

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Věra Železnáková

Otázka uvedení předmětu Společenská výchova do Rámcového
vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Olomouc 2014

vedoucí práce: doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 14. 4. 2014

.....

Děkuji vedoucí práce Doc. PhDr. Aleně Petrové, Ph.D. , učitelům základních škol za vyplnění dotazníků, rodině a též Soně Šustrové a Tereze Pitnerové za psychickou podporu při psaní mé práce.

OBSAH

ÚVOD.....	5
1 VYMEZENÍ CHARAKTERISTIKY VÝVOJE ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	6
1.1 Psychologické aspekty žáka mladšího školního věku.....	6
1.2 Morální vývoj.....	19
2 MRAVNÍ VÝCHOVA.....	33
2.1 Minulý a současný stav mravní výchovy.....	33
2.2 Cíle a obsah mravní výchovy.....	35
2.3 Metody mravní výchovy.....	37
3 SPOLEČENSKÉHO CHOVÁNÍ.....	39
3.1 Zásady společenského chování.....	39
3.2 Aplikace společenských zásad.....	41
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	49
4.1 Cíle a metoda šetření.....	49
4.2 Charakteristika výzkumného souboru a organizace šetření.....	50
4.3 Dokumentace a analýza získaných dat.....	50
4.4 Závěrečné shrnutí.....	64
ZÁVĚR.....	66
Seznam pramenů a literatury.....	68
Seznam příloh.....	70
Anotace	

ÚVOD

Při volbě tématu mé práce pro mě bylo prioritní zaměřit se především na aktuální otázky z hlediska školství, zamyslela jsem se tedy nejprve nad současnými problémy a jako jeden ze zásadních problémů jsem shledala narůstající nespokojenost učitelů i veřejnosti, co se týče chování dětí. Chtěla jsem se tedy na tuto problematiku více zaměřit a pokusit se navrhnout možnost jejího řešení.

Téma mé diplomové práce jsem si zvolila především z toho důvodu, že věřím ve zlepšení dnešní situace ohledně nevědomosti pravidel společenského chování a neuvědomování si důležitosti těchto pravidel. V dnešní době se bohužel každodenně setkáváme s mnoha případy z hlediska porušování pravidel slušného chování.

Hlavním cílem práce je zaměřit se na tuto problematiku z pohledu učitelů prvních stupňů základních škol, zjistit, jaký je jejich názor, co se týče orientace žáků v této rovině, jestli je z jejich pohledu ve školách vyhrazen dostatečný prostor k výuce etických otázek a výchově etiky, a je-li podle nich důležité, aby byla tato problematika součástí výuky. Především bych však chtěla zjistit, jaký je pohled učitelů na případné uvedení samostatného předmětu Společenská výchova do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, zda si myslí, že by tento předmět mohl zlepšit celkovou úroveň chování žáků a zda by byli ochotni tento předmět vyučovat. Chtěla bych od učitelů získat případné návrhy na to, co by podle nich mohlo být zahrnuto do obsahu tohoto předmětu.

Jak jinak bychom se přeci mohli změnu pokusit uskutečnit, než v prostředí školy, a kde jinde začít, než na prvním stupni, kterým si projde každý z nás, a kde se začíná formovat naše osobnost v rámci společnosti.

V teoretické části mé práce bych se chtěla pokusit nejprve vymezit celkovou charakteristiku žáka mladšího školního věku se všemi jejími specifikami a zaměřit se také na vývoj žáka z morální stránky. Poté je mým cílem vymezit mravní výchovu a zaměřit se na ni i z hlediska vývoje. Jedním z mých záměrů je také prostudovat a uvést některé příklady základních zásad společenského chování.

1 VYMEZENÍ CHARAKTERISTIKY VÝVOJE ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Pokud chceme mluvit o výchově žáků na prvním stupni základní školy, je důležité, abychom si nejprve tuto skupinu charakterizovali z hlediska vývoje.

Při nástupu dítěte do povinné školní docházky začínáme mluvit o vývojové etapě mladšího školního věku. Žáci tohoto období, tedy od první do páté třídy základní školy, jsou ve většině případů vymezeni věkem od 6 až 7 let do 11 let. V 11 letech se začíná u dětí postupně projevovat pohlavní dospívání, neboli prepubescence. Věk ve kterém dítě nastupuje do školy není náhodný. Mezi 6. až 7. rokem dosahuje jedinec mnoha vývojových změn, které jsou pro úspěšné absolvování školní docházky prioritní. Pokud je jedinec vývojově připraven vstoupit do školního procesu, hovoříme o školní zralosti či připravenosti (Šimíčková-Čížková, 2008).

Marie Vágnerová rozděluje školní věk na 3 fáze:

- 1) **Raný školní věk** trvá od nástupu do školy, g. přibližně od 6-7 let, až do 8-9 let. Je pro něj charakteristická změna sociálního postavení i různé vývojové proměny, které se projevují především ve vztahu ke škole.
- 2) **Střední školní věk** trvá od 8-9 let do 11-12 let, g. do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy a začíná dospívat.
- 3) **Starší školní věk**, resp. období 2. stupně základní školy, trvá do ukončení povinné školní docházky, to znamená přibližně do 15 let. Z biologického hlediska jde o období pubescence, tj. první fáze dospívání (Vágnerová, 2005).

1.1 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO

Dítě před nástupem do školy prochází zápisem, který oficiálně stvrzuje jeho povýšení na školáka. Zápis a první uvítací den ve škole jsou důležitými mezníky v životě dítěte a potvrzují tak jeho sociální proměnu.

Období mladšího školního věku dítěte můžeme vymezit v psychoanalýze jako období sexuální latence. Pojmem latence označujeme jevy, které jsou zatím skryté, jsou však již přítomny a mohou se za určitých okolností projevit. V této době je zakončen psychosexuální vývoj dítěte a z tohoto hlediska je dítě poměrně klidné až do období dospívání (Šimíčková-Čížková, 2008).

Josef Langmeier tuto etapu nazval věkem střízlivého realismu. Žák se soustředí na okolní svět takový, jaký je, snaží se ho pochopit. Žák předškolního období se více naklání ke svým vlastním představám. Dospívající žák se více soustředí na to, co by mělo být dobré a na sebe samého. Realismus u žáků vyzorujeme nejen v jejich mluveném, čteném, psaném a výtvarném projevu, ale například i podle jejich zálib a při hře. Při nástupu do školy vidí většina žáků ve svém učiteli velkou autoritu. Toto období nazýváme naivním realismem. V průběhu školní docházky si však začínají žáci vytvářet svůj vlastní názor a jsou více kritičtí. Toto období nazýváme kritickým realismem (Langmaier, 1998).

Z hlediska psychosomatického vývoje je období mladšího školního věku kreativní, podporující dětskou iniciativu. Žáci jsou pracovití, snaživí a ochotni spolupracovat s ostatními. Přirozenou cestou si osvojují nové vědomosti a dovednosti. Důležité je podporovat jejich přirozené sebevědomí, nesmíme dopustit, aby měly pocit selhání a méněcennosti. Mezi školáky se vyskytují značné rozdíly, proto ke každému musíme přistupovat individuálně. Škola je významným aspektem v životě dítěte, formuje jeho osobnost a začleňuje ho do společnosti, měla by tedy pro děti vytvářet přiměřené a zdravé podmínky (Šimíčková-Čížková, 2008).

Tělesný a motorický vývoj

Pokud se budeme bavit o tělesném vývoji a rozvoji motoriky školáka na prvním stupni základní školy, mluvíme o první a druhé strukturální přeměně organismu, kterými je toto období ohraničeno. Ve vývoji musíme počítat s četnými individuálními rozdíly mezi dětmi. Z biologického hlediska se školáci mohou růstově a hmotnostně dost lišit. Zrychlený vývoj pozorujeme po vstupu do školy především u dívek. V tu dobu je stále patrný rychlý růst těla, který se až kolem 8. roku dítěte zpomaluje spolu se zpomalením nárůstu hmotnosti. V předškolním věku se zlepšuje pohyblivost kloubů a činnost svalů, zvyšuje se objem srdce a hmotnost mozku.

Hrubá i jemná motorika se zdokonaluje. Je efektivnější, zrychluje se a zpřesňuje. S věkem se zlepšuje i koordinace vizuomotorická. Zdokonaluje se schopnost integrace zrakových vjemů s jemnou motorikou, což napomáhá rozvoji grafických dovedností žáků. Děti mají v tomto věku radost z pohybu. Neměli bychom je tedy nechávat při výuce pouze sedět v lavicích, ale zapojovat do vyučovací jednotky i různé pohybové aktivity. Dostatek pohybu potřebují především mladší žáci tohoto období, jelikož je u nich obtížnější udržet pozornost, zejména pokud sedí delší dobu v lavicích. Pohyb je pro ně příznivý nejen, co se týče fyzické stránky, ale i z hlediska psychiky. Je tedy dobré do výuky zařazovat určitá cvičení pomáhající se uvolnit při psychickém napětí. Žáci se začínají zajímat o odlišné sporty, proto zapojujeme do výuky na prvním stupni různé druhy sportů, které jim dávají možnosti se rozvíjet. Školáky přirozeně vedeme k pohybu, podporujeme je a povzbuzujeme. Pohyb je prostředkem utváření kolektivu ve třídě a my bychom měli jeho prostřednictvím vést žáky ke vzájemné spolupráci, respektu a porozumění.

Senzomotorická koordinace je v této fázi také velmi důležitá, jelikož ovlivňuje pohyby ruky a oka a to má značný vliv na žákův výkon ve škole. Děti ve věku 5 let této schopnosti ještě nevěnují pozornost. Žáci ve věku 7 let si tuto schopnost však již dobře uvědomují a vynakládají proto velké úsilí, neboť stále nemají dosti osvojené některé dovednosti, jako je např. psaní. 9leté děti mají psaní zvládnuté, a proto na této schopnosti už tolik nelpí (Šimíčková-Čížková, 2008).

Vývoj poznávacích procesů

Žáci na prvním stupni jsou známi svou touhou po poznání. Se vstupem do školy přichází vše nové, dozvídají se spoustu nových informací, osvojují si nové dovednosti. Pasivní přijímání informací je sice nezbytné, ale žáci potřebují především aktivní zapojení do výuky, díky němuž si dokáží lépe osvojit předávané informace. Poznávací procesy jsou úzce spojeny s citovým vnímáním dítěte (Šimíčková-Čížková, 2008).

Vnímání

Vnímání, jako jeden z poznávacích procesů, se stává z náhodného záměrným. Školák se učí poznávat podstatu vlastností předmětů a jevů. Začíná se lépe orientovat v prostoru a čase.

Se zvyšující se schopností analyzovat a diferencovat, se stále rozvíjí a zlepšuje žákovo poznávání. Vnímání žáka plynule přechází z vnímání konkrétního k obecnějšímu. Zhruba kolem 10–11 let se stává vnímání přesné jako u dospělého člověka. Dítě v tomto věku má ovšem stále málo zkušeností, aby bylo schopné třídit informace a rozpoznávat souvislosti. Rozvíjí se ostrost zraku, vnímání rozlišnosti velikostí, tvarů a barev předmětů a zároveň se vyvíjí citlivost sluchu a hmatu. Problém žákům způsobuje chápání souvislosti mezi prostorovými vztahy a vnímání času (Šimíčková-Čížková, 2008).

Kolem 5. až 7. roku dítěte dozrává zraková percepce, rozvíjí se sluchové vnímání, především v oblasti fonetického sluchu. U malých žáků může nastat problém s porozuměním podobně znějících hlásek, např. sykavek a to samozřejmě vede ke stavu, kdy je sami nedokáží vyslovovat.

Sluchové vnímání řeči má implicitní charakter, což znamená, že žák rozumí mluvenému projevu, ale nedokáže rozlišit, z jakých hlásek a slabik je složený.

U starších žáků se rozvíjí fonemické vědomí. Chápou, že slovo obsahuje různě znělé hlásky a ty lze dále rozdělit. V 6 až 7 letech se zlepšuje schopnost rozlišovat délku samohlásek. Určování znělosti či neznělosti hlásek činí stále problémy.

V předškolním věku se rozvíjí sekvenční percepce, aneb žákova schopnost vnímat časové posloupnosti sluchových podnětů. Sekvence je patrná i z hlediska vnímání řeči. Z pořadí slov ve větě rozeznáváme její význam. Žák potřebuje prostor, aby byl schopen nějakého sluchového rozboru, tudíž bývají problémy ve sluchové analýze způsobeny nedostatkem času. I proto závisí kvalita sluchové percepce na pozornosti žáka (Šimíčková-Čížková, 2008).

Představivost

Dalším poznávacím procesem, který se během tohoto období rozvíjí, je představivost. Představivostí rozumíme určitou schopnost vybavení si vjemů, které nastaly. V této vývojové etapě dosahuje představivost u dítěte vrcholu. Žákova fantazie se může částečně vytrácet působením reality, kterou již dokáže od fantazie rozlišit. Žák rád využívá svou fantazii především ve tvorbě. Děti v tomto věku mají rády knihy s fantaskními náměty. Fantazie může sloužit také jako motivace při didaktické hře. Působením výuky ve škole se fantazie stává úmyslnou. Tento stav, kdy se přirozený vznik představ přetváří na vyvolání představ úmyslných, je ve vývoji klíčový. Jedinec je v tomto případě schopen vyvolat představy, které jsou po něm vyžadovány. Pracovat s představami je pro žáky snazší než práce s pojmy (Šimíčková-Čížková, 2008).

Paměť

Po nástupu dítěte do školy je paměť spíše mechanická a nezáměrná, ale pod vedením učitele se rychle rozvíjí. Nejlepší metodou k zapamatování je ve výuce názornost, díky níž si žáci pojmy v paměti snadněji udrží. U školáků se začíná uplatňovat záměrné zapamatování, logické myšlení a rozumovost. Dítě začíná propojovat různé druhy paměti. Efektivnějšího zapamatování můžeme dosáhnout vhodnou motivací.

Kapacita paměti se s narůstajícím věkem školáka zvyšuje. Pokud se budeme bavit konkrétněji, žák ve věku 6 let si zapamatuje v průměru 4 čísla, v 7 letech čísel 5 a v 11 letech je to 6 až 7 čísel. V případě, že se z matematiky přesuneme do českého jazyka, 6 až 7letý žák dokáže reprodukovat větu s 6 slovy, v 11 letech si zapamatuje větu o 8 slovech. Starší žáci mají více znalostí, jsou tak schopni si daná sdělení propojit a začlenit a příčinnou jejich větší zralosti si toho tolik nezapamatují (Šimíčková-Čížková, 2008).

Pozornost

Pozornost je velice důležitým faktorem ve školním procesu. Vývoj pozornosti závisí na dosaženém stupni zralosti centrální nervové soustavy. Pozornost se podílí na regulaci psychických aktivit, a to především procesů poznávání. Má na ni vliv prostředí, jeho požadavky a schopnost jejich plnění. Pozornost přispívá k propojení zkušeností a nových poznatků. Je důležitá při ověřování znalostí a dovedností a zároveň potřebná pro další činnost.

Pokud má žák problém s pozorností, začíná selhávat i v ostatních procesech poznávání. Poruchu pozornosti můžeme vyzorovat u žáků se známkami hyperaktivity, ale i naopak se žáky melancholickými. Jestliže má žák poruchu pozornosti, může se ve škole projevat jako neúspěšný. V nižších ročnících je pozornost krátkodobá, je tedy velice obtížné udržet žáky soustředěné, a proto je důležité při výuce často střídát aktivity. Pro udržení koncentrace pozornosti neopomíjíme dostatečnou četnost motivace. U takto malých dětí je pozornost samovolná a bohužel často přerušovaná vnějšími vlivy. Je velmi obtížné ovládat pozornost příčinnou nevytvořených autoregulačních mechanismů u žáků nižších tříd. Pro nižší třídy tedy volíme kratší činnosti s častějšími obměnami. Abychom získali pozornost žáků, střídáme formy vyučovacího procesu, zařazujeme do výuky různé druhy pomůcek, didaktické hry, fyzické aktivity, relaxaci, pochvaly, různé alternativní metody vyučování atd. (Šimíčková-Čížková, 2008).

Myšlení

Vývoj myšlení ovlivňuje způsob uvažování, který je podmíněn logikou a uznává představy o realitě, jež se mohou jevit aktuálně, či v podobě zkušeností. Což značí opuštění dosavadního myšlení ovlivňovaného aktuálními pocity, požadavky, egocentrismem a představami. Na myšlení dítěte má vliv zejména jeho aktivita ve škole a vyučující. Vyvíjí se žákovo logické myšlení a s ním si vytváří své vlastní názory. Zatím však je jeho logika konkrétní. Dokáže logicky uvažovat jen o věcech, které je schopen si představit (Šimíčková-Čížková, 2008).

Podle Piageta začíná stádium konkrétních logických operací, kdy nastává přechod k názornému neboli intuitivnímu myšlení, na začátku školní docházky. Žák zvládá v jednom okamžiku propojovat své myšlenkové procesy. Ty se ve stádiu konkrétních myšlenkových operací seskupují v jeden celek. Znamená to, že žák dokáže roztřídit předměty podle jejich vlastností, rozumí určování množství, začlenění prvku do třídy atd. Konkrétní logické myšlení žák projevuje chápáním určitých souvislostí a vztahů. V dnešní době školáci dokáží snadno použít dostupné informace. Významnými faktory, které se u žáků vyvíjí v oblasti konkrétního myšlení, jsou decentrace, konzervace a reverzibility. Pojem decentrace se vyznačuje schopností uvažovat o skutečnosti z více úhlů pohledu a uvědomovat si možné vztahy a vztahy. Schopnost konzervace je uvědomování si neměnnosti určitých předmětů, jejich vlastností a rysů, například při změně jejich vnějšího vzhledu. Vratnost neboli reverzibilita je schopnost pochopení navrácení různých proměn do původního stavu (Langmaier, 1998).

Důležitou složkou k dosažení efektivního myšlení školáků a tím dobrému výkonu ve škole, je patřičná motivace, která by se neměla, zejména u mladších dětí školního období, opomíjet. Vnější motivaci lze zahrnovat do vyučování v podobě pochval, známek, ale i samotného přístupu k žákovi. Pokud je pro žáka motivací samotný výkon, projevuje se tak podle některých studií jeho míra inteligence (Langmaier, 1998).

Abychom rozvíjeli myšlení žáků, musíme volit úkoly a aktivity přiměřené jejich věku a schopnostem. Mladší školáci se potřebují v myšlení opírat o něco konkrétního, s čím již mají zkušenosti. Pokud chceme podpořit jejich myšlení, měli bychom vše demonstrovat na konkrétních ukázkách, aby byli schopni si vše lépe představit a rozuměl tak dané problematice.

Díky vedenému vyučování se postupně myšlení separuje od vnímání a stává se tak odděleným poznávacím procesem. Opomíjeno bývá žákovo tvořivé divergentní myšlení, které bychom měli také podporovat. Jak ve škole, tak doma se zaměřujeme spíše na myšlení

konvergentní, jehož myšlenkové postupy směřují jistou cestou k jedinému cíli (Šimíčková-Čížková, 2008).

Jazykové kompetence

S nástupem dítěte do školy se začíná rozvíjet jeho slovní zásoba, která byla doposud tvořena pouze praktickými znalostmi mateřského jazyka. Co se týče slovní zásoby, skladby řeči a výslovnosti, jsou mezi žáky velké rozdíly.

Školák si v této etapě svého života začíná osvojovat další formy řeči, a to řeč v psané a čtené formě. Tato činnost je pro dítě velice náročná a vyčerpávající, zejména z psychického hlediska. K osvojování si dovedností psaní a čtení je zapotřebí funkcí sluchového, zrakového a kinestetického analyzátoru, které jsou ovlivněny kvalitou smyslového rozboru a sjednocení souvisejícími s neuropsychickými procesy.

Řeč dítěte se během školního období značně vyvíjí. S prohlubující se slovní zásobou je postupně schopno psát delší a složitější věty a souvětí. Zlepšuje se větná skladba a gramatická správnost. Zřejmý je i pokrok ve výslovnosti a způsobu vyjadřování. Ale i v tomto případě mohou nastat jisté individuální rozdíly mezi dětmi a v některých případech i mezi pohlavími. (Šimíčková-Čížková, 2008)

Emocionální a sociální vývoj

Emocionální a sociální složka dítěte jsou velmi důležité při adaptaci na nové sociální prostředí, do kterého v tomto období dítě vstupuje a ovlivňují jeho další působení. Emocionální stránka má zásadní vliv na úspěšnost, vývoj a vyrovnanost každého žáka. Nástup do povinné školní docházky může pro některé jedince představovat velkou emocionální zátěž. Pro žáky se musíme tedy ve třídě snažit vytvořit takové klima, ve kterém se budou cítit dobře a budou schopny se zdravě emocionálně i sociálně rozvíjet.

V tomto období mluvíme o citové labilitě a impulzivité. Snižuje se egocentrismus dítěte a naopak vzrůstá jeho schopnost seberegulace. Je již více schopen ovládat své pocity, dokáže je potlačit a také jasně dát najevo dle aktuálních předpokladů a nároků, jež jsou na něj kladeny. Začíná více rozumět emocím, rozlišuje různé druhy citů, jejich intenzitu, pravdivost a obměňování jejich výrazů. I zde se objevují určité rozdíly mezi jednotlivci. Každé dítě má odlišně rozvinuté emocionální chápání a je jinak citově založené. Emocionální vývoj má

spojitost s citovými prožitky již z útlého dětství. V mladším školním období přetrvává ovlivnitelná emocionalita. Citový rozvoj dítěte má úzké spojení s jeho kognitivním vývojem. V této době zaznamenáváme rozvoj vyšších citů, a to etických, estetických, sociálních a intelektových.

Orientace k hodnotám a sociální kontrola jsou z počátku stále nestabilní a ovlivňuje je aktuální situace a autorita. V tomto období dítěte se společenské zásady mravního jednání postupně ustalují, což neplatí o hodnotách abstraktních. Abstraktními hodnotami rozumíme v této souvislosti to, kdy heteronomní morálku určenou ostatními, zejména autoritou, během 8. roku dítěte nahrazuje morálka autonomní. Dítě začíná rozhodovat o správnosti, či špatnosti jednání bez zřetele na autoritu. Na vývoj dítěte z morální stránky má vliv především výchova a vzájemné působení v sociálním prostředí rodiny.

V otázce sebepojetí je v tomto věku důležité kladné sebehodnocení, jenž je zásadní pro úspěšnost, emocionální vyrovnanost a celkové zdraví žáka. Dítě se nesocializuje pouze s vnějším prostředím, ale je zároveň socializováno samo se sebou, což značí pojem sebesocializace. Jak žák zpracovává informace předávané vnějším prostředím a jak je pojímá, na to mají vliv důležité osoby z jeho prostředí. Vytváří si svou vlastní identitu prostřednictvím formování představy o sobě samém. Zásadní je žákům vnitřní pocit o jeho úspěšnosti, či nespěšnosti ve škole. Nesmíme dopustit selhání žáka při jeho pocitu neúspěšnosti. Je důležité jej neustále povzbuzovat a správně motivovat, aby měl chuť se zlepšovat. Pokud by byl neúspěch u žáka trvalejší, mohlo by dojít ke ztrátě vlastního "já", což je situace pro dítě velmi nebezpečná. Žák se může lehce ocitnout v situaci, kdy se cítí méněcenný, bezmocný a propadá pocitům úzkosti. V tomto případě rozhodují i temperamentové vlastnosti žáka, vliv rodiny, zejména, co se týče stanoviska rodiny k jeho výkonnosti ve škole a také posuzování příčin možných neúspěchů. Jeho neúspěšnost může být ovlivněna i špatnou přípravou, malou snahou, nedostačujícími schopnostmi, či pouze náhodou. Pocity úspěšnosti, či naopak méněcennosti se utváří u dětí v období mladšího školního věku a ustalují se od 4. do 6. třídy základní školy.

V období od 1. do 5. třídy základní školy mluvíme o extraverci. Tento pojem značí začlenění žáka do kolektivu třídy a jeho vztahy utvářející se v tomto prostředí. S nástupem do školy dítě dostává další sociální roli, v novém kolektivu se utváří jeho osobnost a čerpá tak spoustu nových zkušeností. Ve třídě navazuje nové vztahy, hledá si nové přátele, učí se spolupráci, pomoci, respektu, soutěžení a všemu dalšímu, co je s tím spojené.

Školák získává novou autoritu, se kterou se musí naučit přijímat nová pravidla a přizpůsobit se tak všemu, co nastup do povinné školní docházky přináší. S touto nastupující

autoritou se jedinec odpoutává od rodiny, ale rodina by měla stále zůstat jeho největší citovou oporou. Žák je k učiteli z počátku dost nekritický, má k němu úctu, vzhlíží k němu a chová velké sympatie. Zároveň k němu má však respekt a někdy z něj může mít i strach. Později se postoj k učiteli mění, je více kritický, ale vše záleží na zkušenostech a postojích.

Na úplném začátku období školáka je dítě zaměřeno především samo na sebe, na svůj výkon ve škole, své úspěchy a potřeby. Až poté začíná brát ohled na své spolužáky a uvědomovat si určitou sounáležitost ve třídním kolektivu. Po vstupu do školy se žáci nijak značně nerozdělují na skupiny, jejich přátelství bývá náhodné. Dělení se do určitých třídních seskupení nastupuje až ke konci období mladšího školního věku žáků. V tuto dobu si žáci hledají dlouhodobější přátele. Nastávají rozdíly mezi pohlavími. Hoši jsou oproti dívkám značně aktivnější, reagují intenzivněji, dělá jim menší obtíže opustit jednu činnost a začít jinou. Dívky na rozdíl od chlapců déle vydrží u jedné činnosti, jsou pozornější, nepodlehnou tolik rušivým elementům a jsou více vstřícné, co se týče nároků. Bývají také klidnější a soustředěnější.

Pokud se budeme bavit o vztahu učitele k žákovi, je důležité zmínit jméno Marie Vágnerové, podle níž učitel mnohdy zaujímá k žákovi postoj, který se formuje do jisté podoby, až může v mnoha případech dojít ke stereotypu. Dosti často se stává, že učitel vyčleňuje žáky méně nadané. Dochází tím k negativnímu ovlivňování úspěšnosti těchto žáků, to má dále vliv na žákovi postoj ke škole, ke spolužákům a učiteli. Neměli bychom takovému dítěti dávat najevo, že patří do "slabší kategorie". Více mu prospěje, když budeme usilovat o to, aby měl nějakou snahu vynikat. Měli bychom podpořit každý jeho pokrok, aby získal potřebné sebevědomí a motivoval se tak k vyšším výkonům (Šimíčková-Čížková, 2008).

Marie Vágnerová (1997) píše o častých špatných vysvětleních projevů školáka podle typu učitele:

Autoritativní učitel

Tento typ učitele si zakládá na své autoritě, nedává dostatečný prostor projevu žáka, chce, aby žáci byli především ukázněni a plnili své úkoly. Nezaměřuje se na individuální přístup k dítěti. Nebývá tolerantní k odlišnostem a subjektivním potřebám jedinců.

Nejistý učitel

Stejně jako autoritativní učitel omezuje subjektivní projev žáka, ale v tomto případě je důvod odlišný. Nejistý učitel si s žakovým vyjádřením nemusí umět poradit. Muže toto vyjádření chápat, jako náznak nesouhlasu, nevděku, nepohlíží na něj jako na pozitivum. Chce, aby se žakovo chování opíralo o dané zásady a normy. Nebývá však lhostejný k citlivým a méně úspěšným žákům.

Temperamentní učitel

Chyba tohoto vzoru učitele je v tom, že nemá příliš pochopení pro introvertnější, citlivějšími a bojácnější typy žáků. Spíše preferuje energičtější žáky, kteří se rádi projevují. Může se stát, že tišší žáky bude tento učitel přehlížet a ti si poté mohou připadat méněcenní, což může ovlivňovat jejich výkon.

Starší, unavený učitel

Zůstává spíše ve svém stereotypu, nemá energii pracovat na něčem novém, obohacujícím výuku. Má tendenci obhajovat se svou zkušeností, v mnoha případech nemá toleranci k ničemu novému a inovativnímu. Netoleruje jakékoli rušivé elementy v průběhu výuky. Má tendenci přeceňovat nadané žáky, neúspěch si u nich vysvětluje jako náhodu. Méně úspěšné žáky podceňuje, nedává jim naději na zlepšení. Oblíbenější jsou pro něj dívky, které představují píli, pečlivost, snaživost a podobně. Pro žáky nemusí být vyučovací hodina pod vedením tohoto typu učitele příliš zábavná, vytrácí se motivace a tím upadá chuť efektivně pracovat (Vágnerová, 1997).

Po vstupu do školy se pro žáka stává zásadní aktivitou učení a práce. Žáci jsou povinni plnit nároky, které jsou na ně kladeny.

Kvůli motivaci a celkovému správnému vývoji je také stále důležitým prvkem ve výuce hra. Hra se s přibývajícím věkem dítěte obměňuje a na prvním stupni základní školy se stává dobrým a zároveň velice důležitým didaktickým prostředkem pro výuku. Hry rozdělujeme podle záměru na různé typy. Populární jsou například hry pohybové, konstruktivní nebo hry ve formě soutěže. Pravidla ve hře se stávají s postupem do vyšších ročníků čím dál více náročnější. Důležité je, aby hra byla přiměřená věku dítěte. Pokud je hra příliš primitivní, žáky nemusí zaujmout a nesplní tak očekávaný záměr. Pokud je naopak pro žáky příliš náročná, plní funkci spíše demotivující a žáci mohou snadno získat pocit selhání.

Hra zaměřující se na intelektuální stránku vykazuje u žáka více nápaditosti, produktivnosti a činorodosti. Hoši se projevují ve hře hlučněji, agresivněji, svérázněji a upřednostňují více prostoru. Bývají ale oproti dívkám originálnější a více tvůrčí. Dívky mají raději to, co dobře znají, ale i tak jsou lehce přizpůsobivé. Působí klidněji a dokáží se více soustředit. Na chování žáků při hře mají vliv i vlastnosti rodičů. Pokud je rodič hodně autoritativní a příliš opatrovatelský, je dítě v průběhu hry méně tvořivé, vynalézavé a originální. Hra se využívá jako určitý oddych od soustavného učení, motivuje žáky k další činnosti. S hrou je spjata i preventivní udržení správné mentální hygieny dětí a vytváření přátelské prostředí v kolektivu třídy. Učitel by měl mít při hře jistou dávku humoru a být tolerantní.

Hru můžeme zařazovat do různých částí výuky. Na začátku hodiny hra slouží jako počáteční motivace, může být zaměřena na zopakování poslední látky, či na uvedení nového učiva. V průběhu hodiny ji využijeme jako určité odreagování od stereotypní výuky. Jestliže se hru rozhodneme zahrnout do závěrečné části hodiny, slouží jako dobrá forma zopakování učiva a příjemné zakončení. Didaktická hra pomáhá snadněji upevnit učivo, jelikož je při ní využíváno více smyslů a tím jsou žáci schopni si lépe danou látku zapamatovat. Hra také slouží jako pedagogický prostředek učitele pro diagnostiku žáka (Šimíčková-Čížková, 2008).

Co se týče zájmů školáků, z počátku bývají pouze přechodné. Děti se seznamují s různými aktivitami a objevují své schopnosti. Žáci mají v dnešní době nabídku velké škály zájmových kroužků. Touto cestou mohou zjistit, v čem vynikají, co je baví a co naopak není jejich silnou stránkou. Zájmy jsou důležitým faktorem pro osobnostní vývoj každého jedince a neměly bychom je opomíjet a přehlížet. Pokud žák v něčem vyniká, stoupá jeho sebevědomí a to má dobrý psychický vliv na jeho osobnost. Úspěch v zájmové činnosti může vyvažovat případný neúspěch v jiné oblasti vzdělávání. Zájmy jsou jedním z pilířů života každého jedince a žák má možnost se v nich seberealizovat (Šimíčková-Čížková, 2008).

Rozdíly v psychickém vývoji chlapců a dívek

Psychický vývoj chlapců a dívek je v základu poměrně stejný, v určitých faktorech se však může lišit. Některé konkrétní rozdíly mezi pohlavími byly i vědecky potvrzeny.

Dívky vykazují kolem 11 až 13 let lepší výsledky v testech verbálních schopností, chlapci jsou zato oproti dívkám výkonnější v úkolech s vizuálně prostorovou představivostí. Z hlediska matematiky se chlapci a dívky naučí počítat v tomtéž věku, dokonce ve vývoji řešení prvotních početních operací mohou být dívky před chlapci o něco napřed. Až od 11 do

18 let dosahují v této oblasti lepších výkonů chlapci. V dalších kognitivních schopnostech, jako je paměť, usuzování, řešení problémů a jiné, jsou obě pohlaví na stejné úrovni.

Zaměříme-li se na sociální chování u dívek a chlapců, stejně jako u dospělých žen a mužů, spatřujeme rozdíly ve stupni agresivity. Fyzické potyčky jsou mezi dětmi se zvyšujícím se věkem méně časté.

V předškolním období je oblíbená mezi dětmi hra ve skupinách. Tyto skupiny mají vlastnost segregace, již od 3 let věku se chlapci i dívky seskupují s jedinci stejného pohlaví. Hoši si v tomto věku hrají často ve 4 až 5 členných skupinkách, dívčí skupinky bývají menší, obvykle 2 až 3 členné. V chlapeckých skupinkách bývá patrnější systém nadřazenosti, jejich hra je energičtější, aktivnější, rušivá. Chlapci volí obvykle hry konstruktivního charakteru. Dívky se při hře projevují klidněji, soustředěněji, tvořivěji a tolerantněji. Dívčí hry oproti těm chlapeckým bývají více nápadité a různorodé.

Podle antropologů jsou v některých kulturách chlapci více odkázáni na matku než dívky. Chlapci si častěji než dívky hrají s ostatními dětmi, což značí jejich větší potřebu kontaktu s vrstevníky. Bylo prokázáno, že ve všech kulturách dívky zauímají větší náklonnost k malým dětem a to již od raného věku. Chlapci k menším dětem spíše projevují agresivitu.

Rozdíly mezi chlapci a dívkami jsou patrné, i co se týče prospěchu ve škole. Dívky jsou ve věku, kdy mají nastoupit do povinné školní docházky, vyspělejší než chlapci. Procentuálně požadují odklad školní docházky spíše chlapci než dívky. V nižších třídách prospívají více dívky, zatímco ve vyšších třídách je chlapci předčí například v matematických dovednostech.

Odlišnosti mezi pohlavími spatřujeme i co se týče mozkových funkcí. Stěžejní rozdíl se projevuje v převaze pravé nebo levé mozkové hemisféry. U dívek je viditelnější převaha pravé a u chlapců levé hemisféry mozku. Levá hemisféra je centrem logického a analytického myšlení, matematiky, čísel, dat atd. Pravá mozková hemisféra je zaměřena na holistické myšlení, tvořivost, intuici, umění, emoce fantazii a podobně. Nicméně se obě tyto hemisféry vzájemně propojují a nikdy nepůsobí každá zvlášť.

Dívky dospívají v průměru v dřívějším věku než chlapci, u chlapců se tedy projevuje větší lateralizace. Tím si můžeme vysvětlit hojnější výskyt poruch řeči u chlapců. Řeč je u nich více lateralizována, čímž se může projevit klinicky významná vývojová porucha řeči případným postižením levé mozkové hemisféry. U dívek je řeč více rozmístěna v obou mozkových hemisférách.

Na vývoj všech psychických funkcí mají však také vliv sociální prostředí, výchova a vzdělávání. Rozdíly mezi chlapci a dívkami v nízkém věku nejsou příliš rozpoznatelné, projevují se intenzivněji až v období předškolního věku a s přibývajícím věkem bývají patrnější.

Tlak sociálního prostředí ještě viditelněji podmiňuje rozdíly mezi chlapci a dívkami. Už od malička jsou chlapci rodiči ve většině případů podporováni ve fyzických aktivitách a dívky v komunikaci. Reakce okolí na stejné podněty může působit v závislosti na pohlaví odlišně. Např. pláč chlapce je mnohdy chápán jako vyjádření vzteku, zatímco ten dívčí jako projev určitého strachu. Některé druhy hraček pro malé chlapce dokonce podněcují agresivitu, jsou to např. zbraně, roboti, atd. Dívčí hračky bývají zaměřeny obvykle na péči, rodiče jim kupují panenky, kočárky a podobně.

Rozdíly můžeme vyzorovat, i co se týče trestů. Chlapci jsou rodiči, převážně otci, trestáni přísněji a cítí nejistotu, když mají trestat dívky. Rodiče si hrají už od útlého věku s hochy rušněji, k dívkám jsou opatrnější, především matky se věnují dívkám více z hlediska verbální stránky. Otcové jsou vůči hochům autoritativnější. Větší tlak je ze sociálního hlediska vyvíjen na chlapce. Rodiče jsou tolerantnější ke chlapeckému chování dívek, někdy jim půjčují i chlapecké hračky, dívčí chování se v případě chlapců jeví poněkud zvláště.

Je dokázáno, že pokud je chlapec vychováván v neúplné rodině (pouze matkou), má to vliv na jeho chování, které by bylo v případě výchovy uskutečňované oběma rodiči (tedy i otcem), více chlapecké. V tzv. netradičních rodinách nebyly zaznamenány žádné zásadní rozdíly v projevech chlapců a dívek vlivem výchovy v porovnání s "běžnou" rodinou.

Učitelé ve školním prostředí jsou často, i když nevědomě, ovlivněni pohlavím při káráni. Např. hoši bývají postihováni především za jejich neukázněné chování, méně pak učitelé dávají zřetel na jejich chyby v úkolech. U dívek se učitelé soustředí spíše na prospěch a rušivé chování přehlížejí. U chlapců se ve špatných výsledcích ve škole hledá většinou chyba v lenosti a nepřipravenosti, u dívek je to bráno jako projev nedostatečné schopnosti zvládnout danou problematiku. Z toho důvodu se u nich snadno může projevit tzv. naučená bezmoc. Žák začíná pociťovat selhání, snadno vše vzdává, požadavky na něj kladené se zdají čím dál více nezvladatelné. To může vést až k pocitům méněcennosti a dokonce k depresím, ke kterým mají v adolescentním věku sklon především dívky.

Uvědomování si vlastního pohlaví a celkově sebe samého se silně projevuje zejména v období dospívání, kdy se jedinec snaží chovat podle určitých předpokladů nebo naopak odlišně ve snaze vyniknout. Dříve byly dívky vychovávány spíše k submisivitě a chlapci k dominanci,

částečně je tomu tak i dodnes, ale psychické odlišnosti mezi pohlavími se postupem času překrývají a rozdíly se více individualizují (Šimíčková-Čížková, 2008).

1.2 MORÁLNÍ VÝVOJ

Morálka se v základu opírá o otázky dobra a zla. Dobro je z hlediska morální filozofie chápáno především jako to, co těší a uspokojuje, co je též řádné, žádoucí, determinované, chápeme to tedy jako dokonalé. Zlo je oproti tomu stavěno na opačnou pozici, chápáno jako něco neuspokojivého, nežádoucího a neřádného (Vacek, 2011).

Teoretický základ ke zkoumání otázek dobra a zla byl vytvořen v rámci filozofie a dal tak vznik etice. Etika (z řeckého ethos: zvyk, obyčej, mrav, ale i obvyklé místo k bydlení), je filozofickou disciplínou, jejímž předmětem jsou hodnotící soudy, které se týkají rozlišení dobrého a zlého. Jako součást tradiční filozofie se snaží poskytnout pravidla a normy lidského chování a jednání. Etika zkoumá morálku, klade si otázky typu: Co je dobré a co zlé? Jak mám jednat? Co je ctnost? Co je spravedlnost? Proč mám jednat určitým způsobem? Co je smyslem mého chování? (Vacek, 2011).

Podle Heidbrinka se filozofie zabývá zejména morální „povinností“ a psychologie především morálním bytím. To značí, že filozofové jsou výzkumníky a formulátory morálních pravidel. Z normativního hlediska tím, jak by lidé měli morálně myslet a následně jednat. Psychologie se soustřeďuje na zjišťování otázek, jak a proč lidé jednají tak, jak jednají. Hall a Davis zdůrazňují, že se přitom opírají o analýzu vývojových změn v psychice každého jedince. Pedagogové se zabývají zejména zkoumáním možností, jak podněcovat směřování k dobru prostřednictvím záměrné činnosti, což nazýváme výchovou (Vacek, 2011).

Hoffman rozlišil tři základní koncepce v přístupu k problematice morálního vývoje. První je model „dědičného hříchu“, který předpokládá co nejčastější výchovnou intervenci dospělých do života dítěte (od mala je potřeba usměřovat a velmi záhy napravovat). Dospělí zde reprezentují dané a nezpochybnitelné společenské hodnoty. Dalším modelem je doktrína tzv. „vnitřní čistoty“ (původní dětské nevinnosti, dobroty). V tomto případě se má za to, že je dítě naopak ve svém vývoji vnějšími společenskými vlivy spíše narušováno a poškozováno. Proto by měl být vliv vnějšího sociálního světa (včetně přímého výchovného zasahování) zejména v raném období vývoje minimalizováno. Třetí koncepce nepostavena na úvaze že

dítě není ani dobré, ani špatné a má tedy nejbližší k pojetí člověka jako nepopsaného listu papíru (tabula rasa). S touto klasifikací podle Hoffmana souvisí trojí zaměření teorie morálního vývoje i nutnost položit si tři základní otázky. První otázka zní: V čem jsou si všichni lidé podobní (problém univerzálnosti ve vývoji)? Druhá otázka: V čem jsou si pouze někteří lidé podobní (problém skupinové podobnosti a kulturních odlišností)? Třetí otázka: V čem je každý jedinec unikátní (problém individuálních odlišností)? (Vacek, 2011).

Psychoanalytická teorie morálního vývoje

Jednou z nejranějších a nejnámějších teorií osobnosti raného a morálního vývoje je teorie Sigmunda Freuda.

Podle Freuda jsou morální vývoj a morálka dvě skupiny, které mají vzájemně sporné požadavky. Z jedné strany se díváme na instinkty a z druhé na společenské požadavky. Lidé jsou motivováni těmito instinkty: instinktem života (eros) a instinktem smrti (thanatos). Projevem těchto dvou instinktů v chování je sexuální aktivita a agrese. Uspokojování těchto instinktů by ve společnosti vedlo jednoznačně ke konfliktům mezi jedinci, z toho důvodu je společnost jeden před druhým musí chránit. Existují jisté regulační mechanismy, které mají ve vyspělé společnosti dvojí základní podobu, a to potlačení instinktů a převedení (neboli sublimace) jejich energie do aktivit, které jsou pro společnost přijatelné. Podle Freuda by mohlo lidské civilizaci hrozit kontaminování a destrukce prostřednictvím divokých nespoutaných tzv. hledačů rozkoše, pokud by společnost ponechala volný průchod uspokojování zmíněných instinktivních potřeb (Vacek, 2011).

Superego chlapce je složeno ze dvou subsystémů, svědomí a ideálního já. Svědomí v tomto smyslu zaujímá negativní funkci. Jde o jistou represi, neboli trestání výčitkami za toužené či uskutečňované porušování norem. Ideální já je složkou osobnosti, v rámci které jedinec přijímá za své získané soubory hodnot a norem od otce. Shields a Bredemeierová ohledně této problematiky tvrdí, že zformování superega je jakýmsi vítězství společnosti nad nesocializovaným jedincem.

V závěru tak začne dospívající osoba obracet svou agresi vůči sobě samému, a pokud se odchýlí nebo si myslí, že tak učinil, od zvnitřněných standardů svého superega, nastupuje u něj prožitek viny (Shields, 1995).

Podle Freuda je na mužskou a ženskou morálku nazíráno jinak z důvodu návaznosti na funkci superega v morálním vývoji osobnosti. Například dívky se nemusí na rozdíl od chlapců obávat kastrace. Freud však považoval kastrační úzkost za základ kompenzaci oidipovského

komplexu i formování superega, které u žen nebývá tak neúprosné, neosobní, nezávislé na svých afektivních původech, jak je to vyžadováno u mužů. Pokud nastane situace, že není možné u žen rozvinout tak silné superego, nejsou v tomto případě schopny dosáhnout vyšších standardů mužské morálky, jelikož žena nemá tolik zájem se zabírat právními záležitostmi jako muž a více často je vedena spíše svými pocity náklonnosti či nepřátelství (Vacek, 2011).

Toto mínění tzv. mužského modelu kritizuje C. Gilliganová. Nesouhlasí s některými výroky Freuda i jiných protagonistů psychologie, a to především psychologie morálky. S Freudem se shoduje v jednom a to, že v morálce žen a mužů jsou jisté odlišnosti. Odmítá však dělení na lepší a horší. O odlišné morálce žen hovoří ve sporu s Kohlbergem. Gilliganová komentuje Freudovy názory takto: „V celém Freudově díle se ženy vymykají jeho zobrazení vztahů a vnášejí do něj motiv prožitku lásky, která – jakkoli ji Freud popisuje jako narcistickou či nepřátelskou vůči kultuře – zjevně nemá ve svém základu separaci a agresi.“ V jiné části komentuje Freudovo zaujetí jeho teoretickými výzkumy jako možné překážce porozumění ženské psychice. Přesněji píše: „Ačkoli Freud žil obklopen ženami a jinak toho pochopil tolik a tak skvěle, ženské vztahy mu připadaly čím dál tím záhadnější, obtížně rozpoznatelné a těžko popsateľné“ (Gilliganová, 2001).

Freudův model morálního vývoje se tak může zdát nazíraný jednostranně. Na to však nabízí mnoho reakcí, které stále nejsou obecně vyzdvihovány. Mohou to být například konflikty mezi otcem a synem a mezi matkou a dcerou, které jsou v určitém smyslu nevyhnutelné. Tyto konflikty mohou být základem týkajícím se našeho nevědomí. Způsob, jakým je řešen oidipovský komplex je možno považovat za diagnosticky i výchovně významné. Ti, jenž postrádají otce, a nemají tak dostatečně rozvinuté své superego, budou v budoucnu v zásadě odmítaví k autoritě. Naopak ti, kteří mají superego dostatečně vyvinuté, budou velice přizpůsobiví a nebudou mít problém dostat požadavkům autority. Odpor k autoritě může vést postupně i k odporu a nesouladu se společností. Naopak jedinci, kteří mají superego velmi silné, mohou docílit velmi výrazných pocitů viny, jenž mohou vyústit až k psychickému onemocnění, neboli neuróze.

Oidipovský komplex se sice odehrává na úrovni nevědomosti, neznamená to však, že nejsou jasné jeho projevy a to především ve spontánním chování dětí. Shields a Bredemeierová hovoří o dětské hře jako o příležitosti zaznamenat zmíněný komplex v nejrůznějších různorodých podobách (Shields, 1995).

Hogan a Emler navzdory složitému ověřování obtížných empirických šetření uvádějí výsledky výzkumných bádání, které psychoanalytickou teorii posunují na důležitou pozici. Sears, Maccoby a Levin uvádějí, že větší pocit viny převládá u dětí s intenzivními a pevnými

vztahy mezi nimi a rodiči. Tresty těchto dětí byly spíše na psychické úrovni než na té fyzické. Výchova rodičů těchto dětí byla zásadová a soudržná (Vacek, 2011).

Podle našich každodenních zkušeností je zřejmé, že ve většině případů uvažujeme a jednáme podle zažitých etických norem. Podle Eksteina se i Freud vyvíjel a postupem času si uvědomoval, že utváření osobnosti a výchova nejsou pouze usměrňování instinktů, ale též možností realizovat se a mobilizovat svůj pozitivní potenciál (Vacek, 2011).

Psychoanalytická teorie poskytuje jakýsi základ pro morální výchovu. Její přímé praktické aplikace do oblasti výchovy však nejsou snadné. Hall a Davis tvrdí, že využitá psychoanalýza v této problematice vyžaduje jistý stupeň sofistikovaného pohledu do problematiky, který může být jen stěží očekáván od obvyklé učitelské (vychovatelské) populace. Zábranou k širší aplikaci je zřejmě také terminologická specifikace Freudova učení. Výchova se ve svém základu bude stále prvotně zabývat vědomou stránkou osobnosti dítěte, více než odchylkami ve vývoji, jež mají svůj počátek v nevědomých osobnostních proměnných (Hall, 1975).

Morální vývoj z pohledu sociálního učení

Podle Hogana a Emlera teoretikové sociálního učení kritizují zejména psychoanalýzu. Psychoanalýza a vyvozené formy hlubinné psychologie objasňují morální chování pomocí existujících struktur v psychice (superego), jež poskytují chování subjektu dlouhodobou, někdy i trvalou stabilitu. Toto však nebylo prokázáno. Zastánci sociálního učení se odvolávají na klasický výzkum Hartshora a Maye. Výsledky tohoto výzkumu uskutečnily problematiku morálky a vedly k závěrům, že morální chování je naprosto zásadně ovlivňováno situačními faktory (Vacek, 2011).

Oblast morálního vývoje je velmi různorodá, má však z pohledu teorií sociálního učení některé podstatné společné klíčové principy:

- 1) Podle Shieldse a Bredemeierové jde teoretikům sociálního učení o výzkumu možností ovlivňovat učení jednotlivců takovým způsobem, aby se u nich vyvíjelo prosociální chování. Zajímají se především o otázky morálního vědomí a usuzování. Naproti tomu Piaget a Kohlberg do středu svých psychologických koncepcí postavili výzkum mechanismu morálního úsudku.
- 2) Teoretikové sociálního učení vnímají všechny jedince jako velmi flexibilní a učenlivé v úzké vazbě na různorodé sociální podmínky, které na ně působí. Z tohoto důvodu je u teoretiků nepřijatelné konstruovat jakákoli vývojová stádia morálky a rozdělovat je

do určitých věkových kategorií. Kdyby tomu tak bylo, znamenalo by to přílišné zdůraznění role vnitřního nátlaku na morální usuzování a jednání.

- 3) Veškeré chování stojí na stejných principech učení, v tom případě je to tak i s morálním chováním.
- 4) Morálka je definována podle sociálních kritérií a je tedy z hlediska určité kultury relativní (Shields, 1995).

Bandura a Mischel, představitelé teorie sociálního učení, řeší otázky odměn a trestů neboli sociálního podmiňování. Odměny a tresty mají velký vliv na naše chování, jsou podnětem našeho učení a budoucího očekávání. Je-li posilováno prosociální chování, stává se stálým.

Bandura tvrdí, že lidé mají určité představy o způsobech chování, které jim poté mohou pomoci dosáhnout jejich cílů. Takové představy mohou být v průběhu posilovány či naopak zeslabovány následky, ke kterým směřují. V tomto případě hovoříme o tzv. přímém a zprostředkovaném sociálním podmiňování. Mnoho je naučeno „nepřímou“ příkladem, vyzorováním od druhých i sledováním příčin jejich chování. Tímto způsobem se učíme i složitější vzorce chování, jako je například čištění zubů, startování auta, vyjadřování oddanosti a náklonnosti atd. Podle určitých modelů se mimo chování učíme i pravidla, jež jsou základem tohoto chování, což vede k uskutečňování nových jednání podle takovýchto pravidel i za jiných podmínek (Bandura, 1977).

Právě „modelování“ považují Hogan a Emler za nejdůležitější součást Bandurovy teorie. Tedy jaké podmínky musí být splněny, aby „model fungoval jako model“:

- 1) Jedinec musí být pozorný, všimnout si modelu, co dělá.
- 2) Jedinec si musí uchovat to, co pozoroval buď zakódováním jednání pomocí slov, nebo uložením do paměti ve formě představ.
- 3) Jedinec musí mít potřebné dovednosti, aby byl schopen reprodukovat jednání modelu.
- 4) Jedinec si musí všimnout následků, ke kterým jednání modelů vede.

Lidé se mezi sebou liší ve stupni učení se podle modelu. Tento stupeň (úroveň) je determinován třemi faktory. Prvním je charakteristika modelu. Nejvlivnější modely jsou ty, které mají nejvyšší status, prestiž a sílu. Pro děti jsou jejich rodiče přirozeně vlivnými modely. Druhým faktorem je charakteristika pozorovatele (viz. výše). Třetím pak je, zda jednání modelů je odměňováno nebo trestáno (Vacek, 2011).

Bandura poukazuje na to, že nejsme ovlivňováni pouze vnější kontrolou, ale máme i vnitřní korektivy. Tvrdí, že určité jednání vytváří dva druhy následků, což je sebehodnotící

reakce vnější výsledek. Bandurova teorie uvádí jako základní determinanty, které jsou navzájem ovlivněny, morální poznání, afektivní sebehodnotící neboli seberegulační reakce, činitele životního prostředí a morální chování. Podle něj by mělo morální poznání hrát podstatnou roli v otázce morálního fungování. Morální úsudek je tvořen dvěma separátními procesy. V prvním procesu se vyčleňují odpovídající morální prvky z řady situačních podnětů a v tom druhém je potřeba dát přednost vybraným prvkům aplikováním morálních pravidel. Morální usuzování se s postupujícím vývojem zdokonaluje od jednoduchých pravidel k pochopení komplikovanějších (Vacek, 2011).

Z kulturního hlediska ve vývoji morálního poznání existují určité neměnné vzorce, které jsou předmětem zkoumání představitelů teorií morálky, která se zabývá jednotlivými stádii. Bandura na rozdíl od nich tyto jevy představuje jednotností v typech bio-psycho-sociálních změn vyskytujících se se vzrůstajícím věkem vychovávaných ve všech kulturách.

Vztah morálního poznání a morálního chování je zprostředkován podle Bandury morálním působením. Morální působení je definováno dvěma způsoby. Tzv. seberegulačním mechanismem, do jehož funkcí jsou zahrnuty sociální sankce, které fungují jako utlumení nežádoucího chování a podpora chování prosociálního. Tento mechanismus je afektivní reakcí ve vztahu k vlastnímu uskutečňovanému či zamýšlenému konání. Tyto reakce jsou úzce spojeny se sebeuspokojením a sebeúctou, a mohou tak být motivací k prosociálnímu jednání každého jedince. Při tomto procesu je velice důležitá víra v účinnost vlastních seberegulačních mechanismů. Účinnost regulačních mechanismů je totiž druhým středovým konstruktem definujícím podle Bandury morální působení. Lidé v tomto případě mohou vytrvat v morálním jednání i při sociálním nátlaku nebo „nežádoucím“ osobním touhám.

Teorie sociálního učení ve vztahu k morálnímu vývoji je souhrnně charakterizována Hoganem a Emlerem následujícími pěti znaky:

- 1) Morální učení je nerozlišitelné od jiných druhů učení.
- 2) Morální vývoj se neprojevuje nijak jinak než učením morálního chování. Morální zralost se liší od nezralosti individuálně množstvím reakcí, které se osoba naučila.
- 3) Teorie sociálního učení implicitně zaujímá extrémní pozici morálního relativizmu.
- 4) Ačkoliv termín „odměna“, „posílení“ a „trest“ jsou základními elementy v teorii sociálního učení, nejsou nikde definovány.
- 5) Teorie sociálního učení je primárně zaměřena, na rozdíl od psychoanalýzy a tradiční teorie osobnosti, na proces morálního vývoje (vysvětluje tedy, *jak* je morální jednání osvojováno). Teorie osobnosti se zabývá tím, *co* je určeno zaměřením na obsah) (Vacek, 2011).

Podle Hogana a Emlera se tyto dva přístupy spíše doplňují než – jak dovozují představitelé teorie učení – spolu soupeří (Vacek, 2011).

Kognitivní teorie morálního vývoje

V této teorii figurují především dva významní představitelé, kteří se touto problematikou hlouběji zabývali, jsou jimi Jean Piaget a Lawrence Kohlberg.

Jean Piaget

Piaget je především známý svou teorií kognitivního vývoje, jeho dílo je proslulé a respektované. Méně známá, však také velice významná, je jeho koncepce morálního vývoje, která byla publikována v knize Morální úsudek dítěte v roce 1932. Toto dílo je základ obecné teorie morálního vývoje a stalo se tak prostředkem ke tvořivému rozvinutí mnoha následovníků. Můžeme tedy říci, že Piaget se stal jedním ze zakladatelů psychologického oboru – psychologie morálky. Piaget zastává skutečnost, že tak, jak se děti v kognitivním a osobnostním vývoji odlišují od dospělých, tak je odlišná i úroveň morálního usuzování. Piaget definoval dvě stádia morálního vývoje v období mezi šesti a dvanácti lety dítěte. Mladší děti nacházející se ve stádiu heteronomie a děti kolem jedenáctého, dvanáctého roku ve stádiu autonomie. Tyto stádia jsou nepochybně propojena s Piagetovými stádii kognitivního vývoje, kde je senzomotorické období do dvou let věku, předoperačního období od dvou do sedmi let, období konkrétních operací od sedmi do jedenácti let a období formálních operací, které je nad jedenáct let věku (Vacek, 2011).

Vývoj vztahu k pravidlům

Piaget se zprvu zabýval analýzou vztahu dítěte k pravidlům. Jeho názorem bylo, že celková morálka je zahrnuta do systému norem a její podstata tkví v respektu, který si k těmto pravidlům člověk vytváří. Věnoval se studiu vývoje vztahu dětí k pravidlům v celé první kapitole ve své práci Pravidla hry. Věnoval se zkoumáním toho, jak děti dokáží porozumět a dodržovat pravidla. Děti pozoroval při hře s kuličkami a spolu s tím se jich ptal na porozumění pravidlům této hry. Z tohoto pozorování vyplynulo, že děti se učí pravidlům

spontánně bez vlivu odměn a trestů dospělých. Piaget si dále všiml znalostí dětí ohledně původu pravidel, a zda mohou být pravidla obměňována

U dětí do dvou let nemají pravidla žádnou roli. V tomto věku se jedná o motorickou aktivitu, která není spojena s aprioritním herním záměrem.

Ve věku od dvou do šesti let jedinci sledují starší děti při hře a učí se napodobováním. V tomto věku si děti jsou již vědomy existencí určitých pravidel, která jsou provázána hravou formou. Tato pravidla dítě považuje za posvátná a nedotknutelná. Vztah k pravidlům je v tomto věku egocentrický, zatím hra není chápána jako sociální aktivita. I v případě, že je dítě při spolupracuje s ostatními, každý jednotlivec hraje ve skutečnosti svou vlastní hru.

Duska a Whelanová mluví o paradoxu mezi egocentrickou hrou a vírou v posvátnost pravidel, na jednu stranu dítě tyto pravidla respektuje, na druhou při průběhu hry tato pravidla egocentriky ignoruje a porušuje.

Ve věku mezi sedmi a deseti lety dítě směřuje od uspokojení z psychomotorické aktivity do uspokojení spojeného s jeho zvyšující se kompetencí vzít na vědomí spolu s ostatními soubor určitých vyjednaných pravidel. Hlavní zájem dítěte se přesunuje z psychomotorického na zájem sociální. V tomto věku žáci dohlíží na každého hráče a kontrolují dodržování pravidel. Nemusí ještě do detailů porozumět všem pravidlům, mají však velkou potřebu hrát podle „pravých“ pravidel. Mezi hráči tak může ohledně pravidel docházet k neshodám ve výkladu pravidel. Narušuje-li to však hru, sporné úkony jsou vynechány a pravidla se tímto zjednodušují. Zmíněné rozdíly v úmyslech a realizaci jsou spíše výsledkem nedostatku znalostí pravidel, než nedostatku respektu k nim (Vacek, 2011).

Mezi jedenáctým a dvanáctým rokem nabývá na důležitosti kodifikace pravidel ve spojitosti s rozvojem abstraktního myšlení. Pro děti jsou pravidla tak důležitá, že někdy tráví více času jejich „uzákoňováním“ než samotnou hrou. V tomto věku už děti pravidla dobře ovládají a žádný detail není opomenut. Už samotné vyjasňování pravidel buduje spolupráci mezi dětmi. Z toho vyplývá, že v tomto období nacházíme velice těsnou korelaci mezi znalostí pravidel a jejich dodržováním.

Duska s Whelanovou shrnují Piagetem rozebíraný proces vytváření respektu k pravidlům v následujících bodech:

- 1) U dítěte se rozvíjí porozumění smyslu pravidel prostřednictvím kooperativní činnosti s vrstevníky. Dítě ve hře, v kontaktu se spoluhráči (resp. protihráči) tyto vnímá podobně jako vidí sebe: postupně si vytváří schopnost vzájemného rovnocenného respektování. Ve vztahu k dospělým jde o něco jiného: Dospělý je větší, silnější, kontroluje, dává nebo bere, trestá nebo odměňuje. Dítě nemá a ani nemůžeme mít

v tomto vztahu pocit rovnosti. Jedná se o vztah jednostranného respektu. Nejenom k dospělým autoritám, ale i k pravidlům, jejichž jsou dospělí nositeli. Ta jsou chápána jako jednou pro vždy dána, „posvátná“ a neměnná. Ve vztazích mezi vrstevníky prvek jednostranného respektu absentuje a děti se spolu setkávají jako sobě rovné. Kooperativní hra umožňuje nejen přejímání pravidel, ale i jejich upravování a vytváření při vzájemné interakci.

- 2) Sedmileté a osmileté děti si svoji podřízenost vůči pravidlům uvědomují (berou ji jako danou).
- 3) Dítě ve stádiu heteronomie si udržuje posvátný respekt k pravidlům, ale plně jim nerozumí a ani není dostatečně motivováno je v praxi dodržovat.
- 4) U dítěte v autonomní fázi existuje relativní shoda mezi znalostí pravidel a jejich dodržováním (Vacek, 2011).

Heidbrink Piagetův vztah mezi „užíváním pravidel“ a „vědomím pravidel“ vyjadřuje podle následujícího schématu (Heidbrink, 1997, str. 60).

Schéma č. 1: Užívání pravidel a vědomí pravidel (dle Heidbrinka):

Do tří let věku mluvíme o motorickém stádiu. Od tří let nastupuje stádium egocentrické a trvá přibližně do sedmi let dítěte. Stádium začínající spolupráce se projevuje během sedmi až jedenácti let dítěte. Poslední stádium nazvané kodifikování pravidel trvá zhruba od jedenácti do třinácti let věku.

Během stádia motorického a egocentrického se prolíná motorické schéma. Dále zde zasahuje heteronomie do období egocentrického stádia a začínající spolupráce. Autonomie se potom projevuje ve stádiu začínající spolupráce a stádiu kodifikování pravidel.

Piagetova zjištění mohou rodičům i vychovatelům pomoci při práci s dětmi. Ve škole mohou být užitečné skupinové projekty, díky nimž žáci rozvíjí vzájemnou spolupráci, společně plánují různé postupy, diskutují a společně argumentují dosažení cíle, rozdělení práce a podobně. Tyto projekty mohou přispět k rozvoji schopností kooperovat a zároveň tedy k rozvoji autonomní morálky. Platí tedy, že pokud je ve škole žákům umožněno pracovat společně, vytváří se dobré prostředí pro překonávání egocentrického myšlení a heteronomní poslušnosti. To zdůvodňuje význam spoluúčasti žáků na tvorbě třídních, či školních řádů a pravidel. Spoluúčast je důležitá i v období, kdy ještě nedozrál kognitivní vývoj ke schopnosti dítěte k přesnému, méně samostatnému vyjádření pravidel.

Morální heteronomie a autonomie

Piaget se dívá na období heteronomie jako na stádium morálního realismu, jenž vysvětluje jako tendenci dívat se na povinnost nezávisle na okolnostech, ve kterých se jedinec nachází. Povinnost je v tomto věku obsažena v nařízeních a pravidlech dospělých, na která je pohlíženo jako na správná, jelikož pocházejí od autority. Jednání v souladu s těmito nařízeními je chápáno jako dobré a naopak jednání, které není v souladu, je chápáno jako špatné.

Toto období je dále charakteristické kognitivním egocentrismem, což znamená, že nezralý organismus není schopen asimilovat své prostředí do svých myšlenkových procesů, jelikož doposud nemá dost rozvinuté kognitivní struktury k tomu, aby vyčlenil události a myšlenky. Zaměňuje interní za externí a naopak. Neodlišuje věci reálné od snů, přání, myšlenek atd. Egocentrické dítě neznající samo sebe nachází svou identitu v podřízení se pravidlům dospělých. Porozumění těmto pravidlům je filtrováno jeho kognitivními mezemi.

Vývoj dětského chápání trestů

Piaget zaznamenal určitý vývoj dítěte k trestům. Pokud má dítě možnost volby trestu, mladší dítě zpravidla volí ten, který nejvíce „bolí“ a nijak nesouvisí s prohřeškem. U dětí vyššího věku, mezi osmi a dvanácti lety, jsou správné tresty ty, jenž souvisejí s prohřeškem tak, že viník trpí materialistickou újmou za své činy nebo opomenutí tak i tím, že musí udělat něco srovnatelného s činem, který provedl. Vše si můžeme představit na této modelové situaci.

Jeden chlapec neudělal domácí úkol z počtů. Druhý den ve škole řekl paní učitelce, že úkol nemohl udělat, protože byl nemocný. Chlapec ale vypadal zdravě, a tak mu učitelka neuvěřila a informovala se u rodičů, jak to bylo s jeho nemocí.

Otec chlapce ho chtěl za lhaní potrestat, ale nemohl se rozhodnout mezi třemi druhy trestů. První trest: nechat synovi opsat padesátkrát básničku.

Druhý trest: Otec řekne synovi: „Říkáš, že jsi nemocný. Dobře, musíš se vyléčit. Půjdeš na celý den do postele a budeš brát léky, aby ti bylo lépe.“

Třetí trest: „Lhal jsi. A tak ti už nemůžu věřit. Dokonce i tehdy, kdybys mluvil pravdu, nebudu si jistý.“

Následujícího dne dostal chlapec ve škole jedničku. Za dobrou známku dostával od otce pětikorunu, kterou si ukládal do kasičky. Chlapec přichází domů a říká otci, že dostal

jedničku. Otec mu odpovídá: „To může být pravda, ale včera jsi mi lhal, a tak ti už nemůžu věřit. Proto ti dnes pětikorunu nedám, protože nevím, jestli mi říkáš pravdu. Když mi několik dnů nezalžeš, pak ti začnu věřit a všechno bude v pořádku.“

Který ze tří trestů je nejspravedlivější? (Vacek, 2011, stránky 24,25)

Piaget v této souvislosti rozebírá otázku skupinových trestů. Téměř každý učitel se za svou praxi odhodlal k vyhrožování celé třídě tím, že nechá všechny tak dlouho po škole, dokud se dotyčný viník nepřizná. Piaget uvádí tři různé situace, ve kterých dospělí volí skupinový trest. V prvním případě se nezaměřují na jednotlivce, ale rovnou trestají celou skupinu kvůli vině jednoho či dvou členů. Ve druhém případě se dospělí snaží odhalit viníka, kterého skupina zná, ale nechce prozradit. Poslední variantou je snaha viníka odhalit, skupina ví, že tím viníkem je jeden z jejich členů, neznají však jeho identitu.

Malé děti považují skupinový trest za správný z několika důvodů:

Souhlasí s trestem za jednání porušující pravidla. Proto je správné, že autorita trestá skupinu, jestliže kterýkoli člen této skupiny nese vinu. Pokud nemůže být potrestaný určitý jedinec, ať je potom potrestaná celá skupina. V případě, že děti znají viníka, ale neprozradí ho autoritě, utajování informace je považováno u mladších dětí za nesprávné a zaslouhuje si skupinový trest.

U starších dětí je pohled na tyto situace skupinové odpovědnosti rozlišný. Ve variantě, kdy skupina zná provinilce, ale neprozradí ho dospělému, si starší děti uvědomují, že si vybraly skupinovou soudržnost před respektováním zásad autority. Skupinový trest tedy přijímají a nepovažují ho za nesprávný. Piaget tvrdí, že v tomto případě skupina cítí své svobodné rozhodnutí přijmout zodpovědnost za jednání svého člena. V případě, že skupina nezná viníka, neví tedy, zda by byla ochotna ho chránit, potom skupina trest vidí jako nesprávný (Vacek, 2011).

Lawrence Kohlberg

Tento americký psycholog navázal na koncepci morálního vývoje podle Piageta a na základě této koncepce pracoval na vlastním přístupu k této problematice. Základem jeho pojetí byla nepublikovaná doktorská práce s názvem *The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen* z roku 1958 (Vacek, 2011).

Úrovně a stádia morálního vývoje

Kohlberg ověřoval totožnost třech úrovní a šesti stádií morálního vývoje. Vývoj každého člověka postupuje od prvního nejnižšího stádia až ke stádiu nejvyššímu, šestému. Podle Kohlberga se morální stránka člověka vyvíjí podobně, jako se vyvíjí jeho myšlení (v tzv. rovině morálního usuzování). Kohlberg zde mluví o vertikální dimenzi morálního vývoje. Potom jsou tedy jednotlivé fáze určitým způsobem spojeny se stupni logického myšlení a též s jistou úrovní rozvoje sociální stránky každého jedince. To Kohlberg nazývá horizontální dimenzí morálního vývoje (Vacek, 2011).

Zmíněných šest stádií morálního vývoje je zařazeno do tří základních skupin, tzv. Úrovní morálního vývoji:

- 1) prekonvenční úroveň (stadium 1 a 2),
- 2) konvenční úroveň (stadium 3 a 4),
- 3) postkonvenční úroveň (stadium 5 a 6).

Kohlberg charakterizuje tyto tři úrovně takto:

„Prekonvenční morální úroveň je úrovní většiny dětí do 9 let, některých adolescentů a mnoha dospívajících a dospělých kriminálních živlů. Konvenční úroveň je úrovní většiny adolescentů a dospělých v naší společnosti i ostatních společnostech. Postkonvenční úroveň je dosahována menšinou dospělých a obvykle teprve po 20. roce života jedince.“ (Vacek, 2011, str. 30)

Termín konvenční zde můžeme chápat jako konformní, podporující pravidla a konvence vymezené společností či autoritou jen proto, že jde o společenská pravidla, očekávání a ujednání. Člověk na úrovni prekonvenční dosud nerozumí pravidlům společnosti a nepodporuje je. Jedinec nacházející se na postkonvenční úrovni již zcela chápe a v podstatě souhlasí se společenskými pravidly, tento souhlas však stojí na formulování a akceptování obecných morálních principů, jež jsou podstatou těchto norem. Za určitých okolností se tyto principy mohou dostat do nesouladu se společenskými pravidly a za těchto okolností jedinec na postkonvenční úrovni preferuje princip před konvencí.

Pro jedince na úrovni prekonvenční jsou společenská pravidla externí. Jedinec na konvenční úrovni se s nimi ztotožňuje, zejména, jsou-li podávány institucionální či fyzickou autoritou. Na postkonvenční úrovni je jedinec schopen tyto pravidla akceptovat, ale i hodnotit dle vnitřních morálních principů, které má každý v sobě.

Charakteristika jednotlivých stádií morálního vývoje pojmenovaná podle Kohlberga (Vacek, 2011):

1) Prekonvenční úroveň:

Z pohledu dítěte jsou reakce na společenské morální normy ovlivněny vlastníky těchto norem a zároveň tělesnými a hédonistickými následky, na což má vliv chování dítěte.

Stadium 1: Heteronomní morálka (dříve zaměření na poslušnost a vyhnutí se trestu)

Správné jednání je takové, kdy jednáme v souladu s normami a vyhýbáme se takovým činům, které jsou trestány. Vyhnutí se trestu a podřídit se autoritě je důvodem správného jednání.

Stadium 2: Individualismus, účelovost, směna (dříve snaha o získání odměny a ocenění). Správné jednání se projevuje dodržováním pravidel v souladu s momentálními zájmy jedince, toto jednání také uspokojuje vlastní zájmy a potřeby a nebrání dalším dělat totéž, dobré je to, co je výhodné především pro mě. V tomto případě jsou důvodem správného jednání vlastní potřeby a zájmy i v případě uvědomění si, že ostatní mají taktéž své zájmy.

2) Konvenční úroveň:

Jedná se o snahu splňovat určitá očekávání našich blízkých a podporovat respektování zákonů, jenž považujeme za cenné bez toho aniž bychom brali ohled na následky a širší spjitosti, vztah oddanosti ke společenskému očekávání a hodnotám.

Stadium 3: Zaměření na společné vztahy, interpersonální konformita (dříve zaměření na sociální shodu a dohodu, ale také stádium dobrého chlapce a hodné dívky). Za správné je považováno žití odpovídající představám blízkých lidí a představám lidí určitých rolí (např. dcera, matka, přítel atd.). Člověk je dobrý, pokud se zajímá také o potřeby druhých. Jedná se o snahu udržovat vzájemné vztahy, které závisí na důvěře, poctivosti, oddanosti, úctě a vděku. Důvodem správného jednání je to, že se člověk chce cítit, jako dobrý a chce, aby ho takto vnímali i ostatní. Dalším z důvodů je starost o druhé, podpora předpisů a autorit, které stojí za běžným dobrým chováním.

Stadium 4: Sociální systém a řád (dříve zaměření na zákon a řád)

Správné chování je chápáno jako plnění svých povinností, respektování autority a podpora společenského řádu. Autority ve společnosti musí být respektovány kvůli udržení společenského řádu. Důvodem správného jednání je zachování určité společnosti tím, že budeme dodržovat její normy a pravidla. Tyto zákony mají schopnost odlišit dobré od špatného a vyhnout se tak narušování společnosti porušováním těchto pravidel.

3) Postkonvenční úroveň:

Na postkonvenční, neboli principální úrovni je zjevná touha charakterizovat hodnoty a zásady uplatňující se bez ohledu na působení autority nebo jedince a též bez zřetele na osobní individuální spojení s těmito společenstvími.

Stadium 5: Společenská smlouva a individuální práva (dříve orientace na legální společenskou smlouvu). Správnost je chápána jako vědomí o tom, že lidé jsou odlišní a každý má jiné hodnoty a postoje a většina těchto hodnot a postojů se vztahují k lidské společnosti. Jsou tu i normy relativní, které jsou podmíněny sociální dohodou. Dále se zde vyskytují hodnoty (např. právo na život, svoboda atd.), jenž představují stálý základ soužití mezi lidmi a musí být uznávány ve všech společnostech bez zřetele na názor majority. Důvodem ke správnému jednání je závaznost stanovených předpisů, které byly postaveny na základě společenské smlouvy. Vědomí o tom, že je zapotřebí dodržovat stanovená pravidla pro dobro všech a pro zachování lidských práv, nevyjímaje práv každého jedince. Dbát na postavení pravidel a norem na rozumné úvaze ku prospěchu všech, tzv. co nejvíce dobra pro co největší počet lidí.

Stadium 6: Univerzální etické principy (dříve orientace na obecné etické principy) Správné je postupovat podle svých vlastních morálních pravidel. Běžné demokratické zákony a společenské dohody se o takováto pravidla opírají nebo z nich vycházejí. Jestliže jsou pravidla této společnosti v rozepři s těmito principy, jedinec v tomto stádiu jedná podle těchto principů. Do základních všeobecných zásad zahrnujeme rovnost všech lidí, respektování lidské důstojnosti a svobodu každého jednotlivce. Důvodem správného jednání je účelné a emocionální akceptování nejvyšších hodnot všeobecných morálních zásad a převzetí závazku je dodržovat. Měřítkem morálního hodnocení je v tomto případě vlastní svědomí (Vacek, 2011).

2 MRAVNÍ VÝCHOVA

Pojmy mravnost a morálka vycházejí z latinského slova *mos*, což je v překladu mrav, zvyk, obyčej, charakter, vůle či způsob života. Mravnost značí odpovídající jednání obecným mravním předpisům, zvykům a standardům, spočívá ve svobodném rozhodování v určitých sociálně-kulturních souvislostech. Rozdíl mezi morálkou a mravností je, že mravnost nemusí být ovlivněna svědomím. Morálka je nestálé, historicky a kulturně závislé shrnutí hodnotících procesů, zvyklostí, názorů, ideálů, pravidel, institucí a předpisů, kterými se každý jedinec řídí ve svém reálném mravním jednání. Podstatou morálky je vnitřní svědomí, které nás nutí jednat podle předepsaných norem. Projevem mohou být stud, vina, trapnost, nespokojenost či mrzutost. Díky morálce si každý vytváří svou společenskou identitu, jenž je v průběhu ontogeneze a poté i v dospělosti dále učena a požadována danou společností. Vyučování se morálce je zejména úkolem mravní výchovy, která může probíhat v rodině jako výchova ke správným mravům, či jako cílená, promyšlená a systematicky uspořádaná mravní výchova ve výchovně vzdělávacích institucích (Vacek, 2011).

2.1 Minulý a současný stav mravní výchovy

V minulosti byla zřejmě zahrnuta mravní výchova do tzv. komunistické výchovy prolínající se s marxismem-leninismem (ideologická zátěž jediného vědeckého učení). Pojetí této komunistické mravní výchovy vycházela z nedoloženého výkladu etiky, ve které byla komunistická etika (morálka) na vyšší úrovni než jiné etické struktury. Po roce 1989 se u nás začínají řešit témata ohledně společenského vývoje z pohledu laického i odborného a to zejména pro potřebu určitého řešení a změny dosavadní situace. Do této problematiky je zahrnuta i otázka morálky a morální výchovy. Bohužel morálka a proces jejího zlepšení nejsou v zájmu teoretiků a praktiků. V této oblasti je postradatelné dostatečné množství literatury (Vacek, 2011).

Podle Píšové je způsobena nedostatečná pozornost veřejnosti v otázkách mravní výchovy v její nedostatečné úrovni ve školách. Zmiňuje se dokonce o odmítání aktivit směřujících k plánovanému pozitivnímu ovlivnění morálky. Poukazuje na obecně přijímaný

názor, že v minulosti byla tato oblast nejvíce kompromitována a tím zničena, je tedy nejvíce potřebná (Vacek, 2011).

Díky stále převládající frontální formě výuky ve školách, jenž nenabízí žákům téměř žádnou možnost spolupráce, názorového setkávání, diskutování, prosazování vlastního názoru a obhajování svého postoje se setkáváme s překážkou při vlivu mravního rozvoje jedince. V našem školství je postrádáno cílevědomé učení dětí formovat rozlišovací schopnosti a dovednosti v různých situacích, které přináší sociálních prostředí.

Bull (Vacek, 2011) popisuje kritiku tradiční morální výchovy ve školství, která je velice výstižná a u nás stále aktuální:

- 1) Morální výchova se mu zdá být abstraktní a to z toho důvodu, že je postavena na abstraktních zásadách, které se nemohou opírat o konkrétní zkušenost žáků. Jeví se tedy zároveň jako proklamativní.
- 2) Výchova je spíše deduktivního charakteru. Použití proklamované hodnoty nebo zásady je uskutečňováno zejména dedukcí orientované ke konkrétní situaci. Normou rozumíme pak něco externího, cizorodého.
- 3) Z hlediska vychovávaného je výchova pasivní. Pokud se budeme bavit o obecné morální výchově, dítě je pouze ustavičně káráno, poučováno, usměrňováno, nevidíme zde však téměř žádný náznak toho, že by dítě bylo vedeno k podílení se na svém morálním růstu. Pasivitu žáka ve výchově nacházíme ve všech autoritativních modelech výchovy.
- 4) Výchova se jeví jako iracionální, nezaměřuje se na rozum, zdá se být dogmatická. Nepřipouští, že by byl žák schopen úplného morálního porozumění, a proto s touto skutečností nepracuje.
- 5) Základní podstatou výchovy je naučit co je špatné, a co by se nemělo dělat. Je tedy negativní, zaměřuje se především na negativní řízení. Směr k pozitivnímu přístupu je abstraktní a nejasný.
- 6) Morální výchova zpravidla ignoruje konflikty. Podle Bulla je tento bod největší slabostí obecné morální výchovy. Poukazuje na to, že zde dochází k ignoraci rozporu hodnot v konkrétních morálních situacích. To, že slepě věříme v nějakou hodnotu, je nepřiměřené při hledání řešení ve složitosti pozic, které ná naše existence přináší. Naopak základním předpokladem morálního vývoje je kritické posuzování a měření hodnot, předpisů a zásad ve spojitosti s konkrétními zkušenostmi (Vacek, 2011).

2.2 Cíle a obsah mravní výchovy

Již od počátku je zde dobro a zlo, dva nezničitelné protipóly. Někteří se pokoušeli tyto dvě základní etické kategorie nějakým způsobem definovat. Díky různým historickým souhrnům znalostí, rozdílným kritériím, snaze nalézt nejvyšší morální hodnoty se setkáváme s různými výklady toho, co je dobré a špatné. Na dobro je nahlíženo z několika různých úhlů. V řádu kognitivním je dobro vysvětlováno jako vědění, v řádu eudaimonistickém je to blaženost, v hédonistickém řádu rozkoš, v utilitárním řádu je na dobro nazíráno jako na užitek, v řádu sociálním je to láska k bližnímu, v řádu estetickém je to harmonie a těchto pohledů můžeme najít samozřejmě daleko více (Vacek, 2011).

Co se týká pedagogické stránky, je určení cílů mravní výchovy praktičtější i všednější. Základem této úlohy je uvědomění si pedagoga, že každý jedinec je schopen rozlišit dobro od zla a naopak a je tak schopný nést zodpovědnost sám za sebe a za své činy a být svobodným člověkem. Každý jedinec je tedy schopen dospět na určitou úroveň zralosti po morální stránce a při dospívání na tuto úroveň musí také přispět vhodná a způsobilá výchova profesionálních pracovníků z řad pedagogů. Kde a kým (kromě rodiny) by také měli být mládeži poučovani o mravech.

Pokud se zaměříme na obsah morální výchovy, měly by v něm být více zahrnuty pozitivní mravní stránky osobnosti, které můžeme také nazvat pozitivním programem osobnosti. V současné teorii a obzvláště ve výchovné praxi se více setkáváme s problematikou odhalování a řešení negativního přístupu k morálním pravidlům a jejich případné trestání. I Jan Amos Komenský se zabýval ve svém díle Velká didaktika mravní výchovou, a to ve dvou kapitolách, v kapitole XXIII. Methoda mravnosti a v kapitole XXVI. O školské kázní. V kapitole XXIII. uvádí seznam ctností, jenž by mělo každé dítě splnit, kapitola XXVI. obsahuje zamyšlení se nad kázní a metody, které by pedagog mohl užít k jejímu udržování. Jak u nás tak i v některých evropských zemích je dostupný program výchovy k prosociálnosti, který je programem R. Roche Olivara, španělského psychologa. R. Roche Olivar (Vacek, 2011) vypracoval patnáct odvětví poukazujících na růst sociálních dovedností a vlastností podporujících složky prosociálního chování u dítěte. Vše zpracoval na základě empirického i zrealizovaného výzkumu. Tento výchovný program je složen z těchto deseti odvětví:

- 1) Důstojnost lidské osobnosti, sebeúcta.

- 2) Postoje a způsobilosti mezilidských vztahů.
- 3) Pozitivní hodnocení chování druhých lidí.
- 4) Kreativita i iniciativa.
- 5) Komunikace. Vyjadřování vlastních citů.
- 6) Interpersonální a sociální empatie.
- 7) Asertivita. Řešení agresivity a kompetivity. Sebeovládání. Konflikty s druhými.
- 8) Reálné a zprostředkované prosociální modely.
- 9) Prosociální jednání. (Pomoc. Darování. Dělení se. Spolupráce. Přátelství. Zodpovědnost a péče o druhé.)
- 10) Společenská a komplexní prosociálnost. (Solidarita. Sociální problémy. Sociální kritika. Občanská neposlušnost. Nenásilí.) (Vacek, 2011, stránky 123, 124).

Na tomto programu prosociální výchovy můžeme poukázat na tzv. nespécifická témata, která jsou spíše neutrální, co se etiky týče. Mluvíme např. o sebekontroli, komunikaci, nápaditosti, iniciativě, asertivitě, rozporech a jiných. A poté jsou zde témata, která jsou po morální stránce zřejmé. Patří do nich např. pomoc ostatním, péče o ostatní, obdarování druhých a dělení se s nimi, projevování úcty k ostatním atd. Toto jsou činnosti, které se požadují od každého jedince s rozvinutou úrovní mravních kvalit. Hovoříme tedy o tématech, jež jsou specificky morálně orientované a řešíme u nich otázku dobra a zla, správného a špatného, poctivého a nepoctivého aj. (Vacek, 2011).

Obsah mravní výchovy lze pojmout z širšího a užšího pohledu. Vytváření mravní stránky každého jedince můžeme uskutečnit pomocí různorodých obsahů neboli učiva a činností nepřímo ovlivňujících osobnostní znaky vychovávaného. Podle Pavla Vacka (2011) takovýto přístup směřuje k výročkám, které ve školách stále slyšíme, a to že mravní výchova prostupuje všemi předměty a vlastně celou výukou. Tento výrok by mohl být pravdivý, jelikož různé obsahy výuky zasahují do rozvoje vlastností žáků, jako jsou např. tolerance, zodpovědnost, pečlivost, pocta atd. Musíme však brát v úvahu, že vývoj takovýchto stran charakteru je pouze vedlejším předmětem rozdílných osvojovaných vědomostí a dovedností. Bohužel za tímto výrokem ohledně prolínání mravní výchovy celým vyučovacím procesem je ve většině případů ukryta výchovná realita, že se tato výchova nachází všude, ale spíše ji nakonec nevidíme nikde. Stále tedy v našem školství platí výrok, že na to, co je mravné a naopak nemravné, to, co je dobré a špatné v etickém (morálním) smyslu nakonec prakticky nezbude ve výuce dostatečný prostor. Z této výpovědi vyplývá, že žáci jsou sice zahlcováni spoustou

informací, ale s morální problematikou, s otázkami dobra a zla a dalšími se ve skutečnosti ve výuce neseškávají a v některých případech se s nimi zcela mýlí.

Musíme se tedy zamyslet a zeptat se sami sebe, zda není potřeba žáky navést ke specifickému obsahu mravní výchovy, v jehož oblasti by se aktivně seznamovali s otázkami zabývajícími se morálkou, hodnotami, čestností a byli cíleně vedeni k zamyšlení se nad vlastním rozvojem charakteru (Vacek, 2011).

2.3 Metody mravní výchovy

Zde je analýza jednotlivých metod mravní výchovy, která pomáhá stanovený vzor rozšířit o metody a postupy, jenž se shodují s představami demokratické školy. Kvalifikaci těchto metod podává Kučerová. Kučerová zároveň představuje jednotlivá kritéria členění těchto metod. První členění je dle pozice vychovávajícího na metody přímého a nepřímého působení. Druhé je dle hlediska osobnosti, na níž jsou tyto metody zaměřeny, dívá se, jestli je osobnost kognitivní, emotivní a aktivní. Dále pak metody člení podle dílčího prostředku působení, který může být slovní, názorný nebo činný. A poslední je členění podle úrovně aktivity vychovávaného, zda-li je pasivní, aktivní či samostatná.

Podobně komentované třídění metod mravní výchovy, které je kombinací výše uvedených hledisek, nabízí Kučerová (Vacek, 2011) v následující podobě:

A) Metody mravního uvědomování

a) Metody rozumové instrukce:

- 1) metoda požadavku,
- 2) metoda vysvětlování.

b) Metody citového a názorného působení:

- 3) metody podněcování a tlumení citů (sugesce, substituce, agitace, degravace, eliminace, sublimace),
- 4) metoda přesvědčování,
- 5) metoda příkladu.

c) Metody rozvoje morálního úsudku:

- 6) metoda řešení mravních dilemat.

B) Metody výchovy mravní aktivity

d) Metody usměrňování činností dětí a mládeže:

- 7) metoda režimu,
- 8) metoda cvičení.
- 9) metoda získávání (projev očekávání, slib a výstraha, soutěž, závazek),
- 10) metoda kontroly (dozor),
- 11) metoda hodnocení (odměny a tresty).

C) Metody utváření situací pro samostatnou činnost dětí a mládeže

- 12) metoda pověřování úkolem nebo funkcí,
 - 13) metoda utváření samosprávy a spolupráce se samosprávou.
- (Vacek, 2011, str. 125)

Toto členění metod pochází z prvního kritéria. Podle způsobu činnosti dělíme tyto metody na dvě základní skupiny a to na metodu přímého působení, neboli metodu direktivní a metodu nepřímého působení, neboli indirektivní. Do první skupiny spadá metoda požadavku, vysvětlování, podněcování a tlumení citů, dále metoda přesvědčování, příkladu režimu a kontroly a na posledním místě jsou to metody cvičení a hodnocení (odměn a trestů) (Vacek, 2011).

3 SPOLEČENSKÉ CHOVÁNÍ

Pokud se člověk ve společnosti projevuje takovým způsobem, že jeho chování můžeme označovat jako vyhovující a žádoucí, nazýváme jej tzv. slušným chováním. Slušné chování je jakýsi celek vztahů mezi lidmi pomáhající začleňovat jedince do společnosti a zrychlovat jeho poznávací procesy, jež představují určitý přijatelný způsob chování ve společnosti (Smejkal, 1993).

Již v historii, od vzniku společnosti, od doby prvobytně pospolné společnosti, měla societa určitá pravidla, zvyky, podoby chování a vystupování, jakési nepsané zákony. Vznikaly ve spojení s neustálým řešením problému ve snaze nastolit jakýsi řád, pravidla, kterými by se měli všichni řídit. Se změnou hmotný podmínek, náboženství, soustavy společnosti, ale i zapříčiněním geografických změn se tyto zvyky konstruovaly, zobecňovaly a vytvářely se tak nepsané, ale přesně určené zákony. Některé z nich se dokonce dostaly mezi platné zákony, příkladem je Chammurapiho zákoník, bible či jiné spisy, které určují způsoby života v tehdejší době (Smejkal, 1993).

V dnešní době se bavíme o tzv. etiketě. Etiketa je souhrn předpisů společenského chování a zároveň značí jakousi nálepku, vinětu. Morálka studuje odvětví mezilidských vztahů, respektování hodnot druhých, různých sociálních skupin a odlišných kultur a pravidla pro toto chování vymezuje etiketa. Nezkoumá tyto pravidla, ale je pouze souborem jejich norem (Špaček, 2010).

3.1 Zásady společenského chování

Pro udržení zásad slušného chování, bychom se měli držet zejména těchto čtyř pilířů: taktu, ohleduplnosti, úcty k lidem a estetičnosti (Smejkal, 1993).

Takt

Být taktní si vysvětlujeme, jako vžití se do situace člověka, se kterým jednáme a jednat s ním podle toho, jak bychom chtěli, aby on jednal s námi. Taktní člověk by neměl myslet pouze sám na sebe, ale dokázal se vžít do pocitů jiných, neměl by být egocentrický.

Taktní člověk by měl být schopen druhého upozornit na jeho chybu, aniž by ho touto informací nějak ranil a poukázal na ni ostatním. Jednou ze zásad taktiky je zásada kritiky, to znamená, že na chyby upozorňujeme v soukromí, pochvalu sdělujeme veřejně. Úroveň taktu se projevuje především v rozhovoru, kde musíme odhadnout kdy, a co je správné v určitou chvíli říct, kdy máme nechat mluvit ostatní atd. Taktu se nedá příliš naučit, mají ho především ti, kteří jsou vůči jiným vnímaví, snaží se sami něčemu přiučit a rozvíjet v sobě morální vlastnosti a sociální zručnost.

Ohleduplnost

Tato vlastnost by měla stát na prvním místě dobrého chování každého člověka. Ohleduplného člověka můžeme charakterizovat, jako člověka tolerantního, kterému však stále nechybí určité zásady. Dívá se spíše na zájmy ostatních, než na svoje, nesnaží se něčeho dosáhnout na úkor někoho jiného. Ohleduplnost můžeme použít všude, jak doma, tak v práci, škole, na ulici, při řízení dopravního prostředku, tak i místech, kam jdeme za zábavou či odpočinkem. Jednou ze složek ohleduplnosti je pomoci druhým, aby jejich život byl snazší a neznepříjemňovat nikomu život. Ohleduplnost je úzce spjata z další dobrou vlastností člověk a tou je upřímnost. Nedovolí nám totiž vyhybat se rozporům tím, že neupozorníme na jevy, které nejsou v souladu s morálkou, pracovními povinnostmi a dalšími závaznými zásadami.

Úcta k lidem

Dalším důležitým pilířem je úcta k lidem. Když budeme uctívat k lidem, neznamená to, že jim musíme dávat najevo přehnaně svou úctu, např. tím, že se jim budeme neustále dvořit a podobně, znamená to prostě, úcta je láska k lidem, důkaz toho, že si vážíme určitého člověka a vlastně všech lidí. Každý člověk má v sobě něco, pro co má cenu si ho vážit, v čem je např. lepší než my a my se od něj tom případě máme co učit. Úcta k lidem znamená i úctu k lidské práci, měli bychom si tedy vážit výsledků lidské práce, bojovat proti vandalismu, proti narušování klidu a určitého řádu a proti lidské lhostejnosti.

Estetičnost

Estetičnost je také jednou z hlavních zásad slušného chování, hraje totiž důležitou roli při vytváření prvního dojmu a má vliv na působení člověka ve společnosti. Jedinec

s neudržovaným zevnějškem a špatnými návyky by se nejevil jako dobrý společník. Když posuzujeme věci z hlediska estetiky, mluvíme o vkusu. Tato schopnost hodnotit podle estetického cítění je součástí smyslu pro krásu. Vkusné se může jevit i naše prezentování se ve společnosti. Vkus je také obrazem každého člověka, podtrhuje jeho osobnost a může pomoci k dalšímu rozvoji.

Kromě těchto tří složek jsou tu další vlastnosti, které nám mohou pomoci při jednání s lidmi. Jsou jimi například autentičnost (nepřetvařujeme se, jsme schopni dát najevo svůj vlastní názor, jednáme sami za sebe), bezprostřednost (jednáme s ostatními na roviny, bez jakýchkoli výmluv, upřímně, vyrovnaně a sebevědomě), emotivnost (neskrýváme své emoce, ale také je nepřehráváme či dokonce nehrajeme, nenecháváme se jimi ovládat a nikomu je nevnucujeme), empatie (dokážeme se vcítit do pocitů druhého člověka a představit si situaci také z jeho pohledu), iniciativa (aktivně se podílíme na navazování kontaktů a nečekáme na to, až budeme sami osloveni), konfrontace (dokážeme se postavit druhým a prosadit si svůj názor, svou myšlenku), konkrétnost (dokážeme jasně vyjádřit svůj postoj, nepoužíváme v komunikaci s druhými neurčitá, mnohoznačná nebo abstraktní slova) a otevřenost (pomáhá ostatním lidem nás poznat, vyznat se v našich pocitech a myšlenkách, při prosazování se ve společnosti není na hlavním místě inteligence, kterou každý považuje za tak podstatnou). (Smejkal, 1993)

3.2 Aplikace společenských zásad

Na tomto místě se zaměříme na to, jak se výše uvedené zásady společenského chování používají v konkrétních situacích, se kterými se setkáváme ve společnosti nejčastěji. Tyto situace lze dětem průběžně zprostředkovávat až do jejich zautomatizování.

Pozdrav

Pozdrav je nejčastější formou společenského kontaktu a to z toho důvodu, že ho využíváme i ve styku s doposud neznámými lidmi. Samozřejmostí je vždy pozdravit své známé a přátele. Zdravíme vždy, když někam vcházíme nebo naopak, když odněkud odcházíme. Zdravíme v případě, že se s někým chceme seznámit, nebo pokud někoho chceme

pořádat o laskavost, např. se zeptat na cestu, na čas atd. Pozdrav bychom měli vložit i do dopisu a měli bychom jej použít při telefonátu. Zdvořilé je pozdravit člověka, o kterém víme, že má např. určité postavení ve společnosti, je nějakým způsobem vážený (např. žák zdraví ředitele školy, zaměstnanec nadřízeného atd.). Pozdrav je odrazem prvního dojmu, vyjadřujeme jím vzájemný vztah, náladu, sympatií nebo např. obdiv.

Způsob pozdravu může být tedy odlišný, záleží při něm na různých faktorech, např. na příležitosti, situaci, společenském prostředí atd. Zdravit můžeme radostně, sklesle, uctivě, povrchně, odvráceně, rozhořčeně, výhružně, podlézavě, nevýrazně nebo beze slov, pouze různými gesty. Pokud nepozdravíme vůbec, dopustili jsme se porušení pravidel společenského chování. Může však nastat situace, při které nejsme schopni pozdravu, po připuštění této možnosti, vám tento prohřešek může být odpuštěn.

Platí pravidlo, že zdraví jako první osoba ve společnosti méně významná osobu významnější. Znamená to, že muž by měl jako první zdravit ženu, podřízený by měl v pozdravu předehnat nadřízeného a mladší zdraví dříve staršího. Při střetu dvou lidí na zhruba stejné společenské úrovni by neměli s pozdravem čekat do poslední chvíle, a ani by se neměli v pozdravu předhánět a zdravit z větší dálky. Zapamatovat bychom si však měli, že není chybou pozdrav pronést jako první, i když jsme ze společenského hlediska na vyšší úrovni. Výjimkou je střetnutí osoby společensky níže postavené s dámským doprovodem. Za těchto okolností bychom neměli váhat a pozdrav vyslovit jako první. Rozhodně je však v platnosti zásada, že pozdrav je zdvořilost, ale jeho opětvání je povinnost.

V případě, že potkáme známou osobu, pozdrav věnujeme i společnosti, v níž se nachází. V situaci, kdy jdeme se společností a střetneme známého (známou), můžeme se s ním pozastavit a pozdravit ho i podáním ruky v případě, že se předtím omluvíme společníkovi, se kterým jdeme. Ten ustoupí o pár kroků a ponechá nás, abychom si vyřídili, co je potřebné. Jinak je tomu, když máme společníci, neměli bychom se zastavovat, pokud to tedy není nezbytně nutné, v tom případě, ale žena neustupuje, naopak jí představíme osobu, kterou jsme střetli. Na druhou stranu, potkáme-li známého se společníci, nesnažíme se jej zastavit, a pokud je to opravdu nevyhnutelné, ženě se omluvíme. Pokud se s někým zastavíme v rozhovoru, záleží na společensky výše postavené osobě, aby tento rozhovor ukončila.

Většinou je tomu tak u velmi dobrých přátel nebo mileneckého páru, ale stane-li se v běžném rozhovoru, že při ukončení jeden druhého stále dokola doprovází a nemohou se rozloučit, poté volíme fráze, jako např. jsem rád, že jsem Vás střetl; bylo mi potěšením Vás potkat; měli bychom se někdy zase opět střetnout, nerad bych Vás dále zdržoval aj..

Pokud nás někdo zdraví a mi přitom v tu chvíli sedíme, záleží na vztahu mezi zdravícím a zdraveným. Zůstáváme sedět v případě, kdy zdravíme nebo odpovídáme na pozdrav osobě stejně nebo níže společensky postavené a neočekáváme podání rukou. Dojde-li k podávání rukou, můžeme, avšak nemusíme zůstat sedět v případě, že je druhá osoba ze společenského hlediska výrazně níže postavená, např. mladý muž nebo dítě. Žena tedy vstává jen tehdy, pokud zdraví starší ženu, výrazně staršího muže nebo výrazně výše společensky postavenou osobu (Smejkal, 1993).

Podání ruky

Ve srovnání s pozdravem je podání ruky o něco intimnější, jelikož se osoby dostávají do bližšího kontaktu a do kontaktu očí a je tomu tak mnohdy poprvé. Podání ruky se stává součástí prvního dojmu. Zároveň o nás může často něco napovědět. Podání ruky je chápáno jako přátelské gesto projevující důvěru. Společensky významnější osoba tímto gestem může prokázat jakousi poctu. Z tohoto výroku plyne, že ruku první podává osoba společensky výše postavená. Jsme-li v pozici níže společensky postavené, nemůžeme si dovolit podávat ruku a tím si vynutit důvěrný dotyk s člověkem společensky významnějším. Při podání ruky platí takové zásady, jako u dalších výše zmiňovaných formách pozdravu.

Podávat ruku můžeme několika možnými způsoby, některým bychom se však měli vyhýbat, mluvíme například o velmi silném stisku, prudkém cloumání s rukou a naopak téměř žádném stisku či velmi dlouhém držení ruky a naopak značně krátkém podání ruky. Stisk by měl být přiměřeně dlouhý a přiměřeně silný se zřetelem na člověka, se kterým si ruku podáváme. Měl by působit rozhodně a upřímně.

Podáváme, stiskneme a držíme vždy celou ruku. Při tomto jednání se díváme dotyčným do očí a stisk ruky doprovázíme mírným úsměvem nebo úklonem, podle vztahu k dané osobě. Styl podání ruky může vykazovat určité charakterové vlastnosti člověka. Mdlé položení prstů do naší dlaně poukazuje na člověka bez sebevědomí, vyčerpaného, rozpačitého, spíše melancholického. Příliš silný stisk ruky se může jevit jako, že dotyčný něco předstírá, povyšuje se, chce dát najevo svůj význam.

Muž by neměl podávat ruku v rukavici, žena si může v chladnějším počasí rukavici ponechat. Ze zásady podáváme ruku pravou, ruce můžeme vyměnit jen v situaci, je-li to opravdu nevyhnutelné, např. při zranění. Ve velmi citově napjatých situacích si můžeme podat ruce obě, např. při důvěrném loučení. Stane-li se, že někdo nepřijme podání ruky od osoby výše nebo stejně společensky postavené, dopustí se tím velké urážky. Jen pokud se

setkáme s výrazně výše postaveným člověkem ve společnosti, nenárokujeme si důvěrnost vyjádřenou uchopením námi podané ruky, např. při střetnutí s generálním ředitelem na pracovišti nemůžeme brát v úvahu možnost, že si s ním každý zaměstnanec bude podávat ruku, v tomto případě je přijatelnější povstání, uklonění hlavy či slovní pozdrav (Smejkal, 1993).

Oslovování

Stejně jako další projevy komunikace, tak i oslovování vyjadřuje náš vztah k druhému člověku. Jedna tatáž osoba může být od různých lidí či od stejných lidí, ale v různých situacích, oslovována rozdílným způsobem, spočívá to především v typu společenského prostředí, taktu, emocích, zvyklostech, úctě a jiných okolnostech.

Obecně platí, že bychom oslovení neměli nahrazovat slovy, jako např. „poslyšte“, „podívejte se“, „vy tam“ atd. Co se týče našeho prostředí, je nestranné oslovovat neznámé osoby „pane“, „paní“ nebo např. „slečno“. V některých případech se dá použít nepřímé oslovení „dovolte prosím“, „promiňte, mohl bych“ a podobně. Je-li to možné, snažíme se případně spojit oslovení s příjmením, titulem nebo funkcí. Nemělo by dojít k oslovení dotyčného v nesprávném pádu, jako např. „Pane Smolík, mohl byste...“ či „Paní doktor...“. Správně je to „Pane Smolíku, mohl byste...“ a „Paní doktorko...“. Striktním pravidlem je neoslovovat dotyčného pouze příjmením, např. ve školství, když voláme žáka k tabuli „Chalupová, pojd' sem.“, vypovídá toto oslovení o velmi nadřazeném a lhostejném vztahu. Správné je buď oslovení pouze křestní jménem „Jano, pojd' sem.“ nebo s použitím celého jména „Jano Chalupová, pojd' sem.“. (Smejkal, 1993)

Tykání a vykání

Pokud nějakého člověka známe už delší dobu a důvěrněji, můžeme nám formální oslovování začít překážet. V tomto případě bychom mohli začít s použitím křestního jména při oslovování, což neznamená, že při tom musíme tykat. Tykání je projevem blízkých, přátelských, důvěrných či příbuzenských poměrů. V rodině tykáme i vzdálenějším příbuzným, vše ale záleží na vzájemných vztazích a zvycích. Obvyklé je tykání v kruhu dětí a mládeže. Dospělí mohou tykat i neznámým dětem a mladým, od určitého věku by však měli přejít k vykání a to dříve u dívek než u hochů. Pokud se jedná o pracovní styk, tykání může urychlit

a ulehčit dorozumívání, může se však jevit jako zavazující a člověk více tíhne k důvěrnosti. Tykání si mohou stanovit lidé v určitých konkrétních společenských skupinách.

Tykání by měla ze zásady nabízet osoba výše společensky postavená, z toho vyplývá, že první vyzve žena muže, starší mladšího a nadřízený podřízeného. Vždy ale musíme nejprve zvážit aktuální situaci a podmínky s ní spojené. Změna z vykání na tykání může mít různé podoby. Již víme, že tykání nabízí jedinec společensky výše postavený. Avšak pokud nabízí tykání žena muži, i v případě, že se dobře znají, nemusí to být právě příhodné, a to z toho důvodu, že se tento návrh může jevit jako nabídka s intimním záměrem. V takové situaci nevadí, když se návrhu na tykání ujme muž. Jestliže nás někdo vyzve, abychom si vzájemně tykali, máme nárok tuto nabídku nepřijmout především, když jsme společensky výše postavená osobnost.

Přijetí tykání je zpravidla doprovázeno podáním ruky, v určitých situacích přípitkem či polibkem, formu volí opět člověk společensky významnější. Obecně tedy platí, a to ne jen u této společenské zásady, ale i u všech zbylých, že společensky výše postavený jedinec stanovuje povahu vzájemného vztahu (Smejkal, 1993).

Na ulici

Obdobně jako máme předpisy pro jízdu v dopravním prostředku, máme určitá pravidla i pro pohyb na veřejných místech. Dříve bylo určeno, že stejně, jako po dopravní komunikace jezdíme v pravém jízdním pruhu, tak i po chodníku chodíme vpravo, nyní není jasně stanovené, po které straně musíme jít. Podobná pravidla nalezneme i co se týče přecházení přes cestu, odbočování, vyhýbání se, zastavování a stání.

Základním pravidlem je pohybovat se na veřejných místech především s ohledem na ostatní osoby kolem nás, do nikoho nevrážíme, úmyslně při chůzi nezpomalujeme a nečekaně nezastavujeme, aby do nás nevrátil ten, kdo jde za námi. Pokud budeme někoho obcházet nebo se vyhýbat překážce, také musíme myslet na to, abychom při tomto manévru neohrozili kolemjdoucí. Musíme brát v úvahu, že pokud se sejde větší skupina osob na jednom místě, neměla by blokovat průchodu kolemjdoucích stáním v cestě, ani by neměla jít v řadě vedle sebe tak, že by ostatním bránila v plynulé chůzi. V případě, že se s někým na ulici srazíme, nebudeme tuto situaci řešit nadávkami, fyzickým násilím, ani voláním policie, ale jednoduše se dotyčnému omluvíme slovy “promiňte“ nebo “pardon“ a zároveň i my přijmeme jeho omluvu.

Při chůzi po ulici jde společensky významnější osoba po pravé straně, jen pokud cesta po této straně není výhodná (špatná cesta, příkop, jízdní vozovka), zaujmu chůzi po této straně osoba společensky méně významná. Pokud jdeme přímo po vozovce, je správnou variantou chůze po levé straně, abychom spatřovali auta projíždějící kolem nás po naší pravé straně. V tomto případě jde osoba společensky významnější po levé straně, abychom jí zaručili větší bezpečnost. Jestliže jdou po ulici tři osoby a jedna z nich je společensky významnější, umístíme tuto osobu doprostřed. Jdou-li spolu tři osoby a z toho jsou dvě společensky významnější, jde osoba společensky méně významná mezi nimi, aby se mohla současně věnovat oběma těmto osobám. Jdou-li spolu tři osoby a z toho je z nich jedna společensky nejvýznamnější, druhá společensky významná a třetí z nich nejméně společensky významná, obvyklou variantou je např. muž, žena a tchýně, patří v tomto případě doprostřed osoba společensky nejvýznamnější, a to tchýně, po pravé straně půjde žena a po levé muž. Kdyby nastala situace, že budou vedle sebe chtít jít čtyři osoby, mohou pouze v případě, umožní-li jim to prostor. V opačném případě je lepší možností vytvořit dvojice. Pokud však jdeme ve čtveřici, necháme společensky významnější osoby více uprostřed, např. dvě ženy půjdou vedle sebe obklopeni dvěma muži. Není již vhodné, jdou-li vedle sebe více než čtyři osoby.

Samozřejmě také záleží, jak se při chůzi po ulici prezentujeme, závisí na způsobu držení těla, způsobu chůze, oděvu, komunikaci, projevu vůči ostatním lidem, držení svého partnera atd. S osobami, které jsou nám blízké, můžeme navázat fyzický kontakt, například osoba společensky méně významná může nabídnout rámě, opět je však na společensky významnějším, zda nabídku přijme (Smejkal, 1993). Dáma se například zavěsí za mužovo rámě dlaní a prsty, ne celým loktem. Muž by měl ženě pomoci, pokud nese něco těžkého, např. zavazadlo, nemělo by však dojít k tomu, aby muž dámě nesl její kabelku, která je jejím intimním doplňkem (Špaček, 2010).

Na ulici se nesmíme chovat nezdvořile, např. se za nikým neohlížíme, neprojevujeme se hlasitě a vulgárně, neprojevujeme nadměrnou intimitu k jiné osobě, na nikoho neukazujeme prstem, nevyslovujeme žádné poznámky, když někoho míváme, nepohazujeme na zem odpadky, nepliveme, dáváme si pozor, abychom někoho neohrožovali např. deštníkem, potravinami atd. (Smejkal, 1993).

V dopravních prostředcích

Pokud cestujeme veřejnou dopravou, měli bychom dbát na osobní zónu ostatních cestujících kolem nás. Při nastupování do dopravního prostředku dáváme přednost těm, kteří

vystupují, nestojíme v blízkosti dveří dopravního prostředku a neblokujeme tak ostatní cestující. Pokud nesedíme, tak se alespoň v dopravním prostředku držíme. Pokud nám někdo stojí v průchodu, upozorníme dotyčného např. slovem “s dovolením“ nebo “pardon“.

Ze zásady pouštíme sednou starší osoby, nemocné, fyzicky nemohoucí a nezapomínáme, že také dámy mají přednost. V dopravním prostředku nesmíme konzumovat žádné potraviny a nápoje, platí zde zákaz kouření, nezpůsobujeme žádný hluk, tudíž nehrajeme na hudební nástroj ani nepouštíme hudbu. Pokud chceme oslovit řidiče, musíme se tak učinit zdvořile a ve chvíli, když řízení nemusí zrovna věnovat velkou pozornost. Se zavazadly nakládáme tak, abychom neohrožovali spolucestující. Veřejný dopravní prostředek nevyužíváme, pokud máme nečistý oděv, jsme pod vlivem alkoholu či jiné návykové látky. Pokud cestujeme vlakem, je slušností při vstupu do kupé pozdravit a požádat o svolení k obsazení místa. Zavazadla vždy odkládáme do prostorů k tomu určených.

Do vlaku či autobusu nastupuje první muž a to z toho důvodu, aby v zápětí mohl pomoci ženě, udělal ji prostor v uličce a našel volné místo. V dopravních prostředcích na delší vzdálenosti bývá v některých případech dovoleno konzumovat potraviny a nápoje, měli bychom však volit jídla a pití bez výrazného zápachu, mít je vhodně zabalená, dodržovat hygienické návyky a jejich konzumaci neobtěžovat ostatní. Striktním pravidlem je zákaz vyhazování předmětů z okna dopravního prostředku. Při odchodu z kupé je opět slušností se rozloučit pozdravem se spolucestujícími. Muž vychází z dopravního prostředku jako první, aby mohl pomoci ženě či starší osobě. Ostatní pravidla slušného chování v dopravních prostředcích jsou stejná jako ve výše zmiňovaných případech (Smejkal, 1993).

Vcházení do budovy a vycházení

Při vcházení do budovy či místnosti by měl ze zásady dávat přednost muž ženě, starší osobě, či člověku společensky významnějšímu. Správně by měl dotyčný otevřít dveře takovým způsobem, aby poskytl druhému pohodlný vstup. Může však nastat ta možnost, při níž muž vstupuje jako první, je to v případě, kdy je prostředí ženě neznámé, nejisté, nezvyklé a je tedy třeba ženu do tohoto prostředí uvést, popřípadě zjistit možné okolnosti. Žena může vstoupit jako první např. ke kadeřníkovi, do kavárny, do obchodu s dámskou módou a podobně.

Při otevírání dveří by muž měl jednat tak, aby žena nemusela s dveřmi vůbec přijít do kontaktu, je slušností, aby i žena při tomto gestu projevila spolupráci, vždy ustoupila mírně doprava, počkala, až ji muž dveře otevře a poté vešla. Naskytne-li se situace, v níž se setkáme

s dvěma dveřmi hned za sebou, vše proběhne následovně: muž nejprve podrží jedny dveře, žena vejde, nepokračuje však dál a čeká stranou, muž přejde od jedné dveří ke druhé, otevře je a žena znovu vchází, počká na muže a oba společně pokračují dál. Dalším pravidlem shodujícím se s výše uvedeným pravidlem v dopravních prostředcích je, že ti, co vycházejí, mají přednost před těmi, kteří vchází. Nepočítáme však osoby starší či handicapované, v takovémto případě je na správném místě opět přidržení dveří (Špaček, 2010).

Chůze do schodů a ze schodů

Dříve bylo pravidlem, že po schodech nahoru jde muž před dámou, a to především z toho důvodu, aby se mu nenaskytl pohled pod její sukni a podobně. Naopak po schodech dolů měla žena přednost. Dnes se spíše zaměřujeme na otázku bezpečnosti a pohodlí osoby výše společensky postavené. Pravidlem tedy je, že do schodů jde muž za ženou, aby ji mohl poskytnout případnou oporu. Po schodech dolů jde první ze stejného důvodu zase muž, nesnaží se být rychlejší než žena, ale stále k ní nahlíží a popřípadě ji poskytuje oporu. V případě, že má žena přece jen velmi krátkou sukni, muž by se měl zachovat taktně a jít ve větší blízkosti za ní a ne o pár schodů níže. Žena se samozřejmě může rozhodnout, jestli nabízenou oporu přijme (Špaček, 2010).

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

4.1 Cíle a metoda šetření

Celou problematiku mravní a společenské výchovy dokresluje následující praktická část práce. Tato část této práce je postavena na dotazníkovém šetření. Dotazník, který jsem si za účelem zjištění názoru učitelů zkonstruovala, byl složen z osmi otázek. Na jednotlivé položky dotazníku odpovídali učitelé na prvních stupních základních škol. Celkem se podařilo získat 72 respondentů. Cílem mého šetření v praxi bylo zodpovězení stěžejní otázky, a to jaký názor mají na uvedení předmětu Společenská výchova do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Jinými slovy cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jaké místo v současné době zaujímá etika ve výuce na prvním stupni základních škol. Zajímal mě především pohled učitelů na prvních stupních základních škol na úroveň chování dětí mladšího školního věku, zda mají tyto děti podle nich dostatečné znalosti týkající se etiky vzhledem ke svému věku, zda je podle nich ve škole vyhrazen prostor k její výuce a je-li pro ně důležité, aby tato problematika byla součástí všeobecného vzdělávání na prvním stupni základních škol. Dalším z cílů bylo dozvědět se, zdali jsou učitelé názoru, že by školský systém z tohoto pohledu mohl zlepšit úroveň chování žáků, a jaký mají názor na případné uvedení samostatného předmětu Společenská výchova do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Pokud by učitelé byli pro uvedení samostatný předmět, mým cílem bylo také získat informace o tom, co by sami navrhovali, aby bylo součástí jeho obsahu.

Jak již bylo uvedeno, pro tento výzkum jsem zvolila metodu dotazníku (viz příloha č. 1), konkrétně se sedmi uzavřenými otázkami s možností odpovědí ano, spíše ano, nevím, spíše ne či ne, jenž mi dala možnost zjistit fakta od většího počtu respondentů. V závěru tohoto dotazníku jsem umístila otevřenou otázku, která mi umožnila dozvědět se, co by podle učitelů bylo důležité zahrnout do tohoto případného předmětu.

4.2 Charakteristika výzkumného souboru a organizace šetření

Celkem jsem od učitelů prvních stupňů základních škol získala sedmdesát dva vyplněných dotazníků, a to převážně ze základních škol v Olomouckém kraji, pouze osm v kraji Pardubickém. Největší počet dotazníků jsem získala od učitelů ze základních škol v Olomouci, dále mi vyplnili šestnáct dotazníků učitelé základních škol v Prostějově, šest v Přemyslovicích u Prostějova a osm v Jevíčku v Pardubickém kraji. Ve všech případech jsem požádala vedení školy, tedy ředitele, popř. zástupce ředitele, zda by byli tak laskavi a rozdali dotazníky učitelům prvních stupňů daných základních škol, po týdnu mi tyto dotazníky zpět vyplněné odevzdali. Všechny dotazníky byly vyplněny anonymně. Ve všech vyplněných dotaznicích byla vždy odpověď zřetelně označena a nestalo se, že by v některém dotazníku nějaká z odpovědí chyběla, vyjímaje poslední otevřené otázky, jež byla doplňující, a vyplilo ji pouze devět respondentů.

4.3 Dokumentace a analýza získaných dat

1. Myslíte si, že žáci mají dostatečné vědomosti týkající se etiky?

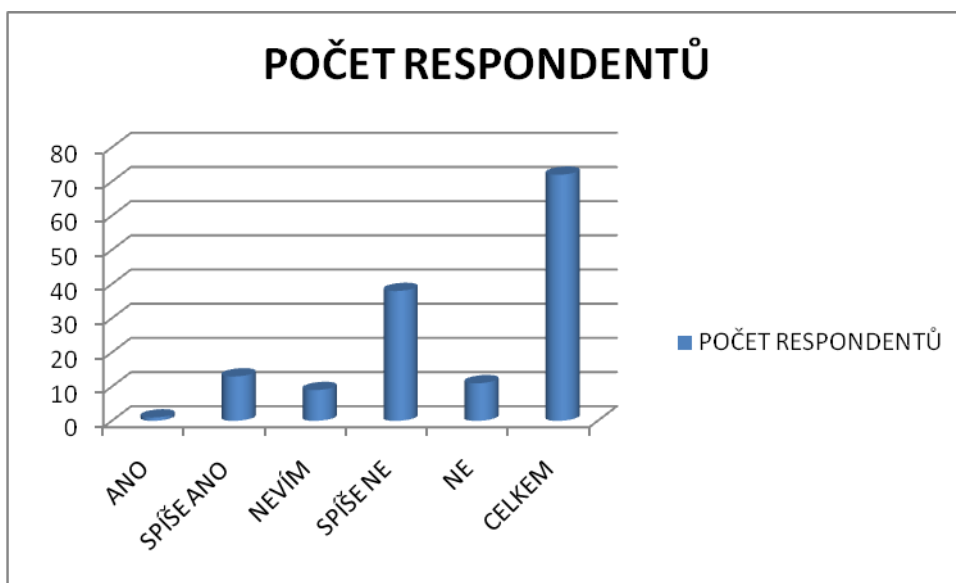
Tabulka č. 1: Počet respondentů u odpovědí k položce č. 1

ODPOVĚDI	POČET RESPONDENTŮ
ANO	1
SPÍŠE ANO	13
NEVÍM	9
SPÍŠE NE	38
NE	11
CELKEM	72

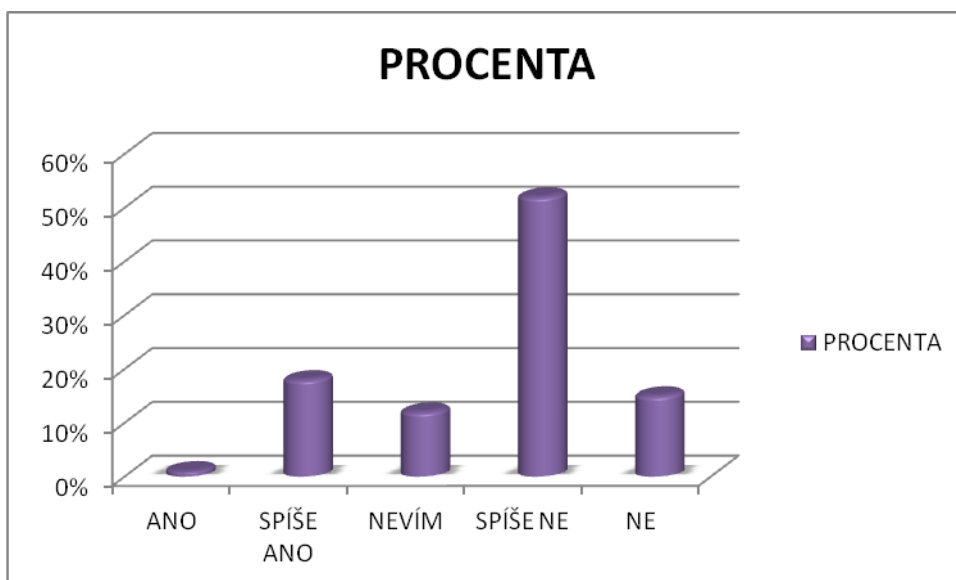
Tabulka č. 2: Procenta odpovědí k položce č. 1

ODPOVĚDI	PROCENTA
ANO	1%
SPÍŠE ANO	18%
NEVÍM	12%
SPÍŠE NE	52%
NE	15%

Graf č. 1: Počet respondentů u odpovědí k položce č. 1



Graf č. 2: Procenta odpovědí k položce č. 1



Jak je patrné z dokumentace výsledných údajů k první položce, z dotazovaných sedmdesáti dvou respondentů odpovědělo nejvíce, a to třicet osm (padesát dva procent), že si spíše nemyslí, že žáci mají dostatečné vědomosti týkající se etiky. Třináct ze všech dotazovaných (osmnáct procent), si spíše myslí, že žáci mají dostatečné vědomosti týkající se etiky. Jedenáct (patnáct procent) odpovědělo, že si myslí, že žáci mají dostatečné vědomosti týkající se etiky, devět respondentů neví a pouze jeden respondent (zbylé jedno procento), odpověděl, že žáci podle něj mají dostatečné vědomosti týkající se etiky.

2. Je podle Vás ve školách vyhrazen dostatečný prostor k výuce etických otázek a výchově etického chování?

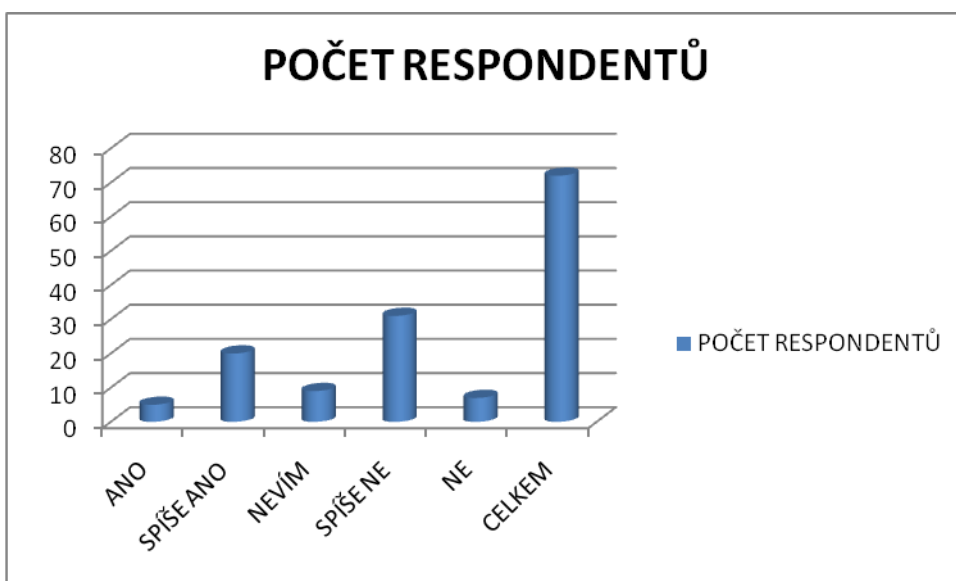
Tabulka č. 3: Počet respondentů u odpovědí k položce č. 2

ODPOVĚDI	POČET RESPONDENTŮ
ANO	5
SPÍŠE ANO	20
NEVÍM	9
SPÍŠE NE	31
NE	7
CELKEM	72

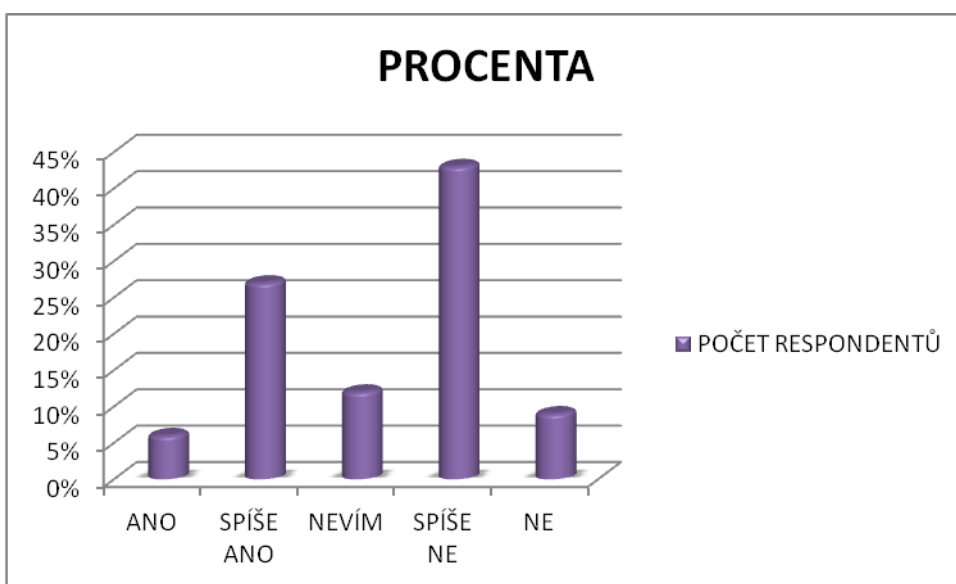
Tabulka č. 4: Procenta odpovědí k položce č. 2

ODPOVĚDI	PROCENTA
ANO	6%
SPÍŠE ANO	27%
NEVÍM	12%
SPÍŠE NE	43%
NE	9%

Graf č. 3: Počet respondentů u odpovědi k položce č. 2



Graf č. 4: Procenta odpovědí k položce č. 2



Na položku č. 2 z dotazovaných sedmdesáti dvou respondentů odpovědělo nejvíce, a to třicet jedna (čtyřicet tři procent), že spíše není ve školách vyhrazen dostatečný prostor k výuce etických otázek a výchově etického chování. Dvacet ze všech dotazovaných (dvacet sedm procent), si myslí, že spíše je ve školách vyhrazen dostatečný prostor k výuce etických otázek a výchově etického chování. Devět (dvanáct procent) neví, zda je ve školách vyhrazen dostatečný prostor. Sedm (devět procent) odpovědělo, že podle nich není ve školách vyhrazen dostatečný prostor. Nejméně, a to pět respondentů (šest procent) odpovědělo, že podle nich je ve školách vyhrazen dostatečný prostor k výuce etických otázek a výchově etického chování.

3. Je podle Vašeho názoru důležité, aby vyučování etice bylo součástí všeobecného vzdělávání na 1. stupni ZŠ?

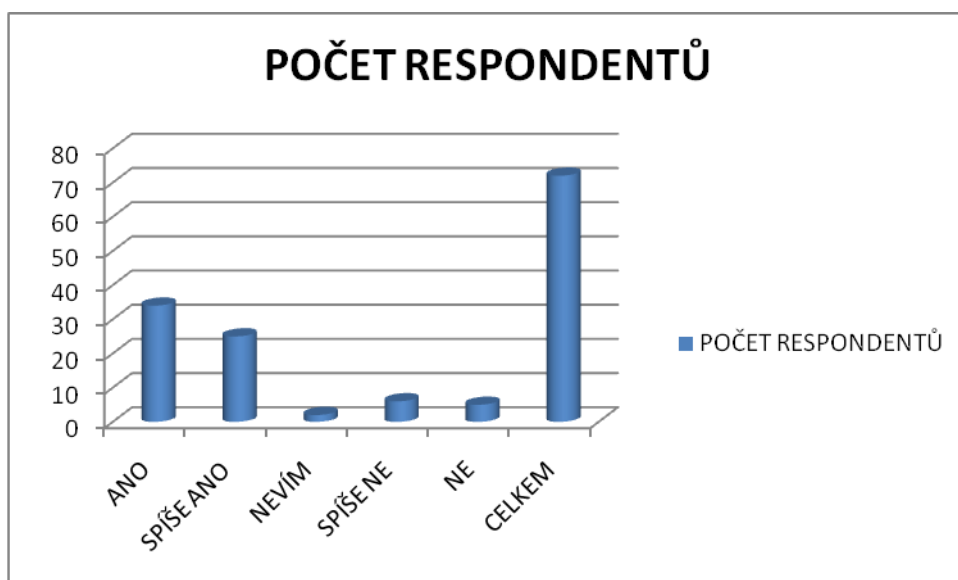
Tabulka č. 5: Počet respondentů u odpovědí k položce č. 3

ODPOVĚDI	POČET RESPONDENTŮ
ANO	34
SPÍŠE ANO	25
NEVÍM	2
SPÍŠE NE	6
NE	5
CELKEM	72

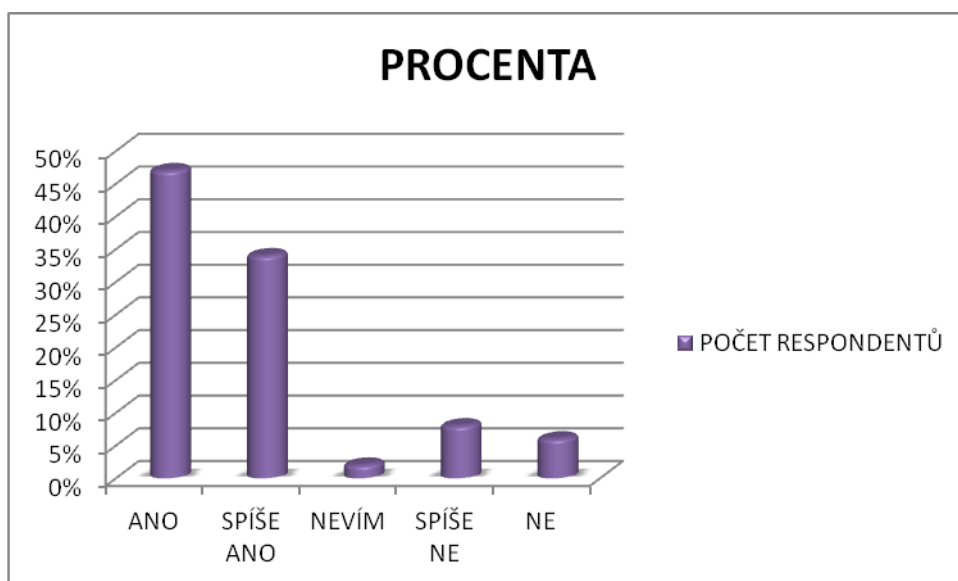
Tabulka č. 6: Procenta odpovědí k položce č. 3

ODPOVĚDI	PROCENTA
ANO	47%
SPÍŠE ANO	34%
NEVÍM	2%
SPÍŠE NE	8%
NE	6%

Graf č. 5: Počet respondentů u odpovědí k položce č. 3



Graf č. 6: Procenta odpovědí k položce č. 3



Navzdory předešlé položce či pro její upřesnění bylo zajímavé zjištění, že z dotazovaných sedmdesáti dvou respondentů odpovědělo nejvíce, a to třicet čtyři (čtyřicet sedm procent), že je podle jejich názoru důležité, aby vyučování etice bylo součástí všeobecného vzdělávání na prvním stupni základních škol. Pro dvacet pět dotazovaných (třicet čtyři procent) spíše je důležité, aby vyučování etice bylo součástí. Šest (osm procent) odpovědělo, že podle nich spíše není důležité, aby vyučování etice bylo součástí. Pět z nich (šest procent) uvedlo, že podle jejich názoru není důležité, aby vyučování etice bylo součástí všeobecného vzdělávání na prvním stupni základních škol. A zbylí dva dotazovaní (dvě procenta) napsali, že neví. Spojíme-li odpovědi ANO a spíše ANO, pak dokonce 81% respondentů se přiklání k tomu, že je důležité, aby vyučování etice bylo součástí všeobecného vzdělávání na prvním stupni základních škol.

4. Byl/a byste pro to, aby byl ve školách zaveden samostatný předmět, ve kterém by se vyučovalo zásadám mravního chování?

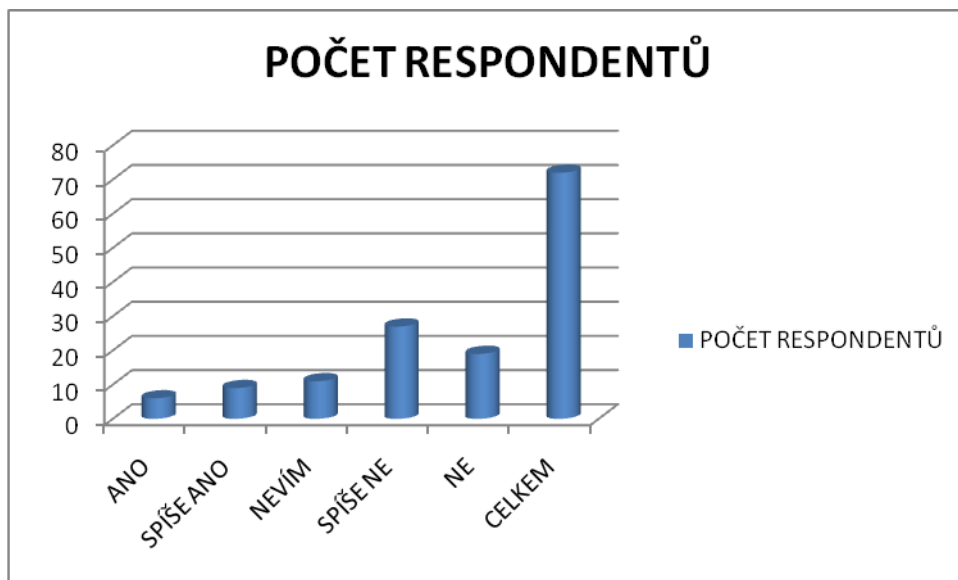
Tabulka č. 7: Počet respondentů u odpovědí k položce č. 4

ODPOVĚDI	POČET RESPONDENTŮ
ANO	6
SPÍŠE ANO	9
NEVÍM	11
SPÍŠE NE	27
NE	19
CELKEM	72

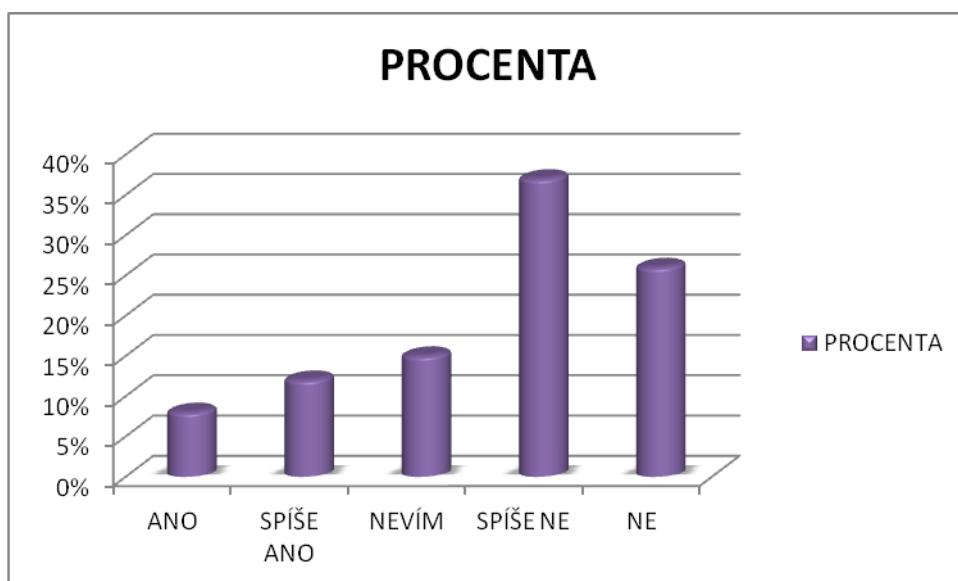
Tabulka č. 8: Procenta odpovědí k položce č. 4

ODPOVĚDI	PROCENTA
ANO	8%
SPÍŠE ANO	12%
NEVÍM	15%
SPÍŠE NE	37%
NE	26%

Graf č. 7: Počet respondentů u odpovědí k položce č. 4



Graf č. 8: Procenta odpovědí k položce č. 4



Na položku týkající se názoru k případnému zavedení nového předmětu odpovědělo z dotazovaných sedmdesáti dvou respondentů nejvíce, a to dvacet sedm (třicet sedm procent), že by spíše nebyli pro to, aby byl ve školách zaveden samostatný předmět, ve kterém by se vyučovalo zásadám mravního chování. Devatenáct ze všech dotazovaných (dvacet šest procent) by nebyli pro to, aby byl ve školách zaveden tento samostatný předmět. Jedenáct (patnáct procent) odpovědělo, že neví, zda by byli pro to, aby byl ve školách zaveden tento samostatný předmět. Devět respondentů (dvanáct procent) by spíše byli pro tuto možnost a zbylých šest (osm procent) by pro tuto variantu byli. Spojíme-li opět nejfrekventovanější odpovědi, pak můžeme konstatovat, že převážná většina nesouhlasí s případným zavedením tohoto samostatného předmětu do škol.

5. Myslíte si, že by stačilo mravní zásady pouze zahrnout do výuky některého jiného předmětu a nezavádět nový předmět?

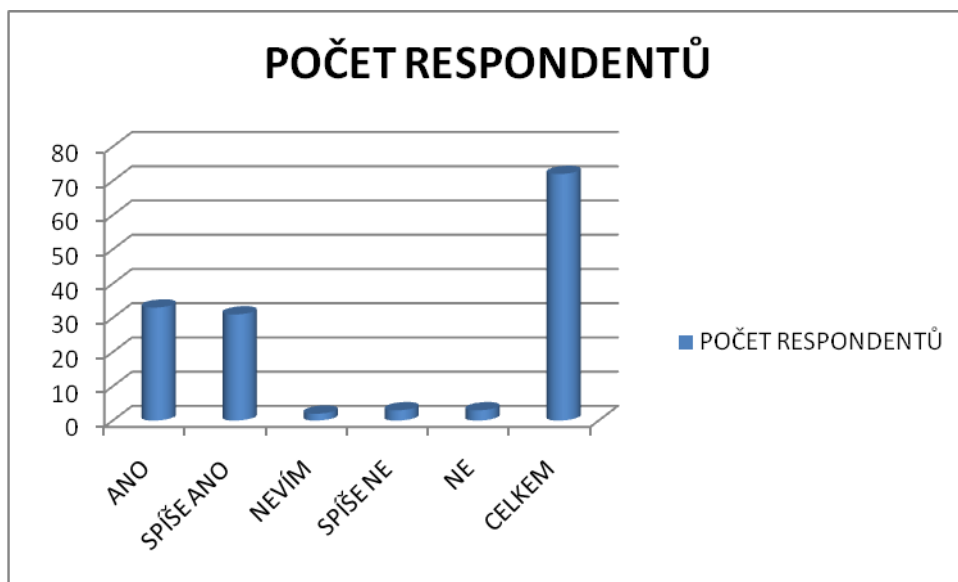
Tabulka č. 9: Počet respondentů u odpovědí k položce č. 5

ODPOVĚDI	POČET RESPONDENTŮ
ANO	33
SPÍŠE ANO	31
NEVÍM	2
SPÍŠE NE	3
NE	3
CELKEM	72

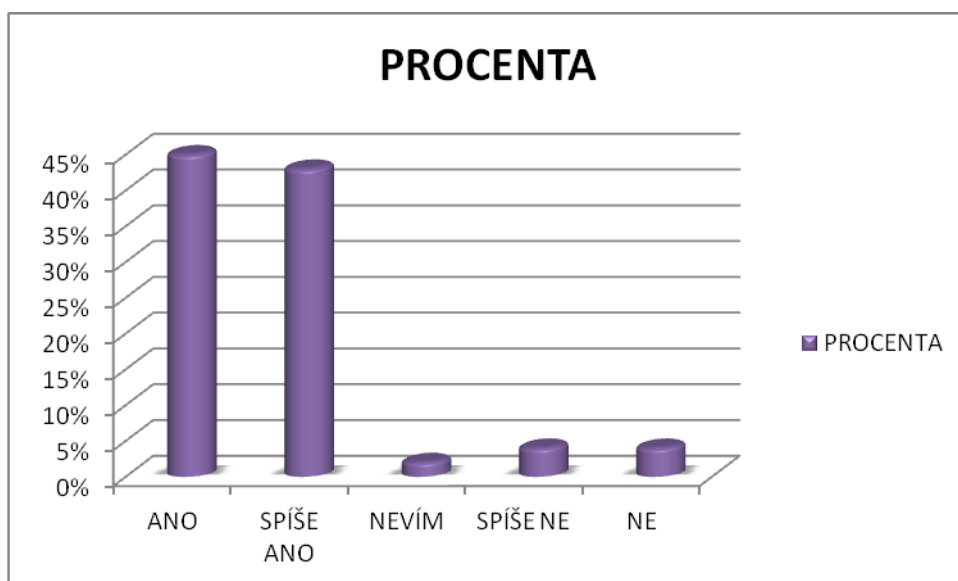
Tabulka č. 10: Procenta odpovědí k položce č. 5

ODPOVĚDI	PROCENTA
ANO	45%
SPÍŠE ANO	43%
NEVÍM	2%
SPÍŠE NE	4%
NE	4%

Graf č. 9: Počet respondentů u odpovědí k položce č. 5



Graf č. 10: Procenta odpovědí k položce č. 5



Výsledné odpovědi na tuto položku nás orientačně informují, že dotazovaní učitelé se v drtivé většině přiklánějí k variantě zahrnout etickou výchovu do jiných vyučovacích předmětů. Podíváme-li se na konkrétní fakta uvedená v tabulkách a grafech k položce č. 5, tak z dotazovaných sedmdesáti dvou respondentů si myslí nejvíce, a to třicet tři (čtyřicet pět procent), že by mravní zásady stačilo pouze zahrnout do výuky některého jiného předmětu a nezavádět nový předmět. Třicet jedna ze všech dotazovaných (čtyřicet tři procent), si spíše myslí, že by mravní zásady stačilo pouze zahrnout do výuky některého jiného předmětu a nezavádět nový předmět. Tři (čtyři procenta) odpovědělo, že si spíše nemyslí, že by mravní zásady stačilo pouze zahrnout do výuky některého jiného předmětu a nezavádět nový předmět, ten stejný počet ze všech dotazovaných si nemyslí, že by mravní zásady stačilo pouze zahrnout do výuky některého jiného předmětu a nezavádět nový předmět. A zbylí dva respondenti (dvě procenta) z celkového počtu odpověděli, že neví. Na tuto položku navazuje následující dotaz, jehož zodpovězení bylo poněkud rozpačité, patrně v souvislosti s výše uvedeným.

6. Myslíte si, že by samostatný předmět mohl pomoci zlepšit celkovou úroveň chování žáků?

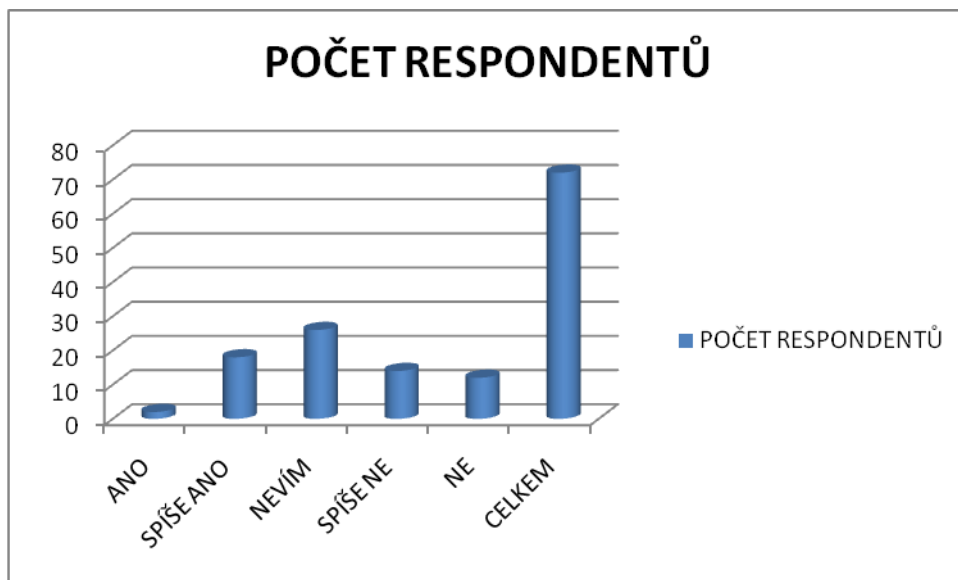
Tabulka č. 11: Počet respondentů u odpovědí k položce č. 6

ODPOVĚDI	POČET RESPONDENTŮ
ANO	2
SPÍŠE ANO	18
NEVÍM	26
SPÍŠE NE	14
NE	12
CELKEM	72

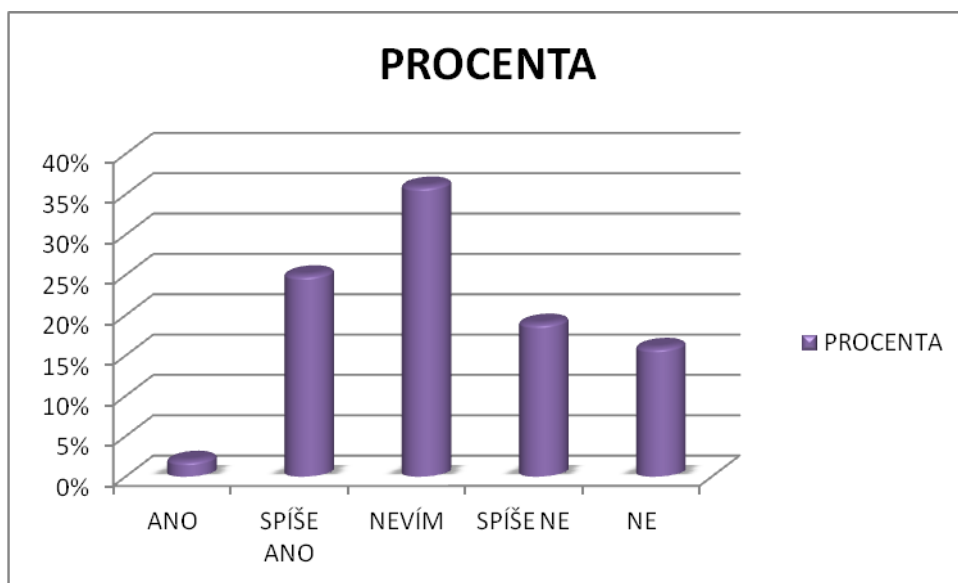
Tabulka č. 12: Procenta odpovědí k položce č. 6

ODPOVĚDI	PROCENTA
ANO	2%
SPÍŠE ANO	25%
NEVÍM	36%
SPÍŠE NE	19%
NE	16%

Graf č. 11: Počet respondentů u odpovědí k položce č. 6



Graf č. 12: Procenta odpovědí k položce č. 6



Z dotazovaných sedmdesáti dvou respondentů odpovědělo nejvíce, a to dvacet šest (třicet šest procent), že neví, zda by samostatný předmět mohl pomoci zlepšit celkovou úroveň chování žáků. Osmnáct (dvacet pět procent) si spíše myslí, že by samostatný předmět mohl zlepšit celkovou úroveň chování žáků. Čtrnáct ze všech dotazovaných (devatenáct procent), si spíše nemyslí, že by samostatný předmět mohl zlepšit celkovou úroveň chování žáků. Dvanáct (šestnáct procent) odpovědělo, že si nemyslí, že by samostatný předmět mohl zlepšit celkovou úroveň chování žáků a poslední dva respondenti (dvě procenta) si myslí, že by samostatný předmět mohl zlepšit celkovou úroveň chování žáků.

7. Byl/a byste ochoten/na tento samostatný předmět vyučovat?

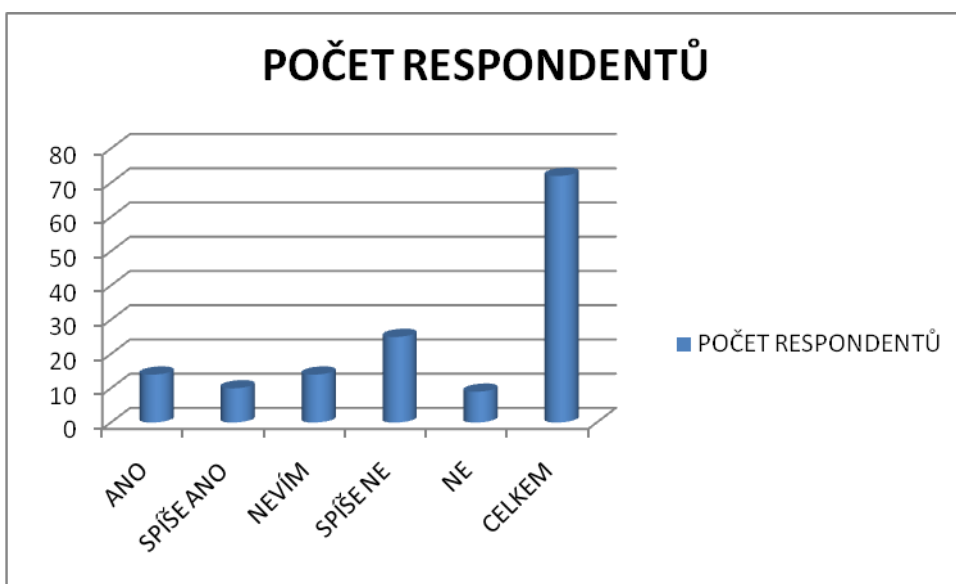
Tabulka č. 13: Počet respondentů u odpovědí k položce č. 7

ODPOVĚDI	POČET RESPONDENTŮ
ANO	14
SPÍŠE ANO	10
NEVÍM	14
SPÍŠE NE	25
NE	9
CELKEM	72

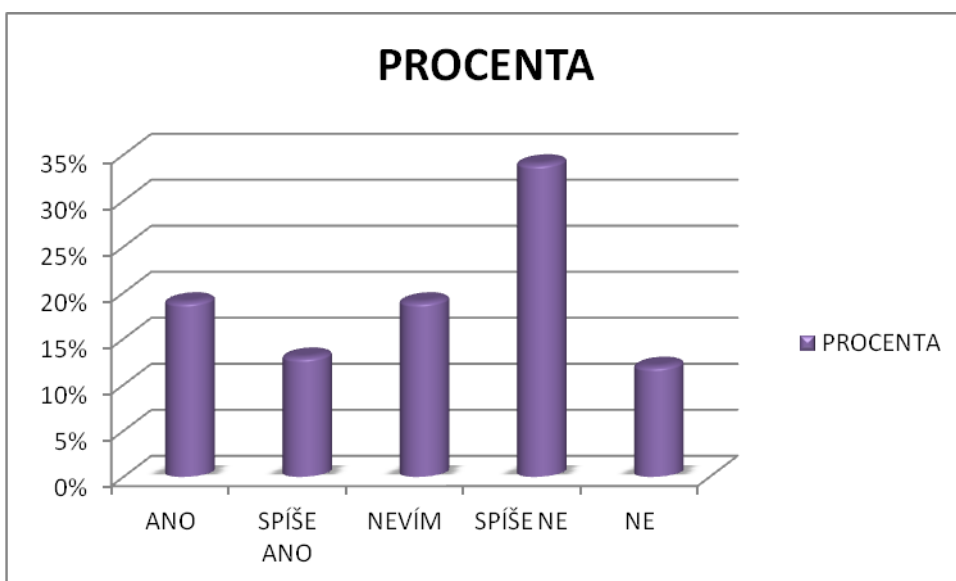
Tabulka č. 14: Procenta odpovědí k položce č. 7

ODPOVĚDI	PROCENTA
ANO	19%
SPÍŠE ANO	13%
NEVÍM	19%
SPÍŠE NE	34%
NE	12%

Graf č. 13: Počet respondentů u odpovědí k položce č. 7



Graf č. 14: Procenta odpovědí k položce č. 7



Zajímavým zjištěním pro mne bylo, že z celkového počtu dotazovaných odpovědělo nejvíce, a to dvacet pět (třicet čtyři procent), že by nebylo ochotno tento samostatný předmět vyučovat. Čtrnáct z celkového počtu (devatenáct procent) odpovědělo, že by bylo ochotno tento samostatný předmět vyučovat. Dalších čtrnáct dotazovaných neví, zda by bylo ochotno tento samostatný předmět vyučovat. Deset (třináct procent) by spíše bylo ochotno tento samostatný předmět vyučovat a nejméně, tedy devět respondentů (dvanáct procent) by nebylo ochotno tento samostatný předmět vyučovat.

Pokud souhlasíte s případným zavedením tohoto samostatného předmětu, co by mělo být podle Vás zahrnuto do obsahu tohoto předmětu?

Na tuto otázku odpovědělo pouze deset ze sedmdesáti dvou respondentů, tedy dvanáct procent.

Odpovědi, které jsem získala u této otázky, by se daly shrnout následovně:

- 1) chování muže k ženě, mladších ke starším, chování v restauraci, divadle, ...
- 2) vztahy mezi lidmi atd.
- 3) sebepoznání, zásady slušného chování, mezilidské vztahy- rodina, škola, ...
- 4) vztah k druhým lidem, k přírodě, náboženství + filozofie, pravidla chování
- 5) slušné chování, které dříve bylo běžné- umět poprosit, poděkovat, pozdravit, mluvit slušně, využívat lidské ctnosti- pořádek, vytrvalost, přátelství, poslušnost, trpělivost, čistotu a hygienu, ...
- 6) mravnost, slušnost, ohleduplnost
- 7) zásady společenského chování
- 8) vztahy mezi lidmi, chování v kolektivu, umět vycházet s ostatními
- 9) chování k ostatním lidem, pomáhání druhým, otázky chování “sebe sama, uvědomit si, co je správné, co je špatné, ...

4.4 ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ

Z výzkumné části mé diplomové práce se podle mého názoru dají vyvodit určité závěry, které sice nelze nijak zobecňovat, avšak ilustrují do jisté míry pohled učitelů na prvním stupni základních škol na problematiku úrovně morální a společenské výchovy dětí. Z dříve uvedených zjištěných skutečností lze usuzovat, že učitelé si v převážné většině myslí, že žáci nemají dostatečné vědomosti týkající se etiky. V dotazníku u této otázky vyšlo, že padesát dva dotazujících je spíše tohoto názoru, další možnosti odpovědi zaujímají přibližně stejná procenta svolení, a pouze jeden dotazovaný tvrdí naprostý opak, žáci podle něj mají dostatečné vědomosti týkající se etiky. Podle mého názoru je tento výsledek poměrně logický z toho důvodu, že si učitelé stále více stěžují na chování dětí. Učitelé mohou být zastánci tohoto tvrzení také proto, že ví, že sami etiku nevyučují nebo se snaží předat žáků vědomosti z této oblasti, ale setkávají se při tom převážně s nevědomím žáků, co se této oblasti týče.

Největší počet dotazujících, a to čtyřicet tři procent, si také myslí, že ve školách není vyhrazen dostatečný prostor pro výuku etických otázek a výchově etického chování. Tento výsledek přisuzuji tomu, že ve školách tato problematika opravdu není hlouběji probírána z pohledu učiva. Možná bychom našli nějaké náznaky, např. do oblasti člověk a jeho zdraví je zahrnuta výchova ke zdraví, kde se např. probírá, jak se chovat při návštěvě zubaře, ale opravdu je to v dnešní době postačující? Jedním z možných vysvětlení výše uvedeného je, že v rámci školního vyučování je kladen důraz především na osobnost žáka, jeho individuální potřeby, zvláštnosti, priorit a názory, což je samozřejmě v naprostém pořádku, není zde však již příliš prostoru pro záměrné ovlivňování toho, jak by se měl a neměl žák chovat a projevovat se ve svém okolí. Většina lidí tvrdí, že těmto zásadám by se děti měli učit v rodinném prostředí a ve škole jsou tyto přirozeně prolínány všemi předměty, ale nakonec zjistíme, že je to otázka individuality ze strany vychovávajících a na druhé straně vidíme, že výchova v této formě tedy nejspíše nebude postačující.

Dotazovaní učitelé jsou v opravdu převážné většině i toho názoru, že důležité je, aby vyučování etice bylo součástí všeobecného vzdělávání na prvním stupni základní školy, čtyřicet sedm procent souhlasí a třicet čtyři procent s touto možností spíše souhlasí.

Na otázku, zda by byli pro to, aby byl na prvních stupních základních škol zaveden samostatný předmět zabývající se touto problematikou však odpověděli, že spíše

nesouhlasí, dvacet sedm procent odpovědělo, že spíše ne a devatenáct říká, že nesouhlasí a myslí, že by mravní zásady stačilo pouze zahrnout do výuky jiného předmětu.

Také převažuje mírně názor, že by nebyli ochotni tento předmět vyučovat, třicet čtyři procent respondentů zvolilo, že by spíše nebyli ochotni tento předmět vyučovat, dvanáct procent by nebylo ochotno tento předmět vyučovat, devatenáct procent by bylo ochotno tento předmět vyučovat, třináct procent by spíše bylo ochotno a devatenáct procent neví.

Je však poněkud zarážející, že u otázky, zda tento samostatný předmět mohl pomoci zlepšit celkovou úroveň chování žáků, jsou názory již dost vyvážené a třicet šest procent dotazujících tato otázka nejspíše zaskočila a nebyli možni jednoznačně odpovědět, zvolili tedy možnost, že neví. Naznačená skutečnost může souviset jak s celkovou složitostí etické výchovy jako takové, tak i s nejistotou učitelů, jakou cestou postupovat nejlépe.

Díky doplňující otázce jsem zjistila, co si učitelé představují, že by mohlo být popřípadě zahrnuto do obsahu tohoto předmětu a majoritně jde o naprosto primární zásady slušného chování, jejichž znalost by měla být podle mého úsudku samozřejmostí pro každého z nás.

V závěru tedy učitelé převážně souhlasí s tím, že žáci nemají dostatečné vědomosti týkající se etiky, že ve školách řešení této problematiky, která je podle nich důležitá, chybí, ale s východiskem tohoto problému uvedením nového předmětu spíše nesouhlasí, což si můžeme podle mého názoru vysvětlit tím, že si např. nedokáží představit, jakou by tento předmět měl podobu nebo tím, že by jim přibyla práce, někteří mohou být kritičtí k něčemu novému inovativnímu, eventuálně by jim tento krok přinesl jen další práci a nejsou si jisti, zda by byla viditelná nějaká změna. Dále se může nabízet otázkou, zda by tento předmět měl místo, co se týče rozvrhu učiva. Neměl by zabírat místo jiným předmětům, ale zároveň by se kvůli němu neměla prodlužovat doba pobytu ve škole.

Uvědomuji si, že navrhnout rovnou samostatný předmět zasazený do výuky by byla náhlá a složitá změna, která by zabrala mnoho času a práce. Díky tomuto výzkumnému šetření jsem však zjistila, že nezanedbatelný velký počet učitelů je toho názoru, že tato problematika se vyskytuje a měla by se řešit a dokonce by i někteří učitelé byli ochotni přistoupit na uvedení samostatného předmětu do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

ZÁVĚR

V rámci této práce bylo dosaženo předem vytyčených cílů. V teoretické části jsem vymezila celkovou charakteristiku žáka mladšího školního věku se všemi jejími specifickými i se zřetelem na morální vývoj žáka. Dále jsme věnovala jednu z kapitol mravní výchově a v závěru teoretické části jsem shrnula základní problematiku společenských zásad.

Následně jsem se zaměřila na danou problematiku prakticky, a to dotazníkovým zkoumáním, jehož se zúčastnilo 72 učitelů. Alarmující bylo zjištění, že žáci nemají dostatečné znalosti týkající se společenského chování z pohledu učitelů prvních stupňů základních škol. Zjistila jsem, zda by podle učitelů měla být více věnována pozornost etice na školách, s čímž také převážně souhlasili. V rámci této diplomové práce bylo zjištěno, jaký mají učitelé názor na případné uvedení samostatného předmětu Společenská výchova do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, s nímž příliš nesouhlasí a spíše se naklánějí k variantě zahrnutí mravních zásad do výuky jiného předmětu, ale zároveň jsou v mnoha případech toho názoru, že by tento samostatný předmět mohl zlepšit chování žáků.

Za nejcennější závěr, který z uvedeného výzkumného šetření vyplývá, považuji skutečnost, že by bylo přinejmenším žádoucí více se na tuto problematiku zaměřit a pokusit se ji nějakým způsobem řešit a dále se jí zabývat.

Snaha o zavedení samostatného předmětu do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je nejspíše postavením příliš vysoké příčky, měli bychom však této problematice ve školství více věnovat pozornost, pokud nebude vyučována jako samostatný předmět, mohli bychom se jí pokusit alespoň zahrnout například do obsahu některého předmětu (např. do oblasti Člověk a společnost), věnovat se jí v rámci školního projektu, zvolit si ji jako průřezové téma, či ji využít jako doplňující nepovinný předmět Etická výchova, jenž je nyní nově doplněn v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání do oblasti Doplňující vzdělávací oblasti. Doplňující předměty jsou však v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání nepovinné, a proto je opět jen na učiteli, zda bude chtít věnovat svůj čas a předmět do výuky nějakým způsobem zařadit.

Pro základní představu do příloh (přílohy č. 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8) připojuji ukázkou, jak by mohla být etika podána dětem v rámci výuky. Časopis Pastelka např. věnoval etice pro malé děti vždy dvě stránky z každého vydání s názvem Malá školička společenského chování. Ve výuce se také mohou použít různé podoby pracovních listů, dále se do výuky dají zahrnout aktivity, jako např. diskuse, čtení pohádek s ponaučením, dramatické

ztvárnění společenských situací, didaktické hry vybízející ke vzájemné spolupráci či se zahrnutím společenských zásad atd.

Je opravdu tolik pravidel společenského chování, že bychom se divili, na co všechno jsme už zapomněli, nad čím se i mi dospělí mnohdy pozastavíme a nemyslím si, že tyto pravidla mohou žáci pochytit pouze v průběhu běžné výuky, ani je zdá se převážně nepochytí a tím naše společnost stále více spěje ke stále zhoršující se situaci z hlediska chování a projevování se nejen ve společnosti.

SEZNAM PRAMENŮ A LITERATURY

BANDURA, Albert. *Social learning theory*. New Jersey: General Learning Press, 1971. ISBN 0382250257.

GILLIGANOVÁ, Carol. *Jiným hlasem*. Praha:Portál, 2001. ISBN: 8071784028.

HALL, R. T., DAVIS J. U. *Moral education in theory and practise*. New York: Prometheus Books, 1980. ISBN 087975057X.

HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. ISBN 8071781541.

JALOVECKÝ, Miroslav. Malá školička společenského chování. *Pastelka*, 2011, roč. 13., č. 10, s. 19- 20. ISSN 1212-6462.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada publishing, 1998. ISBN 80-7169-195 X.

SCHIELDS, D. L., BREDEMEIER, B. J.. *Character development and Physical Activity*. Champaign: Human Kinetic, 1995. ISBN 0873227115.

SMEJKAL, V. *Lexikon společenského chování*. Praha: Grada, 1993. ISBN 80-85623-38-2.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol., *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠPAČEK, Ladislav, *Malá kniha etikety pro každý den*. Praha: Mladá fronta a.s., 2010. ISBN 978-80-204-2251-4.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-0956-0.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 2: Příprava na vyučovací hodinu

Příloha č. 3: Pracovní list č. 1

Příloha č. 4: Pracovní list č. 2

Příloha č. 5: Pracovní list č. 3

Příloha č. 6: Pracovní list č. 4

Příloha č. 7: Časopis Pastelka- Malá školička společenského chování

Příloha č. 8: Časopis Pastelka- Malá školička společenského chování

Příloha č. 1: Dotazník

Zdroj: Vlastní tvorba

OTÁZKA UVEDENÍ PŘEDMĚTU SPOLEČENSKÁ VÝCHOVA DO RAMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Vážená paní, vážený pane,

Jsem studentkou oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě UP v Olomouci a provádím výzkum ohledně otázky uvedení nového předmětu Společenská výchova (Etická výchova nebo Osobnostní výchova) do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Obsahem tohoto předmětu by mělo být obeznámení žáků se zásadami společenského a mravního chování.

Chtěla bych Vás tímto požádat o vyplnění krátkého dotazníku, který mi poskytne výchozí informace pro zpracování mé diplomové práce. **Dotazník je zcela anonymní** a získané informace nebudou využity k jiným, než studijním účelům.

Předem děkuji za Vaši ochotu a čas, které jste věnoval/a vyplnění dotazníku.

Věra Železnáková

e-mail: vera.zeleznakova@seznam.cz

1. Myslíte si, že žáci mají dostatečné vědomosti týkající se etiky?

1	2	3	4	5
ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne

2. Je podle Vás ve školách vyhrazen dostatečný prostor k výuce etických otázek a výchově etického chování?

1	2	3	4	5
ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne

3. Je podle Vašeho názoru důležité, aby vyučování etice bylo součástí všeobecného vzdělávání na 1. stupni ZŠ?

1	2	3	4	5
ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne

4. Byl/a byste pro to, aby byl ve školách zaveden samostatný předmět, ve kterém by se vyučovalo zásadám mravního chování?

1	2	3	4	5
ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne

5. Myslíte si, že by stačilo mravní zásady pouze zahrnout do výuky některého jiného předmětu a nezavádět nový předmět?

1	2	3	4	5
ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne

6. Myslíte si, že by samostatný předmět mohl pomoci zlepšit celkovou úroveň chování žáků?

1	2	3	4	5
ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne

7. Byl/a byste ochoten/na tento samostatný předmět vyučovat?

1	2	3	4	5
ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne

Pokud souhlasíte s případným zavedením tohoto samostatného předmětu, co by mělo být podle Vás zahrnuto do obsahu tohoto předmětu?

.....
.....
.....

Příloha č. 2: Příprava na vyučovací hodinu

Zdroj: Vlastní tvorba

PŘÍPRAVA NA VYUČOVACÍ HODINU

Předmět: Společenská výchova

Téma: Chodit včas

Třída: 3.

Výukový cíl: Osvojit si zásadu chození včas, dokázat si poradit a správně se zachovat v konkrétních situacích, naučit se spolupracovat, být schopen se na věci dívat i z pohledu druhých, umět najít na druhém něco pozitivního a sdělit mu to

Motivace: Kartičky se situacemi a jejich dramatické ztvárnění, hra s bavlněným klubkem

Pomůcky: Kartička s barevným nápisem se zásadou chození včas, kartičky se situacemi, bavlněné klubko

Typ hodiny: Smíšená

Organizační forma: Hromadná, ve dvojicích

Metoda: Slovní (monologická, dialogická), aktivizující (diskusní, situační a inscenační, didaktické hry)

Průběh vyučovací hodiny

Úvodní část

Časový harmonogram	Činnost učitele	Činnost žáka
5 min	Pozdravím se s žáky, představím jim téma hodiny a řeknu cíle, kterých bych chtěla, abychom v rámci této hodiny dosáhli.	

<p>10 min</p>	<p>Předám žákům informace ohledně zásady chození včas. Chci, aby si sami představili, jak se cítili, když museli na někoho čekat. Někdy se však může stát, že nemůžeme ovlivnit to, že jsme se zpozdili, proto bychom měli být v některých případech tolerantní tak, jak bycho chtěli, aby byl tolerantní někdo k nám, pokud se nám stane, že se nezáměrně zpozdíme.</p> <p>At' je však důvod našeho zpoždění jakýkoli, vždy bychom se měli snažit co nejrychleji dát vědět tomu, kdo na nás čeká a naší situaci mu sdělit. Pokud máme mobilní telefon, není problém dotyčnému zavolat, vysvětlit důvod zpoždění, omluvit se a popř. informovat, jaké navrhuje řešení (např. požádat, zda by ještě chvíli počkal nebo mu oznámit, že může jít napřed, popř. informovat o tom, že už to nestihneme, at' na nás dotyčná osoba dále nečeká). Pokud dopředu víme, že se nestihneme dostavit na domluvený čas, je opět slušností, o tom co nejvíce dopředu druhého informovat a omluvit se.</p> <p>Do školy, k lékaři, do kina, do divadla chodíme včas! Je to především naše</p>	<p>Jdou na koberec, kde se posadí do kruhu.</p> <p>Zkusí uvést příklady situací, ve kterých opravdu nemůžeme za to, že jsme se zpozdili.</p>
---------------	--	--

5 min	<p>povinnost, ale i slušnost, např. ve vztahu k divákům v kině nebo v divadle. Někdy můžeme být za nepřesnost potrestání, autobus nebo letadlo na nás čekat nebude. Abychom předešli např. zmeškání autobusu, je dobré dopředu zjistit, v kolik hodin přesně odjíždí a je lepší být na místě vždy o něco dříve.</p> <p>Zeptám se žáků, kde najdou časy odjezdů veřejných dopravních prostředků.</p>	<p>Žáci mezi sebou diskutují na téma chodit včas, předávají si své vlatní zkušenosti.</p> <p>Na závěr si umístíme, na vytyčené místo někde na stěnu ve třídě mezi ostatní pravidla, kartičku s barevným nápisem NECHOĎ NIKAM POZDĚ, NENEČEJ NA SEBE NIKOHO ČEKAT! Je lepší být někde o čtvrt hodiny dříve, než o pět minut pozděj!</p>
-------	---	--

Hlavní část:

10 min	<p>Rozdělím žáky do dvojic a každé dvojici dám kartičku s určitou situací (např. jsem domluvený s kamarádem, že se pro něj zastavím a půjdeme do kina, ale ujela mi tramvaj a další jede až za deset minut).</p>	<p>Jdou si sednout do lavic.</p> <p>Žáci mají za úkol zvážit možnosti této situaci, domluvit se společně na</p>
--------	--	---

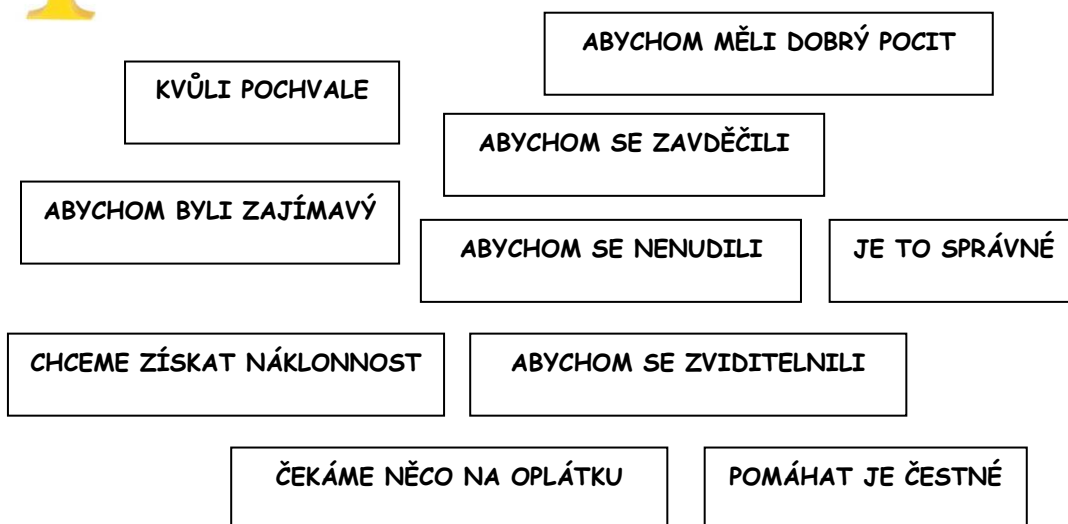
		jejím řešení a tuto situaci dramaticky ztvárnit. Vždy po ztvárnění scénky se ostatní k tomu, co viděli vyjádří a společně prodiskutují různé varianty a řešení daných situací.
--	--	--

Závěrečná část

10 min	Vysvětlím pravidla hry: Jeden žák odmotá kousek bavlněného klubka, stále všichni budou držet část bavlnky a klubko někomu předá. Při předání řekne dotyčnému něco pozitivního, např. nějakou jeho dobrou vlastnost, za kterou mu klubko dává a klubko mu podá. Ten udělá to same, až bude bavlněné klubko mezi všemi propleteno.	Žáci se jdou postavit na koberec.
5 min	Zhodnotím hodinu, pochválím žáky, řeknu, zda bylo dosaženo cílů, jenž jsme si vytyčili, či zda je potřeba něco zlepšit.	Vyjádří se k hodině, řeknou, co se jim líbilo a zda si něco z této hodiny odnesli.

1

**PROČ BYCHOM MĚLI POMÁHAT?
OBDELNÍKY S ODPOVĚĐMI VYKRESLI.**



2

**VE KTERÝCH PŘÍPADECH MŮŽEME ŽÁDOST O POMOC ODMÍTNOUT? ČÍSLA
ODPOVĚĐÍ ZAKROUŽKUJ.**

1. KDYŽ Z POMOCI NEBUDEME MÍT ŽÁDNÝ PROSPĚCH.
2. KDYŽ POMOC JEDNOMU UŠKODÍ NĚKOMU DRUHÉMU.
3. KDYŽ JE V OHROŽENÍ NĚČÍ ZDRAVÍ.
4. KDYŽ TEN, CO NÁS ŽÁDÁ, NENÍ HEZKÝ.
5. KDYŽ SE JEDNÁ O NESPRÁVNOU VĚC.

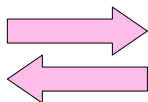
3

**UMĚL BYS NABÍDNOUT SPRÁVNOU POMOC?
JAK BYS REAGOVAL V NÁSLEDUJÍCÍCH SITUACÍCH?**

DALŠÍ DEN MÁTE PSÁT PÍSEMKU, ALE TVŮJ SPOLUŽÁK JE NEŠŤASTNÝ, ŽE NECHÁPE UČIVO,
KTERÉ V PÍSEMCE BUDE.

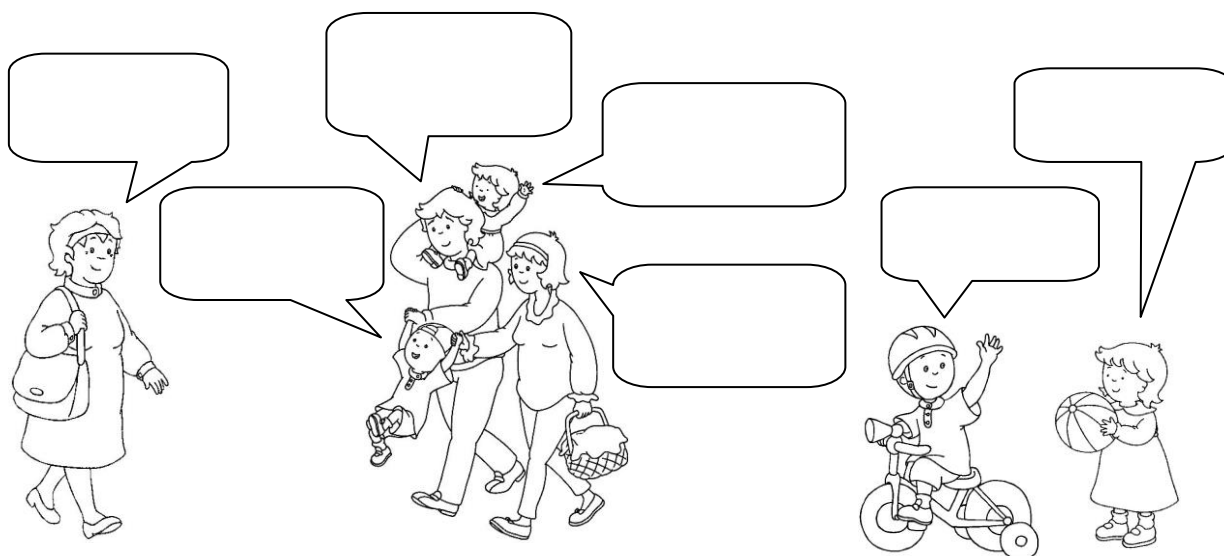
TVÁ KAMARÁDKA JDE S NÁKUPU A NÁHLE SE JI ROZTRHNE TAŠKA A VŠECHEN NÁKUP SE JÍ
Z TAŠKY VYSYPE.

1 KDO KOHO POZDRAVÍ PRVNÍ?
NAHRESLI ŠÍPKU VE SMĚRU, KTERÝ ZNÁZORNÍ, KDO BY MĚL POZDRAVIT
JAKO PRVNÍ.



CHLAPEC		DÍVKA
MLADŠÍ		STARŠÍ
LÉKAŘ		PACIENT
ŽÁK		UČITEL
DOSPĚLÝ		DÍTĚ
ZŮSTÁVAJÍCÍ		ODCHÁZEJÍCÍ
NEZNÁMÝ		SLAVNÝ
ČEKAJÍCÍ		PŘÍCHOZÍ

2 DO BUBLIN DOPIŠ, JAK MYSLÍŠ, ŽE BY SE MOHLY DOTYČNÉ OSOBY
POZDRAVIT. BUBLINY OSOB, KTERÉ BUDOU ZDRAVIT PRVNÍ, VYKRESLI
ŽLUTĚ.



1 SOUHLASÍŠ S TVRZENÍM, ŽE POJEM SEBEOVLÁDÁNÍ ZNAMENÁ SCHOPNOST OVLÁDAT SVÉ MYŠLENKY, POCITY A ČINY? PROČ?

2 VE KTERÝCH SITUACÍCH PRO TEBE MŮŽE BÝT OBTÍŽNÉ SE OVLÁDAT?







3 CO MŮŽE ZPŮSOBIT NEDOSTATEK OVLÁDÁNÍ? JAKÉ MOHOU BÝT NÁSLEDKY?







4 VYŠKRTNI TVRZENÍ, SE KTERÝMI NESOUHLASÍŠ.

JE DOBRÉ DÁT OBČAS VOLNÝCH PRŮCHOD SVÝM CITŮM.

JE SNAD NÉ POCHOPIT A AKCEPTOVAT KAŽDÉHO.

DŮSLEDNOST PŘI KAŽDODENNÍM PLNĚNÍ POVINOSTÍ JE SKVĚLÁ ŠKOLA OVLÁDÁNÍ.

SEBEOVLÁDÁNÍ SE DÁ TRÉNOVAT A NAUČIT.

VĚTŠINA LIDÍ JE SCHOPNA DOKONALÉHO SEBEOVLÁDÁNÍ.

Příloha č. 6: Pracovní list 4

Zdroj: Vlastní tvorba



NAJDEŠ MEZI SPOLUŽÁKY NĚKoho, KDO MÁ S TEBOU NĚCO SPOLEČNÉHO

JSEM STEJNĚ VYSOKÝ JAKO.....

MÁM STEJNOU BARVU VLASŮ JAKO.....

MÁM STEJNĚ VELKOU DLAŇ JAKO.....

MÁM RÁDA STEJNÝ DRUH HUDBY JAKO.....

MÁM STEJNOU BARVU OČÍ JAKO.....

MÁM STEJNOU VELIKOST NOHY JAKO.....

MÁM NAROZENINY VE STEJNÉM MĚSÍCI JAKO.....

MÉ JMÉNO ZAČÍNÁ NA STEJNÉ PÍSMENO JAKO JMÉNO.....

HRAJU NA HUDEBNÍ NÁSTROJ, STEJNĚ JAKO.....

SPORTUJU, STEJNĚ JAKO.....

DÍVÁM SE NA SERIÁLY, STEJNĚ JAKO.....

MILUJU ČOKOLÁDU, STEJNĚ JAKO.....

STRÁNKY PRO DOSPĚLÉ ČLOVĚČINA

Připravuje: Miroslav JALOVECKÝ
Kreslí: Antonín ŠPLÍCHAL



Malá školička společenského chování

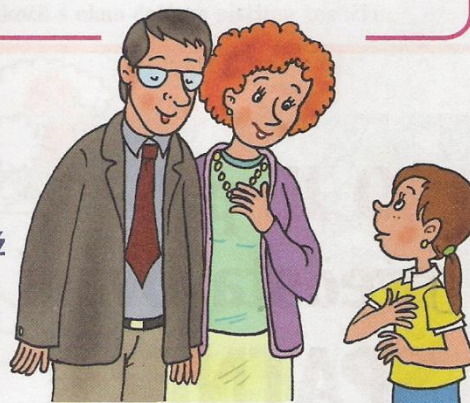
PŘEDSTAVUJEME SE

Někdo moudrý řekl, že „jméno je pro každého člověka nejkrásnějším slovem jeho slovníku“. Nového spolužáka vám ve třídě představí nejspíš paní učitelka. Určitě bude trochu nesmělý, ale nevadí, když se představí i sám. Měl by říct svoje jméno, odkud se přistěhoval, kde teď bydlí. Může ještě připojit pár slov o sobě: co ho baví, co dělá ve volném čase...



Podobné je to i v případě, kdy přivedeš mezi spolužáky nového kamaráda, kterého neznají. Chodí třeba do jiné školy, nebydlí ve stejné ulici nebo části města či obce. Tady úplně stačí, když řekne ostatním svoje křestní jméno.

S rodiči potkávaš na ulici jejich známé. Tebe třeba všichni neznají. Představí tě rodiče, nebo to můžeš udělat sám. Není to nic nesprávného, protože mladší se představují starším. Ještě než povíš svoje jméno – stačí jen křestní – slušně nozdrav.



Já jsem
PATRIK.



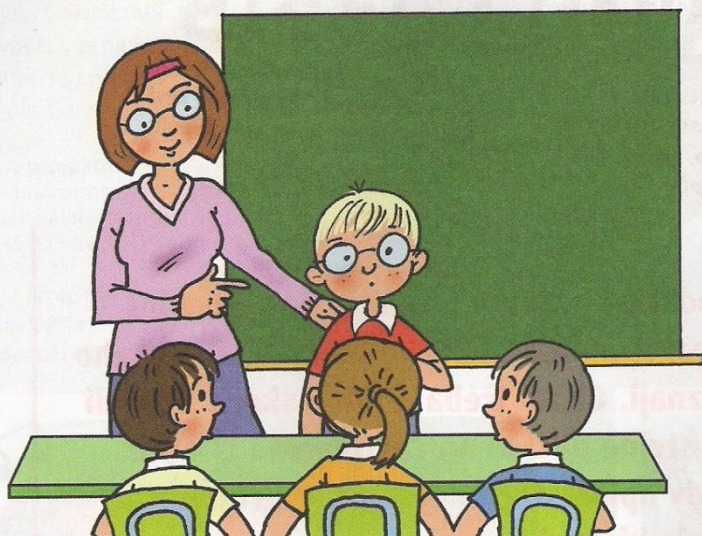
Představuje se ti nový spolužák a ty jsi mu špatně rozuměl. Jeho jméno bys nerad nějak popletl. Tak se ho raději zeptej. Jde-li o jméno neobvyklé, zeptej se také, jak mu máš říkat.



STRÁNKY PRO DOSPĚLÉ ČLOVĚČINA

Připravuje: Miroslav JALOVEC
Kreslí: Antonín ŠPLÍCHAL

Malá školička společenského chování



Ostatním se představuješ i tím, jak vypadáš. Tedy jak jsi oblečený, jestli je tvoje oblečení čisté, jaký je tvůj účes, jak se chováš. Mluví za tebe i vůně, kterou vydává tvoje tělo.

**CO JE při
představování
ŠPATNĚ?**



UMÍŠ MLUVIT, a tak se představ známým svých rodičů sám. Nenechávej to na nich, neměj to za drzost. Stačí jen povědět křestní jméno.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Věra Železnáková
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Otázka uvedení předmět společenská výchova do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání
Název v angličtině:	Question of include the Social education subject into Framework Education Programme for Basic Education
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na problematiku nedostatečné znalosti zásad společenského chování žáků mladšího školního věku a možnosti jejího řešení. Vymezuje charakteristiky vývoje žáka mladšího školního věku. Dále se věnuje oblasti morální výchovy a zásadám společenského chování. Součástí diplomové práce jsou dotazníky vyplněné učiteli prvních stupňů základních škol, které jsou podkladem k výzkumnému šetření, ve kterém je zjišťován pohled učitelů prvních stupňů základních škol na úroveň znalostí etiky žáků, zda je podle jejich názorů vyhrazen ve školách dostatečný prostor pro její výuku a zda je pro ně důležité, aby byla tato problematika součástí výuky. Především ale tato diplomová práce zkoumá názor učitelů na případné zavedení samostatného předmětu Společenská výchova do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Součástí práce jsou také přílohy s materiály, jenž se dají použít ve výuce.
Klíčová slova:	Vývoj žáka mladšího školního věku, mravní výchova, společenské chování

Anotace v angličtině:	This dissertation considers focuses on the issue of insufficient knowledge of the principles of the social behavior of children early school age and its possible solutions. It defines the characteristics of the development of a child early school age. It also devotes to the field of moral education and the principles of social behavior. The part of this dissertation are completed questionnaires from teachers first grade of elementary schools, which are the basis for the research investigation, in which it is investigated view of teachers first grade of primary schools on pupils' level of knowledge of ethics , whether in their opinion is reserved as sufficient space for its teaching and that is important to them that the issue was part of the curriculum. But above all, this dissertation examines teachers' opinions on the possible introduction of a separate subject Social Education into Framework Educational Programme for Basic Education. The work also contains annexes with materials that can be used in teaching.
Klíčová slova v angličtině:	The development of a child early school age, moral education, social behavior
Přílohy vázané v práci:	Dotazník Příprava na vyučovací hodinu Pracovní list č. 1 Pracovní list č. 2 Pracovní list č. 3 Pracovní list č. 4 Časopis Pastelka- Malá školička společenského chování
Rozsah práce:	83 stran
Jazyk práce:	Čeština