na paměti již u dětí předškolního věku. Je to důležité také z preventivní oblasti, kdy můžeme předejít nežádoucím patologickým jevům ve skupinách.

U1: *„Je důležité tady ty morální a vztahové věci si uvědomovat. A hlavně si toho všimnout. Protože už i v tomhle věku, dokážou děti dělat rozdíly.“*

5.2.3 Norma vs. realita

Tato kategorie nemá podkapitolu. Jedná se o samostatnou kategorii, která je zaměřena na rozporuplné dětské vnímání.

Všechny učitelky se shodly, že i přes to, že dítě pravidla vnímá a uvědomuje si je, tak je schopno ty pravidla porušit, přesto si ale uvědomuje hranice, které přešlo.

U2: *„Ty pravidla se porušují, ale zároveň si myslím, že kdykoli se poruší...jako jsou si vědomi toho, že se stalo něco špatně a co to bylo.“*

U3: *„Že ty pravidla. Člověk se o ně opírá deno denně, ale ty děti je i přes to porušují.“*

Dítě si dle učitelek uvědomuje, že překračuje danou hranici, ale za různých okolností, je schopné to udělat. Jako příklad je uvedeno téma krádeže z jednoho příběhu (viz Přílohu č. III), který byl probírán s dětmi. Krádež vnímají jako něco negativního, co se nedělá. Přesto zde hraje důležitou roli to, jak tuto krádež samotné děti definují.

U2: *„No, myslím si, že negativně. Ale stejně by dokázaly něco ukradnout. Ted' to myslím tak, že oni ví, že se nesmí brát nic v obchodě a tak dál. Ale třeba už si neuvědomí, že když si někdo najde hezký kaštan a vezme si ho z vycházky do školky a pak mu ho někdo vezme na tajno, tak že to je vlastně taky krádež. Oni ví, že krást se nemá. Ale otázka je, co pro ně ta krádež je.“*

Podobné chování učitelky rozpoznávají i v případě slibů. Děti vnímají slib, jako něco závazného, co se nesmí porušit. A v případě porušení jinou osobou žádají trest. Přesto ale nenahlíží na slib stejně v případě, že jej dává samotné dítě.

U2: *„vnímá, strašně, strašně závazně. Kdybych něco nedodržela, to bych úplně klesla na největší dno...myslím si, že svůj slib, když dává, je asi tak o 90% nižší pravděpodobnost, že to splní.“*

V případě těchto rozdílů jedna učitelka dodává, že si myslí, že je to dáno zásahem autority. Tudíž dítě slib dává s vědomím, že ho splní. Ale autorita mu ono dodržení znemožní.

U3: *„Ony, když dávají slib, tak ho dávají závazně s tím, že (ve většině případů), jej nemají v plánu ho porušit. Ale pak přijde ta autorita a ta třeba řekne, že to, co slíbilo nesmí udělat.“*

Zajímavé zjištění nastalo v případě, že se dvě učitelky shodly na vnímání neposlušnosti. Dětské měřítko je v tomto výrazně jiné než měřítko dospělého jedince. Dítě ví, co je neposlušnost, ale vnímá jí v jiných případech. Co je neposlušnost pro učitelku, nemusí být nutně neposlušnost i pro dítě. Proto dítě nevnímá, že by dělalo něco špatně.

U3: *„Oni si hrají a baví se a jsou třeba hluční, a může to být třeba proti pravidlům, ten hluk. Ale pro ně je to hezká hra a patří to k té hře. A v jejich očích to není neposlušnost nebo porušení nějakého pravidla. Kdežto v mých očích už ano.“*

U2: *„Mnoho věcí neberou, jako neposlušnost. Třeba když vytáhnou hrozně moc hraček, ve třídě je nepořádek a oni jsou dost hluční při té hře. A to se mi stalo zrovna dnes. A když jsem jim řekla, že je tu nepořádek a moc se křičí, tak oni se na mě podívaly a řekly: Ale my si jako hezky hrajeme. A neměla jsem na to moc, co říct. Protože v jejich světě, v jejich vidění oni byli poslušní, oni si hráli se spoustou hraček. Ale v mém světě už to bylo za hranicí.“*

Rozhovory s učitelkami ukázaly, že učitelky poněkud přesně či pravdivě chápou morální usuzování dětí předškolního věku, protože se dospělo k podobným zjištěním, jako u rozhovorů s dětmi. Vyskytly se zde ale také nepatrné rozdíly, které učitelky poznamenaly. Přesto ale i z rozhovorů s učitelkami vychází, že učitelky vnímají, že se dítě více orientuje na trest a odměnu, tudíž se dle Kohlberga nachází v prekonvenčním stádiu morálního vývoje. Učitelky ale i podotýkají, že děti již vnímají sociální vazby a dokáží pracovat se svými myšlenkami a pocity. Děti si dokážou svůj čin promyslet a ví, že přijde trest či odměna. Anebo, že mohou uškodit někomu jinému.

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Kapitola je zaměřená na výsledky, na které se prostřednictvím realizace výzkumu přišlo. Slouží pro jejich shrnutí a finální definování. Výzkum byl postaven na dvou hlavních výzkumných otázkách, které zní:

Jaké jsou principy morálního usuzování dětí předškolního věku?

Jak učitelé mateřských škol popisují morální usuzování dětí předškolního věku?

Dílčí výzkumné otázky pomohou k zodpovězení hlavních výzkumných otázek. Zároveň poslouží pro sumarizaci výsledků výzkumu.

První dílčí otázka zní: *Jaké aspekty situace zdůrazňuje dítě předškolního věku při posuzování morálních dilemat?* Dítě předškolního věku velmi lpí na pravidlech a vnímá je jako opěrný bod, pro svoje fungování ve světě. Tohle pravidlo nastaví autorita, takže občas může dojít k nějakému konfliktu, kdy například autorita poruší pravidlo. V tom případě se dítě rozhoduje, jestli uposlechnout autoritu anebo lpět na pravidle. Dalším aspektem, které dítě zdůrazňuje při posuzování morálních dilemat jsou sociální vztahy. Dítě si uvědomuje váhu svých vztahů s vrstevníky i s dospělými. V mnoha případech si i uvědomuje, že špatný čin může vést k pomoci druhému člověku. A v neposlední řadě zdůrazňuje aspekt trestů a odměn. V tomto případě převážně trestů, kdy je pro dítě trest jakýmsi ukazatelem, co bylo správné a co špatné. V procesu získávání dat se také ukázalo, že děti v tomto věku vnímají svět ještě velmi černobíle a také podle toho posuzují činy. Jsou orientované na to, že když udělá něco zakázaného, je špatný člověk. Když udělá něco dobrého, je dobrý člověk. Ovšem není to pravidlem, protože u několika dětí výpovědi ukázaly skutečný střet a morální konflikt, kdy dítě nebylo schopno odpovědět na otázku. Či bralo v potaz i to, že čin byl spáchaný, protože měl pomoci. Tento proces je hodnocen jako kladný, jelikož potvrzuje, že dítě předškolního věku je již schopné morálně usuzovat a brát v potaz i jiné faktory, než pouze trest a odměnu. Tudíž se dostává, dle Kohlberga (1981), již do druhého stupně v prekonvenční morálce.

Druhá dílčí otázka zní: *Jaké aspekty situace zdůrazňuje dítě předškolního věku při posuzování morálních dilemat z perspektivy učitelů mateřských škol?* Rozhovory s učitelkami přinesly to, že děti respektují a uznávají hranice nastavené autoritou. Dle učitelek si uvědomují daná pravidla. Obecná pravidla jsou schopné vědomě porušit (neběhej, uklízej po sobě atd.), ale morální pravidla už dodržují výrazně striktněji a dbají na jejich

dodržování. Učitelky zodpověděly, že děti v tomto věku již dokážou rozpoznat, že žalováním můžou někomu přitížit a využívají toho. Všechny učitelky se shodly, že děti vnímají slib závazně a snáze prominou kamarádovi než autoritě. Ovšem je pro ně závaznější slib dostat než ho dát. Velmi zajímavé zjištění přišlo z oblasti věnované krádeži, kdy učitelky přinesly odpověď, že pro děti je velmi těžké identifikovat krádež. Krádež, jako takovou, vnímají jako něco špatného. Důležitou otázkou ovšem zůstává, jak děti definují krádež a co pro ně krádež je a co není. Naráželo se na to v momentě, kdy děti neukradnou nic v obchodě, ale vzít v šatně kamínek, který donesl jiný kamarád již dokážou. V oblasti trestů se učitelky také shodly, děti dle jejich názoru vnímají trest jako něco přirozeného, co přijde po porušení příkazu. Ve většině případu jej přijmou. Opět se zde otevírá otázka, jestli děti dokáží určit adekvátnost trestu k činu. Učitelky sdělují, že ne.

Rozporuplnost u odpovědí učitelek nastávala v momentě, kdy jedna učitelka zastávala názor, že děti nejsou schopné rozeznat dobrý úmysl a ocenit ho. Kdežto zbylé dvě stály za názorem, že děti tohoto již schopné jsou. Že rozeznají to, že uděláním něčeho zakázaného, chtěl dotyčný pomoci jinému člověku. Další rozporuplnost nastala v momentě posuzování m orálních situací, kdy jedna učitelka tvrdila, že děti mají větší nároky na blízkého člověka než n a cizího či méně známého. Ale druhá tvrdila, že je to naopak. Že děti více moralizují činy jiných než svých blízkých. Všechny se ale shodly, že děti více moralizují ostatní než sebe samotné.

6.1 Diskuse a limity výzkumu

Za limit výzkumu lze být považován malý vzorek participantů a omezení výzkumu na tři mateřské školy v kraji Vysočina. Tudíž je nutné podotknout, že výsledky tohoto výzkumu nelze zobecňovat. Jako další limit výzkumu lze označit i tematické zaměření příběhů. Příběhy (viz Přílohu č. III) se orientují na dvě témata – krádež a slib. Za limit může být považováno i to, že odpovědi dětí mohou být zkreslené oproti realitě a jejich skutečnému chování. Také provedení rozhovorů může být vnímáno jako limit, jelikož nebyl vytvořen hlubší osobní vztah mezi výzkumníkem a zúčastněnými dětmi. To mohlo vést k striktnějším a omezenějším odpovědím. Jako další variantou výzkumu je považováno pozorování, kdy by se po delší časový úsek sledovaly děti a jejich interakce v morálních situacích. Výzkum by se mohl také rozšířit o informace o způsobech, kterými učitelky morální usuzování rozvíjí a zda je to v mateřských školách cílené.

Podobně orientovaný výzkum, který nese název „*Development of understanding of intentionality and moral judgments in preschoolers*“ realizoval Bian, Wang & Zhong (2017), na výzkumném souboru 344 participantů ve věku 3-6 let. V každé věkové skupině byl stejný počet chlapců a dívek. Děti byly testovány individuálně v samostatné místnosti MŠ, kde plnily tři úkoly, které byly rozděleny na tři oblasti – klasická záměrnost, dovednostní záměrnost a vědomostní záměrnost. Tyto úkoly doprovázely rozhovory. Některé závěry se zdají být podobné. Jako například zjištění, že děti ve věku 5-6 let mají zralejší porozumění pro vykonání daného činu. Mají tendenci chválit chování vedoucí k dobrým výsledkům a špatné chování naopak kritizovat. Tento výzkum udává, že děti se zpravidla pohybují na prekonvenční úrovni morálního vývoje, jelikož obvykle činí morální soudy podle výsledku chování. Již i zvažují motivaci jedince k činu.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Doporučení pro následující praxi mateřské školy je takové, aby se učitelky zabývaly kritickým myšlením. Konkrétněji rozvíjet kritické myšlení, které je úzce spjato s morálním usuzováním. Jak udává Gazda, Liška & Marek (2019) kritické myšlení je založeno na sebereflexi a prostřednictvím něho, dokážeme reflektovat vlastní činy. V mateřské škole jde o vedení ke kritickému myšlení, ale je potřebné zabývat se tím postupně. Postupné rozvíjení toho, aby dítě situace hodnotilo a pokusilo se je interpretovat. Aby se pokusilo zamýšlet nad aspekty dané situace, což napomůže k morálnímu usuzování ze širší perspektivy. Čehož v mateřské škole chceme dosáhnout. Zároveň je důležité zaměřit se na rozvoj prosociálního citění neboli prosociálního chování. Současně je vhodné zaměřit se také na sociální dovednosti, do kterých výše zmíněné prosociální chování patří. Sociální dovednosti lze opět rozvíjet a podporovat v rámci kolektivu. V aktivitách, které podporují tyto oblasti je vhodné soustředit se na to, aby dítě ukázalo soucit, sympatii pro danou situaci. A aby chtělo pomoci druhému.

Jednou z metod pro rozvíjení morálního usuzování je zážitkové učení. Jak uvádí Carmichael, Schwartz, Coyle & Goldberg (2019) ve svém článku, v rozvíjení morálního usuzování je zážitkové učení velmi důležité. A rozvíjí právě i ono kritické myšlení a prosociální citění. Také podotýkají, že metody zážitkového učení usnadňují dětem pochopení. Propojují emocionální stránku s tou racionální, a to je pro děti velmi efektivní. Konkrétněji řečeno, jako jednou aktivitou, která je doprovázena zážitkovým učením je například hraní rolí či scének. Dítě si onu situaci prožije a lépe uvědomí. Také je vhodné v rámci jiných aktivit, či každodenních aktivit v mateřské škole, se s dětmi bavit o pravidlech (společenských, třídních atd.). Aby děti přišly na to, proč to pravidlo máme. Dbát na to, aby pravidlo jako takové pochopily. To znamená, dbát na jeho postupné zvnitřnění, ne pouze o respektování a umění vyjmenovat daná pravidla. Pro dítě bude efektivní, když bude vidět souvislosti. Pomůže to dítěti k tomu, aby na situace nahlíželo ze širší perspektivy a aby se nenechalo oklamat různými etickými úvahami, nátlakem společnosti či vrstevníků. Pomáhá mu to vnímat morální hodnocení sebe samotného v určitých morálních konfliktech.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala morálním usuzováním dětí předškolního věku. Byla rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou.

Teoretická část diplomové práce se zabývala systematizováním teorie o morálním vývoji dětí předškolního věku, kde byly zmíněny determinanty morálního vývoje v předškolním věku. Dále se zabývala charakterizováním taxonomie etapizace morálního usuzování dětí dle Kohlberga a přiblížila problematiku morálního vývoje v pedagogickém kontextu v průběhu historické linie.

Empirická část se zaměřovala na analyzování stádií morálního usuzování dětí předškolního věku dle Kohlberga. Konkrétněji tedy identifikovat aspekty, které zdůrazňuje dítě předškolního věku při posuzování morálních dilemat a zjistit, jaké aspekty situace zdůrazňuje dítě předškolního věku při posuzování morálních dilemat z perspektivy učitelů mateřských škol. Pro získání co nejdetailnějších informací o této problematice byla zvolena výzkumná metoda polostrukturovaného interview s učitelkami mateřských škol a interview s dětmi předškolního věku, které navštěvují povinný rok předškolního vzdělávání. Interview s dětmi nad autorskými příběhy s morálními dilematy ukázalo, že dětské morální usuzování probíhá v určitém procesu. Tento proces zachycují čtyři kategorie, které vznikly. První kategorie *Pravidla vs. Autorita*, poukazuje na to, že dítě se orientuje dle pravidel či názorů autority. Druhá kategorie *Morální konflikt*, poukazuje na to, že jsou děti schopné identifikovat, že špatný čin byl spáchán s dobrým úmyslem a nastává zde právě to potřebné dilema. Třetí kategorie *Černobílý svět*, poukazuje na to, že u dětí v tomto věku stále převažuje černobílé vnímání světa a poslední čtvrtá kategorie *Důsledky porušení pravidla*, poukazuje na to, že děti očekávají trest a jsou si vědomi toho, že porušení pravidla má následek. Polostrukturované interview s učitelkami přineslo podobná zjištění. Učitelky v mnoha případech potvrdily výpovědi dětí. Jejich názory byly tvořeny z každodenního pozorování dětí ve třídách. Z výpovědí učitelek vzešly tři významové kategorie. První kategorie *Normativní řád*, vypovídá o tom, že dle učitelek je dítě orientované na autoritu, na její vliv a výchovu. Spadá sem i očekávání trestu. Druhá kategorie *Morální řád*, vypovídá o tom, že dle učitelek dítě vnímá pravidlo jako hodnotu, moralizuje ostatní a lpí na dodržování morálních pravidel. Poslední, tedy třetí kategorie *Norma vs. Realita*, vypovídá o tom, že dle učitelek dítě ví, že pravidla se mají dodržovat, přesto je ale schopné je v některých situacích porušit.

Závěrem lze konstatovat, že Kohlbergova teorie morálního vývoje je stále platná i v 21. století. Dítě předškolního věku se orientuje v prekonvenční morálce a je orientované převážně na pravidla a dané hodnoty. Aspekty, které uvedly děti při posuzování morálních dilemat vnímají i učitelky mateřských škol, které jsou s dětmi v každodenním kontaktu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1.] Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (2. vydání). Brno: Edika.
- [2.] Bendová, P. (2014). *Logopedická prevence: metodicko-didaktický materiál*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- [3.] Berk, L. E. (2013). *Child development* (Ninth edition). Boston: Pearson.
- [4.] Bian, X., Wang, Y., & Zhong, X. (2017). Development of understanding of intentionality and moral judgments in preschoolers. *Social Behavior and Personality: an international journal*. Capital Normal University: Scientific Journal Publishers, 45(5), 859-872.
- [5.] Carmichael, C.L., Schwartz, A.M., Coyle, M.A., & Goldberg, M.G. (2019). A Classroom Activity for Teaching Kohlberg's Theory of Moral Development. *Teaching of Psychology*, 46(1), 80-86.
- [6.] Collin, C. (2014). *Kniha psychologie*. Praha: Knižní klub. Universum.
- [7.] Dvořák, J. (2007). *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]* (3., upr. a rozš. vyd). Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum.
- [8.] Dvořáková, J. (2008). *Morální usuzování: vliv hodnot, osobnosti a morální identity*. Brno: Masarykova univerzita.
- [9.] Erikson, E. H. (c2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Praha: Portál.
- [10.] Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vydání). Brno: Paido.
- [11.] Gazda, J., Liška, V., & Marek, B. (2019). *Kritické myšlení: dovednost (nejen) pro 21. století*. Praha: Nakladatelství P3K.
- [12.] Gibbs, J. C. (2003.). *Moral development and reality: beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- [13.] Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník* (Třetí, aktualizované vydání). Praha: Portál.
- [14.] Hewstone, M., & Stroebe, W. (Ed.). (2006). *Sociální psychologie: Moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál.
- [15.] Chugaeva, I., & Korotaeva, E. (2019). Socio-Moral Development of Preschool Children: Aspects of Theory and Practice. *Behavioral Sciences*, 9(12), s.1-8.

- [16.] Klusák, M. (2014). *Morální vývoj školáků a předškoláků: pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Praha: Karolinum.
- [17.] Kohlberg, L. (1981) *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- [18.] Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice* (1. vyd). San Francisco, CA: Harper & Row.
- [19.] Křivohlavý, J. (2004). *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál.
- [20.] Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Praha: Grada.
- [21.] Maturkanič, P. (2018). *Základy etiky: vybrané otázky z praktické filosofie: vysokoškolská učebnice*. Terezín: Vysoká škola aplikované psychologie.
- [22.] Poláčková Šolcová, I. (2018). *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Praha: Grada.
- [23.] Průcha, J. (2016) *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
- [24.] Růžička, V. (2011). *Politika a média v konzumní společnosti*. Praha: Grada.
- [25.] Sheehy, N. (2005). *Encyklopedie nejvýznamnějších psychologů*. Brno: Barrister & Principal.
- [26.] Schinkel, A., & de Ruyter, D. J. (2017). Individual Moral Development and Moral Progress. *Ethical Theory and Moral Practice*, 20(1), 121-136.
- [27.] Strítěský, M. (2015). *Hodnotová orientace a osobní pohoda v kultuře konzumu* [Diplomová práce]. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Psychologický ústav.
- [28.] Svobodová, E. (2017). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání* (Dotisk 2. vydání). Praha: Raabe.
- [29.] Špaňhelová, I. (2004). *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta.
- [30.] Šulová, L. (2019). *Raný psychický vývoj dítěte* (Třetí vydání). Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- [31.] Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- [32.] Tetzchner, S. von. (2019). *Child and adolescent psychology: typical and atypical development*. London: Routledge.

- [33.] Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- [34.] Vacek, P. (2006). *Průhledy do psychologie morálky* (2. vyd). Hradec Králové: Gaudeamus.
- [35.] Vacek, P. (2010). *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech* (Vyd. 3). Hradec Králové: Gaudeamus.
- [36.] Vacek, P. (2013). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků* (Vyd. 2). Hradec Králové: Gaudeamus.
- [37.] Vágnerová, M. (2012). *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*. Praha: Středisko náhradní rodinné péče.
- [38.] Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání druhé, doplněné a přepracované). Praha: Karolinum.
- [39.] Van den Enden, T., Boom, J., Brugman, D., & Thoma, S. (2019). Stages of moral judgment development: Applying item response theory to Defining Issues Test data. *Journal of Moral Education*, 48(4), 423-438.
- [40.] Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (Eds.). (2019). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada.
- [41.] Zizek, B., & Garz, D. (2015). Reconstructing Moral Development – Kohlberg Meets Oevermann. In B. Zizek, D. Garz, & E. Nowak, *Kohlberg Revisited* (pp. 91-110). Rotterdam: SensePublishers.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd. A tak dále.

Č. Číslo.

MŠ. Mateřská škola.

Tj. To je.

Tzn. To znamená.

Tzv. Tak zvaně.

Vs. Versus.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Užívání pravidel a vědomí pravidel.....	24
Obrázek 2: Schwartzovo kruhové kontinuum hodnot.....	26
Obrázek 3: Schéma kategorií rozhovorů s dětmi	47
Obrázek 4: Schéma kategorií a subkategorií rozhovorů s učitelkami.....	51

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Výzkumný soubor.....	39
Tabulka 2: Přehled dilemat v příbězích	45

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas rodiče dítěte

Příloha P II: Informovaný souhlas učitelky MŠ

Příloha P III: Příběhy pro děti s morálními dilematy

Příloha P IV: Transkripty rozhovorů s dětmi

Příloha P V: Transkript rozhovoru s učitelkou

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS RODIČE DÍTĚTE

Informovaný souhlas

Vážený pane, vážená paní,
mé jméno je Bc. Tereza Jahodová a v souladu se zásadami etické realizace výzkumu Vás žádám o souhlas s účastí vašeho syna/dcery ve výzkumném projektu v rámci diplomové práce, která nese název **Morální usuzování dětí předškolního věku**. Práce je zaměřena na adaptaci nástroje morálních dilemat dle Kohlberga a hlavním cílem je analyzovat stádia morálního usuzování dětí předškolního věku dle Kohlberga. Diplomová práce je realizována pod Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně, Fakultou humanitních studií, ústavem školní pedagogiky. S vaším dítětem budu vést rozhovor nad příběhy, které v sobě ukrývají morální dilemata.

V diplomové práci poté bude uvedeno pouze křestní jméno dítěte a jeho věk, zbylé informace budou anonymní.

Bc. Tereza Jahodová

INFORMOVANÝ SOUHLAS RODIČŮ S VÝZKUMEM

Jméno a příjmení dítěte: _____

SOUHLASÍM

NESOUHLASÍM

Datum a podpis zákonného zástupce dítěte

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS UČITELKY MŠ

Informovaný souhlas

Vážená paní,

mé jméno je Bc. Tereza Jahodová a v souladu se zásadami etické realizace výzkumu Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu v rámci diplomové práce, která nese název **Morální usuzování dětí předškolního věku**. Práce je zaměřena na adaptaci nástroje morálních dilemat dle Kohlberga a hlavním cílem je popsat stádia morálního usuzování dětí předškolního věku dle Kohlberga z perspektivy učitelů mateřských škol. Diplomová práce je realizována pod Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně, Fakultou humanitních studií, ústavem školní pedagogiky. Budu s Vámi vést polostrukturovaný rozhovor na téma morálního usuzování dětí ve Vaší třídě, které byly do výzkumu zapojeny.

V diplomové práci budou informace zpracovány anonymně.

Bc. Tereza Jahodová

INFORMOVANÝ SOUHLAS S VÝZKUMEM

Jméno a příjmení: _____

SOUHLASÍM

NESOUHLASÍM

Datum a podpis

PŘÍLOHA P III: PŘÍBĚHY PRO DĚTI S MORÁLNÍMI DILEMATY

1. Příběh – SLIB (z pohledu aktéra)

Eliška je pětiletá dívka, která chtěla strávit noc u své kamarádky. Maminka jí slíbila, že když si bude každý den v týdnu stlát postel, tak ji v sobotu ke kamarádce, na noc, pustí. Eliška si poctivě stlala postel každý den až do soboty, kdy se zeptala maminky, zda by mohla jít na noc ke kamarádce, když jí to maminka slíbila. Jenže maminka si to rozmyslela a řekla, že ne, že pojedou k babičce. Eliška z toho byla smutná, nechtěla se vzdát noci u kamarádky a přemýšlí, že bude mamince vzdorovat.

- Má maminka právo po Elišce vyžadovat, aby s ní jela k babičce?
- Měla by Eliška odmítnout jet k babičce?
- Myslíš si, že sliby by se měly dodržovat? Proč?
- Je důležité dodržet slib, který jsme dali někomu, koho dobře neznáme a pravděpodobně ho už nikdy neuvidíme?

2. Příběh – SLIB (z pohledu druhé osoby)

Kristián s Emou, jsou bratr se sestrou. Kristián dostal k narozeninám postavičku superhrdiny. Chtěl si ji vzít do školky a ukázat ji kamarádům. Maminka mu slíbila, že si novou hračku bude moci vzít s sebou, když si uklidí všechny ostatní hračky v pokoji. Kristián tak udělal, ale když se připravovali do školky, maminka mu řekla, ať nechá hračku doma, aby se nerozbila. Kristián byl zklamaný a rozhodl se, že si postavičku do školky vezme. Při oblékání, když se nikdo nedíval, si ji strčil do kapsy od kalhot. Ve školce postavičku ukazoval dětem, kde si toho všimla jeho sestra Ema. Ema teď přemýšlí, jestli to má mamince říct.

- Měla by Ema říct mamince, že Kristián si postavičku do školky vzal, nebo být zticha?
- Když Ema přemýšlí, jestli to mamince říct, bere v potaz i to, že Kristián je její bratr. Měl by tento fakt nějak ovlivnit Emino rozhodnutí?
- Co je důležitější? Slib maminky, nebo to, aby Kristián poslechl maminku? Proč?

3. Příběh – KRÁDEŽ (z pohledu aktéra)

Richard je pětiletý chlapec. Jeho maminka naléhavě potřebuje nový telefon, protože ten starý jí špatně funguje. Telefon je pro ni velmi důležitý, protože ho potřebuje k práci a když špatně funguje, tak maminka nemůže pořádně pracovat. Maminka je velmi nešťastná, protože na nový telefon nemá peníze. Richard si toho všiml a chce mamince pomoci, ale také nemá peníze, aby ho mamince pořídil. Poprosil tedy o pomoc všechny ve svém okolí, ale získal jenom polovinu peněz. Tím Richard vyčerpal všechny své možnosti. Byl z toho smutný, nevěděl jak dál a přemýšlí, že telefon ukradne.

- Měl by Richard telefon pro svou maminku ukradnout, nebo ne?
- Je krádež v tomto případě špatná nebo dobrá? Proč?
- Má člověk dělat vše, co je v jeho silách, pro pomoc druhému?
- Bylo chování Richarda v tomto příběhu špatné?

4. Příběh – KRÁDEŽ (z pohledu druhé osoby)

Dora je pětiletá dívka. Její tatínek potřebuje peníze na jídlo. Tatínek je velmi nešťastný. Dora si toho všimla a chce tatínkovi pomoci, ale také nemá peníze. Zkusí tedy jít za sousedkou a poprosit ji o peníze. Ta jí ale řekne, že jí žádné nepůjčí. Dora neví, co dělat, a proto se rozhodne ukrást nějaké jídlo v obchodě. Při krádeži jí viděl její nejlepší kamarád ze školky Honza. Honza teď přemýšlí, jestli to má na Doru říci, nebo ne.

- Jaké důvody by mohly hrát důležitou roli v rozhodnutí Honzy?
- Když to Honza na Doru řekne, jaký trest by měla dostat?
- Má být vůbec potrestaná, když to vše udělala pro svého tatínka?

PŘÍLOHA P IV: TRANSKRIPTY ROZHovorŮ S DĚTMI

Transkripce rozhovoru s dítětem.

Participant 1 (6 let) 2. příběh

Datum realizace rozhovoru: 19. 1. 2022

Délka rozhovoru: 10 minut.

Rozhovor proběhl v prázdné třídě MŠ, kterou dítě navštěvuje.

T: Tak. Já ti přečtu příběh, jako minule, ty si ho vyslechněš a pak mi odpovíš na některé mé otázky, ano?

P1: Hmm. Jo.

T: Kristián s Emou, jsou bratr se sestrou. Kristián dostal k narozeninám postavičku superhrdiny. Chtěl si ji vzít do školky a ukázat ji kamarádům. Maminka mu slíbila, že si novou hračku bude moci vzít s sebou, když si uklidí všechny ostatní hračky v pokoji. Kristián tak udělal, ale když se připravovali do školky, maminka mu řekla, ať nechá hračku doma, aby se nerozbila. Kristián byl zklamaný a rozhodl se, že si postavičku do školky vezme. Při oblékání, když se nikdo nedíval, si ji strčil do kapsy od kalhot. Ve školce postavičku ukazoval dětem, kde si toho všimla jeho sestra Ema. Ema teď přemýšlí, jestli to má mamince říct.

Chvilé ticha.

T: Měla by Ema říct mamince, že Kristián si postavičku do školky vzal, nebo být zticha?

P1: Říct.

T: Proč to má říct?

P1: Protože on neposlechl.

T: Když Emička přemýšlí, jestli to má mamince říct, přemýšlí i nad tím, že Kristián je její bratr. Mělo by to nějak ovlivnit její rozhodnutí?

P1: Ano.

T: Proč ano?

P1: Protože, když je to její bráška, tak by se na ni mohl zlobit.

T: Zlobit se na ni, proč?

P1: Protože to na něho řekla. A žalovala.

T: Co je důležitější? Slib maminky, nebo to, aby Kristián poslechl maminku?

P1: Nevím.

T: Zkus se nad tím zamyslet, něco tě určitě napadne.

P1: Ehm, když to...no.

T: Neboj se mi to říct, co?

P1: Mohli se třeba domluvit, že to kamarádům ukáže až přijdou ze školy.

T: Aha.

P1: A Ema by nemusela žalovat, protože on by se s maminkou domluvil.

T: Dobře. Tak děkuju, moc hezky jsi se mnou mluvil.

Transkripce rozhovoru s dítětem.

Participantka 9 (5 let) 4. příběh

Datum realizace rozhovoru: 11. 2. 2022

Délka rozhovoru: 7 minut.

Rozhovor proběhl v prázdné třídě MŠ, kterou dítě navštěvuje.

T: Ahoj, tak dnes naposled. Mám poslední příběh. Ano?

P9: Jo. Ano.

T: Tak se do toho rovnou pustíme. Dora je pětiletá dívka. Její tatínek potřebuje peníze na jídlo. Tatínek je velmi nešťastný. Dora si toho všimla a chce tatínkovi pomoci, ale také nemá peníze. Zkusí tedy jít za sousedkou a poprosit ji o peníze. Ta jí ale řekne, že jí žádné nepůjčí. Dora neví, co dělat, a proto se rozhodne ukrást nějaké jídlo v obchodě. Při krádeži ji viděl její nejlepší kamarád ze školky Honza. Honza teď přemýšlí, jestli to má na Doru říci, nebo ne.

Chvilé ticha.

T: Jaké důvody by mohly hrát důležitou roli v rozhodnutí Honzy?

P9: Měl by to říct třeba mamince.

T: Proč by to měl říct?

P9: Protože. Protože se nesmí krást.

T: Aha. A napadnou tě nějaké důvody, proč by to třeba říct neměl?

Chvilé ticha.

P9: Ona je jeho kamarádka a má taky hlad.

T: To by mohl být jeden z důvodů, to máš pravdu.

P9: A taky by se mohla naštvat.

T: Ehm. Ano. Ale ty jsi říkala, že to má říct. A když to na ni řekne, jaký trest by měla dostat?

P9: Hm...

Chvilé ticha.

T: Co tě napadne, jaký trest, nebo co by se jí teď po té krádeži mohlo stát?

P9: Hm... Zavolá se policie.

T: Dobře, napadne tě ještě jiný trest?

P9: Třeba by mohla mít něco zakázaného.

T: Hm, to by mohla.

P9: A nebo dostat na zadek.

T: Dobře. A má být vůbec potrestaná, když to vše udělala pro svého tatínka?

P9: No. Když to chtěla udělat pro tatínka, tak asi jako... Asi ne.

T: Proč ne?

P9: Protože to myslela dobře.

T: Aha.

P9: Ale měli by jí nadat a říct, že se to nedělá.

T: Dobře. Tak děkuju. Moc hezky jsi mi odpovídala. Děkuju moc.

PŘÍLOHA P V: TRANSKRIPT ROZHOVORU S UČITELKOU

Transkripce rozhovoru s učitelkou

Učitelka 2 (24 let)

Datum realizace rozhovoru: 28. 2. 2022

Délka rozhovoru: 27 minut.

Rozhovor proběhl v prázdné třídě MŠ, ve které učitelka pracuje.

T: Takže s mým tématem diplomové práce jsi seznámená. Vše bude anonymní, ale s tím už jsi taky obeznámená.

U2: Ano.

T: Já mám přichystaných několik otázek, které budou takovou osnovou toho našeho rozhovoru. Všechny se týkají morálního usuzování dětí předškolního věku. Hm... Budu moc ráda, když mi otevřeně řekneš všechno, co si myslíš a co tě napadne. Ano?

U2: Jojo. Já jenom doufám, že budu vědět odpověď na ty otázky.

T: Hele, to není žádný test nebo tak něco. Já se budu ptát na tvé osobní názory, takže cokoli řekneš, je pro mě důležité, ano?

U2: Dobře. Tak můžeme začít.

Chvilé ticha.

T: Tak. Moje první otázka, je obecná. A zní následovně, v jakém případě dokáže dítě rozlišit morálně správný či špatný čin?

U2: Ehm. No... (*povzdech*) Já teda nevím, já jako nechci těm dětem moc fandit jo. Ale já si třeba myslím, že děti v té předškolní třídě, jako, prostě už dovedou rozlišit, co je dobře a co špatně. Jako u situací, kdy někdo někomu ubližuje, bere hračku. *Chvilé ticha.* Přemýšlím, co ještě. No, jako vždycky je to určitě to špatné chování těch dětí, nebo kamaráda. To dokáží rozlišit opravdu často. To jako v těch případech cítí, že je něco morálně špatně. Takže si myslím, že tady toto. Když někdo někomu ubližuje, když mu bere hračku, když říká sprosté slovo. A myslím si, že i docela dost dokážou poznat, že se učitelka zlobí. Tak to taky podle mě si obhajují, jako že si dokážou říct, že ten zlobí a není to správně.

T: Hm. Ty jsi teď celou dobu mluvila, že to jakoby děti poznají ve vztahu k jiným. Ale myslíš, že to dokáží poznat a rozlišovat i ve vztahu k sobě samému?

U2: No, já si troufám říct, že většina z nich to dokáže poznat a říct i samo o sobě. Že teď jsem udělal něco špatného. Ale mnohem líp se jim to rozeznává u druhých. (*smích*)

T: (*smích*)

U2: Mnohem lépe, když to můžou tak zvaně žalovat na druhého. To se jich najednou týká víc než u sebe.

T: A co myslíš, že vstupuje do hry, když dítě posuzuje špatný či správný čin? Jaké faktory?

U2: Jo. Já si myslím, že to je třeba o tom, že naše děti dost dobře ví, jaké jsou pravidla třídy. A když je někdo poruší, tak jsou na to docela citlivý. Takže obecně si myslím, že jsou to jakákoli daná pravidla.

T: Ehm. Jo, takže pravidla jako taková.

U2: Ano. Buď jsou to ty pravidla, nebo si myslím, že je to taková nějaká jako věc, kdy jim bylo něco přislíbeno. Takže jako nějaká motivační odměna, asi bych řekla.

T: Hm. Ty jsi mluvila o těch pravidlech. Jak si myslíš, že dítě předškolního věku vnímá význam pravidel?

U2: Jo.

Chvilé ticha

U2: No... Jako nedělám si iluze. Ty pravidla se porušují, ale zároveň, zase si myslím, že kdykoli se poruší tak se vždycky všichni... jako jsou si vědomi toho, že se stalo něco špatně a co to bylo.

T: Takže myslíš, že to je tedy nějaká jakoby jejich zvnitřnělá hodnota?

U2: Jako myslím si, že jako, že jsou vedeni k těm pravidlům. Takže ano, podle mě to jde z jejich vnitřního přesvědčení. Sice jsou možná fakt malí, ale já si myslím, že jo. Že to je jejich hodnota, protože tak je to stanovené, to pravidlo.

T: Ty jsi řekla, že je to tak stanovené, jak jsi to myslela?

U2: No, že tam hraje důležitou roli ta autorita (učitelka, rodič). Že oni jim ty hodnoty jakoby nastavují. Dá se možná říct, že ty pravidla dodržují podle nás dospělých, protože ví, že z toho porušení pak přijdou důsledky.

T: Hm... Jo, no. Takže oni to mají jakoby převzaté od dospělého jedince. Hm. K tomu se váže nějaká poslušnost, jak dítě vnímá poslušnost, jak to dokáže zdůvodnit?

U2: Ehm. No... Jo. Chápu. První moje myšlenka padla na to, že se nemá používat termín hodné dítě. Tak že vlastně nevím, proč se to opravdu používá, protože co je to být hodný. Takže těžko říct, jestli oni ví, co ta poslušnost je. Podle mě si sou vědomi, že jsou neposlušní, když porušují ty pravidla, ale myslím si, že mnoho, mnoho věcí neberou jako neposlušnost.

T: Jakých mnoho věcí?

U2: Třeba když je vytahaných hrozně moc hraček, ve třídě je nepořádek a oni jsou dost hluční při té hře. A to se mi stalo zrovna dnes. A když jsem jim řekla, že je tu nepořádek a

moc se křičí. Tak oni se na mě podívali a řekly „Ale my si jako hezky hrajeme“. A neměla jsem na to moc, co říct. Protože v jejich světě, v jejich vidění oni byly poslušný, oni si hrály se spoustou hraček. Ale v mém světě už to bylo za hranicí.

T: Chápu.

U2: Takže já si třeba myslím, že ta poslušnost, podle mě, je pro ně dost těžkej termín.

T: Dobře. Jo. Myslíš si, že ovlivňuje rozhodnutí dítěte fakt, že čin spáchal někdo blízký?

U2: Já si myslím, že ano. To si myslím, že ano.

T: Jak to dokáže ovlivnit to jeho rozhodnutí?

U2: No... Jako třeba takovej ten celej fakt, toho žalování, si prostě myslím, že se děje fakt hodně. A já mám pocit, teď teda nevím, jestli to můžeme vzít obecně, ale alespoň u nás na třídě, tak děti neznají bratra. Jakmile někdo dělá něco, co se jim nelíbí, nebo by se nemělo. Tak oni fakt hned jdou žalovat. A nehrajou na to, kdo to dělá. Toho si myslím, že ještě nejsou ještě schopní.

T: Hm. Ehm. To jsi mi trochu nahrála a odpověděla na moji další otázku. Jestli je důležité na koho tzv. žalují?

U2: No, jak jsem řekla, ne. V tom opravdu, alespoň na naše třída, nezná bratra. Že tam jsou všichni dost citliví, že se něco děje. A hned mají potřebu to hlásit.

T: Jo. Ono, tohle je asi hodně individuální a každý kolektiv je jiný.

U2: Jo, to určitě. Hodně i záleží na té nátuře těch dětí, jaký se ti sejdou povahy.

T: Tys hned na začátku zmiňovala, nějakou tu motivaci slibem, motivace odměnou. Jak podle tebe dítě vnímá sliby?

U2: Myslím si, že je vnímá, strašně, strašně, strašně závazně. Jako nedej bože, abych něco slíbila a pak to nedodržela. To bych úplně klesla na největší dno, v těch jejich očích. A myslím si, že k tomu má to dítě i citovou vazbu. K tomu slibu.

T: Jak dítě vnímá svůj slib versus slib, který dostane?

U2: No, myslím si, že svůj slib, který dává, je asi tak o 90% nižší. Protože. No. To už je o hodně procent níž. *(smích)*

T: *(smích)*

U2: Jo, takže třeba příklad, když předškolákovi řeknu, že chci at' dnes udělají pracovní list, ale oni řeknou, že ne, ale že SLIBUJOU, že udělají zítra dva. Tak je 99% šance, že ty dva druhý den neudělají. Tak to dodržení není 100 %, nemůžu se na to spolehnout.

T: Dobře, takže rozdíl tam dle tebe jsou velké, jak jsi řekla.

U2: Ano.

T: Jak dítě vnímá, když přijde porušení slibu od autority – rodič, učitel?

U2: To už jsem říkala. Berou to prostě hrozně závazně. A musíme najít alespoň jinou alternativu. Vysvětlit jim, proč jsme slib porušili a najít nějaký kompromis. Protože ony to porušení slibu jinak nepřijmou.

T: Vnímá to dítě úplně stejně od kamaráda? Že jako trvá na tom splnění?

U2: Ehm. Myslím si, že má mnohem větší váhu, že to slíbila ta autorita. Dovedou jako prominout kamarádce, ale té paní učitelce, mám pocit, že se nepromíjí.

T: Jo, dobře. Já mám ty své příběhy zaměřené na slib a krádež, abys pochopila, proč se na to ptám. Jak tedy dítě vnímá krádež?

U2: No, myslím si, že negativně. Ale stejně by dokázaly něco ukradnout. Teď to myslím tak, že oni ví, že se nesmí nic brát v obchodě a tak dál. Ale třeba už si neuvědomí, že když si někdo najde hezký kaštan a vezme si ho do školky a pak mu ho někdo vezme na tajno domů, tak že to je vlastně taky krádež. Oni ví, že se krást nemá. Ale je otázka, co pro ně ta krádež je. Jakoby, jestli mi rozumíš.

T: Ano. Že záleží na definici krádeže z jejich pohledu.

U2: No, přesně.

T: No. A když teda vezmou něco, co není jejich a nevnímají to jako krádež, tak jak to vnímají?

U2: Jako oni ví, že udělají něco zakázaného. Důležité je s nimi o tom mluvit, říct jim, kde je ta chyba. Ony jsou si vědomi toho, že se prostě nekrade. Jen je potřeba jim připomenout, co ta krádež je.

T: Hm. Jasný. Tady k tomu se může vázat i trest. Jak dítě vnímají formy trestu? Jsou schopny určit adekvátní trest k činu?

U2: To je podle mě strašně, strašně velká kapitola, se kterou sama já bojuju. Já mám jakoby mnohdy pocit, že spoustu těch věcí. Já jakoby můžu slovně potrestat, ale osobně nemám pocit, že třeba takové to „Teď tady budeš sedět místo hraní“, že to nemá vůbec efekt, podle mě. Já nechci dojít do toho stádia, že to dítě úplně vypsychuju, že to dítě někde teda za trest stojí s pláčem nebo něco.

T: Chápu. Ale nějak to děti musí vnímat.

U2: To ano, je to pro ně strašák a je to ukázka toho, že udělaly něco špatně. A ve většině případů to přijmou a uvědomí si, že musí sekat latinu.

T: A myslíš si, že jsou tedy děti schopny určit adekvátní trest k činu?

U2: Jako sobě, nebo ostatním?

T: Oboje.

U2: Hm. No, myslím si, že jakoby fakt ne. To bude moje prostá odpověď. Ne.

T: Dobře. A moje poslední otázka je, jestli jsou děti schopny rozšifrovat, že děláním něčeho zakázaného či nesprávného chtěl dotyčný vlastně pomoci?

U2: Hm...

Chvilé ticha.

U2: Já si myslím, že tohle ano. Že to dokážou rozlišovat. Myslím si, že ano. Že ví, že to někdo myslel dobře. Nejsm si jistá, jestli to berou jako správné chování. Možná je to tak půl na půl, že někdo řekne, že je to celé špatně a někdo už dokáže říct, že to neměl dělat, ale že to udělal, aby pomohl.

T: Dobře. Děkuju, moc. Byl to fajn rozhovor. Děkuji.

U2: Já děkuju, rádo se stalo.