

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**Cyrlometodějská teologická fakulta**

**Katedra křesťanské výchovy**



Studijní obor: Sociální pedagogika

Název: Řešení morálních dilemat dětmi mladšího školního věku navštěvujících školní družinu

## **Diplomová práce**

Autor: Bc. Jana Adamcová

Vedoucí práce: PhDr. Ing. Ludmila Siarda Trochtová

Olomouc 2020

**Poděkování:**

Ráda bych touto cestou poděkovala především PhDr. Ing. Ludmile Siardě Trochtové za cenné rady, pomoc a pozitivní přístup při vedení mé diplomové práce. Také velmi děkuji rodičům dětí za vstřícnost a ochotu. Velký dík patří i dětem, které se účastnily výzkumu. Největší dík patří mému muži za motivaci, pomoc a oporu.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, také jsou v ní uvedené veškeré zdroje a prameny, ze kterých jsem při psaní diplomové práce čerpala.

V Hrušovanech nad Jevišovkou dne:

.....

Bc. Jana Adamcová

## Obsah:

Úvod.....	7
1. Morálka.....	9
1.1 Souvislost mezi etikou a morálkou.....	10
1.2 Morálka a svědomí .....	10
1.3 Vztah morálky k náboženství a právu .....	11
1.4 Funkce morálky .....	12
1.5 Vývoj lidské morálky .....	12
1.6 Morální vývoj dítěte .....	13
1.6.1 Přechod z heteronomní morálky v morálku autonomní.....	15
1.7 Morální dilema .....	16
1.7.1 Metoda řešení morálních dilemat .....	16
1.7.2 Řešení morálních dilemat .....	16
1.7.3 Postup při tvoření morálního dilematu .....	18
2. Psychologické teorie morálního vývoje.....	18
2.1 Kognitivní teorie morálního vývoje Jeana Piageta.....	19
2.1.1 Vývoj vztahu k pravidlům .....	19
2.1.2 Heteronomní a autonomní morálka .....	20
2.2 Teorie vývoje morálního usuzování Lawrence Kohlberga.....	22
2.2.1 Úrovně a stadia morálního vývoje.....	22
2.3 Teorie duálních aspektů morálního vývoje Georga Linda.....	25
2.4.1 Kostnická metoda diskuze o dilematech (KMDD).....	26
2.4.2 Průběh lekce KMDD dle Georga Linda .....	26
3. Dítě v mladším školním věku .....	27
3.1 Kognitivní vývoj školáka.....	28
3.2 Rodina v životě školáka.....	29
3.2.1 Rodinná výchova .....	30
3.3 Role žáka .....	31
3.4 Vrstevnická skupina v životě školáka.....	32

3.5	Emoční vývoj školáka a jeho socializace .....	33
4.	Výchova.....	34
4.1	Environmentální výchova.....	35
4.1.1	Vývoj environmentální výchovy .....	35
4.1.2	Environmentální výchova jako průřezové téma rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání .....	36
4.1.3	Přínos průřezového tématu environmentální výchovy ve vývoji žáka dle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV).....	37
4.2	Ekologická/environmentální etika .....	38
4.3	Etická výchova .....	39
4.3.1	Výchovný styl a metody etické výchovy.....	39
4.3.2	Aplikační témata etické výchovy.....	40
5.	Školní družina.....	41
5.1	Školní vzdělávací program pro školní družinu .....	41
5.2	Cíle a postavení školní družiny .....	42
5.3	Klíčové kompetence .....	43
6.	Vymezení a cíl výzkumu .....	45
6.1	Výzkumné otázky .....	45
6.2	Charakteristika typu výzkumu.....	46
6.3	Výzkumné metody.....	46
6.3.1	Metoda skupinové diskuze .....	46
6.3.2	Skupinová diskuze s morálním obsahem.....	47
6.3.3	Metoda řešení morálního dilematu .....	48
6.3.4	Průběh metody diskuze nad environmentálně morálním dilematem.....	50
6.3.5	Rozhovor pomocí návodu.....	51
6.4	Pravidla a postup při tvorbě environmentálně morálního dilematu.....	51
6.4.1	Vytýčené požadavky na vytvořená environmentálně morální dilema pro tento výzkum .....	52
6.5	Etické otázky výzkumu .....	53
6.6	Role výzkumníka.....	53

6.7 Výzkumné prostředí .....	53
6.8 Charakteristika výzkumného souboru .....	54
7. Výzkum, sběr a analýza dat – realizovaná environmentálně morální dilemata.....	55
7.1 Průběh a organizace výzkumu .....	55
7.2 Kategorizace dat .....	57
7.3 První předložené dilema – „Ježek v papíru“ .....	58
7.3.1. Průběh prvního dilematu .....	60
7.3.2. Zhodnocení prvního dilematu.....	66
7.4 Druhé předložené environmentálně morální dilema – „Žabka a pulci“ .....	68
7.4.1. Průběh druhého dilematu.....	70
7.4.2 Zhodnocení druhého dilematu .....	76
7.5 Třetí předložené environmentálně morální dilema – „Vlaštovčí hnízdo“ .....	77
7.5.1. Průběh třetího dilematu .....	80
7.5.2 Zhodnocení třetího dilematu.....	86
7.6 Čtvrté předložené environmentálně morální dilema – „Požár“ .....	87
7.6.1 Průběh čtvrtého dilematu.....	90
7.6.2 Zhodnocení čtvrtého dilematu .....	98
8. Vyhodnocení dat.....	99
8.1 Srovnání stadia před diskuzí a po diskuzi dle teorie L. Kohlberga .....	99
8.2 Posouzení vlivu autority v dilematickém příběhu .....	103
8.3 Koncept dilematu a požadavky na morální dilema ve výsledku rozhodování.....	104
9. Závěrečná analýza, pedagogický přínos morálních dilemat.....	107
Závěr.....	109
Seznam použité literatury .....	111
Seznam tabulek.....	117
Seznam grafů .....	118
Seznam příloh.....	118

## Úvod

Školní výchova dítěte či mladého člověka k morálnímu a etickému chování je doposud zastoupena ve většině případů pouze jako součást průřezového tématu v rámci určitého předmětu. Morální výchova má spíše charakter memorování a vedení z pozice autorit. Dítě zpravidla ví, jaké normy a pravidla má dodržovat, neboť jsou mu ve škole opakována. Mnohdy se děti podílejí na vytváření pravidel a norem své třídy. Učitelé vzhledem k náplni a vytíženosti nemají příliš prostoru, aby pozornost hlouběji zaměřili na vhodnější a efektivnější metody, které mohou v současné době využívat v morální výchově dítěte.

Ve školských zařízeních jsou děti vedeny také k odpovědnému chování k životnímu prostředí. Toto téma je v současné době velmi aktuálním tématem, které se řeší nejen napříč politickou sférou, ale i ve školách, mezi ekology a obyvateli. Velmi často se skloňují ekologické problémy, které jsou specifické pro náš stát. Mezi hlavní problémy se řadí nedostatek vody a vysychání přírodních zdrojů, znehodnocování a přetěžování půdy, která je určená k velkoplošnému pěstování plodin, nadměrné chemické hnojení plodin, mizení ptactva a vymírání hmyzu. Děti ve škole učíme, jak a proč tříditi odpad, jak se chovat k přírodě, proč šetřit vodou, jak můžeme svým chováním prospět životnímu prostředí. Školy se mohou zapojit do různých projektů, které se zabývají ekologií.

Téma diplomové práce jsem si vybrala záměrně, jelikož se o ochranu přírody a ekologie velmi zajímám a jako vychovatelka environmentální výchovu preferuji. Téma diplomové práce spojuje dvě důležitá témata: zmiňovaný environment a také morální výchovu (prostřednictvím vytvořených environmentálně morálních dilemat). Prostředí školní družiny a vhodně zvolený obsah a forma činností vybízí děti nejen k aktivnímu environmentálnímu chování, ale i k soustavnému přemýšlení o morálním chování. Je pravdou, že v základním vzdělávání není příliš prostoru k morálnímu ovlivňování dětí. Školní družina je proto vhodným a prospěšným pomocníkem ve výchově, který může ovlivňovat svými aktivitami a činnostmi dítě mladšího školního věku.

Cílem předkládané diplomové práce je vytvoření několika environmentálně morálních dilemat dle obecně uznávaných kritérií z odborné literatury. Dalším cílem je zjistit, zda skupinová diskuze o environmentálně morálním dilematu může ovlivnit dítě natolik, že změní svůj postoj a myšlení. Stejně tak je účelem zkoumání to, zda námět a nastavení dilematu může ovlivnit rozhodování dítěte.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část se člení na pět kapitol. První kapitola se věnuje morálce, morálnímu vývoji a metodě řešení morálních dilemat. Úvodní kapitola také shrnuje požadavky a kritéria na morální dilema. Další kapitola se zabývá psychologickými teoriemi morálního vývoje a věnuje se předním představitelům, kteří se zabývají morálním vývojem. Následující kapitola se věnuje mladšímu školnímu věku, vývojem školáka, jeho rolí v rodině i ve školním prostředí. Tato kapitola také nezapomíná na emoce. Čtvrtá kapitola se

věnuje environmentální a etické výchově ve školním prostředí. Poslední kapitola charakterizuje instituci školní družiny.

Výzkumná část tohoto kvalitativního výzkumu v úvodní kapitole vysvětluje cíl výzkumu, kterým je zjistit, jaký má vliv skupinová diskuze o environmentálně morálním dilematu na morální usuzování dítěte. Tato kapitola uceleně popisuje výzkumné metody, které byly stěžejní pro výzkum, jsou zde vytýčené výzkumné otázky. Kapitola také popisuje kritéria na vytvořená dilemata, podle nichž byla dilemata pro výzkum tvořena. S pomocí těchto požadavků je ověřováno, zda lze vytvořit dilema pro děti mladšího školního věku. Další kapitola popisuje výsledná dilemata a průběh jejich realizace. V této kapitole je popis, jak jsou děti prostřednictvím teorie Lawrence Kohlberga zařazovány do stádií a úrovní morálního vývoje po každém absolvovaném dilematu. Odpovědi i zařazení dětí je zpracováno do tabulek. Každé z dilemat je také v závěru zhodnoceno. Poslední kapitola se podrobně věnuje vyhodnocení dat, která jsou z tabulek převedeny do grafů. Tyto grafy také pomohou s odpovědi na výzkumné otázky.



# Teoretická část

## 1. Morálka

Morálku lze chápat jako systém respektovaných a uznávaných morálních norem (Volný, 2011). Morálku tedy můžeme vnímat, jako způsob chování, které se váže k normám, zvykům a obyčejům. Různé kultury a etnika na světě mohou mít odlišné morální zvyklosti a normy. Morální pravidlo uznávané v některé kultuře, nemusí platit v kultuře jiné, přesto tyto pravidla jsou respektována, jako pravidla dané kultury (Krámský, 2015, s. 21).

*„Morálka existuje, je všudypřítomná a mnohotvárná. Tvrdit, že se bez ní obejdeme, by bylo stejně absurdní, jako tvrdit, že můžeme žít, aniž bychom dýchali. Můžeme jistě brát v pochybnost ten nebo onen morální aspekt, shledat morálku příliš rigidní nebo příliš laxní, ale nemůžeme se jí žádným způsobem vyhnout. Proč? Protože je úzce a neoddělitelně svázaná s veškerou lidskou činností.“*

(Fuchs, 2003, s. 13)

Lašek a Loudová (2013, s. 26) píše, že člověk je denně v situacích, kdy na jeho osobnost může působit úmyslně i neúmyslně dobro, zlo, poctivost nebo nečestnost. Každý člověk se dostává do situací, kdy se řídí podle určitých zásad, pravidel a norem. Morálku lze tedy vnímat, jako čestné a správné chování a jednání ve společnosti a v mezilidských vztazích. Morálka v sobě dále zrcadlí soubor morálních hodnot, které jsou k naplnění morálního chování nutné (Hodovský, 1992, s. 5).

Morální konání je styl chování, které vychází z každého jednotlivce tak, jak se chováme a jednáme před ostatními, vyplývá z úrovně morálního usuzování, a také z okolností dané situace. Morální myšlení člověka je ovlivněno nejen znalostí norem, ale i tím, jak jedinec vnímá a přemýšlí nad morálními problémy, nejen svými, ale i celospolečenskými (Lajčiaková, 2008, s. 17). Dvořáková (2008, s. 34 – 35) zmiňuje Nucciho (2001), který ve své práci píše, že morálka není jen chápání, co je správné, ale je to jednání a chování, které je předvídatelné, dlouhodobé, jednotné a ve shodě s morálním usuzováním každého jedince. Proto je nezbytné, aby si každý jedinec morální chápání přetransformoval do pocitu vlastní odpovědnosti. Osobní odpovědnost jednotlivce a vlastní postoj k správnému úsudku patří k ústředním znakům psychologie morálky.

V každodenních situacích se člověk rozhoduje podle svého morálního uvážení. Každý člověk ví a zná rozdíl mezi dobrem a zlem, přesto mohou mít různí lidé na dobro a zlo odlišné názory. Pokud člověk není schopen rozpoznat rozdíl mezi dobrem a zlem či nechce svojí morální orientaci směřovat k dobru, lze říci, že tyto jedinci jsou nemorálními a chybí jim morální zábrany (Dorotíková, 2013).

Morální pravidla jsou nezbytná a důležitá pro každou společnost na světě. Jsou to nepsaná pravidla, která by měly platit pro všechny lidi. Postmoderní doba se vyznačuje tím, že právě v otázkách morálky, tedy správného chování a jednání dochází k určité nejistotě v tom, co je správné a dobré, či co je špatné (Filová in Střelec, 2008, s. 60). Heidbrink (1997, s. 17) píše, že v této době jsou debaty o morálce problematické, neboť lidé, kteří lpí na dodržování morálních pravidel, bývají mnohdy vnímáni ostatními jako příliš konzervativní a tradiční. Pokud někteří jedinci (veřejný činitel, politik) preferují hodnoty a normy zla, kterými mohou být prospěchářství, nečestnost, sobectví nebo lež, jednájí proti většinové společnosti. To může mnohdy vyvolávat napětí s takovými důsledky, které vyvolávají ve společnosti odpor, negaci a volání po změně (Dorotíková, 2013). Společnost, ale často reaguje jinak. Společnost je mnohdy tolerantní k nemorálnímu jednání jednotlivců, neboť tyto hodnoty zla přehlíží a nechce se příliš vměšovat do záležitostí ostatních nebo naopak nemorální chování obdivují a ztotožňují se s ním.

## **1.1 Souvislost mezi etikou a morálkou**

S morálkou úzce souvisí etika. Etika je teoretický vědní obor, který se zabývá morálkou, morálním jednáním a chováním, normami společnosti. Mnohdy lze etiku a morálku chápat jako slovo stejného významu, neboť obě tato slova zachycují stavy, které se týkají lidského jednání a chování. Přestože význam obou slov je odlišný, často jsou oba pojmy používány totožně (Krámský, 2015, s. 21-22).

Nejprve byla etika součástí filozofie. V době starověkého Řecka vzniká nový vědní obor, kterým je etika. V tomto období se rozvíjí učení o morálních ctnostech, které jsou výsadou morálně vyspělé osobnosti (Hodovský, Sedlák, 1995, s. 9). Etika tedy vznikala na základě otázek: Jak by se člověk měl v životě chovat a jednat? Kdy by člověk měl jednat mravně správně? Přestože tyto otázky si člověk kladl vždy, začaly se formulovat až v době, kdy bylo potřeba předcházet problémům lidského spoluzití ve společnosti. (Dorotíková, 2013, s. 19).

## **1.2 Morálka a svědomí**

Lidé se v otázkách dobra a zla rozhodují také podle svého svědomí (Anzenbacher, 1994, s. 14). Křivohlavý (2010, s. 40) připodobňuje svědomí k instinktu zvířete, neboť zvířata se chovají podle vrozených předpokladů chování. Zároveň autor zmiňuje fakt, že svědomí je jen lidským jevem, protože jej lze zařadit do vyššího řádu nežli instinkt. Svědomí se týká morální stránky člověka. Volný (2011, s. 7) uvádí, že morálně správné (dobré) jednání a chování, je v souladu se svědomím každého jednotlivce.

Křivohlavý (2010, s. 43) cituje autora E. Frankla, který ve své vědecké činnosti kladl důraz na svědomí člověka a jeho roli v životě každého jednotlivce, přestože Frankl bere v potaz vliv prostředí, výchovy, vzdělání, charakteru jedince, náboženských postojů, zdůrazňuje svobodu každého jedince při tvoření svého svědomí.

Svědomí člověka je v otázce morálního jednání nedílnou součástí. Jedinec nad svými skutky uvažuje a rozhoduje se. Skutky může vědomě hodnotit, proto také může vnitřně souhlasit či nesouhlasit v otázkách morálního jednání. Způsobilost vnitřně hodnotit, rozhodovat a uvažovat je podpořena nezbytností výchovy svědomí. Výchovou svědomí lze nastavit optimální měřítko pro vnímání morálních pravidel (Fuchs, 2003, s. 31-32).

### **1.3 Vztah morálky k náboženství a právu**

Vývoj morálky lze dle Dorotíkové (2013, s. 10-11) určit dvěma znaky. Morálka byla vždy spojována s náboženstvím, neboť náboženství je základním kamenem většiny morálek v průběhu lidské civilizace. Nutnost morálky, jako nezbytné součásti vzájemných vztahů zdůrazňoval již Platón, který tuto schopnost směřoval hlavně v oblasti společenského soužití v obcích (polis). Platónovo uvažování nad morálkou vycházelo již z existující morálky, neboť ta sama je stejně stará jako lidstvo. Ve starověkém Řecku byla morálka součástí politického systému. Platnost morálních pravidel určoval stát. Nepřítomnost morálky byla v řecké společnosti považována za velmi nebezpečný stav, poněvadž absence morálky mohla ohrožovat společnost (Dorotíková, 2013, s. 10-11).

Dalším znakem je vztah morálky a práva. Dle Dorotíkové (2013, s. 28) je právo soustava určitých formálních zákonů, omezení, zákazů, pravidel, norem, které jsou vytvořeny tak, aby byly použitelné na jednání každého jednotlivce. Právní normy jsou závazné a vymahatelné, tak aby se společnost cítila v sociálním a právním systému bezpečně, a aby společnost měla oporu v určitém řádu a právních normách a systému.

Zákony lze během krátké doby měnit, novelizovat či rušit k potřebám právního systému. Naopak morální normy nelze zrušit v krátkém a pravděpodobně ani v delším horizontu. Tyto normy jsou v člověku zakořeněné a je obtížné přimět člověka, aby změnil své morální postoje a normy.

Právo vyústilo z morálky a neustále je společně propojeno mnohými vazbami. V případě právních norem je klíčovým pojmem „ právní spravedlnost“. U morálky je stěžejním pojmem „ morální dobro“ (Dorotíková, 2013, s. 27).

## 1.4 Funkce morálky

Morálka má dle Fuchse (2003, s. 10-12) dvě funkce. Funkci regulační lze chápat jako společenská pravidla a normy společnosti. Přesto i tato pravidla mohou být někdy nespravedlivá či chybná, jelikož naše rozhodnutí ovlivňují různé okolnosti, které čin opravňují a ospravedlňují, z čehož vyplývá druhá funkce, která je legitimní. Legitimní nebo také opravňující funkce zkoumá další okolnosti jednání, které mohou být ovlivněny různými faktory, nicméně by měly být v souladu s respektováním druhého. I jakýkoliv dobře míněný čin, může mít negativní dopad na druhé. Dle Fuchse (2003) lze opravňující funkci nazvat etikou.

Morálka je vždy spojována s mezilidskými vztahy a lidským jednáním. Každý člověk ví, že je potřeba některé pravidla a zásady respektovat, aby nedocházelo ke zlu. Dorotíková (2013, s. 9-10) popisuje rozdělení morálky na morálku žitou a žádoucí. Morálka žitá je konkrétní jednání člověka, jaké postoje člověk zaujímá, jakým způsobem přemýšlí o skutečích a rozhodnutích, které denně řeší a rozhoduje. Morálka žitá je také způsob, jak se k sobě lidé vzájemně chovají. Žádoucí morálka je soubor hlásaných, preferovaných pravidel a ideálů, které mají obecný charakter.

## 1.5 Vývoj lidské morálky

Vývoj lidské morálky a její původ lze dle Mc Adammse (2000, s. 84-85) popsat třemi podmínkami skupinového života již v období pleistocénu:

- hodnota skupiny: podmínka života je dána závislostí jednotlivce na skupině při obstarávání potravy i při obraně svého území i proti šelmám.
- vzájemná pomoc: každý jednatel spolupracuje ve skupině při činnostech, spoluúčastní se při pomoci druhým.
- vnitřní konflikt: jednatel preferuje své zájmy a soutěží s jinými o výhodnou pozici ve skupině i nejlepší zdroje.

Vnitřní konflikt je dle Laška a Loudové (2013, s. 39-41) balancováním mezi zájmy jednotlivce a skupiny. Konflikt lze řešit způsobem dyadickým, tedy tváří v tvář, či v rámci skupiny, kde se preferují pozitivní vztahy mezi jednotlivci, kteří mohou být nápomocní při řešení individuálních sporů, zavedením spolupráce a prosociálnosti. Vývoj morálky nelze podle Laška a Loudové (2013, s. 40- 41) uvést bez níže zmiňovaného směřování:

1. Rysy vzájemné sympatie
  - připoutání (attachment tj. teorie citové vazby): opora, pomoc druhým.
  - naučená péče o zraněné a nemocné: v různých skupinách společnosti je běžná a automatická pomoc a péče o členy skupiny, kteří jsou určitým způsobem omezeni.

- kognitivní empatie: člověk pochopí duševní stav někoho jiného, umí se vcítit do pocitů jiných. Zároveň přijímá v průběhu života různé role a vnímá role ostatních lidí. Pomocí myšlení a jazyka jsou začleněny do soustavy etických a náboženských pravidel a norem.
2. Charakteristiky normotvorných vztahu
    - stanovená sociální pravidla: každá společenská skupina tvoří pravidla, s jejichž pomocí je skupina snadněji řízená. Normy a pravidla jsou mnohdy nevyřčená nebo nekonkrétní.
    - Internalizace norem a anticipace trestu: člověk si normy a pravidla osvojuje a přijímá. Normy začleňuje do systému vědomě. Morální normy jsou spojovány s emocemi (strach, obava, vina). Systém norem počítá i s nevhodným chováním, proto společnost vytváří postup, jak se nevhodnému chování vyvarovat.
  3. Reciprocita (vzájemnost)
    - koncepce dávání, vzájemné výměny a odplaty: již u primátů i jiných druhů lze pozorovat chování primitivní a jednoduché spravedlnosti, vzájemnosti, slušného chování, mnohdy dochází k odplatě a vzájemné směně.
    - morální agrese k těm členům skupiny, kteří nerespektují pravidla: člověk je velmi vnímavý v otázkách dodržování pravidel a v anomáliích v chování. Lidé také velmi negativně vnímají teroristické útoky, vraždy ve jménu něčeho (boha).
  4. Vycházení s druhými
    - mírotvornost a vyhýbání se konfliktům: většina lidí ve společné skupině má potřebu lásky, sounáležitosti a harmonie, také se zpravidla každý jedinec vymezuje proti konfliktům a sporům
    - řešení konfliktů vyjednáváním: v každé společnosti žijí i určití jednotlivci, kteří preferují své zájmy nad zájmy ostatních a jejich zájmy jsou v konfliktu se zájmy většinové společnosti. Součástí každé společnosti je potřeba vzdělávat jednotlivce v profesích, např.: právníci, soudci, diplomaté, psychologové a jiné profese, které se zaměřují na zájmy společnosti
    - péče o dobré vztahy: každý jedinec má předpoklad se ztotožnit se svojí skupinou a s cíli této skupiny. Člověk svým životním stylem a zaměřením má tendenci vytvářet dobro pro svoji skupinu.

## 1.6 Morální vývoj dítěte

Morální vývoj lze vnímat, jako vývoj morální stránky a svědomí osobnosti v průběhu celého života. Vývoj morálních pravidel souvisí s věkem, výchovou, sociokulturním prostředím, normami a především s člověkem samým (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 135).

Vývoj morálky je postupný, dítě se morálním nenarodí, ale své morální chování, jednání, usuzování získává s věkem, vývojem, socializací, výchovou a přístupem rodičů (Lajčiaková, 2008). V premorální fázi vývoje dle Vacka (2010, s. 68-69) nelze u dítěte ještě hovořit o morálním chování a jednání, neboť dítě je ve fázi vývoje, kdy začíná mluvit, lépe koordinuje pohyby, rytmus, jemnou motoriku, potřebuje nové a nové podněty, které jej naučí lépe zacílit na konkrétní činnost. V této fázi vývoje je dítě egocentrické a zaměřené na uspokojování svých potřeb. Postupně dítě opouští dětský egocentrismus a u dítěte se začne objevovat nová oblast vědomí, kterou je rozlišování dobra a zla. Toto rozlišování a poznávání dobra a zla lze dítěti zprostředkovat již v předškolním věku pomocí:

- pohádek a příběhů pro děti
- také přímo při konfrontaci dobra či zla v určitých konkrétních situacích, kdy dítě na základě souhlasu či nesouhlasu autority, rodičů přizpůsobuje své chování
- nepřímo na základě jasného stanoviska rodičů či autority, co je správné a co není správné chování

Morální vývoj se odvíjí v čase společně se socializací dítěte a výchovou rodičem. Dítě, které má s rodiči přátelský, upřímný, vřelý vzájemně obohacující vztah, postupuje v morálním vývoji úspěšněji (Thorová, 2015, s. 188). Dvořáková (2008, s. 50) zmiňuje výzkum autora Carlo (1999), který píše, že rodiče svojí výchovou velmi ovlivňují prosociální chování svých dětí.

Rodič zpravidla používá tři způsoby výchovy, kterými jsou: vysvětlení, zákaz nebo nesouhlas a také použití fyzické síly, tedy trestu. Nejprůnosnějším způsobem ve vývoji morálky je vysvětlování a neustále opakování. Při použití trestu fyzického, nebo i ve formě zákazu, vyvolává tato negace v dítěti strach. Dítě se bojí, že mu bude upřena láska rodičů, že se rodič bude podle domněnky dítěte zlobit, nebo předpokládá, že rodiče zklame. Při vysvětlování a opakování norem a pravidel dochází k přijetí a ztotožnění se s nimi (Thorová, 2015, s. 188).

Současně s emočním cítěním a kognitivními funkcemi se rozvíjí i morálka u dítěte. Dítě v mladším školním věku již vnímá své emoce, umí je pojmenovat a regulovat. Vývoj emocí částečně souvisí s morálním vývojem, neboť dítě získává v mladším školním věku schopnost porozumět emocím vlastním. S vývojem a dospíváním dítěte, interakcí s vrstevníky, získáváním vlastních zkušeností, stykem s rodiči a ostatními lidmi si školák postupně osvojuje morální pravidla (Thorová, 2015, s. 213). Vacek (2008, s. 7-8) zmiňuje psychologa Hofmana (1970), který rozlišil tři koncepce k přístupu morálního vývoje. Tyto přístupy nazval:

- model „dědičného hříchu“, v této fázi nejranějšího vývoje je potřeba začít dětem vštěpovat zásady a pravidla dospělých lidí, neboť dítě má i negativní stránku osobnosti, kterou lze ovlivnit výchovou.

- nauka o „vnitřní čistotě“, autor Hofman (in Vacek, 2008, s. 8) tento přístup vysvětluje tak, že dítě v útlém věku je čisté a nevinné a není ovlivněno vnějšími vlivy (instituce, vrstevnická skupina). Proto doporučuje, aby dítě nebylo příliš rozptylováno společenskými vlivy a naopak, aby bylo dítě oproštěno od těchto vnějších vlivů, které mohou jeho morální vývoj ovlivnit a narušit.
- model se zaměřuje na dítě, jako osobnost, není ani zlé ani dobré, záleží na výchově, prostředí, společenských vlivech, jak se bude jeho morálka vyvíjet.

Lajčiaková (2008, s. 32) zmiňuje Shaffera (2000), který rozdělil morální vývoj na části:

- emoční složka - pojímá pocity, jež jsou spjaty s chováním a morálním usuzováním člověka
- kognitivní složka - je neodmyslitelně spjata s morálním myšlením, neboť kognitivní složka vypovídá o úrovni morálního myšlení člověka, dochází k rozhodování o dobru či zlu.
- konativní složka - tato složka se váže k chování člověka, zda jednotlivec vědomě uznává morální normy, či se chová nemorálně, tj. lže, podvádí, je nečestný, sobecký, nebo se chová čestně, je poctivý, spravedlivý, empatický.

### **1.6.1 Přejchod z heteronomní morálky v morálku autonomní**

Dítě ve svém vývoji přirozeně dospívá do další fáze, která následuje po premorálním období. Toto období se vyznačuje vztahem dítěte k pravidlům a autoritám, které jsou nositeli norem, pravidel i zákazů, a nazývá se heteronomní morálkou. Pravidla jsou daná a dítětem respektovaná (Vacek, 2010).

Dítě v mladším školním věku má na základě mnoha situací příležitost k posuzování morálního jednání svých spolužáků. Na základě posuzování situací, školák přemýšlí, co konkrétně mohlo vést jedince k porušování norem a pravidel, tím posiluje a upevňuje svůj úsudek (Vacek, 2010, s. 69-70). Přejchod z heteronomní morálky v autonomní morálku dochází dle Vacka (2010) ve věku od 9 do 13 let věku školáka. Autonomní morálka se ve vývoji projevuje v chápání pravidel a norem. Školák normy a pravidla nejen respektuje, ale současně může být i spolutvůrce či zastánce změn (převážně při hrách). Pravidla a normy školák respektuje, ale i podrobuje analýze, kdy se jim snaží porozumět (Vacek, 2013, s. 80-81). Ve školním věku velmi významně stoupá potřeba spolupráce se spolužáky, roste vliv vrstevnické skupiny, školák se identifikuje s názory, postoji a hodnotami svých vrstevníků, kterými se vzájemně ovlivňují (Vacek, 2013, s. 82).

## 1.7 Morální dilema

Dilema je stresová, nepříjemná situace, při které se člověk rozhoduje mezi dvěma možnostmi. Obě tyto možnosti mají negativní konsekvence (Heidbrink, 1997, s. 70). Lajčiaková (2008, s. 75) morální dilema podrobuje hlubší analýze a správně podotýká, že pro situace týkající se morálních dilemat neexistují jasně stanovená pravidla, přičemž se jedinec rozhoduje na základě svého přesvědčení. Pokud se člověk rozhodne, kterou z možností zvolí pro své jednání, tak tato komplikovaná situace přestává být dilematem. Rovňanská (2014) v souladu s realitou vychází z poznání, že se každý člověk ocitá každodenně v situacích, které ho vedou k rozhodnutím, jež jsou ovlivněna rychlostí reakce, tlakem, rozporuplnými emocemi. Každý z nás v životě m byl konfrontován s rozhodnutím pod tlakem a s morálním hlediskem, což může způsobit vnitřní konflikt, kterou cestou se dát, která cesta je ta správná.

Lajčiaková (2008) zmiňuje Linda (1987), jehož práce se věnuje zvyšování morálních kompetencí u dětí. Lind používá při své práci s dětmi edukační morální dilema. Edukační morální dilema je hypoteticky možná situace, při níž děti vybírají z více možností, které jsou konfliktní a současně mají oporu v určitém morálním a etickém principu. Tyto situace se mohou opírat o skutečnost. Přestože situace nemusí bezprostředně ovlivňovat osobu, která dilema řeší, vyvolává emoce stejně tak, jako by byla osoba přímým účastníkem problematické situace.

### 1.7.1 Metoda řešení morálních dilemat

Morální dilema lze s dětmi řešit zpravidla rozhovorem či skupinovou diskuzí s morálním obsahem. Metodu řešení morálních dilemat zpracovali Piaget s Kohlbergem. Tito zakladatelé morální psychologie dovedli tuto metodu do stadia, které bylo určeno k vzdělávacím a výchovným účelům. Aplikací této metody může docházet k rozvoji morálního vývoje u dítěte (Vacek, 2010, s. 89-90).

Při řešení morálních dilemat musí být dle Vacka (2010, s. 80) splněna určitá kritéria, kterými jsou:

- vhodně zvolený konkrétní problém, který lze s dětmi řešit
- děti při řešení morálních dilemat musí mít příležitost k vlastnímu sebevyjádření, při společné diskuzi děti nacházejí řešení problematické situace s morálním obsahem

### 1.7.2 Řešení morálních dilemat

Postup při řešení morálních dilemat není vždy totožný, ale zpravidla je velmi podobný tomu, který uvádí odborná literatura. Vacek (2010, s. 92-95) popisuje postup při řešení morálních dilemat a opírá se o několik zásadních bodů, které vycházejí z doporučení Piageta a Kohlberga.



Základní opěrné body dle Vacka (2010, s. 92):

1. Základním předpokladem pro řešení morálních dilemat je skupinová diskuze, kde dochází k výměně názorů a postojů mezi dětmi
2. Pedagog dětem představí příběh s morálním obsahem. Příběh může být podpořen fotografiemi, různými předměty, nahrávkou. Námětem ke skupinové diskuzi se může stát situace, která je spjata se skupinou či komunitou, nebo to může být celospolečenské téma, které bezprostředně nesouvisí s konkrétní skupinou. Námět pro dilema musí být z pohledu dítěte uvěřitelný a reálný. Námět morálního dilematu může vycházet ze všech oblastí lidského života.
3. Pedagog by neměl diskuzi ovlivňovat, zároveň ale dětem může nabídnout pohled do širších souvislostí. Pedagog děti podporuje ve vyjádření jejich názorů, ale i v naslouchání názorů jiných. V žádném případě děti nenavádí určitým směrem při diskuzi, nekritizuje je, nezasahuje svými názory do diskuze, také nevyjadřuje souhlas či nesouhlas s názorem dětí. Dětem je spíše průvodcem, nežli rádčem.
4. V morálním dilematu je nejdůležitější stěžejní postava, se kterou se děti ztotožňují a vžívají se do ní a jejího problému. Dítě si při řešení morálního příběhu vybírá ze dvou možných negativních možností.

Postup při řešení morálních dilemat dle Vacka (2010, s. 94-95):

Představení příběhu dětem můžeme tedy podpořit obrazovým materiálem, čteným slovem, či různými předměty. Po představení dilematu musí pedagog vysvětlit základní skutečnosti představeného dilematu, kdo v něm vystupuje, jaké má vztahy k jiným postavám. Také odpovídá na dotazy a vysvětluje nejasnosti, které mohou po představení a přečtení dilematu vyvstat.

Děti následně samostatně přemýšlí o přečteném morálním příběhu a rozhodují se pro odpověď. Zvažují, zda se rozhodnou pro ano či ne. Také musí napsat pod odpověď, důvod, proč se takto rozhodly.

Následně se děti přihlásí ke své odpovědi, zda volily ano či ne. Poté probíhá diskuze, kdy pedagog může zasahovat, ale jen tak, aby průběh diskuze neovlivnil. Otázky mohou být zacíleny k názorům spolužáků, k uvedeným důvodům jednání z dilematu, k postavám a jejich vzájemným vztahům, k příměrům obecnějšího charakteru.

Děti mohou být rozděleny podle shodnosti odpovědí a i mezi nimi probíhá diskuze v malých skupinách, aby měly možnost svůj názor vyjádřit ostatním dětem, které podobně přemýšlí.

Poté dochází k výměně názorů v rámci zúčastněných dětí. Diskuze, která proběhne nakonec, by měla vyzdvihnout stěžejní argumenty pro rozhodnutí ano a ne. Také by mělo dojít k opětovnému

rozhodování, neboť některé děti mohou svůj názor v průběhu řešení změnit. Následně opět pokračuje diskuze o změně názoru u některých dětí, co změnu názoru způsobilo a proč.

### 1.7.3 Postup při tvoření morálního dilematu

Zásadním bodem při tvoření morálního dilematu je zvolit si vhodný námět či situaci pro vytvoření morálního dilematu. Při tvoření příběhu s morálním obsahem musí tvůrce vnímat pro koho je dilema tvořeno (Vacek, 2010, s. 96). Je zcela zřejmé, že dilema pro děti mladšího školního věku, bude odlišně koncipované, nežli dilema pro starší školní věk či dospělé. Námět a situace pro mladší školní věk bude jednodušší. Situace by měla být snadno představitelná a uchopitelná.

Tvůrce dilematu by měl dle Vacka (2010, s. 97) postupovat podle uváděných doporučení:

- Příběh pro tvorbu dilematu by měl být jednoduchý, pochopitelný, nikterak složitý a nenáročný na pochopení.
- Dětem musí být jasně řečeno, že žádná z odpovědí není špatná.
- V příběhu by měla být ústřední postava či postavy, které problém řeší.
- Při tvorbě dilematu by neměl autor začleňovat situace, které se bezprostředně a aktuálně dotýkají skupiny, se kterou bude následně dilema řešit.
- Příběh, který chce pedagog dětem představit, musí být srozumitelný. Zároveň pedagog musí být připraven na různé otázky dětí, aby mohl diskuzi rozproudit, nikoliv ovlivnit. Na téma příběhu se musí pedagog připravit, aby nevznikly nejasnosti v interpretovaných informacích.
- Musí být dostatečný prostor ke konstruktivní diskuzi a výměně názorů
- Diskuze by měla probíhat ve vhodném čase, nejlépe v dopoledních hodinách. Měla by být dostatečná časová dotace k řešení a diskuzi. Pokud je diskuze produktivní neměla by být přerušena.
- Diskuze by měla probíhat, tak aby na sebe děti viděly, nejlépe v kroužku.
- Optimální počet členů skupiny je do 15 osob.

## 2. Psychologické teorie morálního vývoje

Teorie o morálním vývoji lze rozdělit na základě tří otázek, které jsou: „*V čem jsou si všichni lidé podobní (problém univerzálnosti ve vývoji)? V čem jsou si někteří lidé podobní (problém skupinové podobnosti a kulturních odlišností)? A v čem je každý jednotlivec unikátní (problém individuálních odlišností)?*“ (Vacek, 2013, s. 10)

V souvislosti s těmito třemi otázkami byly vytýčeny psychologické teorie morálního vývoje (Vacek, 2008, s. 8).

## 2.1 Kognitivní teorie morálního vývoje Jeana Piageta

Jean Piaget se věnoval morálnímu vývoji člověka. Jeho publikace „Morální úsudek dítěte“ byla základním principem přijetí teorie morálního vývoje. Spolu s Lawrenceem Kohlbergem dali vzniknout psychologickému oboru s názvem psychologie morálky (Vacek, 2008, s. 8).

Teorie vychází ze skutečnosti, že dítě se v kognitivním a osobnostním vývoji odlišuje od dospělého člověka a že se také odlišuje ve stupni morálního usuzování. Piaget na základě pozorování vytvořil dvě stadia morálního vývoje. Do stadia heteronomie se zařazují děti v období od 6 do 12 let. Ve stádiu autonomie se vyskytují děti mezi 11 - 12 lety (Vacek, 2010, s. 13).

Citový vztah rodičů a dětí v mladším školním věku je dle Piageta a Inhelderové (2010, s. 111) také tvořen zrodem morální závaznosti, tj. svědomím. Piaget a Inhelderová (2010, s. 110) zmiňují ve své knize autora Boveta (1912), který se snažil uchopit téma zrodu a citu pro povinnosti podrobněji a uceleněji. Dle autora je zrod citu pro povinnost podmíněn předpokladem, kterým je trvalý a neměnný příkaz. Tento typ příkazu přichází zvnějšku, tedy od nejbližších členů rodiny. Přijetí příkazu je ale vždy podmíněno osobou, která příkaz dává, neboť dítě přijímá příkaz od osob, které jsou pro něj důležité a ke kterým má citový vztah a dítě jej zároveň respektuje. Přijetí příkazu je tedy ovlivněno vztahem dítěte k osobě, jež příkaz dává. Respekt k osobě vzniká na základě bázně a náklonnosti a vztahu mezi postavením podřízeného a nadřízeného. Dítě osobu respektuje, proto příkaz přijímá a tím vzniká u dítěte cit pro povinnost (Piaget, Inhelderová, 2010, s. 111).

### 2.1.1 Vývoj vztahu k pravidlům

Piaget nejprve spojoval morální usuzování se vztahem dětí k pravidlům při hře. Jeho prvotní domněnka byla, že morálka dítěte je zahrnuta v uspořádání pravidel a základ morálky je ukryt v respektu, který si dítě tvoří k pravidlům (Vacek, 2010, s. 13). Piaget zkoumal, jak pravidlům děti v určitém vývojovém stupni rozumí a jak pravidla dodržují. Ke zkoumání si vybral hru s kuličkami. Při této hře Piaget děti pozoroval a následně shrnul vztah dětí k pravidlům (Vacek, 2010, s. 13).

Heidbrink (1997) popisuje Piagetova stadia uvědomování si pravidel dětmi:

- Čistě motorické a individuální stadium. Toto stadium se týká nejmenších dětí ve věku do tří let. Dítě se ve hře snaží motoricky zvládnout hru, aniž by se zabývalo pravidly

(Heidbrink, 1997, s. 54). Dítě ještě nepoužívá ani nechápe význam pravidel ve hře. Jde spíše o činnost a hraní nežli o pravidla (Vacek, 2012, s. 9).

- Egocentrické stadium. Ve věku mezi druhým a šestým rokem dítě hraje hru často samotné nebo s kamarádem, ale netrvá na pravidlech ani pravidla nedodržuje, jeho vztah k pravidlům je egocentrický. Pravidla mohou vzniknout v průběhu hry a zároveň nemusí být jen jedno dítě vítězem, neboť děti si spolu spíše hrají vedle sebe, nežli spolu. Chybí faktor spolupráce (Piaget, 1932, s. 16).
- Začínající spolupráce. V této fázi (ve věku dítěte mezi sedmi a deseti lety) se vztah k pravidlům ubírá spíše společensky, sociálně. Dítě v tomto věku velmi dbá na dohodnutých pravidlech a při nejednotnosti v chápání dochází ke vzájemné komunikaci a spolupráci. Děti se dohodnou na pravidlech, která při hře dodržují. Zároveň chce dítě vyhrát, proto kontroluje i hru ostatních dětí (Piaget, 1932, s. 17).
- Kodifikování pravidel. V poslední fázi v období mezi jedenáctým a dvanáctým rokem dítěte nabývá dodržování pravidel na maximální důležitosti. Dítě v tomto věku striktně dbá a dodržuje pravidla. Často děti společně řeší výklad a postup hry, spolupracují na vyjasnění pravidel (Vacek, 2012, s. 10).

Heidbrink (1997) zmiňuje Piagetovu umírněnost v interpretaci těchto stádií, neboť vývoj je u každého dítěte specifický, a proto je udávaný věk orientační. S uvědomováním si pravidel u dětí dále vytvořil Piaget tři stadia, jak děti pravidla chápou.

- Individuální rituály (motorická schémata). Toto stadium lze srovnat s motorikou. Malé dítě si utváří různá schémata, kdy pravidla nemusí být vždy totožná (Heidbrink, 1997, s. 57).
- Pravidla jsou svatá a nedotknutelná (heteronomie). Dítě vnímá pravidla, jejich dodržování je spíše libovolné. Přestože dítě chápe, že tato pravidla jsou nastavená autoritou a považují je za velmi důležitá, při hrách se tato pravidla často opomíjí. V tomto stádiu je v rozporu chování a vědomí (Heidbrink, 1997, s. 57).
- Autonomní chápání pravidel. Dítě pravidla chápe a dodržuje, neboť jejich dodržování je jeho svobodnou volbou. Dítě ví, že se na změně pravidel lze domluvit, pravidla tedy mohou být v případě potřeby měněna (Heidbrink, 1997, s. 57). Na změně pravidel se dítě domlouvá s ostatními hráči. Změna musí být tedy demokratická.

## 2.1.2 Heteronomní a autonomní morálka

Piaget zkoumal vývoj heteronomní a autonomní morálky nejen pozorováním dětské hry s pravidly, ale především tím, že ve svém výzkumu dětem nabídl k řešení dvojici příběhů, které byly částečně odlišné. Příběhy byly nastaveny tak, že dítě se rozhodovalo, který typ chování je horší, zda postavy

z příběhu mají stejnou vinu, mají být stejně potrestány, či zda vnímají závažnost chování v každém příběhu odlišně. Děti tedy srovnávaly chování postav z příběhů (Vacek, 2013, s. 20-21).

Heteronomní morálka vychází z morálního tlaku dospělých na dítě. Tento nátlak na dodržování pravidel vyvolává morální realismus u dítěte, který Piaget označuje jako tendenci dítěte vnímat povinnost a hodnoty, jako něco, co je dané (Heidbrink, 1997, s. 57). Piaget a Inhelderová (2010, s. 112) píší, že podle morálního realismu je hodnota a povinnost určena zákonem a příkazem autority, bez kontextu úmyslu či záměru. Dítě tedy posuzuje každé jednání podle nastavených pravidel dospělých či autority (Heidbrink, 1997, s. 57).

*„ Z hlediska morálního plodí jednostranný respekt bezpodmínečnou víru v absolutní hodnotu příkazu dospělého, podobnou víře v jeho vševědoucnost. Jednostranný respekt má v tomto ohledu opět důležitý vliv na pokrok ve vývoji dítěte, neboť jeho prostřednictvím se formuje elementární smysl pro povinnost a první normativní kontrola, již je dítě schopné. Pro to, aby bylo jednání charakterizovatelné jako skutečně morální, však Piaget považuje něco více než jen vnější shodu mezi jeho obsahem a obvykle uznávanými pravidly.“* (Klusák, 2014, s. 34)

Piaget tedy vnímá jako pokrok skutečnost, kdy dítě začne svoje myšlenky směřovat k pochopení pravidel jako k normě, která přestože je nastavena příkazem autority je dítětem respektována a vnímána jako správná, dítě se s pravidlem ztotožňuje. Tímto přerodem dítě směřuje k autonomní morálce (Klusák, 2014).

Vacek (2013, s. 20) zmiňuje dětský kognitivní egocentrismus jako jeden ze znaků heteronomní morálky. Dítě ještě není schopno přizpůsobit své prostředí do procesů myšlení, jelikož nemá zcela rozvinuté všechny své poznávací procesy a neumí tyto procesy spojit nebo odlišit. Jeho fantazie, sny, přání jsou stejně reálné jako věci denní potřeby. Dítě neumí tedy ještě zcela odlišit fikci od reality, pravdu od lži, souhlasí se vším, co je mu sděleno (Vacek, 2010, s. 16).

Autonomní morálka vychází převážně ze spolupráce dětí ve skupině s vrstevníky. Dítě ve skupině prožívá nové zkušenosti, které analyzuje a následně aplikuje ve společenských mezilidských vztazích i situacích (Tyrlík, 2004, s. 16). Dle Piageta a Inhelderové (2010, s. 113) je pokrok ve spolupráci mezi dětmi založen na vzájemné úctě, která vede k autonomní morálce. Dítě respektuje druhé a postupně u něj začne převažovat cit pro spravedlnost nad poslušností. S morálním růstem dítě překonává dětský egocentrismus a vnímá samo sebe jako osobnost s vlastním prožíváním událostí a situací. Tato změna ve vnímání, chápání a prožívání je postupná (Lajčiaková, 2008, s. 43).

Přestože se morální vývoj člověka vyvíjí v určitých stádiích, souvisí s kognitivním vývojem, neboť kognitivní a morální vývoj spoluvytváří průběh vývoje jedince (Lajčiaková, 2008, s. 44).

## 2.2 Teorie vývoje morálního usuzování Lawrence Kohlberga

Současně s Piagetem je Lawrence Kohlberg představitelem psychologie morálky. Kohlberg navázal na práci Piageta, přičemž formuloval tři vývojové úrovně morálního myšlení, z čehož každá vývojová úroveň obsahuje dvě stadia. Totožně jako Piaget vychází Kohlberg z ústředních témat, kterými jsou normy, pravidla a samostatné rozhodování (Kramský, 2015, 117). Kohlberg také vyzdvihuje spojitost mezi vývojem a poznáním, jako stěžejní podmínku morálního vývoje (Tyrlík, 2004, s. 18). Kohlberg ve své teorii morálního vývoje použil znaky Piagetova modelu, kterými jsou, nevratnost, následnost a obecnost (Tyrlík, 2004, s. 18). Kohlberg, ale zároveň odmítá Piagetovo rozdělení na heteronomní a autonomní jako nedostatečné, neboť se domníval, že morální vývoj se dále rozvíjí a pokračuje i v etapě adolescence a dospělosti (Lajčiková, 2008, s. 46). Dalším zásadním rozdílem mezi těmito teoriemi je dle Tyrlíka (2014, s. 19) to, že většinová populace dosáhne vývojového stadia formálních operací, které popisuje Piaget, Kohlberg naopak do svého rozdělení morálního vývoje začleňuje i stadia morálního usuzování, k němuž dosáhne jen menší část naší populace, např. 6. stadium třetí úrovně.

Kohlberg při vzniku teorie pracoval s velkým množstvím dětí a dospívajících, kterým předkládal k řešení morální dilemata. Dospívající dítě si vybírá při řešení z možností a volí si určitou morální hodnotu, ke které se přikloní při řešení dilemat. Nejznámějším morálním dilematem Kohlberga je Heinzovo morální dilemma (Lajčiková, 2008, s. 46). Z vyhodnocených výsledků Kohlberg vytvořil zmiňovanou teorii, kterou v průběhu let se svými spolupracovníky rozvíjel a prověřoval (Vacek, 2012, s. 19).

Muchová (2015, s. 117) uvádí, že kritici Kohlbergovi vytykali jeho zaměření teorie spíše na kognitivní stránku osobnosti jedince a opomíjení jeho afektivní stránky. Kohlberg při svých výzkumech nebral zřetel na sociální svět dítěte, opomíjel sociální zázemí rodiny, v jakém prostředí dítě vyrůstá, přestože i on uvedl, že vyšší stupeň morálky dítě dosáhne, pokud má určité zkušenosti v životě.

### 2.2.1 Úrovně a stadia morálního vývoje

Podkladem pro teorii Lawrence Kohlberga byla jeho nepublikovaná doktorská práce, která vznikla v roce 1958. Následně v roce 1963 své myšlenky představil v knize *The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order*. V této publikaci autor vymezil tři úrovně a ke každé úrovni dvě stadia. Morální vývoj člověka dle autora postupuje od nejnižšího stadia po nejvyšší šesté stadium (Vacek, 2012, s. 19). Odchytky mezi stupni morálního usuzování nejsou spojeny se zvyšujícím se vědomím morálních norem, ale spíše tím, jak o nich člověk přemýšlí. Každý člověk prochází těmito stádii postupně, přičemž každé stadium vychází z předešlého a postupuje k nejbližšímu vyššímu.

Morální vývoj probíhá u každého jedince rozdílně, mnohdy může jedinec zůstat na nejnižším stádiu, či naopak může postupně přejít až do nejvyšších stadií (Heidbrink, 1997, s. 74).

I. Prekonvenční úroveň odpovídá věku přibližně do devíti let, týká se většiny dětí do zmiňovaných devíti roků, některých adolescentů, mnohých dospívajících, ale také dospělých recidivistů a trestně stíhaných (Vacek, 2013, s. 31).

Stadium 1: orientace na poslušnost a vyhýbání se trestu (Vacek, 2012). Správné chování směřuje k vyhýbání se takovému chování a jednání, které může být potrestáno. Typickým znakem je poslušnost autoritám. Pravidla určená autoritou se neporušují, jelikož porušení může být potrestáno (Vacek, 2012, s. 20), (Heidbrink, 1997). Úcta k autoritě je vnímána nikoliv z hlediska respektování základních norem a řádu ve společnosti, ale spíše z hlediska vyhnutí se trestu autoritou, která má moc (Galbraith, Jones, 1976, s. 6).

U tohoto stadia převládá egocentrický postoj, dítě si neuvědomuje pocity a zájmy jiných lidí. Dítě ještě nevyspělo ke skutečnosti, aby umělo vnímat stanoviska jiných osob. Ve vnímání světa se ztotožňuje s autoritami (Vacek, 2010, s. 28). Heidbrink (1997, s. 75) píše, že vyhýbání se jakémukoliv jednání, které může být potrestáno a naopak jednat s vidinou budoucí odměny lze považovat za elementární lidský pud. Pro první stadium je charakteristickým rysem morálka, která je vázaná ke konkrétní situaci. S řešenou situací se mění i pohled na správné či špatné jednání. Pokud není špatné chování potrestáno, dítě se domnívá, že jedná správně. Ze zmiňovaných informací lze vyvodit skutečnost, že trest či pohrůžka je v prvním stupni nejefektivnějším způsobem k vynucení si morálního jednání (Heidbrink, 1997, s. 75-76).

*„ Teorie učení vychází z toho, že trest sice může potlačit nějaké jednání, ale trvale jej neodstraňuje a perspektivně zamezuje učení alternativním způsobům chování. Podobné důsledky se týkají i vývoje morálního usuzování: trest si může sice vynutit žádané morální chování na tomto stupni, zároveň však může ztížit, popř. zabránit překonání tohoto stupně, tedy akomodaci směrem k nejbližšímu vyššímu stupni.“* (Heidbrink, 1997, s. 76)

Stadium 2: individualistická účelovost, směna (Vacek, 2012). Správné chování je takové, které vyhovuje jedinci, jehož se chování bezprostředně týká. Pravidla se respektují, pokud vyhovují jedinci a cílí k uspokojení vlastních potřeb a zájmu. Pro toto stadium je charakteristickým znakem účelovost, směna, prospěch (Vacek, 2010, s. 28), (Lajčiaková, 2008, Vacek, 2012).

Toto stadium je přechodem z egocentrického myšlení, jedinec se umí vcítit do perspektivy druhého a chápe, že postoje člověka se mohou odlišovat od jeho názorů a postojů. Snaží se pochopit jednání jiných a respektuje odlišnosti. U dětí se velmi výrazně projevuje pocit spravedlnosti. Příkladem mohou být sourozenecké sváry, kdy jedno z dětí poukazuje na nejednotný přístup k výchově. Přestože se dítě umí vpravit do pocitu druhých, ještě zcela neumí zaujmout postoj

při konfliktu k další třetí osobě (Heidbrink, 1997, s. 76). Heidbrink (1997) se domnívá, že omezení vcítit se do perspektivy třetí osoby může být také důvodem skutečnosti, že děti mnohdy umí lépe zvládnout vzájemný konflikt tváří tvář, nežli konflikt, kdy se zapojí ještě další osoby, zpravidla rodiče.

II. Konvenční úroveň (většina adolescentů a dospělých), charakterizuje vhodné chování jako takové, které se ztotožňuje se zájmy rodiny, skupiny či národa, bez ohledu na možné důsledky (Heidbrink, 1997, Vacek, 2010). V této fázi morálního vývoje jednatelce vnímá již více potřeby lidí, také se ztotožňuje s normami, které respektuje (Lajčiaková (2008. s. 49).

Stadium 3: Orientace na vzájemné vztahy, orientace na sociální shodu a dohodu (Vacek, 2012). Jedinec se chová a jedná tak, jak očekávají nejbližší, chce být svými rodiči, přáteli i blízkými vnímán jako „dobrý člověk“ (Heidbrink, 1997, 77). Autor Heidbrink (1997) uvádí cnosti, kterými by měl morální člověk disponovat, např.: zdvořilost, slušnost, přátelské chování. Zmiňovaný stupeň lze nazvat morálkou ideálního světa, kdy člověk není konfrontován s konflikty a setkává se jen se shodnými morálními představami. Tato představa ideálního světa však neexistuje a morálka v mezilidských vztazích naráží na mnohé konflikty a problematické situace. Morálka třetího stupně je morálkou shody s normami většinové společnosti.

Ve výchově dítěte mají rodiče mnohdy velké obavy, že se jejich potomek v pubertálním věku nechá ovlivnit skupinou vrstevníků s pokřivenými morálními hodnotami (Heidbrink, 1997, s. 78 – 79). Vacek (2008, 2012), mimo jiné píše, že jedinec také podřizuje potřeby a zájmy s ohledem na další osoby a řídí se také i tím, co udělá radost jiným.

Stadium 4: Orientace na společnost (Heidbrink, 1997), orientace na zákon a řád (Vacek, 2012). Člověk správným chováním podporuje řád a chod společnosti, skupiny i instituce. Každý člověk plní své povinnosti, má závazky vůči společnosti, řídí se zákony dané společnosti, respektuje autority. Jednatelce se řídí morálními normami, které mají širší všeobecnou platnost, nelze tolerovat výjimky při dodržování pravidel (Vacek, 2010, s. 29).

III. Postkonvenční úroveň (dosahuje jen malá část dospělé populace ve společnosti), tato úroveň vede jednatelce k definování morálních norem a hodnot, bez ohledu na působení autority jedince či skupiny (Vacek, 2010). Morální normy jsou jednatelcem vnímány a prožívány, aniž by byly podřízeny autoritě jednatelce nebo skupiny (Heidbrink, 1997, s. 73).

Stadium 5: Společenská smlouva a individuální práva (Vacek, 2010). Jednatelce vnímá, že v širokém spektru lidí je zastoupeno množství morálních hodnot a postojů, přičemž většina těchto norem, hodnot a postojů se týká celé společnosti (Vacek, 2010, s. 30). V tomto stádiu jedinec zcela jistě chápe souvislosti, které vyplývají z použití práva, jehož použití může vyvolat jiné bezpráví. Současně se zákonem existuje právo, které má absolutní charakter, např.: právo na svobodu, život, které je stálé a trvalé v spoluzití lidí a je respektováno celou společností. Kohlberg zastával postoj, že



tento stupeň lze ztotožnit se svobodnou demokratickou ústavou každé společnosti či instituce, která zákony a normy předkládá nebo je upravuje (Heidbrink, 1997, s. 83).

Stadium 6: Univerzální etické principy (Vacek, 2010), tento stupeň lze charakterizovat jako orientaci na vyšší princip nebo na svědomí. „*Jako každý rozumný člověk věříme v platnost všeobecných morálních principů a cítíme se jimi osobně vázáni. Principy jsou všeobecné představy o spravedlnosti, stejně jako názor, že pro všechny lidi platí stejná práva a my musíme ctít lidskou důstojnost.*“ (Heidbrink, 1997, s. 84)

Morálka je souborem individuálních zásad, z kterých jednotlivec získává přesvědčení, že všichni bez jakýchkoliv výhrad mají nárok na svobodu, spravedlnost a právo (Krámský, 2015, s. 120).

Poslední stadium je často kritizováno, neboť je vnímáno nejasně. Je charakterizován orientací na svědomí a principy, přičemž si tento koncept pojmů může každý jednotlivec vyložit zcela odlišně, nežli je autorem myšleno. Tento stupeň sám Kohlberg ve svých pozdějších záznamových arších neuvádí (Heidbrink, 1997, s. 84).

## 2.3 Teorie duálních aspektů morálního vývoje Georga Linda

Německý profesor a psycholog Georg Lind vytvořil teorii, která vychází z faktu, že morální vývoj a chování propojuje složka kognitivní a emoční, neboli afektivní. Zároveň jsou oba aspekty morálního vývoje od sebe neoddělitelné. Teorie vznikla na základě Kohlbergových a Piagetových výzkumů, kterými se nechal Georg Lind inspirovat pro svůj dlouholetý výzkum a práci (Lajčiaková, 2008, s. 64).

Lajčiaková (2008, s. 67) uvádí Linda (1997), podle něhož by měla morálka člověka vycházet z jeho vnitřního přesvědčení. Morální chování je tedy takové chování, při kterém jsou v souladu morální principy, zásady a postoje s našim konáním. Autor Lind dodává, že pokud se člověk snaží vyhovět určitým normám ve společnosti, bez vnitřního přesvědčení, lze toto chování nazvat společensky konformní.

Lajčiaková (2008, s. 67) dále popisuje zmiňované aspekty morálního vývoje G. Linda:

- emoční aspekt, zahrnuje morální hodnoty, ideály a postoje každého člověka, to jak člověk subjektivně vnímá morální jednání a chování. Pro vývojovou úroveň emoční složky morálního vývoje Lind použil stupnici stadií morálního usuzování L Kohlberga.
- kognitivní aspekt Lind definuje, jako morální kompetenci, kterou lze odvozovat z čtyř fází, které uvedl Piaget. Jsou jimi: amorálnost, imitace, heteronomie a autonomie.

Úroveň morálních kompetencí lze odvodit ze zmiňovaného emočního aspektu (postoje, ideály, hodnoty) morálního usuzování a také z morálního rozhodování (zda volíme dobro či zlo). Oba aspekty

morálky nelze vzájemně oddělit, neboť kognitivní složka je podpořena a ovlivněna subjektivním hodnocením, tedy emočním aspektem (Lajčiaková, 2008, s. 67).

Lind (2015a, s. 10-11) píše, že morálku člověka posuzujeme podle jeho orientace na jeho vnitřní svědomí, což se promítá do jeho jednání a chování ve společnosti. Dle Lind (2015a) je tedy potřeba neustále rozvíjet morální kompetence dětí. Morální kompetence lze zvyšovat prostřednictvím výuky a vzděláváním, protože morální kompetence jsou naučitelné. Lind (2015a) říká, že ve společnosti je velké množství konfliktů, válek, sporů, které nás ovlivňují. Proto je velmi nutné a potřebné v této době učit děti morální kompetence prostřednictvím výuky, která je zaměřena na rozvíjení morálních kompetencí. Také je důležité v dětech podporovat schopnost řešit morální konflikty nikoliv násilím a spory, ale prostřednictvím diskuze a dialogu, které jsou velmi účinné.

Autor Lind (2016) píše, že člověk chápe důležitost morálního jednání v určitých situacích, přičemž si autor sám pokládá otázku, zda každý člověk je schopen řešit tyto morální konflikty v souladu se svým svědomím a morálními zásadami nebo zda všichni lidé jsou schopni zvládnout komunikaci s člověkem jiných morálních zásad.

### **2.4.1 Kostnická metoda diskuze o dilematech (KMDD)**

Georg Lind je autorem metody, kterou nazývá Kostnická metoda diskuze o dilematu, dále jen KMDD. Tato výuková metoda se snaží o zvyšování a rozvíjení morálních kompetencí dětí, dospívajících ale i dospělých. KMDD je založena na dialogu a diskuzi nad určitými morálními dilematy, které se člověka emočně dotýkají, ale zároveň jsou jen hypotetická a fiktivní. Aplikace této metody je vhodná nejdříve od třetího ročníku základní školy. Lind (2015b) doporučuje dobu trvání jedné lekce na 90 minut. KMDD by měla probíhat ve skupině se zkušeným lektorem, který absolvoval lekce této metody a získal certifikát lektora KMDD.

### **2.4.2 Průběh lekce KMDD dle Georga Lind**

Lind (2015b) popisuje průběh lekce, která by měla být vedena zkušeným pedagogem:

1. Učitel, (lektor) představí studentům příběh dilematu, který budou řešit. Představí hlavní postavu i děj příběhu. Příběh dilematu by měl být postaven tak, aby byla patrná náročnost rozhodnutí pro / proti, resp., aby hrdina váhal s rozhodnutím (5 minut).
2. Každý účastník má k dispozici písemnou kopii příběhu a je vyzván k odpovědi na dvě otázky. Otázka č. 1 zní: " Proč postava z příběhu váhala?". Otázka č. 2 zní: " Jak náročné bylo rozhodnutí pro postavu z příběhu?". Pro studenty je jednodušší se subjektivně

- ztotožnit s postavou z příběhu, pokud pochopí postavu příběhu. Učitel musí zajistit klid ve třídě, aby se studenti mohli soustředit na své myšlení. (5 minut).
3. Učitel se následně ptá, co bylo pro postavu z příběhu dilematu komplikované a co jej nutilo váhat. Dále se ptá, zda to bylo jednoduché či těžké rozhodnutí. Pokud si většina studentů myslí, že to rozhodnutí bylo jednoduché a snadné měla by se lekce KMDD ukončit. A nový pokus by měl proběhnout později a s novým příběhem. (10 minut)
  4. Studenti hlasují, zda rozhodnutí postavy z příběhu bylo správné či nikoliv. Počet hlasů se zapíše na viditelné místo na tabuli. Jestli je příliš mnoho nerozhodnutých, učitel je motivuje k vyjádření názoru a volba se opakuje i s nimi. Pokud jich je nerozhodnutých málo, mohou být označeni za pozorovatele. Pokud je nerozhodnutých stále hodně, lekce by měla být ukončena a učitel by se měl se studenty věnovat něčemu jinému. (5 minut)
  5. Učitel rozdělí studenty do skupin, dle jejich volby. Skupiny by měly sedět odděleně. Následně se studenti rozdělí do menších skupin (3 až 4 studenti) a učitel je vyzve, aby se studenti ve skupinách dohodli na nejvhodnějších a stěžejních argumentech pro svůj postoj (10 minut).
  6. Probíhá diskuze mezi skupinami s odlišnými názory. Diskuze probíhá formou pravidla ping-pong (student mluví, až domluví, vyzve dalšího z druhé skupiny, který se hlásí, vždy mluví jen jeden). Nehodnotí se mluvčí, ale jeho názor. Studenti se snaží obhájit svůj postoj. Učitel sedí na dobře viditelném místě, jeho role je pouze řídit diskuzi. (30 minut).
  7. Nyní je vhodná doba pro určení nejlepších argumentů z protistran. Každý ze studentů řekne, který argument by mohl změnit jeho názor. Žádná diskuze již neprobíhá. (10 minut)
  8. Probíhá druhá volba o tom, zda postava z příběhu jednala morálně správně. Opět se počítají hlasy, které se zapíše na viditelné místo. (5 minut).
  9. Reflexe. Učitel se nyní doptává, zda se studenti něčemu přiučili.

### **3. Dítě v mladším školním věku**

Mladší školní věk je vývojové období dítěte, které začíná nástupem k povinnému vzdělávání ve škole. Tato etapa začíná mezi 6 a 7 rokem dítěte a končí v období mezi 11 a 12 lety, kdy nastává další část psychosexuálního vývoje, tj. puberty (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 118). Někteří z autorů (Matějček, 2013, s. 61) rozdělují školní věk na tři etapy, první dva roky školní docházky dítěte nazývá mladší období, dále následuje střední období, které trvá přibližně čtyři roky školní docházky. Posledním vývojovým stádiem ve školním věku je období starší, které se potkává s obdobím puberty. I Vágnerová (1999) rozdělují školní věk na mladší a střední školní věk. Rozdělení mladšího školního období na vývojové úseky lze vnímat jako přínosné, neboť školák v průběhu 5. až 6. roků neuvěřitelně vyspěje. Jeho kognitivní, emocionální a socializační vývoj je velmi rozdílný na začátku období, kdy vstupuje do školy a na konci mladšího školního věku.

Freud toto období nazval latencí, tedy životním období kdy končí jedna etapa psychosociálního vývoje, přičemž v mladším školním věku je utlumena až do začátku puberty emoční a pudová složka osobnosti dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 118). Toto označení může být dle Říčana (2010, s. 170) vnímáno negativně, jelikož naznačuje, co v tomto období chybí či se málo projevuje. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 118) uvádí, že toto období by se mohlo zdát nezajímavé, protože nedochází k zásadním výkyvům v osobnosti školáka, i když ve vývoji nedochází k výrazným změnám. Vývoj je kontinuální a plynulý, školák vykazuje ve všech směrech progres, který je pro jeho budoucnost velmi důležitý až rozhodující.

### **3.1 Kognitivní vývoj školáka**

Kognitivní vývoj školáka zahrnuje všechny psychické procesy. Psychické procesy jsou odpovědi nebo reakce na určité situace či události, které osobnost člověka subjektivně vnímá a jenž mají pro každého jedince odlišný význam. Mezi poznávací procesy patří vnímání, myšlení, představivost, fantazie, emoce a motivace. Dále paměť a učení, které jsou propojeny vzájemnou interakcí s dalšími psychickými procesy (Nakonečný, 1998, s. 227).

Vnímání lze chápat, jako možnost orientace v běžných i nahodilých situacích, přičemž vnímání dává možnost informace, prostřednictvím nichž poznáváme přítomnost (Vágnerová, 2007, s. 51). Vnímání je v mladším školním věku cíleným aktem, který ztrácí prvky nahodilosti. Proces vnímání lze u školáka zaznamenat v jeho záměrném poznávání různých jevů, vlastností. Školák získává nové schopnosti, umí analyzovat a rozlišovat. Dítě mladšího školního věku aktivně přijímá nové informace. Chce pochopit smysl a souvislosti, také se zajímá o vlastnosti předmětů. Zajímá se o fungování technických předmětů (Šimíčková-Čížková, 2005, s. 94).

Thorová (2015, s. 256 -258) ve své knize zmiňuje Piageta, který doporučil kognitivní vývoj člověka rozdělit do stadií. Kognitivní schopnosti školáka jsou stavěny na konkrétních myšlenkových operacích. Myšlení je v mladším školním věku více flexibilní, neboť školák již nevnímá vše na základě vlastní zkušenosti. Dítě uvažuje logicky, jeho přemýšlení vykazuje znaky induktivního charakteru, přičemž školák při řešení úloh postupuje od konkrétního k obecnému. Školák zvládá propojit více myšlenkových operací v jednom okamžiku. Mezi charakteristické znaky myšlení dítěte mladšího školního věku dle Piageta (Thorová, 2015, s. 405 - 406), patří vratnost při řešení problému a princip konzervace, což je stálost určitých vlastností, i když mohou změnit svůj vzhled. K dalším charakteristickým znakům mladšího školního věku řadíme klasifikaci, která umožňuje školákovi organizovat předměty do různých množin, podmnožin a tříd. Školák také zvládá schopnost zobecňování, řazení, dokáže seřadit předměty podle velikosti, barev, druhu. Školák dále získává

s věkem schopnost tvoření logických závěrů na základě spojování informací. Dítě mladšího školního věku umí vyvodit závěry z více hledisek, přemýšlí nad více stránkami a způsoby při řešení.

Mezi další poznávací procesy patří představivost. Představivost je vytváření představ v našem vědomí. Často to mohou být vzpomínky, obrazy, zážitky, myšlenky, které se tvoří na základě vjemů z minulosti (Vágnerová, 2007, s. 71). V období mladšího školního věku je představivost na vrcholu, která již ale postrádá spontánnost z předchozího předškolního období. Představivost je více záměrná a cílená, pravděpodobně i utlumená vzhledem ke školní práci dítěte. Nadále se představivost a fantazie projevuje hlavně při hraní či při četbě (Šimičková-Čížková, 2005, s. 95). S představivostí koreluje fantazie, která je podstatou každé tvůrčí a kreativní činnosti (Hartl, Hartlová, 2010, s. 147).

Kognitivním procesem je i paměť. Paměť je přijímání, uchovávání a vybavování si minulých podnětů a vjemů (Hartl, Hartlová, 2010, s. 147). Dle Vágnerové (2007) se paměť velmi intenzivně vyvíjí v mladším školním věku. Paměť se rozvíjí v důsledku zrání a současně prostřednictvím učení a plnění školních povinností. Na začátku tohoto období převládá ještě paměť mechanická, později dochází k záměrnému zapamatování, školák získává logický úsudek, vytváří si strategie pro lepší zvládnutí učiva (Šimičková-Čížková, 2005, s. 95).

Paměť je nezbytným předpokladem pro učení, protože v paměti zůstávají uschovány výsledky učení. Učení zrcadlí vazbu chování a jednání člověka na vnějších vlivech, která jej ovlivňují, dochází k interakcím mezi motivem a organismem. Na základě učení vzniká zkušenost, která může změnit postoje, jednání, chování, názory. Proces kvality učení velmi ovlivňuje prostředí jedince. Adaptace na prostředí může mít pozitivní i negativní dopad na vývoj dítěte (Vágnerová, 2007, s. 74).

### **3.2 Rodina v životě školáka**

Rodina je nejdůležitější malou sociální skupinou, ve které jedinec ve svém životě žije. V rodině dochází k uspokojování duševních, fyzických a sociálních potřeb (Fischer, Škoda, 2009). Rodina je nejvýznamnějším socializačním činitelem a také prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, je velmi významným faktorem, který na dítě působí (Vágnerová, 2007, s. 28).

Součástí života školáka stabilně zůstává rodina, neboť ona spoluvytváří charakter dítěte a uspokojuje většinu potřeb dítěte (Vágnerová, 1999, s. 190). Tento vývoj se s věkem vyvíjí, neboť pro školáka je velmi důležité začlenit se do vrstevnické skupiny. Dítě v mladším školním věku lépe chápe názory a postoje rodičů, jelikož jeho myšlení vykazuje logické operace. Umí se orientovat v potřebách, pravidlech a přáních svých rodičů. Školák si se svými rodiči pěstuje vztah jak běžnými denními situacemi, tak i tím, co společně dítě s rodiči ve volném čase dělá, jaké úkony dělají, jaké prožívají společné zážitky (Vágnerová, 1999, s. 190).

Dle Vágnerové (1999, s. 190-192) plní rodiče ve vztahu k dítěti několik funkcí. Rodič je dítěti zpravidla vzorem, proto se s jeho chováním a jednáním školák ztotožňuje a identifikuje. Dítě si v této etapě života představuje, že by chtěl být, až vyroste, jako maminka či tatínek, často dává na odiv spolužákům kvality svých rodičů. Úkolem rodiče by také měla být snaha o vytvoření klidného přístavu, kde má školák pocit bezpečí a jistoty. Jistota a bezpečí pramení z přetrvávajícího vzájemného vztahu, který je pro dítě čitelný a vzájemně přínosný. Dítě s rodiči tráví společně čas, který je předlohou i pro budoucí život dítěte. V rodině se předávají určité normy a hodnoty, které jsou zakotvené. Rodina se jimi řídí a s těmito normami se školák ztotožňuje. Další funkcí, kterou rodiče plní ve vztahu k dítěti je uspokojování potřeby seberealizace. Dítě je vedeno různými cestami, např.: rodiče vedou dítě ke vzdělání, k určitým aktivitám, ke způsobu chování a dítě se rádo řídí radami rodičů při výběru kroužků, zájmu, trávení volného času. Rodiče také plní určitý model vnímání fungování rodiny v jeho budoucím životě, neboť každá rodina má nastavený jiný model způsobu chování a jednání v rodinných vztazích, v postojích a normách. Matějček (1992, s. 30-31) se domnívá, že fungování dítěte v budoucnosti má dva předpoklady. Prvním je, jak dalece mohou rodiče budoucnost svého potomka předvídat a ovlivnit, plánovat a formovat. Druhým předpokladem je, jak má rodič nastavený pohled do budoucnosti, zda si ji plánuje se zřetelem na budoucnost dítěte. Zda rodič ve své budoucnosti plánuje a formuje společné vztahy s dítětem.

### 3.2.1 Rodinná výchova

Výchova je soustavné a zaměřené rozvíjení emočních, citových a rozumových schopností osobnosti, utváření stylu chování, postojů, cílené k pozitivním změnám ve vývoji (Hartl, Hartlová, 2010, s. 670).

Výchova rodičů v rodině dítěti ukazuje a zprostředkovává normy chování, tradice a obyčje. Tyto kulturní vzorce dítě respektuje, neboť se s nimi zpravidla ztotožňuje. Osobnost dítěte se utváří prostřednictvím sociokulturních vlivů, neboť od dítěte se v rodině očekává požadovaný způsob chování. V rodině dítě i s pomocí vhodného vedení a prostředí uskutečňuje svůj vývoj a růst formuje své názory, postoje, vlastnosti (Lašek, Loudová, 2013, s. 10-11). Dle Štřelce (2008, s. 118-119) by měla směřovat výchova v rodině na základě požadavků k určitým cílům, kterými jsou:

- Utváření mravních rysů. Dítě by mělo být vedeno k čestnosti, pravdomluvnosti, zodpovědnosti, skromnosti, ukázněnosti, úctě ke starším osobám, k sebeovládání, cílevědomosti, důslednosti.
- Dále utváření vztahu dětí k ostatním lidem. Dítě by se mělo zamýšlet prostřednictvím názorů a myšlenek rodičů, nad otázkami, které souvisí se společností, politikou, ekologií.
- Rozvíjení rozumové složky osobnosti. Ve školním věku je důležitá rodičovská motivace dítěte k učení, plnění úkolů, rozvíjení vztahu ke škole.

- Vztah k práci. Rodinná výchova je také důležitým činitelem při vytváření vztahu k práci či při směřování k budoucímu povolání dítěte. Autor Střelec (2008) zmiňuje budování pracovních návyků a povinnosti. Rodiče by prostřednictvím výchovy svým potomkům měli pravidelně svěřovat určité činnosti, které jsou adekvátní k jejich věku, neboť vztah k práci je velmi důležitý faktor, který může naznačit budoucí profesní kariéru a životní dráhu člověka.
- Vztah k estetice. Rodina vytváří také vztah k estetice, který se rozvíjí a spoluvytváří také při vzdělávání ve škole. Ve škole může pedagog odhalit v předmětech výtvarné výchovy, praktických činnostech nebo hudební výchově potenciál či talent k uměleckému směřování. Také ve školních kroužcích se velmi rozvíjí vztah k estetice a zájem o umění.

Rodinná výchova může ovlivnit v životě i další stránky osobnosti dítěte, jako např.: zdravotní, sportovní a tělesnou. Výchova v rodině může dítě směřovat k zdravému životnímu stylu, ekologickým aktivitám, sportovním aktivitám.

### 3.3 Role žáka

Role je typ chování, které je pro dítě i dospělého v různých situacích žádoucí, přijatelné a vhodné (Hart, Hartlová, 2010, s. 504). Role žáka je pro dítě dle Vágnerové (1999, s. 179-180) náročný mezník v jeho dětském životě, neboť dítě přichází do školní instituce, která je pro školáka zcela nová a neznámá. Dítě se ve škole musí přizpůsobit jiným pravidlům a normám.

Dítě se v této nové roli musí oprostit od svého egocentrického chování a musí pochopit, že je ve škole jedno z mnoha dalších dětí. Dalším důležitým impulsem je také skutečnost, že dítě se musí naučit respektovat autoritu učitele a porozumět systému hodnocení, plnění pravidel a požadavků, které jsou na školáka vyvíjeny. S nástupem do školy se dítě musí osamostatnit, nyní je ve škole samo za sebe, proto také musí přijmout zodpovědnost za své činy (Vágnerová, 1999, s. 180). Zpravidla v první třídě je školák fixován na učitele, školák si k učiteli vytváří vztah, neboť se cítí v roli školáka nejistě a zranitelně. Učitel pro školáka představuje jistotu a bezpečí. Vytvoření pozitivního vztahu mezi učitelem a školákem je zásadní, jelikož učitel svým jednáním a chováním pomůže dítěti přizpůsobit se změnám, které na školáka čekají v dalších letech (Vágnerová, 1999, s. 180). Vágnerová (1999, s. 215) zmiňuje, jak je důležité pro školákovu budoucnost zvládnutí této role, role žáka, neboť v prvních dvou ročnících školní docházky se utváří vztah ke škole, hlavně vztah ke vzdělání. Pokud jsou tyto léta spojené s negací, může si dítě vypěstovat averzi ke škole i k určité formě seberealizace, která souvisí se vzděláním.

Pro školáka je nástup do školy velmi náročný, neboť školní instituce je nastavena na výkon dítěte a hodnocení výkonu dítěte. Pokud je dítě vystaveno nadměrné zátěži a tlaku, může se dítě

potýkat s psychickými problémy a nechutí do školní práce. Právě v období nástupu do školy se utváří vztah k budoucímu vzdělávání, přičemž pokud školák zažívá pocity neúspěchu a selhání, projevuje se tento neúspěch na jeho psychickém zdraví (Thorová, 2015, s. 202-203). Zvládnání školních povinností velmi záleží na učiteli a jeho laskavém a trpělivém přístupu. Pedagog by měl vědět, jak dítě motivovat a vést k lepším výsledkům a radosti ze školní práce. Pokud výsledek není oceněn, školák ztrácí motivaci k další práci, neboť podle Vágnerové (1999) je pocit, kdy dítě zažije úspěch nebo pochvalu od autority mnohem důležitější pro vývoj dítěte než samotný subjektivní pocit dítěte z výkonu.

Dle Vágnerové (1999, s. 183) je škola zaměřena na výkon a rozvoj osobní výkonnosti dětí, přičemž opomíjí další složku procesu a tou je socializace. Dítě je v mladším školním věku soutěživé, chce se něco nového naučit, zároveň pozitivně vnímá ocenění za výkon. Školák rád soutěží, protože při hodnocení srovnává výkony svých spolužáků.

V dalších letech školní docházky se školák již přizpůsobil normám, povinnostem a pravidlům, které se školou souvisí. Role školáka se mění, již není fixován na autoritu pedagoga a zároveň již chápe, jaké musí podávat výsledky a uvědomuje si, že pravidla a normy se musí dodržovat, protože jsou prospěšná. Pro školáka mezi 8. až 12 rokem jsou velmi důležitá pravidla, která jsou obecně dána školou. Požadavek, který se odlišuje od zavedených pravidel, školák považuje za nespravedlnost. Tato změna vychází z vývoje logických operací v myšlení a vnímání školáka (Vágnerová, 1999, s. 215-216).

### **3.4 Vrstevnická skupina v životě školáka**

S postupujícími roky ve vývoji se snižuje vliv rodičovské autority na chování a jednání dítěte a narůstá vliv vrstevnické skupiny (Cakirpaloglu, 2009, s. 245). Na začátku mladšího školního věku, tj. v první třídě je dítě ještě velmi citově závislé na rodičích. S postupujícími školními ročníky se školák začleňuje do vrstevnických skupin spolužáků a kamarádů, kteří si mohou vzájemně pomoci při sdílení různých potíží, navzájem si mohou poskytovat podporu, jsou si důvěrníky při problémech, které nemohou nebo nechtějí školáci řešit s rodiči, přesto přetrvává potřeba citové jistoty a bezpečí rodiny a rodičů (Vágnerová, 1999). Společně s rodiči a spolužáky na školáka působí také učitelé, kteří ovlivňují a také tvoří způsoby chování a jednání dítěte (Šimíčková-Čížková, 2008).

Školní kolektiv třídy je formální skupinou, která je vytvořena za účelem vzdělání a výchovy a je limitovaná časovým úsekem. V této formální skupině se v průběhu let vyvíjí neformální skupinky, které se diferencují podle pohlaví, zájmů, vztahů, blízkosti bydliště (Vacek, 2017, s. 110). V počátku mladšího školního věku jsou vztahy mezi dětmi spíše nahodilé a spontánní, až s přibývajícím rokem se vztahy mezi dětmi začínají odlišovat (Šimíčková-Čížková, 2008). Pokročilejší etapou socializace je dle Thorové (2015, s. 409 - 410) potřeba skupinové identity, kdy si děti vytváří spolky se svými



pravidly, řečí. Děti mají různá tajemství v rámci takových spolku. Tyto spolky děti vytváří s cílem, vytvořit si skupinu, do které si budou členy vybírat dle vlastních kritérií. Mezi devátým a dvanáctým rokem dle Shapira (1998, s. 154) zájem dětí patřit do spolku nebo party vzrůstá. Skupiny jsou zpravidla tvořeny dětmi stejného pohlaví a častým tématem hovorů jsou děti odlišného pohlaví. Tyto skupinky dětí se často vymezují proti dětem s odlišnými názory.

Děti mladšího školního věku, které spolu tráví velkou část dne v jedné třídě nebo škole, získávají vzájemné vazby tím, že se začleňují do kolektivu a vnitřně se zapojují do této konkrétní skupiny, třídy. Toto začleňování je znakem rozvoje osobnosti a vyššího stupně socializace. Ztotožnění se s vrstevnickou skupinou je v životě školáka důležitým mezníkem socializace (Vágnerová, 1999, s. 216). Dle Vacka (2017, s. 107) je školní kolektiv ve třídě druhou nejdůležitější sociální skupinou po rodině. Společenství ve školní třídě nejnámenněji působí na průběh socializace školáka.

*„ Význam dané sociální skupiny – v našem případě školní třídy spočívá především v podílu na dotváření sociálních rysů osobnosti, ve vyprofilování identity jedince, v uspokojování jeho důležité sociální potřeby: někam patřit, být s druhými lidmi, být akceptován, získat uznání a seberealizovat se.“*

(Vacek, 2017, s. 107)

Vliv učitele ve vyšších ročnících není již vůdčí, jeho vliv na dítě klesá a naopak velmi sílí kamarádské pouto. Kolem věku 10 let se mezi dětmi vytváří kamarádství na základě osobnostních charakteristik a povahových rysů. Dítě získává ve vrstevnické skupině určitý status a s tím související prestiž. Úroveň postavení se může projevit konkrétními symboly, kterými mohou být např.: styl oblékání, jaké dítě navštěvuje kroužky, výběr hudby, výběr elektroniky (Vágnerová, 2007, s. 314).

### **3.5 Emoční vývoj školáka a jeho socializace**

Socializace člověka je proces, kdy se u jedince rozvíjí určité vlastnosti a kompetence, které mu pomohou s postupným začleňováním do společnosti, kde zvládne harmonicky a bez potíží žít, sám se se společností sžívá a respektuje její normy. Každá společnost či sociální skupina ovlivňuje své členy. Socializace probíhá celoživotně, ale v dětství je tento proces nejpodstatnější, neboť u dítěte se v dětství formují jeho povahové vlastnosti, postoje a vzorce chování (Vágnerová, 2007, s. 276-277).

Socializace dítěte je až do doby nástupu dítěte do školy na bedrech rodiny a rodičů. Přejedem dítěte do školy a s nástupem povinné školní docházky vstupuje do školákového života nejen škola a vrstevnická skupina ale i ve větší míře média, která se spoluúčastní s rodinou na socializaci dítěte (Možný, 2008, s. 166).

Dítě, (člověk) se nejvíce socializuje působením určitého sociokulturního prostředí. Podněty, které vychází z prostředí, rozvíjí komunikaci, sebehodnocení, sebeřízení, jednání a chování podle

určitých společenských norem (Vágnerová, 2007, s. 28). Dítě mladšího školního věku se vstupem do školy více začleňuje do společnosti dalších lidí, získává zkušenosti z nového prostředí a vztahů, kde dochází k vzájemné interakci s dalšími osobami.

Ve školním prostředí dochází mezi spolužáky k vzájemnému ovlivňování. Ve skupině dětí dochází k častým a rozličným interakcím. Školák je konfrontován s různými přístupy, chováním a jednáním, proto se nevědomě učí různým společenským a sociálním procesům, např.: prosociálnosti, spolupráci, komunikaci, soutěživosti, asertivitě (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 130). Spolupráce, tolerance a respektování společenských norem chování je podmínkou vývoje mravnosti, neboť spolupráce ve skupině školáku působí na rozvoj logického myšlení, které je velmi důležité pro přechod k autonomní morálce (Cakirpaloglu, 2009, s. 245). Ve vrstevnické skupině se dítě střetává s názory, postoji a potřebami spolužáků, učitelů i dalších lidí, vzájemnými interakcemi s dalšími lidmi se vyvíjí jeho způsobilost sociálního porozumění (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 130).

Vzrůstající schopnost sebeovládání ovlivňuje chápání vlastních pocitů. Školák se umí ovládat a své emoce a pocity je schopen kontrolovat. Školák, který umí své emoce ovládat a kontrolovat zvyšuje svoji úspěšnost nejen v kolektivu dětí, ale i při zvládnutí školní práce (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 132). Dítě s potížemi ve zvládnutí emocí je u ostatních dětí méně oblíbené (Poláčková-Šolcová, 2018).

Úspěšné zvládnutí školních nároků souvisí s emočními kompetencemi a sociální dovedností. S vývojem seberegulace úzce souvisí emoční porozumění. Školák je schopen své vnitřní pocity a přání nedávat najevo, umí je skrýt. Pro dítě mladšího školního věku je také charakteristické, že přijímá možnost víceznačnosti určitých zkušeností a prožitků. Na začátku mladšího školního věku dítě připouští, že emoce lze vnímat a prožívat po sobě, nikoliv současně. S přibývajícím věkem si školák uvědomuje různé a zároveň ambivalentní emoce, které může cítit současně a tyto ambivalentní emoce si umí interpretovat. Porozumění vlastních emocí souvisí s kognitivní zralostí školáka, protože na různé situace může nahlížet z různých hledisek (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 132).

## 4. Výchova

*„Výchova je činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání duchovního majetku společnosti z generace na generaci. Jde tu o zprostředkování vzorců a norem chování, komunikačních rituálů, hygienických návyků apod., jež se uskutečňuje prostřednictvím rodinné výchovy již od nejranějšího věku dětí.“*  
(Průcha, 2000, s. 14-15)

Výchova má zásadní vliv v procesu socializace. Socializace je celoživotní proces, ve kterém se osobnost dítěte vlivem výchovy, prostředím a nápodobou adaptuje v dané společnosti (Průcha, 2000, s. 15). Přesto je mezi pojmy socializace a výchova podstatný rozdíl. Štréblová (2015, s. 39) zmiňuje

Heluse (2004), který říká, že v procesu výchovy dochází k cílenému ovlivňování osobnosti dítěte. Tímto procesem dochází k formování osobnosti a probíhá v určitém společenském systému. Tento systém propojují čtyři složky, které jsou součástí společnosti:

- hodnotově-normativní složka, do níž patří hodnoty, morální normy a ideologie společnosti
- mezilidsky vztahová složka se týká komunikace, vzájemných vztahů, pracovních aktivit
- rezultativní složka se vztahuje k materiálním a duchovním výsledkům
- osobnostní složka se týká společensko-kulturního systému, jenž toto uspořádání rozvíjí, aktivizuje, uchovává

V pedagogické praxi lze výchovu rozdělit na rozumovou, mravní, tělesnou, estetickou, aj (Průcha, 2000, s. 15).

Horká in Střelec (2004, s. 15) podotýká, že na výchovu v rodinném i pedagogickém procesu má nesporný vliv také globalizace, neboť denně se člověk potýká se změnami ve světě. Dotýkají se jej různé celosvětové krize, ekologické katastrofy a dochází k zrychlování civilizačního vývoje ve společnosti. Ve výchově se objevují nové směry, které úzce souvisí s globalizací. Mezi tyto směry výchovy patří: výchova ke zdravému životnímu stylu, ekologická či environmentální výchova (tj. výchova k ochraně životního prostředí a výchova pro trvale udržitelný rozvoj), a také multikulturní výchova a otázky integrace (Horká in Střelec, 2004, s. 18).

## **4.1 Environmentální výchova**

Cílem environmentální výchovy je chování, při kterém lidé vnímají možné dopady svého rozhodování na životní prostředí, zároveň se lidé aktivně zapojují do činností, které mohou zvyšovat kvalitu života a životního prostředí. Cílem environmentální výchovy ve škole je, vybavit žáky kompetencemi, které je nasměrují k zodpovědnému environmentálnímu chování. Odpovědnost k ochraně životního prostředí lze rozvíjet získanými znalostmi, dovednostmi a postoji, které jsou rozvíjeny systematicky, dlouhodobě a v návaznosti na sebe (Pastorová a kol., 2011, s. 4).

### **4.1.1 Vývoj environmentální výchovy**

Pojem environmentální výchovy se v České republice používá v populaci i u mnohých autorů (Horká, 2008, Máchal, 1996) totožně s pojmem ekologická výchova. Naopak autor Činčera (2007) rozlišuje mezi environmentální a ekologickou výchovou, přičemž environmentální výchovu máme chápat jako nadřazený pojem k ekologické výchově, která je součástí environmentální výchovy.

Horká in Střelec (2008, s. 45) poukazuje na přerod environmentální výchovy v průběhu posledních 30 let. Problematiku ochrany životního prostředí od 70. let 20. stol., charakterizuje vývoj a posun od silící ochrany životního prostředí, následuje péče o životní prostředí až k nynějšímu pojetí

k trvale udržitelnému rozvoji. Tento vývoj se měnil současně se změnou vztahu člověka k životnímu prostředí.

Prvotně se ve výchově prosazoval výchovný a vzdělávací záměr cílený na potřebu ochrany fauny a flóry. Záměr ochrany flóry a fauny, byl podporován médii, která informovala o častých ekologických katastrofách, a o rychlém vymírání živočišných a rostlinných druhů. Tento vzdělávací záměr plynule přecházel s novými poznatky o životním prostředí a civilizaci do nové dimenze, která respektovala i další vlivy, (např.: sociální, kulturní, ekonomické), přičemž nabízely nový rozsah a rozměr životního prostředí. Tento rozměr dosáhl vrcholu, což vedlo k zavedení konceptu trvale udržitelného rozvoje. Koncept trvale udržitelného rozvoje přechází k péči o životní prostředí a o ochranu životního prostředí, ale s ohledem na nové postoje a přístupy, které překonají sobeckost, ničení, bezohlednost v chování jedince (Horká in Střelec, 2008, s. 45-46).

*„ Pro prvotní uchopení environmentální výchovy bylo typické její pojetí jako určitého nástroje k prosazování společensky žádoucích cílů v oblasti ochrany životního prostředí. V tomto smyslu byl obor v roce 1977 definován Tbiliskou deklarací, která zdůrazňuje její význam pro hledání dynamické rovnováhy mezi kvalitou života a kvalitou životního prostředí. “* (Činčera, 2017, s. 4)

Činčera (2007, s. 12) zmiňuje konferenci v Tbilisi, která doporučovala určité postupy a požadavky, které postupně vedly k zavedení environmentální výchovy do vzdělávání. V průběhu konference byly zformulovány cíle environmentální výchovy:

- zesílit vědomí každého člověka o provázanosti ekonomické, sociální a ekologické sféry
- zlepšování ochrany životního prostředí prostřednictvím dovedností, schopností, názorů, hodnot
- prostřednictvím výchovy a vzdělání tvořit nové postoje a pohledy jednotlivce, které povedou k pozitivním změnám člověka ve vztahu k životnímu prostředí

V průběhu následujících let docházelo k vytváření konceptu environmentální výchovy jako předmětu, jenž se zaměřil na tři oblasti, kterými jsou výchova o životním prostředí, výchova v životním prostředí a výchova pro životní prostředí. Environmentální výchova by neměla probíhat jen v prostředí školních lavic, ale měla by být vedena také v prostředí, o kterém se žák vzdělává (Činčera, 2007, s. 14).

#### **4.1.2 Environmentální výchova jako průřezové téma rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání**

Environmentální výchova je povinně zařazena jako jedno z průřezových témat Rámcového vzdělávacího plánu základního vzdělání, dále jen RVP ZV. Dle RVP ZV (NÚV, 2016) se společnost a

vztahy mezi jedincem, přírodou a prostředím dynamicky vyvíjí, což se odráží nejvíce na životním prostředí, proto se environmentální výchova zaměřuje na vztah člověka k životnímu prostředí, aby člověk vnímal potřebu a nezbytnost přechodu společnosti k udržitelnému rozvoji a k chápání významu zodpovědnosti každého jednotlivce. Průřezové téma environmentální výchovy zasahuje do většiny vzdělávacích oblastí. Přestože se environmentální výuka nejvíce zařazuje v přírodovědných oborech, tématy ji lze propojit i s dalšími předměty.

### **4.1.3 Přínos průřezového tématu environmentální výchovy ve vývoji žáka dle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)**

RVP ZV (NÚV, 2016) dělí očekávané přínosy průřezového tématu environmentální výchovy na dvě oblasti:

1. Oblast vědomostí, dovedností a schopností
  - rozvíjí komunikaci o možných problémech, které se týkají životního prostředí
  - vede k samostatnému vyjadřování názorů a stanovisek
  - vede k uvědomění si chápání a vnímání následků lidské činnosti na životní prostředí
  - přispívá k chápání spojitosti mezi vývojem společnosti a vztahem společnosti k životnímu prostředí v lokálních oblastech našeho státu i planety
  - poskytuje vhled do lokální i globální problematiky životního prostředí
  - nabádá k uvědomění si ohrožujících faktorů, které mohou ničit životní prostředí a přírodu
  - pěstuje a prohlubuje potřebné návyky, které jsou žádoucí a nezbytné v chování a jednání jednotlivce ve vztahu k přírodě a životnímu prostředí
  - nabízí určité příklady pozitivního i negativního jednání z hlediska udržitelnosti rozvoje a životního prostředí
  - podporuje spolupráci v ochraně a péči o životní prostředí ve všech směrech konání
  - vede k objektivnímu hodnocení informací o ekologických problémech
2. Oblast postojů a hodnot
  - nabádá k citlivému přístupu k životnímu prostředí a přírodě, také ke kulturnímu a přírodnímu odkazu
  - přispívá k chápání a vnímání života jako k nejvyšší hodnotě
  - vede k zdravému životnímu stylu
  - podporuje angažování v řešení problému, které jsou spojené s ochranou a obnovou životního prostředí

- vede k chápání smyslu a důležitosti trvale udržitelného rozvoje, který je nezbytný pro vývoj budoucnosti lidské společnosti
- přispívá k tvořivosti, aktivitě, toleranci, ohleduplnosti k přírodě a životnímu prostředí
- vede k ochraně životního prostředí a přírodních zdrojů

## 4.2 Ekologická/environmentální etika

*„Ekologická etika se zabývá smyslem lidského pobývání na Zemi a hodnotami udržitelnosti.“*

(Kohák, 2002, s. 25)

Kohák (2002, s. 15) uvádí, že ekologická etika se týká veškerého života na Zemi. Dle autora se ekologická etika zabývá bojem přírody s člověkem. Jako příklad uvádí pytlácké zátahy na slony, kteří vymírají kvůli slonovině, o kterou je zájem v asijských částech země, či problém lidí s plachými vlky, které lidé likvidují jako škodnou, přestože jsou vlci velmi důležitými články životního prostředí. Pro člověka je vlk zvíře, které je nebezpečné a zabíjí skot na pastvinách. Velkým problémem je také používání velkého množství postřiků a různých pesticidů, které zabíjí nejen škůdce, ale i ptactvo a drobné živočichy.

Lidstvo se nyní ocitá před volbou, pokud nezmění něco zásadního ve svém chování a jednání, nemá příliš možností, jak pomoci planetě Zemi. Při řešení environmentálních problémů má naše společnost mnoho zásadních cílů. Tyto cíle lze plnit s environmentálně morálním jedincem, kterého vychováme změnami v jeho myšlení a chování, tedy od útlého věku v institucích i v rodině (Hromádka in Vacek, Švarcová, 2005, s. 47).

Kohák (2002) se zamýšlí nad důvody, proč lidé neberou ohled na půdu, krajinu, zvěř. Autor se domnívá, že lidé nejméně od 17. stol. vnímali přírodu, zvěř a krajinu, vždy jako samozřejmost, na kterou nemá smysl brát ohled a kterou se není třeba zabývat. Člověk ji vnímal jako kulisu k lidským životům a jejich dramátům. To, co v současnosti označujeme jako ekologickou krizi je jen dopad civilizace na její chování k přírodě. Naše bezohledné chování, se kterým se příroda zvládala vyrovnat po staletí, již nelze udržet.

Přírodu a životní prostředí kolem nás člověk vůbec nevnímá, neboť využíváme přírodní zdroje, aniž bychom si tuto skutečnost uvědomovali. Ekologická krize vzniká na základě ohromných zásahů v krajině. Mezi zásahy, které mění ráz krajiny, patří bezesporu přeměny přírodních luk v pole, dále se z mokřin a malých vodních ploch stala obdělávaná půda, koryta řek byla v místech přirozeného meandrování narovnána. Přírodní hnojení je nahrazováno umělými hnojivy (Muchová, 2015, s. 10).

## 4.3 Etická výchova

Etická a morální výchova se v posledních letech často zmiňuje, neboť ve společnosti se otázky morálky a morální výchovy dětí dostávají do středu pozornosti. V nebezpečném posunu ke konzumu, sobectví a egoismu, ke zhoršujícím se mezilidským vztahům, ztrácí společnost vztah k tradicím, morálním normám a mravním principům. Snahou etické výchovy je naučit děti prosociálnosti (Nováková, Vyvozilová, 2005, s. 8). Znamená to tedy, vést dítě k tomu, aby pomáhalo lidem nebo činilo něco dobrého pro druhé lidi, a to bez očekávání jakékoliv odměny či protislužby (Dufková, Novotná, Špačková, 2013, s. 4).

Profesor Roberto Roche Olivar z univerzity v Barceloně v 80. letech 20. stol. vytvořil projekt etické výchovy. Olivar na základě výzkumu zjistil, že, pokud si dítě osvojuje již od útlého věku prosociální chování a postoje v pozdějším a dospělém věku bude pravděpodobně charakterním člověkem (Olivar, 1992, s. 5).

Lenz (1992, s. 6) podotýká ve shodě se skutečností, že každý pedagog nemusí vyučovat etickou výchovu, ale všichni pedagogové by se měli zapojit do důležitého poslání každé školy, a tím je spolu se vzděláváním i výchova dětí a dospívajících. Pedagog svým přístupem ovlivňuje a rozvíjí charakter žáků (Lenz, 1992, s. 6).

Etické výchovy umožní pomocí učebního procesu pozitivně ovlivňovat rozvoj osobnosti a charakter dítěte. Etická výchova se svými čtyřmi základními složkami tvoří rámec pro výchovu a vyučování. Tyto čtyři složky jsou: výchovný program, styl výchovy, používání osobitých výchovných metod a rozvíjení prosociálnosti (Olivar, 1992, s. 8).

Morální etická výchova jako předmět se v současném školství povinně nevyučuje. Morálkou a etikou se na prvním stupni zabývají pedagogové průběžně a také v povinném průřezovém tématu „Osobnostní a sociální výchova“. Na druhém stupni jsou etické a morální témata probírána v občanské a rodinné výchově a také opět v průřezovém tématu „Osobnostní a sociální výchova“. Témata z etické výchovy lze účinně zařazovat i do aktivit a činností školních družin a klubů.

### 4.3.1 Výchovný styl a metody etické výchovy

Lenz (1992, s. 7) zastává názor, že z každého dítěte chceme vychovat tvořivou, pozitivní a charakterní osobu. Morální vývoj lze ovlivnit vytvořením vhodných podmínek a také prostředím. Rozvoj charakteru dítěte pedagog může s pomocí vhodných podmínek, také svými zkušenostmi a stylem výchovy velmi ovlivnit. Pedagog - vychovatel by se měl dle Lenze (1992, s. 16-17) řídit těmito zásadami výchovy:

1. pedagog by měl s dětmi vytvořit ve třídě výchovné společenství

2. pedagog vnímá dítě v pozitivním obraze
3. dítě akceptuje pedagog takové, jaké je, ve vztahu k dítěti je pedagog přátelský
4. při hře pedagog dětem nastavuje jasná a splnitelná pravidla
5. při negativních situacích pedagog reaguje klidně, poukazuje na důsledky situace
6. pedagog nabádá, také opakování je účinný výchovný prostředek
7. pedagog odměňuje i trestá s rozvahou
8. je vhodné, aby pedagog do procesu výchovy ve škole zapojil i rodiče
9. výchova by měla být vnímána pozitivně

V etické výchově převažuje výuka postavená na zážitkové pedagogice. Mezi metody etické výchovy lze zařadit např.: didaktické hry, řešení problémových situací, skupinová diskuze, rozhovor, inscenační techniky – hraní rolí, výtvarné a rukodělné techniky (Dufková, Novotná, Špačková, 2013, s. 6). Výuka etické výchovy je z velké části také postavena na vztahu učitele a žáka, neboť účinnost výuky záleží na pozitivním, přátelském a citlivém přístupu pedagoga, který je ale zároveň zásadový a důsledný ve svých požadavcích, které směřuje k dětem (Nováková, Vyvozilová, 2005, s. 10).

### 4.3.2 Aplikační témata etické výchovy

Etická výchova je rozdělena do několika aplikačních témat, která se zaměřují na oblasti života člověka. Dle autorek Novákové a Vyvozilové (2005, s. 10) patří mezi aplikační témata:

- Vztahy v rodině
- Sexuální etika
- Vztah k náboženství
- Vztah k ekonomickým hodnotám
- Etické otázky ekologie
- Vztah k médiím
- Vztah k lidem odlišných názorů

Etické otázky ekologie, ochrana přírody a životního prostředí je aplikační téma etické výchovy, které se zabývá ochranou přírody a životním prostředím se opírá o úctu a vztah mezi jednotlivci a vztahem člověka k přírodě. Voda, půda, ovzduší a život na naší planetě je propojen v jeden celek, přičemž pokud bude narušena jedna složka systému, lze předpokládat oslabení celkového fungování tohoto systému. Jestliže člověk přehodnotí svůj vztah k přírodě a životnímu prostředí, může zlepšit život svůj, ale i život svých potomků a dalších pokolení, protože příroda je součástí života člověka (Lenz, Ivanová, 1995, s. 137). Níže vytvořená a aplikovaná dilemata lze zařadit nejen do průřezového tématu environmentální výchovy, ale mohou být zařazena do aplikačního



tématu etické výchovy. Náměty z oblasti ekologie, ochrana přírody a životního prostředí byly inspirací pro vytvoření morálních dilemat pro výzkumnou část.

## 5. Školní družina

Školní družina patří mezi zájmová zařízení a je zařazena mezi školská zařízení pro zájmové vzdělávání. V České republice má školní družina tradiční a stabilní zakotvení. Zároveň ji lze vnímat jako důležitou součást života dětí prvního stupně základní školy, neboť převážná většina dětí svůj volný čas tráví či trávila v této instituci. Ve školní družině se mohou děti seznámit s různorodou nabídkou zájmových aktivit. Prostřednictvím aktivit děti rozvíjí svojí osobnost, získávají či prohlubují své znalosti, upevňují přátelství a kamarádské vztahy (Hájek, Pávková, 2007, s. 7).

Školní družina se řídí Školním vzdělávacím programem (dále jen ŠVP) pro školní družinu. ŠVP je povinný dokument, který si zpracovává každá jednotlivá školní družina pro své účely (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 156). Přestože je ŠVP pro zájmové vzdělání odlišný dokument nežli ŠVP pro základní vzdělání, měl by se v určitých tématech prolínat.

### 5.1 Školní vzdělávací program pro školní družinu

ŠVP je povinný dokument, který musí mít každý školský subjekt zpracován. Při tvoření ŠVP se školský subjekt řídí Rámcovým vzdělávacím program pro příslušný stupeň vzdělávání. Pro školní družinu nebyl vydán žádný rámcový program, přesto musí mít školní družina vypracován ŠVP. ŠVP si školní družiny zpracovávají v návaznosti na výchovně vzdělávací plány školy, ale s ohledem na výchovu a volný čas (Hájek, 2007, s. 7).

ŠVP pro školní družiny dle Hájka (2007, s. 9-10) propojuje několik oblastí:

- Legislativní - každá školní družina je povinna zpracovat ŠVP.
- Pedagogická - dokument definuje nejvhodnější postupy a efektivní metody, jak s dětmi co nejlépe využít volný čas s ohledem na podmínky a prostředí školní družiny. ŠVP je dokumentem, který pedagogovi umožní začlenit např.: nové aktivity, méně známé oblasti vědění, nové poznatky z místa bydliště, tradiční oslavy v dané lokalitě. Pedagog různými metodami vede děti k spolupráci, kooperaci, komunikaci, toleranci, respektu, kreativité aj.
- Společenská - ŠVP je dokument, který je přístupný celé veřejnosti. Rodiče se mohou seznámit s oblastmi výchovy a vzdělání svého dítěte v družině. Z ŠVP následně vychází tematické plány, které jsou zpracovány na jeden školní rok. Tyto tematické plány jsou již formulovány konkrétněji. Obsahují témata, kterými se chce pedagog ve školní družině zabývat.

- Evaluační - hodnocení podléhá i činnost školních družin. Hodnotí se úspěchy i neúspěchy. Hodnocení probíhá více směry.

## 5.2 Cíle a postavení školní družiny

Školní družina je fungující systém, který navazuje na denní vyučování dětí. Ve školní družině děti po vyučování prostřednictvím pravidelných, zájmových, rekreačních a odpočinkových činností tráví svůj volný čas. Zde mají děti také prostor pro odpočinek, spontánní aktivity, zároveň se v rámci určitých aktivit a činností připravují na vyučování (Hájek, Pávková, 2007, s. 9).

Dle Hájka, Pávkové (2007, s. 10) je cílem výchovy ve školní družině příznivě ovlivňovat denní program školáka a podporovat jeho individuální rozvoj. Ve školní družině by měl pedagog nabízet dětem činnosti a aktivity zajímavé, podnětné, inspirativní a různorodé. Ve školní družině mají děti možnost se přirozeně projevit, rozvíjet, věnovat se zájmům i zábavě, neboť školní družina představuje bezpečné prostředí z pohledu sociálního, emocionálního i fyzického pod vedením kvalifikovaného pedagoga (Hájek, 2007, s. 18).

Cíle výchovy ve školní družině lze podle Hájka a Pávkové (2007, s. 11) vyvodit z obecných cílů vzdělávání, které jsou uvedeny ve Školském zákoně 561/2004 Sb. Pro školní družinu lze cíle vyvodit jen ve stručnější a jednodušší formulaci:

- rozvoj osobnosti dítěte, učení a všeobecné poznání
- rozvíjení a osvojování morálních hodnot společnosti
- získání a upevňování schopnosti umět se projevit jako samostatná a zodpovědná osoba, která svým přístupem ovlivňuje okolí
- vést dítě k smysluplnému využívání a trávení volného času

Školský zákon 561/2004 Sb., v § 2, se v obecných cílech vzdělávání zaměřuje také na životní prostředí, proto by neměl být opomenut ani v cílech výchovy ve školní družině. Na základě studia odborné literatury, která se zaměřuje na práci a činnost školní družiny byla zjištěna absence cíle, který se zaměřuje na ochranu životního prostředí. Vzhledem k důležitosti a potřebě tohoto cíle byl pro tuto práci zformulován:

- osvojování a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně ve všech formách

Tento cíl byl zformulován, jelikož diplomová práce a její výzkumná část se zabývá vytvořením environmentálně morálních dilemat a jejich aplikací pro děti mladšího školního věku, které docházejí do školní družiny.

Cílem výchovy ve školní družině je tedy smysluplné trávení volného času. Aktivity by měly být různorodé, stejně jako metody, organizace a formy práce, aby byla rozvíjena a podporována osobnost dítěte. Při organizování všech činností si pedagog ve školní družině stanovuje cíle výchovy a vzdělávání. Tyto cíle vedou k získávání určitých kompetencí.

### 5.3 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou souborem znalostí a schopností a k nim vztahujících se postojů a hodnotové orientace, které jsou potřebné pro rozvoj každé osobnosti. Každá činnost ve školní družině by měla vyústit k získávání klíčových kompetencí (Hájek, Pávková, 2007, s. 12).

*„Kompetence lze tedy chápat jako specifický integrované vzdělávací cíle. Představují přenosný multifunkční soubor znalostí, schopností a postojů, které všichni jedinci potřebují pro svou osobní realizaci, začlenění do společnosti a do zaměstnání.“*

(Hájek, Pávková, 2007, s. 12)

Cílem vzdělání je maximálně zajistit a vybavit děti klíčovými kompetencemi, které děti připraví k dalšímu vzdělávání a k prosazení se ve společnosti (RVP ZV, 2017, s. 10). Žárská, Havlíčková (2012, s. 16 -17) píše, že vzdělávací cíl obsahuje změny ve znalostech, schopnostech, dovednostech, postojích, hodnotách účastníka vzdělávání. Vzdělávací cíl je výsledek, kterého chce vzdělávací instituce, pedagog dosáhnout prostřednictvím výchovy a vzděláním. Výsledkem tedy může být změna postoje, posílená hodnotová orientace, dovednost, nové znalosti, schopnosti.

Klíčové kompetence, které Hájek a Pávková (2007, s. 12-13) upravili pro vhodnější využití ve školních družinách z Rámcového vzdělávacího programu pro základní a předškolní vzdělávání jsou:

- Kompetence k učení: dítě dokončuje započatou práci, činnost, učení probíhá vědomě i spontánně. Dítě si klade otázky, na které se snaží hledat odpovědi. Samostatně pracuje, zkušenosti a znalosti využívá v běžných denních situacích a i v dalším sebevzdělávání.

- Kompetence k řešení problémů: dítě se snaží řešit problémy, se kterými se setkávají v každodenních situacích a bezprostředně se jej dotýkají. Všimá si dění, kterého je účastníkem, přemýšlí o problémech jiných, hledá řešení. Dítě chápe, že problémy se mohou řešit různými způsoby, proto hledá správná řešení, která si může i ověřit. Umí rozlišit mezi správným a špatným způsobem řešení problémů.

- Kompetence komunikativní: dítě vyjadřuje své myšlenky a pocity ve vztahu k sobě i k ostatním, formuluje otázky, odpovědi, sdělení. Dítě adekvátně k věku ovládá svoji řeč i neverbální

komunikaci. Komunikuje s ostatními, diskutuje, vede rozhovory s jinými dětmi i dospělými. Dítě využívá nejen komunikační zdroje, ale i zdroje informační, zvládne zhodnotit přínos informačního zdroje.

- Sociální a interpersonální kompetence: dítě se v průběhu let učí organizovat, plánovat, hodnotit. Dítě také rozvíjí svoji zodpovědnost úkoly a povinnostmi, které plní. Zodpovídá za své činy a svěřené úkoly, rozpoznává rozdíl mezi vhodným a nevhodným chováním. Dítě spolupracuje ve skupině a spoluvytváří pozitivní klima v kolektivu dalších dětí. Při hrách hraje podle pravidel, umí přiznat prohru. Dítě také respektuje odlišnosti u jiných dětí. Je tolerantní k ostatním, chová se a jedná tak, aby zažíval pocity sebeúcty a sebeuspokojení.

- Občanské kompetence: dítě vnímá a uvědomuje si své povinnosti a práva, současně si také uvědomuje práva a potřeby ostatních lidí. Reaguje na nespravedlnost, agresivitu, šikanu, dovede bránit sám sebe, ale i druhé před nevhodným chováním. Chová se bezpečně s ohledem na zdraví své i zdraví ostatních. Respektuje a upevňuje své postavení v sociálním prostředí, které je podpořeno normami, tradicemi a hodnotami národa. Ochraňuje kulturní dědictví, zajímá se o tradice a umění. Napomáhá k ochraně a kvalitě životního prostředí.

- Kompetence k trávení volného času: dítě si vybírá ze zájmové činnosti dle vlastního zaměření, orientuje se v příležitosti, jak smysluplně využít volný čas. Své koníčky a zájmy s nadšením rozvíjí, umí rozpoznat vhodné a nevhodné nabídky k trávení volného času.

# Výzkumná část

## 6. Vymezení a cíl výzkumu

Výzkumná část diplomové práce se zaměřuje na vytvoření krátkých dilematických příběhů s environmentálně morální tematikou. Dilemata jsou zaměřena na problémové situace, které se týkají životního prostředí a ekologie s morálním vhladem do příběhu. Vytvořená dilemata byla aplikována vychovatelkou/výzkumníci a řešena vybranými menšími skupinkami dětí ze školní družiny.

Cílem výzkumné části bylo zjistit, zda skupinová diskuze nad environmentálně morálními dilematy může ovlivnit a zvýšit morální usuzování u dětí mladšího školního věku, které dochází do školní družiny. Úroveň morálního usuzování dětí byla posuzována a srovnávána dle stadií morálního vývoje teorie Lawrence Kohlberga. Environmentální dilemata byla dětem předkládána v průběhu několika měsíců, přičemž po každé lekci byly odpovědi dětí analyzovány a opětovně posuzovány dle stadií morálního vývoje Lawrence Kohlberga. Dílčím cílem bylo zjistit a ověřit, zda lze vytvořit dilema pro děti prvního stupně dle požadavků, které jsou čerpány z odborné literatury (Lind, 2015b, Vacek, 2010, Rovňanská 2014).

Environmentálně morální dilemata byla připravena pro konkrétní oddělení školní družiny, která je součástí základní školy. Přestože byla tato dilemata tvořena pro konkrétní oddělení školní družiny, jsou dilemata univerzální a použitelná i pro výuku na prvním stupni v předmětu etická výchova, prvouka, přírodopis, nebo také v průřezových tématech environmentální výchovy a osobnostní a sociální výchovy.

### 6.1 Výzkumné otázky

Pro účely výzkumu byly zformulovány následující výzkumné otázky:

- Jaký vliv má skupinová diskuze nad environmentálně morálním dilematem na děti ze školní družiny?
- Jak koreluje výskyt autority v obsahu environmentálně morálního dilematu se změnou v morálním usuzování dítěte?
- Jak se odráží koncept a námět morálního dilematu ve výsledku rozhodování?

## 6.2 Charakteristika typu výzkumu

Výzkumná část diplomové práce je tvořena kvalitativním výzkumem. Pro kvalitativní výzkum je charakteristickým znakem menší počet případů ke zkoumání, které zpravidla cílí na člověka nebo jev, který souvisí s člověkem. Kvalitativní výzkum se také vyznačuje otevřeností k novým, ne zcela běžným situacím. V průběhu výzkumu dochází k interakci výzkumníka a účastníků výzkumu. Mezi další znaky lze uvést kontakt výzkumníka s prostředím a spolupráci mezi výzkumníkem a účastníky výzkumu (Dušková, Šafaříková, 2015, s. 10). Kvalitativní výzkum lze nazvat podle Hendla (2008, s. 48) také jako pružný typ výzkumu, neboť v průběhu výzkumu se mohou objevit nové informace, rozhodnutí, která mohou změnit výzkumný postup. Práce na výzkumu je přirovnávána k detektivní činnosti, protože výzkumník hledá a analyzuje všechny možné cesty a informace, které vedou k odpovědím na výzkumné otázky.

## 6.3 Výzkumné metody

Zásadní a určující metodou výzkumu je metoda řešení morálního dilematu a skupinová diskuze s morálním obsahem. Tyto metody propojují celý výzkum. Mezi další metody, které jsou ve výzkumu použity, patří rozhovor.

### 6.3.1 Metoda skupinové diskuze

Velké množství postojů a názorů se pojí se sociálními vztahy, a proto je mnohdy vhodnější příslušná data zkoumat v určité situaci, která vychází ze skupiny a společné skupinové diskuze. Při skupinové diskuzi se často uvolňuje napětí a stres. Dotazovaný ztrácí zábrany, čímž lze lépe identifikovat postoje, způsoby jednání a myšlení, kterými se člověk řídí v běžném životě. Diskutující své názory a postoje odhalují ve vzájemné sociální interakci (Hendl, 2008, s. 182).

Skupinky pro skupinovou diskuzi vznikly zcela přirozeně, neboť vzešly z jedné třídy s třiceti dětmi z oddělení školní družiny. Tyto děti společně tráví svůj volný čas. Skupina dětí ze školní družiny je heterogenní a věkově rozdílná. Hendl (2008, s. 182) zmiňuje výhody přirozené skupiny v tom, že přirozená skupina má podobné formy a vzorce jednání.

Při použití metody skupinové diskuze se doporučuje dle Hendla (2008) určitý postup. Nejprve se začne s vysvětlením pojmu, jak by diskuze měla probíhat, tedy s aktivním zapojením diskutujících. Nastíní se také téma diskuze. Následuje představení diskutujících, pokud se neznají. Moderátor může odlehčit atmosféru dotazem na společné zájmy. Moderátor následně představí téma diskuze, které může přečíst, nebo pustit úryvek prostřednictvím audiovizuální techniky. Moderátor při diskuzi neovlivňuje diskutující, naopak snaží se diskuzi rozprout doplnujícími a podpůrnými otázkami.

V průběhu diskuze mnohdy dochází k potížím v nejednotném zapojení diskutujících. Může se stát, že někteří diskutující jsou v diskuzi dominantní a jiní diskutující se nezapojují (Hendl, 2008). Proto moderátor diskuzi a diskutující motivuje, podněcuje, ale i usměrňuje tak, aby diskuze probíhala mezi všemi členy diskutující skupiny. Moderátor v průběhu diskuze nesmí diskutující ovlivňovat sugestivními otázkami i dotazy.

### 6.3.2 Skupinová diskuze s morálním obsahem

Škola je institucí, kde by mělo docházet k vzdělávání a k výchově. Lze se domnívat, že vzdělávací cíle jsou plněny dle osnov. S výchovou je to mnohdy složitější, neboť většina školního času je právě zaměřena na vzdělávání. Současná školní instituce se potýká s nelehkým úkolem výchovy dětí. Děti jsou vystaveny konzumu, materialismu, reklamě. Jsou ovlivněny hraním počítačových her a každodenním sledováním sociálních sítí (např.: Facebook, Instagram, Tik-Tok, Youtube). Současné i s tímto trendem dnešní doby poukazuje Vacek (in Střelec 2004, s. 51) na nedostatečnou schopnost mnohých učitelů efektivně a účinně ovlivňovat mravní vývoj svých svěřenců.

*„Jsme schopni poměrně přesně popsat, co k úspěchu v dané oblasti nevede. Jednoduše vyjádřeno je to tradiční způsob vyučování s převažující frontální formou práce, v němž se akcentuje především pamětní osvojení poznatků a jejich následná reprodukce „vyžádaná“ učitelem. Žáci mají minimum příležitostí kooperovat, názorově se setkávat, diskutovat, naslouchat, prosazovat a názorově obhajovat svůj názor atd. Tradiční modely výuky tedy mohou ze své vlastní podstaty jen velmi obtížně výrazněji zasáhnout do morálního vývoje žáků a studentů.“* (Vacek in Střelec, 2004, s. 51)

Dle názoru Vacka (in Střelec, 2004, s. 51-52) je potřeba volit jiné postupy výchovy, a to takové, které by pozitivně ovlivňovaly morální vývoj žáků. Mezi metody, které mohou příznivě ovlivnit morální výchovu dětí, patří metoda řešení morálních dilemat. Metoda řešení morálních dilemat se opírá o skupinovou diskuzi nad morálním problémem, která je důležitým faktorem při rozvoji morálního usuzování a vývoje. Metoda skupinové práce, skupinové diskuze, patří mezi tzv. indirektivní (nepřímé) metody, které lze rozdělit dále na spontánní a záměrně navozené. Tato metoda záměrného indirektivního postupu je směřována k činnostem, které svým obsahem pozitivně a mravně formují osobnost dítěte. Vacek (in Střelec, 2004, s. 52) se domnívá, že výuka postavena na frontálních metodách nerozvíjí morální vývoj dítěte, protože dítě nemá možnost kooperovat s ostatními dětmi. Vacek (2004) považuje indirektivní metody navozené učitelem, které cílí na morálku, za nezastupitelné.

### 6.3.3 Metoda řešení morálního dilematu

Tvorba a aplikace environmentálních dilemat ve školní družině se jeví jako vhodná a prospěšná metoda v rozvíjení morálky, morálního usuzování a hodnot. Ve školní družině je odpovídající časový prostor i prostředí, které je oproštěno od frontální výuky, která je běžná ve výuce. Nevýhodou pro aplikování této metody je vysoký počet dětí, které do školní družiny dochází.

Dle Rovňanové (2014, s. 40) je metoda řešení morálních dilemat osvědčenou metodou, při které lze rozvíjet morální jednání a vývoj dítěte. Při řešení dilemat dítě přemýšlí v souvislostech, podrobuje dilematický příběh analýze a kritickému myšlení. Morálnímu chování a jednání se dítě lépe přiblíží prožitkem, zprostředkováním, nějaké problémové situace, kdy tuto situaci dítě řeší, posuzuje, hodnotí a může se s ní identifikovat.

Kohlberg při svých počátečních výzkumech morálního vývoje a morálního usuzování oslovil skupinu 50 lidí, se kterými vždy po třech letech opakovaně vedl rozhovor. Tato skupina účastníků byla ve věku mezi 10 a 28 lety. Při tomto dlouhodobém výzkumu zjistil rozdílné orientace v myšlení a jednání těchto osob. Rozdíly v myšlení se staly základním kamenem jeho teorie stadií morálního vývoje a usuzování.

Metodu interview, rozhovoru, s lety modifikoval a zdokonaloval. Při těchto rozhovorech účastníkům výzkumu předkládal k řešení morální situace dilemata. Poté účastníkům výzkumu pokládal k dilematu otázky. Z jejich řešení dilemat a morálních situací stanovil Kohlberg jejich úroveň morálního vývoje. V průběhu let Lawrence Kohlberg vytvořil několik morálních dilemat, aby mohl určit úroveň morálního vývoje za stejných podmínek (Vacek, s. 33-34).

Kohlberg vytvořil jedno z nejznámějších dilemat s názvem Heinzovo dilema:

*„ V Evropě žila smrtelně nemocná žena. Trpěla zvláštním druhem rakoviny. Existoval lék, o němž se lékaři domnívali, že by ji mohl zachránit. Byla to forma rádia, kterou jeden lékárník v tom samém městě nedávno objevil. Vyrobit tento lék bylo velmi drahé, ale lékárník si účtoval desetkrát více, než ho stála výroba léku. Zaplatil 200 dolarů za rádiu a účtoval si 2000 dolarů za malou dávku léku. Manžel nemocné ženy, Heinz, navštívil každého, o kom věděl, že by mu mohl půjčit peníze, ale dal dohromady pouze něco okolo 1000 dolarů, polovinu toho, co stál lék. Heinz sdělil lékárníkovi, že jeho žena umírá a požádal ho, aby mu lék prodal levněji nebo mu umožnil zaplatit později. Ale lékárník odpověděl: „ Ne, já jsem lék objevil a chci na tom vydělat peníze“. Tak Heinz, po vyčerpání všech legálních prostředků, propadá zoufalství a uvažuje o vloupání do lékárníkova obchodu, aby pro svoji ženu lék ukradl. “*

(Kohlberg, 2017, s. 495)

K dilematu následně Kohlberg (2017, s. 496) používá doplňující a rozšiřující otázky, které zpracoval jako metodické poznámky k Heinzovu dilematu. Na tyto otázky účastník výzkumu



odpovídá. Kohlberg (2017) k tomuto dilematu vytvořil sadu základních otázek podle toho, jakým směrem (pro/proti) se ubírají odpovědi. Např.:

- Má Heinz ukrást lék pro svoji ženu? Následuje odpověď pro/ proti.
- Z pohledu Heinze je krádež léku špatná nebo správná volba? Proč je to špatně/proč je to správně?
- Pokud by Heinz už svoji ženu nemiloval, měl by lék také ukrást? U této otázky Kohlberg uvádí i další variantu. Při záporné odpovědi účastníka by měla zaznít otázka: Co má Heinz udělat, pokud by svoji ženu miloval nebo naopak nemiloval? Je rozdíl v tom, co Heinz má udělat? Proč ano/ne

Kohlberg (2017) z odpovědí účastníků výzkumu vytvořil úrovně morálního vývoje. Zároveň publikoval i argumentaci ke každému stádiu morálního vývoje. Tyto příklady uvedl na Heinzově dilematu. Kohlberg v dlouhodobých výzkumech zjistil, že zásadně není ukazatelem morálního vývoje, jak účastník odpoví, zda kladně či záporně. Důležitějším faktorem zařazení do stadia je vysvětlení odpovědi účastníka (Vacek, 2010).

Kohlbergova teorie, kterou popisují autoři Galbraith a Jones (1976, s. 82 -83) zmiňuje důležitou skutečnost, a tou je, že děti by měly v rámci diskuze zažít názory a postoje dalších dětí, které mohou být ve vyšším stadiu morálního vývoje, neboť tím získávají nové pohledy na různé typy problematických situací. Autoři doporučují diskuzi v malé skupině, protože tím zvyšují účastníci své zapojení do diskuze. Malá skupina pomáhá rozvíjet schopnost vzájemného poslouchání se a dokončení úkolu. Snáze lze přijímat a vysvětlovat odlišné názory a myšlenky v menší skupině dětí. Následně mohou malé skupinky prezentovat své argumenty před třídou tak, aby došlo k vysvětlení odpovědi.

Kohlbergova teorie morálního vývoje je pro účely výzkumu zásadní, neboť analýza odpovědí dětí při skupinové diskuzi proběhla dle teorie Kohlberga, která je podrobně popsána v teoretické části, v kapitole 4.2.1. Při zařazování dětí dle stupňů teorie Lawrence Kohlberga výzkumnice vycházela nejen z odpovědí dětí, ale i z rozhovorů, které probíhaly v průběhu skupinové diskuze. V několika případech jsou děti zařazené do odlišných úrovní, přestože písemně odpovídaly podobně. Děti nelze zařazovat jen na základě písemných odpovědí, které jsou mnohdy málo rozvinuté vzhledem k věku dětí. Výzkumnice děti proto zařazovala na základě několika faktorů, kterými jsou: písemné odpovědi, komunikace při diskuzi, ale i neverbální komunikace (obavy, strach, nejistota).

Dilemata, která jsou pro účely tohoto výzkumu vytvořena, jsou podpořena rozehrávacími a doplňujícími otázkami k diskuzi.

### 6.3.4 Průběh metody diskuze nad environmentálně morálním dilematem

Pro každé dilema byla stanovena školní hodina, tedy 45 minut. Pro děti z prvního ročníku byla časová dotace zvýšena na 50 minut. Přestože je ve školní družině prostor pro diskuzi a časová dotace nemusí být omezena, tento model byl zvolen s ohledem na věk dětí, protože hlavně menší děti neudrží delší dobu pozornost. Vzhledem k věku dětí byly i skupinky menší tak, aby diskuze probíhala se všemi zúčastněnými plnohodnotně. Průběh diskuze probíhal částečně dle KMDD Georga Linda (2015b), který se inspiroval prací Kohlberga. Tato metoda je popsána v kapitole 4.4.2. Metoda byla přizpůsobena kolektivu v zájmovém zařízení, kde výzkum probíhal.

#### V první části dilematu proběhne

- Vysvětlení postupu při řešení dilemat, jak aktivita bude probíhat. Ubezpečení dětí, že žádná odpověď není špatná
- Přečtení příběhu dilematu dětem, které sedí společně na matraci v kroužku, pro motivaci a zvýšení zájmu dětí, byly použity fotografie, kresby, omalovánka
- Ujasnění postupu, kdo v dilematu vystupuje, dotazy dětí, rozdání papírků, které jsou určeny k zapisování odpovědí dětí
- Následuje samostatné rozhodování. Děti samostatně napíší odpověď i se zdůvodněním, proč se rozhodly pro ANO/NE . Stačí jednoduchou větou.
- Děti odevzdají lístečky s odpověďmi vychovatelce.
- Přečtení odpovědí dětí.

#### Druhá část je zaměřena na diskuzi

- Následuje společná diskuze, při které si navzájem děti sdělují své názory a postoje k příběhu a důvody svých rozhodnutí. Diskuze je podpořena rozehřívacími a doplňujícími otázkami, aby děti získaly pohled na situaci z různých úhlů.
- Společná diskuze bude koordinována vychovatelkou, aby se předešlo překřikování, děti se v průběhu diskuze hlásí o slovo.
- Děti si vzájemně naslouchají a diskutují.
- Po skupinové diskuzi může proběhnout opětovné hlasování v případě, že některé z dětí změni svůj názor.
- Děti mohou prostřednictvím papírku změnit odpověď, zároveň mohou svoji první odpověď při hlasování rozšířit o nové argumenty.
- Závěr a zhodnocení: Líbila se ti aktivita? Ano/Ne.
- Pocity, postoje.

### 6.3.5 Rozhovor pomocí návodu

V rámci rozhovoru se výzkumník řídí seznamem otázek, které chce probrat. Návod výzkumníkovi pomáhá, aby se dozvěděl účelně co nejvíce informací k tématu, které jej zajímá. Rozhovor pomocí návodu umožní udržet tok informací k požadovanému tématu. Tento typ rozhovoru může také výzkumníkovi umožnit srovnání odpovědí dotazovaných (Hendl, 2008).

Součástí skupinové diskuze o environmentálně morálním dilematu jsou rozehrávající a doplňující otázky, které výzkumnice/vychovatelka v průběhu diskuze s dětmi prodiskutuje. Tyto otázky jsou vhodné také k tomu, aby výzkumnice zjistila informace a myšlenky dětí, které nemusí zaznít v průběhu diskuze.

## 6.4 Pravidla a postup při tvorbě environmentálně morálního dilematu

Postup při tvorbě morálního dilematu je popsán v teoretické části 3.7.1. Proces vzniku environmentálního dilematu je zrekapitulován ve výzkumné části v bodech. Pravidla posloužila jako pomůcka při tvoření environmentálních dilemat, která byla vytvořena pro školní družinu a následně dětmi řešena. Při tvorbě environmentálních dilemat pro tuto diplomovou práci byl brán zřetel na několik základních pravidel a doporučení, které uvádí Vacek (2010) a Rovňanová (2014) :

- Příběh dilematu by měl vyvolat v dětech pocit zodpovědnosti a tlaku.
- Příběh dilematu musí být jednoduchý a pochopitelný vzhledem k věku dětí (1. stupeň ZŠ).
- Děti musí být před zahájením lekce ubezpečeny, že žádná odpověď není špatná.
- Po přečtení dilematu se pedagog ubezpečí, že děti příběhu porozuměly. Pokud se děti doptávají, pedagog jim dilema znovu přečte, vysvětlí nejasnosti.
- Téma dilematu by mělo být přizpůsobené věku dětí.
- Příběh dilematu může být podpořen fotografiemi a obrázky (1. stupeň ZŠ).
- V příběhu dilematu je hlavní postava nebo postavy, které řeší problematickou situaci
- Příběh dilematu by měl být reálný a ze života.
- Dilema by mělo mít jednu dějovou linku, také by nemělo popisovat příliš mnoho detailů, aby děti nerozptylovaly svoji pozornost od příběhu.
- Při tvorbě dilematu musí pedagog myslet a vytvořit i opěrné otázky, které skupinovou diskusi rozproudí, nikoliv ovlivní.
- Příběh dilematu by měl být dětem blízký, aby se mohli s hlavní postavou identifikovat.
- Pro lekci musí být dostatečný časový prostor, aby se děti v průběhu skupinové diskuze adekvátně zapojily.

- Diskuze nad příběhem dilematu by měla probíhat v klidu, děti by se měly hlásit nikoliv překřikovat. Průběh řešení dilematu by měl probíhat nejlépe v kruhu, aby na sebe děti dobře viděly.
- Při skupinové diskuzi nad environmentálním dilematem by neměla skupina dětí být větší než 15 osob.
- Skupinová diskuze by měla probíhat nejlépe v dopoledních hodinách.
- Pokud je skupinová diskuze produktivní, pedagog ji nepřerušuje.

### **6.4.1 Vytýčené požadavky na vytvořená environmentálně morální dilema pro tento výzkum**

Při vytváření environmentálních dilemat byl brán zřetel na výše zmiňované požadavky. Z těchto požadavků bylo vybráno několik zcela zásadních a určujících, proto aby metoda řešení morálních dilemat byla přínosnou. Dle těchto kritérií také výzkumnice následně zjistí, zda je dilema vytvořené správně.

1. Dilema je přizpůsobené věku dětí prvního stupně, děti by dilema měly pochopit. Při tvorbě environmentálních dilemat byl brán ohled na věk dětí.
2. Příběh dilematu je uvěřitelný a reálný, s dilematickou situací se mohou setkat, dítě se může s problematickou situací příběhu identifikovat. Při vzniku a vytvoření environmentálně morálních dilemat byl důležitým aspektem námět, který je vázán na životní prostředí, environmentální a i etickou výchovu.
3. V dilematickém příběhu situaci řeší hlavní postava nebo postavy.
4. S hlavní postavou či postavami dilematu se děti mohou ztotožnit.
5. Dilematická situace by měla být obtížná, měla by být spojena s pocitem zodpovědnosti a tlaku. Dilemata jsou konstruována za účelem vyvolat v dětech vnitřní rozpor při hledání optimálního řešení.
6. Děti při řešení dilematu vybírají ze dvou a více negativních možností, jak by měla hlavní postava situaci řešit.
7. Dilema je zaměřeno na ochranu životního prostředí a přírody. Dilemata jsou vytvořena s ohledem na aktuální otázky životního prostředí (umírání živočichů, třídění odpadu, nedostatek vody, úhyn ptactva). Dilema by mělo obsahovat morální stánku příběhu.
8. Součástí dilematu jsou rozehrívací a doplňující otázky, které mohou diskuzi lépe rozvinout.
9. Při skupinové diskuzi lze použít obrázkový materiál (foto, kresba, omalovánka).
10. Dilema rozvíjí klíčové kompetence dětí. Klíčové kompetence v zájmovém vzdělávání jsou popsány v teoretické části. Pro účely tohoto výzkumu byly vybrány kompetence,

kteře by aktivita skupinové diskuze nad environmentálně morálními dilematy měla rozvíjet: kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, sociální a interpersonální kompetence, kompetence k učení.

Obecné cíle vzdělávání jsou základním bodem pro vytváření klíčových kompetencí. Lze tedy říci, že kompetence je výsledek procesu, který jsme si naplánovali při tvorbě aktivity. V průběhu vzdělávání dítě prostřednictvím výchovy a vzdělávání získává klíčové kompetence, které jsou prospěšné v jeho osobnostním vývoji. Pokud je tedy vytvářena jakákoliv aktivita, v tomto případě řešení environmentálně morálního dilematu, musí být brán zřetel i na klíčové kompetence, které budou u dítěte rozvíjeny.

Pro realizaci environmentálně morálních dilemat s dětmi bylo postupováno dle výše zmíněných požadavků. Tyto požadavky byly vybrány záměrně, neboť se pro metodu řešení morálních dilemat jeví jako zásadní. Zmiňované požadavky se také nejčastěji objevují u autorů, kteří se zabývají vývojem morálky (Lind, 2015b), (Galbraith a Jones, 1976), (Vacek, 2010), (Rovňanová, 2014).

## **6.5 Etické otázky výzkumu**

Před začátkem výzkumné části byl dětem vysvětlen účel a důvod výzkumu. Bylo jim vysvětleno, co je dilematická situace a jaká bude jejich účast na výzkumu. Rodičům dětí byl předán informovaný souhlas. Děti byly zařazeny do výzkumu pouze se souhlasem rodičů. V průběhu celé výzkumné části byl brán zřetel na anonymitu. Děti vystupují ve výzkumu pod smyšlenými jmény. Ve výzkumu není pojmenovaná ani škola, kde výzkum probíhal.

## **6.6 Role výzkumníka**

Výzkumnice v tomto výzkumu je současně i vychovatelkou dětí, které dochází do školní družiny. Pro tento typ výzkumu je přínosem pozice vychovatelky/výzkumnice, jelikož vychovatelka děti zná, ví, jaké mají charakterové i povahové rysy.

## **6.7 Výzkumné prostředí**

Výzkum probíhal ve třídě školní družiny, která je součástí menší vesnické školy. Do základní školy dochází více nežli 100 místních dětí. Školní družina má jedno oddělení. Děti mají k dispozici ve třídě několik odpočinkových i hracích částí (koutů). Je zde velký hrací koberec, který děti využívají ke hraní, dále velká matrace, která slouží k odpočinku, k četbě i hraní her.

Skupinová diskuze nad environmentálně morálním dilematy probíhala na matraci, neboť děti jsou na tento prostor zvyklé. Probíhá zde běžně i komunitní kruh, společná četba a některé hry. Skupinová diskuze probíhala v prostředí, které je dětem blízké a ve kterém se každodenně společně setkávají. Diskuze s morálním obsahem byla vedena vychovatelkou, která má dlouholetou praxi a tyto děti zná, což je pro tento typ aktivity ku prospěchu.

## 6.8 Charakteristika výzkumného souboru

Účastníky výzkumu tvoří žáci prvního stupně, kteří dochází do oddělení školní družiny. Do tohoto oddělení školní družiny dochází 30 dětí. Z prvního ročníku navštěvuje školní družinu jedenáct dětí, což je celý ročník. Z druhého ročníku do školní družiny dochází dětí devět. Třetí ročník je zastoupen šesti dětmi. Ze čtvrtého ročníku navštěvují školní družinu tři děti a z pátého ročníku jedno dítě. Děti byly rozděleny do následujících skupin:

Skupina 1 – I. třída – 5 dětí, z toho 2 děvčata a 3 chlapci. Zařazení dětí do výzkumu bylo limitováno úrovní psaní některých dětí a také nemocností (neštovice).

Skupina 2 – II. třída – 4 děti byly zařazeny v rámci předvýzkumu, z toho dvě děvčata, dva chlapci. Další 5 dětí bylo zařazeno do výzkumu, opět dvě děvčata a tři chlapci.

Skupina 3 – III. třída – zapojilo se 5 dětí, z čehož se výzkumu zúčastnili dva chlapci a tři děvčata.

Skupina 4 – IV. třída – 1 chlapec a 2 děvčata, do této skupiny byla zařazena i jedna dívka z pátého ročníku.

Před zahájením výzkumu byl dětem rozdan informovaný souhlas pro rodiče a zároveň byl dětem vysvětlen význam společných aktivit. Všichni dotázaní rodiče dětí s výzkumem souhlasili.

Tabulka č. 1 Výzkumný vzorek

Rozdělení do skupin	Počet chlapců	Počet děvčat	Celkový počet dětí
1. ročník	3	2	5
2. ročník, předvýzkum	2	2	4
2. ročník, výzkum	3	2	5
3. ročník	2	3	5
4. ročník	1	2	3
5. ročník	0	1	1
Celkem dětí	11	12	23 dětí

## **7. Výzkum, sběr a analýza dat – realizovaná environmentálně morální dilemata**

Pro tento výzkum byla výzkumníci vytvořena tři dilemata s environmentálně morálním tématem. Čtvrté dilema bylo převzato od autorky Jančaříkové (2008). Dilemata byla vytvořena univerzálně tak, aby mohla být použita i v jiných školních družinách či ve výuce v rámci průřezových témat environmentální výchovy, osobnostní a sociální výchovy nebo etické výchovy na prvním stupni základních škol.

Písemné odpovědi dětí ze skupinové diskuze byly zapsány do tabulek. V každé z tabulek je zaznamenaná první i druhá odpověď i s odůvodněním rozhodnutí. V tabulce je také uvedené zařazení dítěte do stadií dle teorie Lawrence Kohlberga. K posouzení úrovně morálního usuzování dítěte bylo potřeba odpovědi dětí srovnat s popisem jednotlivých stadií a úrovní z odborné literatury. Zařazení dětí do stadia bylo také opřeno o skupinovou diskuzi, rozhovory a vzájemný vztah vychovatelky s dětmi, který je v tomto případě vnímán jako velké pozitivum, neboť vychovatelka děti velmi dobře zná a při posuzování odpovědí byla znalost dětí výhodou.

### **7.1 Průběh a organizace výzkumu**

Počátek realizace výzkumu lze datovat k dubnu 2019. Realizace výzkumu započala až v době, kdy se děti z prvního ročníku naučily alespoň částečně psát. Výzkumu předcházelo studium literatury a vytvoření environmentálně morálních dilemat. Samotnému výzkumu také předcházelo ověřování proveditelnosti a předvýzkum.

#### Ověřování proveditelnosti

V rámci dlouhodobých příprav výzkumu bylo provedeno ověření proveditelnosti výzkumu ve školním roce v květnu 2018, jehož cílem bylo zjistit, jak děti mladšího školního věku budou reagovat na skupinovou diskuzi s morálním obsahem a zda bude možné dětem předložit k řešení morální dilemata. Pro ověření proveditelnosti byly použity krátké příběhy Piageta s tématem krádeže a kolektivní zodpovědnosti. Dále bylo použito Kohlbergovo dilema „Joe“. Dilemata byla čerpána z knihy Pavla Vacka (2013). Toto ověřování probíhalo několik dní a do řešení dilemat se zapojily všechny děti, které byly ve školní družině. V průběhu aktivity, která probíhala ve skupině, děti reagovaly na dilema pozitivně. Na pokládané otázky odpovídaly a skupinová diskuze probíhala aktivně. Děti hodně diskutovali u dilematu s názvem Joe. Při tomto dilematu děti projevovaly nejvíce své odlišné postoje a názory. V průběhu aktivity probíhala společná skupinová diskuze, děti své odpovědi nepsaly ani nebyly následně rozděleny do skupin, podle odpovědí. V průběhu diskuze byl pořízen zvukový záznam.

Zapojení dětí bylo překvapující, neboť děti byly aktivní a neměly potíže se vyjádřit. Negativem skupinové diskuze byla skutečnost, že v průběhu několika dní, kdy probíhala skupinová diskuze s morálním obsahem, bylo ve třídě vždy více než dvacet dětí. Děti byly dosti hlučné a dost se překřikovaly a musely být usměrňovány. Diskuze nebyla zcela rozvinuta, jelikož diskusi limitoval vysoký počet dětí.

V průběhu tohoto období bylo zjištěno, že diskuzi a řešení dilematu zvládnou i děti prvního ročníku. Ověření proveditelnosti také ukázalo, že příliš mnoho dětí může úspěšnost této aktivity snížit.

### Předvýzkum

V dubnu 2019 proběhl předvýzkum s jednou skupinou z druhého ročníku. Skupina byla zastoupena dvěma chlapci a dvěma děvčaty. S touto skupinou dětí bylo realizováno první vytvořené dilema s názvem „Ježek v papíru“. Děti při aktivitě spolupracovaly, rozvíjely přiměřeně diskuzi, zapojovaly se do rozhovorů. Zároveň bylo zjištěno, že děti v této skupině mají nedostatečné informace o životě ježků. V průběhu aktivity děti diskutovaly a měnily své postoje i odpovědi. Děti, které řešily dilema v předvýzkumu, se již neúčastnily dalších dilemat. Předvýzkum měl také ukázat, zda děti zvládnou řešit problémy při skupinové diskuzi s environmentálně morální tematikou.

### Časový průběh tvorby dilemat

Dilemata pro výzkum vznikala několik měsíců. Příprava započala v říjnu 2018. V tomto období vzniklo mnoho námětů na environmentální dilemata, které se zpočátku jevily jako zajímavé. Přesto bylo od mnohých námětů upuštěno, a to vzhledem ke skutečnosti, že dilemata nesplňovala požadavky, které jsou uvedeny níže. První dilema vzniklo v listopadu 2018. Poslední dilema vzniklo v dubnu 2019. V průběhu těchto měsíců se dilemata doplňovala a v detailech i měnila.

### Řešení morálních dilemat s dětmi

Aplikace a řešení dilemat započala v dubnu 2019. Řešení dilemat mohlo být úspěšně zahájeno až v období, kdy děti z prvního ročníku ovládaly částečně psaní a čtení. Další dilema bylo řešeno v květnu. V červnu byla s dětmi probírána dvě dilemata. Dilemata vždy probíhala ve třídě školní družiny. Pro aktivitu byla stanovena 45 – 50 minutová dotace.

Tabulka č. 2. Časové rozvržení

Dilema	Název	Plnění
Dilema č. 1	Ježek v papíru	23. 4. – 26. 4. 2019
Dilema č. 2	Žába a pulci	21. 5. – 24. 5. 2019
Dilema č. 3	Vlaštovčí hnízdo	18. 6. – 20. 6. 2019
Dilema č. 4	Požár	24. 6. – 27. 6. 2019



## 7.2 Kategorizace dat

Vzhledem k velkému objemu dat, který nabýval v průběhu 16 sezení s dětmi, přistoupila výzkumnice na redukci dat již v průběhu analýzy a přepisu dat z prvního dilematu. Při přepisu dat z mluveného projevu do psané podoby byl proveden proces transkripce z důvodu obsáhlosti a nepotřebnosti materiálu. Při analýze prvního dilematu byla data rozdělena do několika nejdůležitějších kategorií. Formulace kategorií také souvisela s nastavenými parametry dilematu, tedy s rozechřivacími a doplňujícími otázkami. Kategorie vyplynuly zcela přirozeně z průběhu diskuze nad environmentálně morálním dilematem. Bylo formulováno 6 kategorií, které byly opatřeny zkratkou:

1. Pochopení příběhu, zkratka PP – Do této kategorie patří prezentace příběhu, která zazní v úvodní části každého setkání s dětmi, výzkumnice po přečtení s dětmi rozebírá problematickou situaci. Táže se děti, zda pochopily dilema, kdo je hlavní postavou dilematu. Zda rozumí příběhu.
2. Prvotní rozhodnutí, zkratka PR – v této kategorii jsou zachyceny odpovědi dětí, které se vztahují k prvnímu hlasování.
3. Argumentace postojů, zkratka AP – v této kategorii jsou zachyceny odpovědi dětí z probíhající diskuze po prvním hlasování. Tato fáze v diskuzi byla nejdůležitější, protože děti mnohdy napíší jednoduchou odpověď, ale v diskuzi umí lépe svůj postoj a názor vyjádřit. Odpovědi dětí ze skupinové diskuze byly také v několika případech velmi důležitým činitelem v zařazování dětí do stadií dle teorie L. Kohlberga.
4. Změna postoje, zkratka ZP – v průběhu diskuze výzkumnice vnímala velké změny v rozhodování. Děti měnily své postoje, navrhovaly nové způsoby řešení dilematické situace. Některé děti svůj postoj změnily několikrát, další děti na svém postoji trvaly a jen jej rozvinuly. Několik dětí svůj názor neumělo vyjádřit, tato skutečnost nastala v prvním ročníku u prvního dilematu.
5. Environmentální zkušenost, zkratka EZ – kategorie byla zvolena, jelikož úzce souvisí s rozšiřujícími otázkami, které byly použity ve všech dilematech. Tato kategorie obsahuje odpovědi dětí, které se týkají jejich vztahu k přírodě a její ochraně. V textech se objevují zkušenosti dětí nejen pozitivní, ale i negativní, které při diskuzi zazněly.
6. Nekonkrétní diskuze, zkratka ND – tato kategorie byla zvolena zcela záměrně, jelikož v průběhu diskuze děti hovořily nejen o tom, jak by řešily problematickou situaci, ale i o okolnostech, které je vedly k argumentaci a k řešení problému.

### 7.3 První předložené dilema – „Ježek v papíru“

První z dilemat, které bylo vytvořeno pro účely výzkumu, bylo připraveno s ohledem na výše zmiňované požadavky. Při vzniku tohoto i dalších dilemat byl kladen důraz na přiměřeně stejně obtížné situace. Toto dilema má tři problematické negativní možnosti rozhodnutí. Přesto zde úmyslně chybí motiv autority a příkazu dospělého. V prvním dilematu je vyzdvihnut spíše faktor svobodného rozhodnutí dítěte nezatíženého určitým pravidlem či příkazem autority.

Motiv ježka byl zvolen záměrně, jelikož symbolika ježka se promítá v pohádkách, ilustracích, vyprávění a je i jedním ze symbolů podzimu. Ježek se také objevuje v podzimním tvoření dětí v této školní družině. Ježek patří k živočichům, se kterým se setkalo snad každé dítě. Do námětu bylo zakomponováno i třídění odpadů, které zpravidla probíhá určitou formou ve většině škol i domácností (využití odpadů patří mezi témata udržitelnosti rozvoje) a toto téma je potřeba také neustále dětem připomínat prostřednictvím jakýchkoliv aktivit. Dilema lze použít pro účely nejen školních družin, které jsou na vesnici, ale i městských, neboť ježek se vyskytuje nejen ve volné přírodě, ale navštěvuje dvorky, zahrady i městské parky.

Pro účely výzkumu byla vytvořena omalovánka, kterou měly děti k dispozici. Na matraci dětem bylo k dispozici několik obrázků ježků z volně dostupných internetových zdrojů (unsplash.com). První dilema bylo se všemi dětmi realizováno v týdnu od 23. 4. – 26. 4. 2019.

Tabulka č. 3 Časové rozvržení skupin

Skupina	Den	Časová dotace	Počet dětí
Předvýzkum	23. 4. 2019	45 min.	4
Skupina 4	24. 4. 2019	45 min.	4
Skupina 3	24. 4. 2019	45 min.	5
Skupina 1	25. 4. 2019	50 min.	4
Skupina 2	26. 4. 2019	45 min.	4

#### Ježek v papíru

#### V čem tkví předkládané dilema

První předložené dilema spočívá v tom, že chlapec Václav je konfrontován dilematickou morální situací, kdy se má rozhodnout mezi slibem, který dal spolužákům, a záchranou ježka. Další možností rozhodnutí je výhra, kterou může jeho třída získat, v protikladu k ochraně života ježka, kterého může Václavovo rozhodnutí odnést papír ohrozit na životě.

#### Text dilematu

Ve škole byla vyhlášena na začátku školního roku soutěž o nejlepší třídu ve sbírání odpadového papíru. Václav společně se spolužáky z první třídy (třídy se měnily dle skupin, se kterými bylo dilema

řešeno) sbírají svědomitě papír do sběru. Děti sbírají letáky a třídí papíry v domácnosti. Již se blíží vyhlášení soutěže, která končí na konci ledna. Celá třída ví, že pokud chce vyhrát, musí ještě porazit spolužáky z jiného ročníku, kteří také velmi svědomitě sbírají a třídí papír. Václav řekne spolužákům, že má u babičky nachystané větší množství papíru, se kterým jejich třída určitě vyhraje. Spolužáci na něj spoléhají. Václav jede tedy k babičce, která mu papír sbírala a slíbila mu jej darovat.

Václav pospíchá, neboť další den soutěž ve sběru papíru končí. Doufá, že nachystaný papír bude stačit na výhru celé třídy. Babička papír skladuje ve staré kůlně, kam si Václav šel papír vyzvednout. Chce si papír nachystat, aby jej mohl odvézt, ale při prohlížení zjistí, že v papíru žije v hnízdě spící ježek, který by měl ještě několik měsíců spát. Co má Václav udělat?

### **Úvodní otázka dilematu:**

#### **Co má Václav udělat?**

Odpověď „Ano“ -> Má Václav papír nechat na ježkovi?

Odpověď „Ne“ -> Měl by Václav papír vzít?

### **Rozehřívací otázky:**

Co víš o ježkovi?

Myslíš, že je ježek chráněný? Proč Ano/Ne

Čím se ježek živí?

Třídíte doma odpad? Proč Ano/Ne

### **Doplňující otázky ke skupinové diskusi:**

Má Václav nechat ježka spát v papíru? Proč Ano/Ne

Má se Václav vzdát výhry pro celou třídu, aby zachránil život ježka, nebo má papír vzít? Proč Ano/Ne

Víš, co se stane, když ježka probudíš ze zimního spánku?

Pokud papír Václav nedoveze, jeho třída určitě nevyhraje a také nesplní slib, který dal spolužákům.

Co je správně, co je špatně?

Je důležité chránit život všech zvířat a živočichů? Proč Ano/Ne

Je důležitější záchrana života zvířete nebo slib kamarádům a výhra?

Co je správně, co je špatně?

Co má vyšší hodnotu? Život zvířete, slib kamarádům či výhra?

Co je správně, co je špatně?

Je důležité v životě soutěžit? Proč Ano/Ne

Je důležitá skutečnost, že Václav papír slíbil? Proč Ano/Ne

Může nesplnění slibu ohrozit vztahy s kamarády? Proč Ano/Ne

### **7.3.1. Průběh prvního dilematu**

Děti při zahájení společné aktivity již věděly, co znamená dilema, neboť s tímto pojmem byly seznámeny při rozdávání informovaného souhlasu pro rodiče. Toto názorné vysvětlení dětem se ukázalo jako velmi prospěšné, protože děti uměly na příkladu, který jim vychovatelka/výzkumnice zprostředkovala rodičům doma vysvětlit, co dilema je.

#### **Skupina - Předvýzkum**

Jako první řešila environmentální dilema „Ježek v papíru“ skupina dětí z druhého ročníku, které byly zařazeny do předvýzkumu. Do předvýzkumu byly tyto děti zařazeny, neboť děti z druhého ročníku dochází do školní družiny devět, proto bylo možné děti rozdělit do dvou skupin.

Děti byly při společném setkání nejprve zaražené a trošku nejisté, protože jich najednou ve třídě školní družiny bylo tak málo a obávaly se, co je vlastně čeká. Po ubezpečení dětí, že každá jejich odpověď, myšlenka či postoj nebude vnímán negativně, protože v této aktivitě nejde úplně o výsledek ale o průběh diskuze a společného rozhovoru a o názory dětí, nikoliv o kritiku, získaly děti pocit klidu.

Tato skupina splnila očekávání, děti se zapojovaly, diskuze probíhala adekvátně k věku dětí a jejich zkušenostem. Dětem se aktivita líbila. Děti v průběhu diskuze byly vyzývány k vyjádření názorů a postojů. Odpovědi dětí z předvýzkumu nebyly analyzovány dle teorie Kohlberga, protože tato skupina byla určena k tomu, aby výzkumnice zjistila, zda je metoda skupinové diskuze s morálním obsahem vhodnou činností ve školní družině.

Tabulka č. 4 Písemné odpovědi dětí z předvýzkumu

Skupina Předvýzkum	Odpověď	Odpověď Ano Má Václav nechat papír na ježkovi?	Odpověď Ne Měl by Václav papír vzít?	Kohlbergova klasifikace	
				1. hlas	2. hlas
Filip 1. hlas.	Ano	Abych mu neublížil			
Filip 2. hlas.	Ano	Nechci ho probudit.			
Stela 1. hlas.	Ano	Protože by mohl umřít a hrozilo by mu nebezpečí			
Stela 2. hlas.	Ano	A není důležité vyhrát. Příště můžeme vyhrát. Důležité je nechat ježka spát			
Pavel 1. hlas.	Ne		Vzal bych si papíry, protože bych chtěl spolužákům udělat radost		
Pavel 2. hlas.	Ano i Ne	Nechtěl bych ho vzbudit, ale i výhra je důležitá.			
Veronika 1. hlas.	Ano	Mám ráda ježečky. A je jich málo a zmrzl by.			
Veronika 2. hlas.	Ano	Protože ten ježeček by mohl umřít. Je v zimním spánku.			

#### **Skupina 4**

Do skupiny 4 byly zapojeny tři děti ze čtvrtého ročníku a jedno dítě z pátého ročníku. Tato skupina následovala po předvýzkumu, neboť výzkumnice chtěla nejprve aktivitu zrealizovat se staršími dětmi a následně až s menšími dětmi. Ve skupině převažovala děvčata. Průběh aktivity probíhal časově obdobně, tedy na aktivitu bylo 45 minut dostačujících. Průběh diskuze je vzhledem k obsáhlosti k přečtení v přílohách.

Tabulka č. 5 Písemné odpovědi skupiny 4

Skupina 4	Odpověď	Odpověď Ano Má Václav nechat papír na ježkovi?	Odpověď Ne Měl by Václav papír vzít?	Kohlbergova klasifikace	
				1. hlas	2. hlas
Ondřej 1. hlas.	Ne		Vzal bych ten papír a položil bych na něj listy	2	3
Ondřej 2. hlas.	Ano	Protože ten ježek umře (zmiňuje trestný čin)			
Pavla 1. hlas.	Ano i Ne		Ježek by mě popíchal, chcípnul by, vzala bych část	2	3
Pavla 2. hlas.	Ano	Nechat v papíru, aby neumřel			
Lenka 1. hlas	Ano	Nenechám ježka umřít		3	3
Lenka 2. hlas.	Ano	Je to živý tvor (chráněný)			
Klára 1. hlas.	Ano	Protože se z něho (papírem) zahřívá.		3	3
Klára 2. hlas.	Ano	Protože ztloustneme. Kamarádi by sice byli naštvaní, ale stejně se spolu po nějaké době začnou bavit. Ježkovi bychom ublížili a možná i zabili, on má rodinu, my bychom neumřeli.			

**Poznámky k zařazování dětí dle teorie Kohlberga**

U této skupiny změnil svůj názor Ondřej, který nejprve při prvním hlasování by část papíru vzal, ale po diskuzi, kde hlavně Pavla vysvětlovala Ondřejovi, jak ježka může ohrozit tím, že neví, kolik potřebuje listů a jehličí, aby přežil, změnil postoj. V průběhu diskuze, po zjištění, že je ježek chráněný,

začal uvažovat také o tom, zda by se nestal trestný čin, pokud by někdo papír z ježka vzal. I Pavla zaznamenala velký progres, kdy nejprve reagovala velmi sobecky: „Ježek by mě popíchal, chcípnu by, vzala bych část.“ Následně si při diskuzi uvědomila své sobecké chování, které ukazovalo na její lhostejnost. V průběhu diskuze nabývala na jistotě, dle jejího vyjádření by ježka zemřít nenechala. Lenka při rozhodování byla ovlivněna vlastní zkušeností se záchranou ježka. Klára zmiňovala rodinu.

### Skupina 3

Ve skupině 3 řešilo dilema „Ježek v papíru“ 5 dětí. Děti z této skupiny navštěvují třetí ročník základní školy. Dilema řešila tři děvčata a dva chlapci. Průběh aktivity probíhal časově obdobně, tedy na aktivitu bylo 45 minut plně dostačujících. V této skupině v diskuzi dominovala děvčata. Průběh diskuze je vzhledem k obsáhlosti v přílohách.

Tabulka č. 6 Písemné odpovědi skupiny 3

Skupina 3	Odpověď	Odpověď Ano Má Václav nechat papír na ježkovi?	Odpověď Ne Měl by Václav papír vzít?	Kohlbergova klasifikace	
				1. hlas	2. hlas
Adam 1. hlas.	Ano	Aby ho Václav nevzbudil		3	3
Adam 2. hlas.	Ano	Ježka tam necháme, aby se nevzbudil. Abychom ho nezabili			
Martin 1. hlas.	Ano	Aby se mu něco nestalo		3	3
Martin 2. hlas	Ano	Beze změny názoru			
Lucie 1. hlas.	Ano	Protože chci, aby ježek dál spal (výměna ježka za psa)		2	3
Lucie 2. hlas.		Zachránila bych ho, protože nic nedělá lidem.			
Mírka 1. hlas.	Ano	Aby ježek mohl spát, aby ho nevzbudili		3	3
Mírka 2. hlas.	Ano	Zachránila bych ježka, kdyby byl v zimě probuzený venku, tak ho odnesu na veterinu			
Karolína 1. hlas	Ano	Ježek musí 3 měsíce spát. Aby neumřel		3	3
Karolína 2. hlas	Ano	Zachránila bych ježka, protože ta výhra mi nic nedá. Taký je užitečný			

## Poznámky k zařazování dětí dle teorie Kohlberga

Skupina se při prvním hlasování shodla v odpovědi, že by ježkovi papír nevzala. Zároveň nikoho ze skupiny nenapadly argumenty předcházející skupiny 4, např.: přikryji ježka listím a jehličím, vezmu pár papírů. Také se shodly v odpovědi na to, co řeknou kamarádům, když jim papír slíbily. Lucie by lhala: „Řekla bych jim, že papír spálila babička v krbu.“ Další z dětí by neměly obavu z toho, že papír slíbily ostatním a klidně by ostatním řekly pravdu. Následně se vychovatelka dětí doptávala, zda je pro ně důležitá výhra. U této skupiny také převládlo mínění, že nikoliv. Výhra je nedůležitá, neboť důležitý je život ježka, přestože o jeho životě děti skoro nic neví. Při otázce na výhru a soutěžení Lucie řekla, že kdyby výhra byl černý labrador, tak by papír možná vzala. Vychovatelka jí tedy řekla, že svoji odpověď může změnit, načež děvče po chvilce řeklo: „To by bylo ode mě škaredý, vyměnit ježka za psa.“ Její chování bylo zcela účelové, proto byla zařazena do stadia 2. Adam s Martinem se ve svých odpovědích shodovali. Oba měli starost o život ježka, na základě jejich odpovědí byli chlapci zařazeni do stadia 3. Mirka a Karolína byly také zařazeny po prvním hlasování do stadia 3. Mirka v průběhu diskuze zmiňovala i pomoc, kterou by poskytla ježkovi, kdyby jej našla v zimě venku.

### Skupina 1

Tato skupina dětí byla z prvního ročníku. Dilema řešili tři chlapci a jedno děvče. V této skupině byla neplánovaná převaha chlapců, jelikož v první třídě se mezi dětmi rozšířily neštovice a jedno děvče bylo nemocné. Vychovatelka tedy byla nucena vybrat více chlapců. U této skupiny musela být prodloužena časová dotace na 50 minut. Děti potřebovaly více času na psaní a zároveň déle přemýšlely nad svým rozhodnutím. Průběh diskuze je vzhledem k obsáhlosti k přečtení v přílohách.

Tabulka č. 7 Písemné odpovědi skupiny 1

Skupina 1	Odpověď	Odpověď Ano	Odpověď Ne	Kohlbergova klasifikace	
		Má Václav nechat papír na ježkovi?	Měl by Václav papír vzít?	1. hlas	2. hlas
Honza 1. hlas.	Ano	Nechci vzbudit ježka		1	2
Honza 2. hlas.	Ano	Mohl by papír vzít, ale musel by odvézt ježka do záchranné stanice			
Vojta 1. hlas.	Ano i Ne	Ano, protože by mohl umrznout a umřít. Nechci zklamat kamarády	Nechci zklamat kamarády	2	3
Vojta 2. hlas.	Ano	Ježka musí chránit			
Štěpánka 1. hlas				-	-



Štěpánka 2. hlas.					
Zbyněk 1. hlas.	Ano i ne	Záchrana ježka, ale taky nechci zklamat kamarády		2	3
Zbyněk 2. hlas.	Ano	Protože ztloustneme, když budeme jíst hodně bonbonů a ježek by mohl umřít			
Petra 1. hlas.	Ano	Nechci, aby ježek umřel	Nechci zklamat kamarády	1	1
Petra 2. hlas.	Ano	Beze změny			

### **Poznámky k zařazování dětí dle teorie Kohlberga**

U této skupiny diskuze mezi dětmi příliš neprobíhala. Děti mluvily spíše k výzkumnici, nikoliv mezi sebou. Při druhém hlasování změnilы své rozhodnutí dvě děti. První chlapec Vojta při prvním hlasování chtěl nechat papír na ježkovi, ale zároveň nechtěl zklamat kamarády. Při druhém hlasování zvolil záchranu ježka a uměl to i odůvodnit tím, že záchrana ježka je důležitější než nějaký papír nebo výhra. Vojta a Zbyněk byl v této skupině neaktivnější, chlapci měly hodně znalostí a dobře reagovali na diskusi mezi sebou a i na otázky vychovatelky. Vojta uvažoval, že by alespoň trochu papíru vzal, ale nakonec se přiklonil k záchraně ježka. Zbyněk myslel na ježka i kamarády. Petra se příliš neprojevovala, možná to bylo ovlivněno tím, že byla jediné děvče ve skupině, protože v běžných situacích je ve školní družině velmi komunikativní. Petra svůj názor neuměla vyjádřit, neboť na otázku: „Proč má nechat Václav papír na ježkovi?“ odpověděla, že nechce, aby ježek zemřel, ale více svůj postoj neuměla rozvinout. Proto se výzkumnice přiklonila ke stadiu 1, neboť tato odpověď vyplývala ještě z jejího egocentrického vnímání, které je určující pro toto stadium. Honza připustil možnost, že by Václav mohl papír vzít, ale musel by s rodiči odvézt ježka do záchrané stanice.

Děti z této skupinky hned po skončení aktivity chtěly omalovánky, které vymalovávaly v průběhu dne. Některé děti si omalovánku vzaly i domů. Na otázku, zda se dětem aktivita líbila, děti odpověděly kladně, ale také dodávaly, že to bylo těžké rozhodování.

### **Skupina 2**

Skupina 2 byla složena ze dvou chlapců a dvou děvčat. Jedno z dětí, které se ještě mělo účastnit aktivit, bylo nemocné. I v této skupině probíhala aktivita obdobně. Dětem bylo ještě před přečtením příběhu vše vysvětleno a děti byly ubezpečeny, že žádná odpověď není špatná. Vychovatelka se po přečtení ptala na hlavní postavu, jaká fakta jsou v příběhu důležitá. Průběh diskuze je vzhledem k obsáhlosti k přečtení v přílohách.

Tabulka č. 8 Písemné odpovědi skupiny 2

Skupina 2	Odpověď	Odpověď Ano	Odpověď Ne	Kohlbergova klasifikace	
		Má Václav nechat papír na ježkovi?	Měl by Václav papír vzít?	1. hlas	2. hlas
Kristýna 1. hlas.	Ano	Nechat papír na ježkovi, protože ježek ještě spí		3	3
Kristýna 2. hlas.	Ano	Trvám na svém názoru			
Eva 1. hlas.	Ano	Nechala bych ho, aby nezmrzl a nestalo se mu něco		3	3
Eva 2. hlas.	Ano	Trvám na tom, aby tam zůstal			
Jarda 1. hlas	Ne		Vezmu papír a i ježka, aby tam nezůstal a něco se mu nestalo, aby tam nezůstal sám.	2	3
Jarda 2. hlas.	Ano	Václav by tam ten papír měl nechat, aby neumřel			
Petr 1. hlas.	Ano	Václav by měl ten papír na tom ježkovi nechat, protože kdyby ten papír vzal, tak by ten ježek umřel a zmrznul		3	3
Petr 2. hlas.	Ano	Beze změny názoru			

### Poznámky k zařazování dětí dle teorie Kohlberga

Děti z této skupiny se jasně přiklonily k životu ježka. Na ježka myslely, jako na živého tvora, kterého je třeba chránit, dle jejich vyjádření je to správné chování, když budou chránit zvířata. Děti byly převážně zařazeny do stadia 3, jelikož v tomto stupni je dle Heidbrinka (1997) důležité pomáhat druhým a také být dobrým člověkem.

### **7.3.2. Zhodnocení prvního dilematu**

Dle předpokladu měly děti na věc odlišné názory. Po společné diskuzi byly schopny své názory a postoje změnit na základě argumentace ve skupině. Tím se vychovatelka ujistila, že skupinová diskuze děti ovlivnila a děti se měly možnost posunout v morálním vývoji. Některé děti se

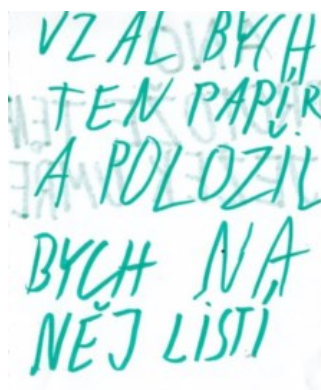
identifikovaly s postavou dilematu natolik, že odpovídaly v první osobě. Tato skutečnost svědčí o dobře vystavěném příběhu dilematu. Tento aspekt zmiňuje i Vacek (2010) či Lind (2015b).

Z odpovědí dětí vyplývá, že je pro ně hodnota života vyšší nežli výhra či slib. Ukázaly se také některé negativní charakterové vlastnosti dětí, jako prospěchářství a materialismus. Zazněla i lež. Přestože skupinová diskuze proběhla ve všech skupinách, nejviditelněji a nejprospěšněji proběhla ve skupině 4, kdy děti mezi sebou vzájemně diskutovaly a přicházely s novými argumenty. Děti ve skupině 3, přestože diskutovaly, se hodně opakovaly v argumentech. Ve skupině 2 proběhla také diskuze, která byla hodně zaměřena na změnu uvažování jednoho chlapce, který nejprve volil odpověď Ne a po skupinové diskuzi změnil odpověď na odpověď Ano. Ve skupině 1, která byla složená z dětí prvního ročníku, probíhala diskuze jen částečně. Děti se často obracely s otázkami na výzkumnici.

Vymalované omalovánky k dilematu „Ježek v papíru“ (archiv autora)



Ukázky odpovědí k dilematu



## 7.4 Druhé předložené environmentálně morální dilema – „Žabka a pulci“

Výběr příběhu dilematu byl ovlivněn obdobím, kdy bylo dilema s dětmi řešeno. Květen je měsícem, ve kterém se páří žáby a mezi běžný kolorit vesnice, kde se nachází škola, v níž probíhal výzkum, patří kvákání žab. Tato vesnice má v okolí i ve vesnici několik rybníků a kolem jižní části vesnice meandruje řeka Dyje. Děti z této družiny také chodí k jednomu z rybníků a k biotopu, kde pozorují různé druhy žab a vážek i jiných vodních živočichů. Děti se tedy s žábami setkávají zcela běžně. Pro děti nebyl tento námět dilematu ničím výjimečným.

Součástí příběhu je nejen život pulců a žabky, ale také dešťová voda, které je v této lokalitě nedostatek, jelikož oblast Jižní Moravy patří k nejteplejším a zároveň nejsušším oblastem ČR. Námět s tématem žabky lze zařadit jako environmentální téma, neboť využívání dešťové vody je aktuálním tématem, zároveň žába patří k ohroženému a chráněnému druhu obojživelníků.

Děti měly v průběhu řešení dilematu k dispozici obrázkový materiál z volně dostupných internetových zdrojů (unsplash.com). I pro toto dilema byla vytvořena omalovánka, která ale byla načrtnuta jen v hrubých obrysech, aby děti měly možnost zpracovat omalovánku odlišně. Obličejové partie postavy nebyly vůbec znázorněny, aby děti dle svého uvážení vykreslily výraz hlavní postavy příběhu. Druhé dilema bylo s dětmi realizováno v týdnu od 21. 5. – 24. 5. 2019

Tabulka č. 9 Časové rozvržení skupin

Skupina	Den	Časová dotace	Počet dětí
Skupina 1	21. 5. 2019	50 min.	5
Skupina 3	22. 5. 2019	45 min.	5
Skupina 4	22. 5. 2019	45 min.	4
Skupina 2	24. 5. 2019	45 min.	5

### Žabka a pulci

#### V čem tkví předkládané dilema

Toto dilema se zaměřuje na problematickou situaci, kdy se má dívka Anička rozhodnout mezi životem pulců a životem rostlin. Dívka si klade otázku, co má vyšší hodnotu, život zvířete či rostlinky, z kterých bude mít rodina užitek. V tomto dilematu je důležitým faktorem při rozhodování příkaz rodičů a povinnost, kterou musí plnit. Aniččino rozhodnutí může ovlivnit život budoucích žabek i život rodiny, protože rodina předpokládá, že bude zeleninu sklízet.

### **Text dilematu**

Rodiče Aničky mají rodinný domek, u kterého je malá zahrádka. Na jaře Anička s maminkou a tatínkem zaseli semínka a nyní jsou už rostlinky ředkviček, mrkve, petržele, salátu a hrášku pěkně vzrostlé. Rodina nemá peníze na novou sadbu, pokud by jim rostliny uschly, proto má Anička za úkol rostlinky zalévat.

Rodiče Aničce řekli, že musí zalévat pravidelně rostlinky dešťovou vodou, aby rostliny zesílily, dozrály a rodina je mohla sklídit. Vodu na zalévání mají jen ve staré velké nádobě, do které teče z okapů dešťová voda, když prší, jinou vodu nemohou využívat. Anička při zalévání zjistila, že ve staré nádobě jsou žabky s pulci, ze kterých se vyvinou další žabky. Pulci musí žít ve vodě, bez vody zahynou. Vody je ve vaně tak akorát pro jedno zalití všech rostlin, pokud ale vodu z nádrže Anička vezme, pulci nepřežijí. Rodiče nejsou doma a Anička se musí rozhodnout. Anička ví, že bez vody nepřežijí ani pulci ani rostliny na zahrádce. Co má Anička udělat?

### **Úvodní otázka dilematu:**

#### **Co má Anička udělat?**

Odpověď „Ano“ -> Má Anička nechat vodu v nádobě?

Odpověď „Ne“ -> Měla by Anička poslechnout rodiče a rostlinky zalít?

### **Rozehřívací otázky:**

Proč musí žít pulci ve vodě?

Myslíš, že je žába chráněná? Proč Ano/Ne

Proč je důležitá žabka v přírodě?

Proč je důležitá dešťová voda?

### **Doplňující otázky ke skupinové diskuzi:**

Má nechat rostliny uschnout a připravit rodinu o úrodu. Proč Ano/Ne

Co je správné, co je špatné?

Má Anička právo na to, aby neposlechla rodiče a rostlinky nezalila? Proč Ano/Ne

Co má vyšší hodnotu. Život chráněného zvířete nebo úroda?

Co může vést Aničku k rozhodnutí, že zalije rostlinky?

Co je správně, co je špatně, jak se rozhodnout.

Má Anička právo rozhodovat o životě a smrti žáby? Proč Ano/Ne

Je důležité chránit přírodu kolem nás Proč Ano/Proč Ne

Proč je to správné, proč je to špatné?

Má člověk právo ničit přírodu kvůli svému prospěchu, zisku (úroda). Proč Ano/Ne

Má člověk zodpovědnost za přírodu? Proč Ano/Ne

### 7.4.1. Průběh druhého dilematu

Při druhém dilematu děti věděly, jak bude diskuze probíhat, těšily se a zajímaly se o téma dilematu.

#### Skupina 1

Skupina 1 byla složená z pěti dětí. Dívka Štěpánka, která byla vybrána pro toto dilema, u předchozího dilematu chyběla, jelikož měla neštovice. Děti si s vychovatelkou opět sedly na matraci. Nejprve vychovatelka vysvětlila Štěpánce průběh řešení dilematu, děti si rozdaly papíry a psací potřeby. Následně dětem přečetla příběh o žabce a pulcích. Po přečtení se vychovatelka dětí zeptala, kdo v dilematu vystupuje, co je podle dětí v tomto dilematu problémem. Průběh diskuze je vzhledem k obsáhlosti k přečtení v přílohách.

Tabulka č. 10 Písemné odpovědi skupiny 1

Skupina 1	Odpověď	Odpověď Ano	Odpověď Ne	Kohlbergova klasifikace	
		Má Anička nechat vodu v nádobě?	Měla by Anička poslechnout rodiče a rostlinky zalít?	1. hlas	2. hlas
Honza 1. hlas.	Ne		Protože by neměli co jíst, zeleninu potřebují	2	3
Honza 2. hlas.	Ano	Já bych trochou vody zalil zeleninu a trochu bych nechal pulcům			
Vojta 1. hlas.	Ano	Vodu bych nechal, protože nejsem chladnokrevný vrah		1	3
Vojta 2. hlas.	Ano	Já bych vodu nechal, odnesl bych pulce do rybníka, pak bych zalil i rostliny (žáby jsou chráněné)			

Štěpánka 1. hlas	Ano	Protože je to správné, protože by pulci bez vody nepřežili (slíbila by rodičům, že už to nikdy neudělá)			
Štěpánka 2. hlas.	Ano	Pulci by bez vody nepřežili, nezalila by rostlinky		2	3
Zbyněk 1. hlas.	Ano	Zachránit pulce, aby přežili			
Zbyněk 2. hlas.	Ano	Zalil bych trochu rostliny, trochu bych nechal pulcům		3	3
Petra 1. hlas.	Ano	Nechci, aby umřeli (v diskuzi zmiňuje, že by se rodiče hodně zlobili)			
Petra 2. hlas.	Ano	Beze změny. Nejistota, obava		1	1

### **Poznámky k zařazování dětí dle teorie Kohlberga**

V této skupině opět diskutovali hodně chlapci. Zbyněk a Vojta obhajovali svůj názor, uměli vyjádřit své myšlenky a postoje. Děvčata se příliš neprojevovala. Hlavně Petra, přestože by podle ní měla Anička pulce zachránit, při diskuzi převážně mlčela, říkala, že rodiče jsou přísní a zlobili by se. U této dívky je patrné to, že přestože by ona sama chtěla zachránit pulce, na její rozhodnutí má velký vliv vztah k rodičům. Petra byla zařazena na základě její obavy a nejistoty do stadia 1, jelikož je hodně ovlivněna výchovou rodičů. Dynamiku této skupiny hodně ovlivnil Vojta, který od začátku trval na to, že by pulce zachránil, jeho poznámka: „*Nejsem chladnokrevný vrah.*“, by mohla naznačit jeho velkou míru lásky k přírodě, zároveň by toto tvrzení mohlo být ještě ukazatelem egocentrického myšlení. Dle Heidbrinka (1997) je morálka prvního stupně velmi vázána k situaci. Vojta říká: „*At' si klidně uschnou a třeba taky neuschnou.*“ (rostlinky). S konkrétní situací se může měnit názor na dobré a špatné jednání.

Zbyněk by svůj postoj beze strachu sdělil pravdivě rodičům, protože ví, že rodiče by se nezlobili a pochopili by jeho názor. Chlapec je tedy zařazen při obou hlasováních do stadia 3. Honza nejprve hlasoval pro záchranu rostlin, jelikož byla pro něj důležitější zelenina, která živí Aniččinu rodinu. V jeho chování lze spatřovat uspokojení základních potřeb člověka, což lze přisoudit stadiu 2 prekonvenční úrovně. Heidbrink (1997, s. 77) zastává názor, že člověk, který se nachází v morálně vývojovém stupni 2, je jedinec, který má potřebu uspokojit své zájmy a motivy. Tuto potřebu nejprve stavěl nad životem pulců, při druhém hlasování svůj názor změnil a zachránil by rostliny i žáby. Své rozhodnutí změnil a postoupil do stadia 3. Morální usuzování Štěpánky lze zařadit nejprve do stadia 2,

jelikož se odvolává na slib, který by dala rodičům, což lze chápat jako účelovost. Po diskuzi si byla jistá, že by zachránila pulce, proto postoupila do 3. stadia.

#### Skupina 4

Tato skupina se skládá ze tří dětí čtvrtého ročníku a jedné dívky z pátého ročníku. Tato skupina se od minulého dilematu nezměnila. Děti již věděly, jak bude aktivita probíhat, usadily se s vychovatelkou na matraci. Krátce si přiblížili průběh dilematu, vysvětlili si námět dilematu. Děti si vzaly papír, psací potřeby. Pavla se hned ptala: „*Máte obrázek?*“ Vychovatelka položila před děti fotografii vývinu pulce v žábu a fotografii žáby. Průběh diskuze je vzhledem k obsáhlosti k přečtení v přílohách.

Tabulka č. 11 Písemné odpovědi skupiny 4

Skupina 4	Odpověď	Odpověď Ano	Odpověď Ne	Kohlbergova klasifikace	
		Má Anička nechat vodu v nádobě?	Měla by Anička poslechnout rodiče a rostlinky zalít?	1. hlas	2. hlas
Ondřej 1. hlas.	Ano	Měla by je nechat, protože žáby chytají otravný hmyz			
Ondřej 2. hlas.	Ano	Já bych je zachránil tak, že bych je dal do džbánu, zalil bych a pulce bych pak odvezl do rybníka, jsou chráněny.		2	3
Pavla 1. hlas.	Ne		Žab je hodně, musím poslouchat rodiče, zalila bych ty kytky, aby rodina měla jídlo.	1	1
Pavla 2. hlas.	Ne		Pulce bych zabila a zakopala		
Lenka 1. hlas	Ano	Nechám vyvinout pulce, je to živý tvor. Navíc můžu vzít vodu z hadice. Živočich je lepší než rostlina		2	3
Lenka 2. hlas.	Ano	Pulce bych nechala ve vodě, zalila trochu i rostlinky. Až pulci vyrostou, vypustím je			
Klára 1. hlas.	Ne		Ne, protože na nové rostlinky nemají peníze. No a navíc je na světě žab hodně. Navíc máme z těch rostlinek jídlo, potravu	2	3
Klára 2. hlas.	Ano	Nejvíce pulců bych přelila do nějakého kýble se zbytkem vody. Nevadí, když v nádobě pár pulců zůstane, zaliji rostliny a přežijí i žáby			

#### Poznámky k zařazování dětí dle teorie Kohlberga

U tohoto dilematu trvalo Ondřejovi a Pavle nejdéle, než zapíše své odpovědi. Rozhodnutí, které bylo podmíněno příkazem rodičů, jim připadalo těžké. Chvillemi to vypadalo, jakoby ani nechtěli své odpovědi zapsat. Po zapsání odpovědí okamžitě Pavla začala obhajovat svůj názor, že žab je dostatek



a rodiče musí poslouchat, jakoby cítila vinu za své rozhodnutí. Ondřej napsal, že Anička by měla pulce nechat ve vodě, ale podle jeho přístupu a nejistoty, lze usuzovat, že sice napsal kladnou odpověď (několikrát opakoval, že jsou to nevinní tvorové), ale pokud by se v této situaci ocitl on sám, lze předpokládat, že by pravděpodobně spíše zalil rostliny, nežli zachránil pulce. Při diskusi našel řešení, viditelně se mu ulevilo, neboť pro Ondřeje je důležité poslechnout rodiče a zároveň i život pulců. Jeho odpověď by mohla být znakem druhého stupně, tedy účelovost, individualismus a směna, ale vzhledem k jeho psychickému rozpoložení a také tím, že zmiňoval ochranu živých tvorů, byl chlapec zařazen do stupně 3, neboť se projevila Ondřejova potřeba být dobrým člověkem v očích nejen svých, ale i druhých. Dle Vacka (2013) je potřeba být dobrým člověkem, znakem 3 stadia.

I pro Lenku je důležitá rodina, ale více nežli rostliny ji zajímali pulci, protože chtěla, aby všichni přežili. I Klára změnila svůj názor, byla spokojená s tím, jak by to vyřešila, snažila se nalézt vhodné řešení pro rostliny i pulce.

Pavla svůj názor nezměnila, několikrát z jejích úst zaznělo, že by pulce klidně zabila, vyhodila nebo někam zakopala. U tohoto děvčete chyběla jakákoliv lítost nad smrtí pulců. Vůbec si nepřipouštěla, že by toto řešení mohlo být špatné. Pro Pavlu bylo důležité poslechnout rodiče a také zachránit rostliny, ze kterých bude mít rodina úrodu. Nemyslela vůbec na to, že pulci jsou živí tvorové. Její vystupování zaskočilo ostatní děti, což nebylo vnímáno negativně. Naopak. Děti se hodně zamýšlely nad důsledky svého přístupu a snažily se Pavlu přesvědčit, aby změnila své rozhodnutí.

Diskuze se v této skupině velice dobře rozproukla. Děti mezi sebou diskutovaly a snažily se obhajovat své názory. Překvapující skutečností byla reakce Pavly, která několikrát řekla, že by pulce zabila, přestože ji děti říkaly, že by to bylo hodně špatné chování. Ona však bez známek nejistoty trvala na svém postoji.

### **Skupina 3**

Tato skupina se skládá ze 3 děvčat a dvou chlapců. Děti již věděly, co je čeká, proto si hned vzaly psací potřeby a posadily na matraci, kde byl již nachystaný papír. Vychovatelka dětem jen v krátkosti připomněla postup při řešení dilematu. Pomalu přečetla dětem dilema, ukázala dětem obrázky, které si děti hned prohlédly. Vychovatelka děti vyzvala, aby jí řekly, co je v tomto příběhu důležité, co děti budou řešit. Poté děti již pracovaly samostatně, zapisovaly své odpovědi a důvody pro Ano/Ne. Průběh diskuze je vzhledem k obsáhlosti k přečtení v přílohách.

Tabulka č. 12 Písemné odpovědi skupiny 3

Skupina 3	Odpověď	Odpověď Ano Má Anička nechat vodu v nádobě?	Odpověď Ne Měla by Anička poslechnout rodiče a rostlinky zalít?	Kohlbergova klasifikace	
				1. hlas	2. hlas
Adam 1. hlas.	Ano	Anička by měla pulce zachránit			
Adam 2. hlas.	Ano	Vezmu vodu z rybníku			
Lucie 1. hlas.	Ne		Anička chce poslechnout rodiče, zalije rostliny, aby se mohli čím živit	3	3
Lucie 2. hlas.	Ne		Rodiče se musí poslouchat	1	1
Karolína 1. hlas	Ano	Žába jí hmyz, je užitečná		3	3
Karolína 2. hlas.	Ano	Beze změny názoru			
Mírka 1. hlas	Ne		Anička by měla zalít kytky, protože žáby můžou odskákat do jiné řeky	2	3
Mírka 2. hlas	Ano i ne	Já bych zachránila i pulce i rostliny			
Martin 1. hlas	Ano	Příroda musí žít. Počkám, až se vylíhnou a budou z nich žáby		3	3
Martin 2. hlas	Ano	Beze změny			

### Poznámky k zařazování dětí dle teorie Kohlberga

V této skupině se také hodně řešil příkaz rodičů, ale poprvé i trest, který by mohl následovat, pokud by rostlinky nebyly zalité. Adam, i přestože věděl, že by se rodiče zlobili, tak by nezalil rostliny a konstatoval, že by určitě dostal trest, i tak zvolil záchranu pulců. Lucie by nechtěla dostat „zaracha“, proto by raději zalila rostlinky. Ostatní děti ji říkaly, že nebude mít trest dlouho. Oponovala tím, že co řeknou rodiče, to je pro ni dané, i když ví, že i rodiče nemusí mít pravdu, proto byla Lucie zařazena do 1. stadia, jelikož se u ní projevilo jednání, které je typické pro toto stadium, tedy poslušnost vůči rodiči jako autoritě a vyhýbání se trestu. Mirka při prvním hlasování volila zalití rostlin, při druhém hlasování by volila záchranu pulců i rostlin, proto se posouvá do stadia 3. Martin byl zařazen do stadia 3, jelikož již po prvním hlasování zastává názor, že člověk přežije bez vypěstované zeleniny, ale pulec nepřežije bez vody. Jeho chování lze nazvat morálkou hodného chlapce.

Diskuze v této skupině byla plnohodnotná. Při tomto dilematu ze všech skupin diskutovaly děti nejlépe, neboť si naslouchaly a snažily se respektovat názory druhých. Navíc v této skupině se často děti odvolávaly na to, co by asi udělaly jejich rodiče.

Skupina spontánně pozitivně reagovala na skutečnost, že mohou dilema zkusit řešit doma s rodiči, proto také dostaly děti dilema v psané formě i s otázkami. Během následujících dní děti donesly psané odpovědi svých rodičů. Je zajímavé, že rodiče dětí měly podobné odpovědi, jako jejich potomci. Rodiče Martina, Adama a Mirky se vyjádřili obdobně, tedy, že by měli být zachráněni pulci, také zaznělo v odpovědích, že je potřeba chránit přírodu. Jedna z maminek také zmiňovala déšť a to, že žáby se krmí obtěžujícím hmyzem. Odpověď rodičů Lucie byla také totožná s odpovědí Lucie, oba rodiče by zvolili záchranu úrody, neboť ta je živí. Z toho, jak se shodovaly odpovědi dětí a rodičů lze jasně vyvodit, že morálku dítěte ovlivňuje výchovný styl rodiče a výchova v rodině, tudíž se shoduje s odbornou literaturou.

## Skupina 2

Skladba této skupiny se změnila. Ke dvěma chlapcům a dvěma děvčatům přibyl ještě jeden chlapec, který se nezúčastnil minulé diskuze z důvodu nemoci. Děti byly vyzvány, aby si vzaly psací potřeby a papír, který byl pro ně přichystán. Následně si všechny děti společně s vychovatelkou sedly na matraci. Vychovatelka chlapci, který nevěděl, jak bude aktivita probíhat, vysvětlila postup, čímž připomněla i ostatním, jak bude skupinová diskuze probíhat. Vychovatelka se ptala dětí na důležité informace v dilematu, na dilematickou situaci příběhu a kdo je hlavní postavou příběhu. Průběh diskuze je vzhledem k obsáhlosti k přečtení v přílohách.

Tabulka č. 13 Písemné odpovědi skupiny 2

Skupina 2	Odpověď	Odpověď Ano	Odpověď Ne	Kohlbergova klasifikace	
		Má Anička nechat vodu v nádobě?	Měla by Anička poslechnout rodiče a rostlinky zalít?	1. hlas	2. hlas
Kristýna 1. hlas.	Ano	Protože kdyby vylila vodu, pulci a žáby by nepřežili		3	3
Kristýna 2. hlas.	Ano	Beze změny názoru			
Eva 1. hlas.	Ne		Aby ty rostlinky neuschly. Byl by to příkaz rodičů. Anička by potom žáby a pulce dala do rybníku	1	3
Eva 2. hlas.	Ano	Vzala bych kyblík a dala bych tam pulce. A ještě bych zalila zahradu			
Jarda 1. hlas	Ano	Nezaliji rostliny, protože by ti pulci a žáby umřeli		3	3

Jarda 2. hlas.	Ano	Beze změny názoru			
Petr 1. hlas.	Ano	Nezalil bych je, protože jsou tam pulci (řekl by, že zapomněl)		2	2
Petr 2. hlas.	Ano	Beze změny			
Daniel 1. hlas.	Ne		Anička by měla zalít rostlinky, rodiče se musí poslouchat	1	2
Daniel 2. hlas	Ano i ne	Nechci, aby zemřeli, ale nevím, jak to vyřešit, tak bych to asi nezalil a počkal bych na mamku			

### **Poznámky k zařazování dětí dle teorie Kohlberga**

Diskuze probíhala obdobně jak u jiných skupin. Jako u předchozí skupiny děti řešily trest. V průběhu diskuze se rozporuplně choval Daniel, protože chvíli mluvil o tom, jak by rostliny zalil a pulce nechal zemřít. Následně mluvil o tom, jak by pulce dal do květináče. Poté říkal: „Trošku mi nevadí, že by pulci zemřeli. Teď mi to vadí, že by zemřeli, tak napůl. Já bych to nechal na mamku. Ona by to zalila a už by za to mohla ona, že by chcipli.“ Protože vychovatelka/výzkumnice děti velmi dobře zná, ví, že Daniel má vzhledem k jeho komplikované povaze potíže se začleněním do kolektivu. Proto se lze domnívat, že chlapec zatím není dostatečně morálně vyspělý, proto byl po prvním hlasování zařazen do stadia 1. Po druhém hlasování byl zařazen do stadia 2, jelikož by počkal na mamku a nechal by to vyřešit jí.

Kristýna byla zařazena do stadia 3, protože by se snažila zachránit pulce. Děvče by také beze strachu řeklo rodičům, že chce zachránit pulce. Kristýna se také domnívala, že by ji rodiče v jejím rozhodnutí podpořili, také by nechtěli, aby pulci zemřeli. Z odpovědi Evy vyplývá, že má přísné rodiče, proto při prvním hlasování raději volí zalití rostlin. V průběhu diskuze byla ovlivněna myšlenkami a názory ostatních dětí a byla ráda, že může zachránit pulce i rostliny, jelikož řešení, které s dětmi vymyslela, by uspokojilo i její rodiče. Při druhém hlasování byla zařazena do stadia 3. Jarda by raději přijal trest rodičů, pokud by nezalil rostliny, ale dle jeho slov by pulce neohrozil a rostliny nezalil. Na základě jeho odpovědi byl zařazen do stadia 3. Petr by byl na základě psané odpovědi zařazen do stadia 3, ale vzhledem k jeho ústnímu projevu byl chlapec zařazen do stadia 2, jelikož se u Petra projevila účelovost a výmluva. Tyto znaky jsou typickými projevy stadia 2.

### **7.4.2 Zhodnocení druhého dilematu**

Vychovatelka/výzkumnice vnímala pokrok v tom, že děti se při diskuzi více duševně otevíraly a také mezi sebou lépe komunikovaly a snažily se o co nejlepší řešení této situace.

I při tomto dilematu nakonec děti při psaní i následné diskuzi své postoje a myšlenky a názory vztahovaly samy k sobě, jak by dilematickou situaci řešily ony, nikoliv postava z dilematu. Děti u tohoto dilematu měnily a upravovaly své názory a postoje. Dilema se dětem zdálo složitější, déle přemýšlely, jak situaci vyřešit.

Druhé připravené dilema ukázalo, že děti mladšího školního věku jsou v morálním rozhodování a usuzování hodně ovlivněny autoritou dospělého člověka. Tento dilematický příběh, který se zaměřoval opět na záchranu života (nyní živočicha a rostliny) vnesl při řešení problémové situace jev, který v předchozím dilematu vůbec nebyl brán v potaz. U předchozího dilematu děti řešily pouze situaci, kdy se rozhodovaly jen samy za sebe, přičemž jejich rozhodnutí bylo ovlivněno výhrou a vztahy se spolužáky. Při řešení tohoto dilematu děti hojně řešily, co se stane, pokud neposlechnou rodiče, co bude následovat, tj. typ trestu. Některé děti by se trestu obávaly, proto raději volily příkaz rodičů. Další děti se snažily ze situace dostat tak, aby uspokojily přání rodičů, i když samotné děti měly potřebu záchranu pulců. Poslední skupinou byly děti, které věděly, že by mohl nastat s největší pravděpodobností trest, přesto by i tak pulce ve vodě nechaly být a přesvědčily by i rodiče o důležitosti života pulců.

Vymalované omalovánky k dilematu „Žabka a pulci“ (archiv autora)



Ukázky odpovědí k dilematu

1.00  
NE  
NE, PROTOŽE NA TY ROSTLINKY NEMAJÍ  
PENÍZE (NA TY DALŠÍ) NO A NA VÍC JE  
NA SVĚTĚ ŽAB HODNĚ. NA VÍC MÁME Z  
TĚCH ROSTLINEK JÍDLO POTRAVU.

2.00  
NE VÍCE PULCŮ BYCH PŘELYLA DO NÍŽKĚ  
KÍBLE ATEN ZBYTEK VODY ALE NEVAK  
KDYŽ TAM BUDĚ JEŠTĚ PŮR PULCŮ. ZALÍJI R  
TUNY AJ PŘEZÍJOU I ŽABY.

## 7.5 Třetí předložené environmentálně morální dilema – „Vlaštovčí hnízdo“

Dilema s názvem „Vlaštovčí hnízdo“ bylo převzato z disertační práce PhDr. K. Jančaříkové (2008). Dilema bylo upraveno pro potřeby tohoto výzkumu. Bylo doplněno o rozehrávací a doplňující otázky. Dilema bylo do výzkumu zařazeno, neboť splňuje morální a environmentální stránku příběhu. Je také

vhodné pro děti mladšího školního věku. V tomto dilematu byly děti konfrontovány přímo s autoritou dospělého, což je opět náročnější pro děti mladšího školního věku. Námět dilematického příběhu byl jednoduchý a uvěřitelný. Děti se mohly se situací ztotožnit, jelikož každé z dětí vidí v létě poletovat vlaštovky. Navíc hodně z dětí se setkalo s vlaštovkami buď doma, u příbuzných nebo u kamarádů. Děti viděly vlaštovčí hnízda v přístavku, průjezdu nebo ve chlívě.

Dilema bylo do výzkumu také zařazeno, jelikož žádné jiné vhodné environmentální dilema pro děti mladšího školního věku nebylo zatím v akademické sféře vytvořeno a použito. Námět tohoto dilematu byl ve shodě s ostatními dilematy. Zároveň bylo potřeba srovnat předložená dilemata autorky Bc. Adamcové s dilematem jiného autora, aby bylo zřejmé, že děti reagují obdobně a že průběh dilematu byl obdobný, jako u dilemat, které vytvořila pro potřeby výzkumu autorka.

Děti měly v průběhu řešení dilematu k dispozici obrázkový materiál z volně dostupných internetových zdrojů (unsplash.com). I pro toto dilema byla vytvořena omalovánka, která byla načrtnuta jen v hrubých obrysech, aby děti měly možnost zpracovat omalovánku odlišně. Obličejové partie postavy nebyly vůbec znázorněny, aby děti vykreslily výraz Pepíka i školníka dle svého uvážení. Třetí dilema bylo s dětmi realizováno v týdnu od 18. 6. – 20. 6. 2019.

Tabulka č. 14 Časové rozvržení skupin

Skupina	Den	Časová dotace	Počet dětí
Skupina 2	18. 6. 2019	45 min.	5
Skupina 4	19. 6. 2019	45 min.	4
Skupina 3	19. 6. 2019	45 min.	5
Skupina 1	20. 6. 2019	50 min.	5

### **V čem tkví předkládané dilema**

Hlavní postava příběhu dilematu je Pepík, který se má rozhodnout, zda poslechne školníkům příkaz a shodí vlaštovčí hnízdo, které si udělaly vlaštovky nad vchodem do budovy školy. U tohoto dilematu se opětovně objevuje autorita dospělého, autorita je ale v tomto příběhu s dítětem v konfrontaci. S pomocí doplňujících otázek by děti měly přemýšlet nad skutečností, zda by vůbec měl školník po Pepíkovi chtít, aby hnízdo shodil.

### **Vlaštovčí hnízdo**

#### **Text dilematu**

Vedle vchodu do budovy školy se uhnízdlily vlaštovky. Rodina vlaštovek se rozrostla o mladé vlaštovičky. Mláděte je nyní 5 a kájejí ven z hnízda na zem, kde se trus vrší. Děti trus zanášejí až do školy, také do šaten a následně i do tříd na přezůvkách. Školník musí několikrát za den uklízet pod vlaštovčím hnízdem. Úklid mu zabírá hodně času, který by potřeboval i k jiné práci. Je unavený

a naštvaný, proto se rozhodne vlaštovčí hnízdo odstranit. Okno, kterým by se mohl školník dostat k vlaštovkám, je velmi úzké a školník se jim neprotáhne. Školník o velké přestávce požádá chlapce Pepíka, aby do okénka vlezl a hnízdo i s mládětky shodil. Školník to Pepíkovi zdůvodňuje tím, že trus je plný bakterií a s úklidem je také mnoho práce. Má Pepík hnízdo shodit?

### **Úvodní otázka dilematu:**

#### **Co by měl Pepík udělat?**

Odpověď „Ano“ -> Měl by Pepík odmítnout školníkovu prosbu a hnízdo nechat?

Odpověď „Ne“ -> Měl by Pepík poslechnout školníka a hnízdo shodit?

### **Rozehřívací otázky:**

Proč se vlaštovce říká posel jara?

Myslíš, že je vlaštovka chráněná? Proč Ano/Ne

Proč je důležitá vlaštovka v přírodě?

Víš něco o životě vlaštovek?

### **Doplňující otázky ke skupinové diskuzi:**

Je správné nebo špatné zachránit vlaštovky? Proč Ano/Ne

Je důležité chránit život všech zvířat? Proč Ano/Ne

Proč je to správně nebo špatně?

Měl by Pepík poslechnout školníka? Proč Ano/Ne

Měl školník požádat Pepíka o shození? Proč Ano/Ne

Je důležité vždy poslechnout dospělého (školníka)? Proč Ano/Ne

Je správné nebo špatné odmítnout požadavek dospělého?

Proč je to správně nebo špatně?

Má člověk právo zabít zvíře, jen kvůli tomu, aby si ulehčil práci? Proč Ano/Ne

Má člověk zodpovědnost za přírodu? Proč Ano/Ne

## 7.5.1. Průběh třetího dilematu

Při tomto dilematickém příběhu bylo vše již automatické. Děti si již samy nachystaly v předstihu desky a psací potřeby a byly zvědavé, o čem bude příběh.

### Skupina 2

Skupina 2 byla i pro toto dilema ve stejném složení, tedy dvě děvčata a tři chlapci. Rozhodnutí, jak by měl Pepík vyřešit tuto situaci, bylo pro některé děti náročné, protože se v nich pral pocit zodpovědnosti za život vlaštovek a skutečnost, jak by měly školníka odmítnout. Pro Kristýnu a Jardu to dle jejich slov náročné nebylo, protože ví, jak se mají zachovat. Výzkumnice si s dětmi krátce připomněla, jak bude aktivita probíhat. Průběh diskuze je vzhledem k obsáhlosti k přečtení v přílohách.

Tabulka č. 15 Písemné odpovědi skupiny 2

Skupina 2	Odpověď	Odpověď Ano	Odpověď Ne	Kohlbergova klasifikace	
		Měl by Pepík odmítnout školníkovu žádost a hnízdo nechat?	Měl by Pepík poslechnout školníka a hnízdo shodit?	1. hlas	2. hlas
Kristýna 1. hlas.	Ano	Měl by odmítnout školníka a neshodit hnízdo. Ať už dostane poznámku, ale neshazovat hnízdo. Proč: protože jsou živé, až vyrostou, tak odletí		3	3
Kristýna 2. hlas.	Ano	Beze změny názoru			
Eva 1. hlas.	Ano i Ne		Shodit, aby ten školník neměl tolik práce. A ty vlaštovky někam dát na jiný místo	2	3
Eva 2. hlas.	Ano	Neshodit, protože by umřely. A dala bych pod ně sáček a potom ho vyhodím			
Jarda 1. hlas	Ano	Neposlechnu školníka, nechám je tam, protože by zemřely. A řeknu školníkovi, že kdybych je shodil, tak zemřou		3	3
Jarda 2. hlas.	Ano	Beze změny názoru			
Petr 1. hlas.	Ne		Pepík by měl to hnízdo shodit, protože kdyby to hnízdo neshodil, tak by měl plno práce s uklízením a mohlo by to vadit rodičům	1	3
Petr 2. hlas.	Ano	Pepík by měl nechat to hnízdo, mohl by pod to hnízdo dát plachtu			
Daniel 1. hlas.	Ne		Protože je to rozkaz, možná i paní ředitelky	1	2
Daniel 2. hlas	Ano i Ne	Dal bych pod ně noviny			



## Poznámky k zařazování dětí dle teorie Kohlberga

Děti v této skupině své názory v průběhu diskuze měnily. Jen Daniel pořád připomínal autoritu ředitelky a svůj postoj změnil jen částečně. Chlapec zmiňoval rozkaz a trest, tedy vyhnout se trestu a podřídit se autoritě. Podřízení se autoritě a vyhnoutí se trestu jsou znakem prekonvenční úrovně stadia 1. Ostatní děti argumentovaly plachtou, kartonem, on sám nakonec změnil názor při druhém hlasování a pod vlaštovky by dal noviny, které může školník několikrát za den vyměnit. Tento chlapec se velmi zaměřuje na zákazy dospělých autorit, má potíže s uvědoměním si následků svých možných činů. Přestože stejně jako Dan i Eva a Petr by prvotně shodily hnízdo, měli k tomuto řešení zcela jiné pohnutky. Dan zmiňuje opakovaně ředitelku, Petr rodiče a plno práce. Tento postoj řadí chlapce při prvním hlasování také do stadia 1, neboť své názory a postoje ještě podřizuje autoritě, přesto je jeho postoj již více rozvinutý nežli u Dana. Při diskuzi jako první přichází s nápadem plachty, která by mohla pomoci při zachování hnízda vlaštovek, proto je po druhém hlasování zařazen do stupně 3. Eva skutek zdůvodňuje velkou vytížeností, ale již pracuje s variantou, přestěhování vlaštovek.

Kromě Dana Eva i Petr při diskuzi pochopili, že není řešením shodit hnízdo. Danovi to trvalo déle, přičemž se lze domnívat, že by dle jeho projevu vlaštovčí hnízdo v reálné situaci shodil, přestože napsal při druhém hlasování, že by hnízdo nechal. Kristýna a Jarda již při prvním hlasování zastávali názor, že by hnízdo neshodili. Kristýna zmiňuje, že by hnízdo neshodila ani s pohrůzkou poznámky, neboť podle ní by to byl špatný skutek. Kristýna má vzhledem ke svému věku již vyhraněné a neměnné názory a postoje, které svědčí o jejím vyspělém morálním usuzování. Kristýna a Eva z této skupiny vždy na každý papír současně s odpovědí nakreslí i malý obrázek, který se týká tématu.

### Skupina 4

Skupina 4 se ani pro toto dilema nezměnila. Opětovně se skupinové diskuze účastnily tři děvčata a jeden chlapec. Průběh dilematu je neměnný. Průběh diskuze je vzhledem k obsáhlosti k přečtení v přílohách.

Tabulka č. 16 Písemné odpovědi skupiny 4

Skupina 4	Odpověď	Odpověď		Kohlbergova klasifikace	
		Ano Měl by školníkovu žádost odmítnout a hnízdo nechat?	Ne Měl by Pepík poslechnout školníka a hnízdo shodit?	1. hlas	2. hlas
Ondřej 1. hlas.	Ano	Já být Pepíkem, dám je do jiného vlaštovčího hnízda		2	3

Ondřej 2. hlas.	Ano	Já bych tam dal deku, aby ten trus nepadal na zem			
Pavla 1. hlas.	Ne		Pepík by měl hnízdo shodit, protože se to školníkovi nechce uklízet a taky děti můžou onemocnět	1	3
Pavla 2. hlas.	Ano	Nevěděla jsem, že nejsou přímo nad dveřmi. Já bych tam dala hrnec a padalo by to do toho			
Lenka 1. hlas	Ano	Pochopitelně jde i o lidský život a i o zvířecí život. Hnízdo bych neshodila, i pod příkazem učitelů a školníka. Vlastovka je potřebná a navíc, když v létě vydíme vlastovku, je moc a moc hezoučká.		3	5
Lenka 2. hlas.	Ano	Mohl by dostat pokutu, ale pokutu by dostal školník, ne Pepík, protože byl nucený			
Klára 1. hlas.	Ne		Ne, protože by z toho maminky byly našťvané, že by musely prát každý den boty nebo i jiné oděvy. Školník by mohl být vyhozen z práce. Děti by mohly dostat vážnou nebo i mírnou nemoc z trusu. Kdyby to šlo, tak bychom hnízdo dali do sáčku.	1,3,4	3
Klára 2. hlas.	Ano	Já bych počkala 3 týdny a potom by měly odletět, a kdyby ne, tak bych počkala pár dní nebo týdnů nebo i roků			

## Poznámky k zařazování dětí dle teorie Kohlberga

Děti ze čtvrtého ročníku, tedy ze skupiny 4, při diskuzi otevřeně vyjadřovaly své názory. Jejich názory a postoje se v průběhu diskuze měnily. Podobně jako u předchozího dilematu reagovala Klára, která hlásí: „*Vlaštovek je dost.*“, ale z diskuze lze vyčíst, že její názor není tolik radikální. Naopak při prvním hlasování píše různé důvody svého rozhodnutí, již ale zmiňuje i možnost stěhování hnízda vlaštovek. Některé z jejich odpovědí mohou být řazeny do stupně 1 (naštvanost maminek), jiné do stupně 3 (hnízdo dát do sáčku, strach z nemoci) i 4 (školníková práce - vyhazov). Její domněnku, že by školník mohl být vyhozen ze zaměstnání, lze interpretovat jako plnění povinnosti a respektování autority, což může být znakem 4 stadia. I Pavla změnila svůj názor v průběhu diskuze. Nejprve se příliš nezamýšlela nad svým rozhodnutím, ale v průběhu diskuze změnila názor, jelikož zjistila, že vlaštovčí trus nikoho pravděpodobně neohrozí. Ondřej by vlaštovky rád zachránil. Nejprve by se je snažil přestěhovat, při společné diskuzi, přichází s nápadem deky. V této skupině se Lenka zabývala tím, zda školník může po dítěti chtít, aby vlaštovčí hnízdo shodilo. Vnímala to jako nemorální čin, když školník jako dospělý chce, aby dítě shodilo hnízdo, přičemž na to pravděpodobně nemá právo. Na základě její reakce byla po druhém hlasování zařazena do stupně 5, jelikož sama definovala morální hodnotu dobra nad zlem. Lenka jako jediná z této skupiny vnímala bezpráví a pochopila, že by školník neměl po dětech chtít, aby hnízdo shodily. Heidbrink (1997, s. 80) píše o stupni 5 jako o sociální úmluvě a dodržování zákonů a práv, přičemž ale jednotlivec vnímá a umí rozeznat nespravedlnost a bezpráví. Dle výzkumnice i Lenčino vyjádření koresponduje se stadiem 5.

### Skupina 3

Tato skupina se setkala opět ve stejném složení, tedy tři děvčata a dva chlapci. Průběh dilematu probíhal zcela bez komplikací. Děti se samostatně nachystaly, posadily se na matraci a na společnou diskuzi se těšily. Průběh diskuze je vzhledem k obsáhlosti k přečtení v přílohách.

Tabulka č. 17 Písemné odpovědi skupiny 3

Skupina 3	Odpověď	Odpověď Ano Měl by Pepík odmítnout školníkovu žádost a hnízdo nechat?	Odpověď Ne Měl by Pepík poslechnout školníka a hnízdo shodit?	Kohlbergova klasifikace	
				1. hlas	2. hlas
Adam 1. hlas.	Ano	Protože by tím zabil ty ptáčata a příroda je důležitější než vše		3	3
Adam 2. hlas.	Ano	Beze změny názoru			
Lucie 1. hlas.	Ne		Ne, Pepík by měl poslechnout školníka, protože příkaz dospělého je důležitější	1	2
Lucie 2. hlas.	Ano	Protože bych raději zachránila přírodu			

Karolína 1. hlas	Ano	Neposlechneme školníka, protože tam jsou mláďata a jsou nám k něčemu		3	3
Karolína 2. hlas.	Ano	Beze změny názoru			
Mírka 1. hlas	Ne		Poslechnout školníka. Vlaštovky můžou postavit nové hnízdo někde jinde	1	3
Mírka 2. hlas	Ano	Nezabila bych. Dala bych pod to hnízdo pytel a uklízela bych to.			
Martin 1. hlas	Ano	Neposlechnu pana školníka nebo ať to udělá někdo jiný. Nechci to ničit já. Pak se příroda může obrátit		2	3
Martin 2. hlas	Ano	Vlaštovky mají život, počkáme, až za 3 týdny vyletí			

### **Poznámky k zařazování dětí dle teorie Kohlberga**

Skupina třetákových reagovala dle předpokladu výzkumnice. Lucie opětovně zdůrazňovala příkaz dospělého, jako u předchozího dilematu. Po společné diskuzi děvče při druhém hlasování zvolilo život vlaštovek, což lze vnímat jako posun v morálním usuzování, protože Lucie se velmi zaměřuje na autoritu a vyhýbání se trestu, který by nastal, kdyby neposlechla. Posun nastal do stadia 2, jelikož se vyjádřila egocentricky. V průběhu diskuze se nechala ovlivnit názory ostatních dětí, při druhém hlasování by nechala vlaštovky žít. Mírka také nejprve volí možnost poslechnutí školníka, ale již zmiňuje variantu nového hnízda, které by si vlaštovky postavily jinde. Po zjištění nových informací, hnízdo chce zachovat a zároveň by pomáhala s úklidem po vlaštovkách, než by mláďata vyrostla a vyletěla. Pomoc druhým lidem a být dobrým člověkem je ukazatelem stadia 3 konvenční morálky (Heidbrink, 1997). Martin byl zařazen při prvním hlasování do stadia 2, jelikož z jeho odpovědi lze vyčíst sobeckost, výmluva a přenášení odpovědnosti: „*Neposlechnu pana školníka nebo ať to udělá někdo jiný. Nechci to ničit já. Pak se příroda může obrátit*“, což lze interpretovat jako silně účelové chování, které je typické pro stadium 2. Při druhém hlasování zmiňuje skutečnost, že člověk může tři týdny počkat a tím zachránit život vlaštovek, což jej posunuje do stadia 3. Adam a Karolína mají postoje a názory u tohoto dilematu podobné, navíc Adam u této diskuze velmi čile komunikoval. Jako jediné dítě ze všech skupin by při řešení dilematické situace zavolal odborníka, který by mohl pomoci nalézt řešení. Adam i Karolína byli zařazení do stadia 3, jelikož své zájmy spojují se zájmem a péčí o něco či někoho jiného, v tomto případě o život vlaštovek.

### **Skupina 1**

Skupina 1 se sešla u diskuze opětovně ve stejném složení, tedy dvě děvčata a tři chlapci. Děti se na dilema těšily. Po přečtení dilematu se vychovatelka dětí ptala, zda všemu rozumí a kdo je hlavní

postavou příběhu. Děti chtěly zopakovat otázky pro odpověď Ano/Ne. Průběh diskuze je vzhledem k obsáhlosti k přečtení v přílohách.

Tabulka č. 18 Písemné odpovědi skupiny 1

Skupina 1	Odpověď	Odpověď Ano	Odpověď Ne	Kohlbergova klasifikace		
		Měl by Pepík odmítnout školníkovu žádost a hnízdo nechat?	Měl by Pepík poslechnout školníka a hnízdo shodit?	1. hlas	2. hlas	
Honza 1. hlas.	Ano	Neshodil, aby nebyly mrtvé, já se taky bojím výšek (schoval by se, průjem)			2	2
Honza 2. hlas.	Ano	Beze změny názoru				
Vojta 1. hlas.	Ano	Neshodil, aby nebyly mrtvé			3	3
Vojta 2. hlas.	Ano	Beze změny názoru				
Štěpánka 1. hlas	Ano	Nechám to tam, protože je to správně			2	3
Štěpánka 2. hlas.	Ano	Dám pod to hmec				
Zbyněk 1. hlas.	Ano	Odmítl bych, nechci, aby umřely			3	3
Zbyněk 2. hlas.	Ano	Není to správné, že chce něco po malých dětech (zmiňuje domov)				
Petra 1. hlas.	Ano	Nechci, aby umřeli. Jemu by se to taky nelíbilo, kdyby mu někdo shazoval dům			3	3
Petra 2. hlas.	Ano	Beze změny názoru (dala by pod vlaštovky noviny)				

### **Poznámky k zařazování dětí dle teorie Kohlberga**

Děti z prvního ročníku chtěly vlaštovčí hnízdo zachovat, ale nevěděly, jak to vyřešit. Zároveň někteří chlapci plánovali, jak by se školníkovi vymlouvali, což lze vnímat jako vyhýbání se odpovědnosti (trestu) a účelové chování, které je znakem stadia 2. Ve vyjádřeních se projevila účelovost, raději by lhali a vymlouvali se, aby nemuseli vlaštovčí hnízdo shodit. Při psaných odpovědích chlapců by vlaštovky chtěly zachránit, ale při diskuzi výzkumnice zjistila, že by školníkovi nedokázali někteří pravděpodobně říci: „*Ne, neudělám to.*“ V této skupině by určitě nezvládl oponovat školníkovi Honza, raději by se vymlouvil a svojí odpovědnost by přenesl na někoho jiného. Dle Heidbrinka (1997, s. 76) se jednotlivec, který má morální usuzování stadia 2 umí již vcítit do pocitů jiných, přesto on sám může mít zájmy zcela odlišné.

Naopak děvčata, hlavně Petra, u tohoto dilematu překvapila svým postojem ke školníkovi. Zmiňovala, zda by se školníkovi líbilo, kdyby mu někdo zbouřil jeho dům. Vcítila se do dilematické situace a snažila se ostatním dětem svůj postoj vysvětlit. Svým postojem následně ovlivnila i ostatní, jelikož i Zbyněk přemýšlel o tom, zda by školník sám chtěl vlašťovkám shodit hnízdo. Poukázal na nevhodné chování školníka, který by určitě po dětech neměl chtít, aby shazovaly vlašťovčí hnízda. Štěpánka jako první vymyslela, že pod vlašťovčí hnízdo něco umístí, misku nebo hrnec, přičemž i ostatní děti myslely na tuto skutečnost.

### 7.5.2 Zhodnocení třetího dilematu

Dle předpokladu měly děti na věc odlišné názory. Ve skupině 2, 3, 4 děti hlasovaly pro i proti. Jen ve skupině 1 děti hlasovaly v obou případech pro záchranu vlašťovek.

Opětovně je vnímán posun při skupinové diskuzi. Děti své názory a postoje směřovaly vzájemně, snažily se při komunikaci řešit problém dilematického příběhu. Všem skupinám se podařilo najít adekvátní řešení, jak by mohl Pepík vlašťovky zachránit. Děti svoji roli v dilematu vnímaly velmi odpovědně, zajímaly se, kde vlašťovky hnízdí (vedle vchodu).

Toto dilema se jevilo pravděpodobně nejsložitější. Děti také hodně řešily formální stránku dilematického příběhu (kde je přesně vlašťovčí hnízdo, proč sám školník neshodí hnízdo). U tohoto dilematu byla velmi prospěšná omalovánka, na které bylo vyobrazeno umístění hnízda. Omalovánka se jevila jako velmi důležitá pomůcka, jelikož děti si po přečtení neuměly představit, kde je vlašťovčí hnízdo, zda už je v budově či nikoliv. Z dilematu to nebylo zcela jasné. Omalovánka byla původně vytvořena pro každé zde uvedené dilema, především pro děti z prvního ročníku, aby si uměly dilematickou situaci představit. Při tomto dilematu se omalovávence věnovaly i starší děti, jako důvod uváděly umístění hnízda, nejvíce se umístěním zabývala skupina 4.

Při diskuzi došlo k několika výrazným změnám. Ve skupině 3, se Lucie při druhém hlasování přiklonila k postoji, že by raději vlašťovky zachránila, i přestože se domnívá a věří tomu, že dospělí se musí poslouchat. V této skupině také zazněl nový a nikým jiným nezminěný názor, že by se dívka Mirka na úklidu spolupodílela. U tohoto dilematu se také objevil nový způsob řešení, tj. výmluvy, útěk, lhaní. Děti se obávaly setkání se školníkem, snažily se to právě řešit různými ústupky. Tento typ chování nejvíce zazníval ve skupině 1. Ve skupině 2 vzápětí po přečtení odpovědi Petr vymyslel nejvhodnější způsob, jak zanechat hnízdo na místě.

Vychovatelka/výzkumnice také postřehla totožné a opakující se výroky dětí napříč dilematy, např.: Klára: „*Žab a pulců je dost.*“ Totožně jako v tomto dilematu „*Vlašťovek je dost, tak na co je*

chránit.“ Obdobně se vyjadřuje Lucie. Ta zmiňuje rodiče, kteří se musí poslouchat, či Daniel, který se uchyluje k zdůraznění autority dospělého.

Vymalované omalovánky k dilematu „Vlaštovčí hnízdo“ (archiv autora)



Ukázky odpovědí k dilematu

NE PROTOŽE NĚCH-  
CI ABI NEZEMŘEL  
JĚMUBISETOTAKI  
NELIBILO KDIBI  
MUTAKISHAZOVAL  
DUM

Pepík by měl to hnízdo zhodit  
protože kdydy to hnízdo neshodil  
no tak by měl pan školník plno  
práce s uklízením a mohlo by s

## 7.6 Čtvrté předložené environmentálně morální dilema – „Požár“

I čtvrté předložené dilema obsahuje morální a environmentální stránku příběhu. Je také vhodné pro děti mladšího školního věku. S vypalováním suchých ploch na jaře za účelem zbavení se suchého materiálu či s rozdělováním ohně v krajině se děti setkávají nejen ve skutečnosti, ale i ve škole při výuce a v médiích.

Téma tohoto dilematu bylo zvoleno cíleně, jelikož jeden ze žáků prvního stupně školy, kde probíhal výzkum, při experimentování s ohněm zapálil kontejner. Zároveň si tento chlapec při manipulaci s ohněm opálil obočí a vlasy. Chlapec od požáru utekl domů a hasiče zavolaly až děti, které byly nedaleko od požáru. Námět požáru se jevil jako vhodný, protože se incident ve škole mezi dětmi stále hojně řešil. Vacek (2010) uvádí, že lze použít jako námět pro skupinovou diskusi aktuální problém, který je spojen se životem žáků, což situace se zapáleným kontejnerem bezesporu je. Na základě skutečné události, při které shořel kontejner na odpadový papír, se lze domnívat, že děti se mohou s dilematickým příběhem lépe ztotožnit.

Děti měly v průběhu řešení dilematu k dispozici obrázkový materiál z volně dostupných internetových zdrojů (unsplash.com). I pro toto dilema byla vytvořena omalovánka, která byla načrtnuta jen v hrubých obrysech, aby děti měly možnost zpracovat omalovánku individuálně. Obličejové partie postavy byly znázorněny minimálně, aby děti dle svého uvážení vykreslily výraz postav. Čtvrté dilema bylo s dětmi realizováno v týdnu od 25. 6. – 27. 6. 2019.

Tabulka č. 19 - Časové rozvržení skupin

Skupina	Den	Časová dotace	Počet dětí
Skupina 1	25. 6. 2019	50 min.	5
Skupina 3	26. 6. 2019	50 min.	5
Skupina 4	27. 6. 2019	45 min.	4
Skupina 2	27. 6. 2019	45 min.	5

### **V čem tkví předkládané dilema**

Hlavní postava dilematického příběhu jsou děti Verča a Kryštof. Přestože v dilematu vystupují dvě děti, lze Verču považovat za hlavní postavu dilematu, jelikož ona se rozhoduje, zda zavolá hasiče či nikoliv. Toto dilema je vytvořené tak, aby se děti rozhodovaly mezi přátelstvím a záchranou života louky a možná i lesa. Toto dilema postrádá přímou autoritu, ale autorita v podobě rodičů v dilematu nepřímo vystupuje. Objevuje se strach u Kryštofa, který zoufale prosí Verču, aby zatajila čin, který spolu provedli. I u tohoto dilematu se objevují otázky, které jsou etického charakteru, tj.: podíl viny obou dětí, žádost o zatajení a lež.

### **Požár - původní verze**

#### **Text dilematu**

Kryštof a Verča jsou nejlepší kamarádi. Kryštof při svých dobrodružstvích tropí často neplechý a rodiče mu hrozí trestem. Děti společně podnikají dobrodružné výpravy na louku u lesa v chráněné oblasti, kde rostou vzácné druhy trav, o kterých jim paní učitelka říká, že nikde jinde nerostou. S loukou sousedí les a ohrada s koňmi. Kryštof vzal doma tajně zapalovač, přestože mu rodiče zakázali brát sirky či zapalovač do rukou, jelikož už jednou zapálil popelnici. Domluvil se s Verčou, že si udělají u lesa táborák. Do lesa šly děti přes louku, kde si trhali suchou trávu na táborák. Napadlo je, že udělají hromádku z trávy a vyzkouší, jak tráva rychle hoří. Děti si připravily místo, které se jim zdálo bezpečné, a Kryštof trávu zapalovačem zapálil. Jenže zafoukal vítr a kusy hořící trávy se vznesly na louku. Louka začala rychle hořet. Děti chtěly oheň uhasit, ale to se jim nedařilo. Požár byl již nad jejich síly. Kryštof má velký strach a prosí zoufale Verču, aby společně utekli a nikomu nic neřekli.



### **Změna dilematu**

Dilema „ Požár“ se v průběhu týdne po společné diskuzi se skupinou 1 a 3, kdy diskuze probíhala, upravovalo. V průběhu diskuze těchto dvou skupin vychovatelka/výzkumnice zjistila, že všechny děti by doporučily Veronice, aby zavolala hasiče a zachránila louku. Žádné z dětí nezaujalo postoj, který by pomohl Kryštofovi. Dle dětí to bylo jednoduché rozhodování. Všechny se přiklonily k záchraně louky, ve které žijí rostliny a živočichové. Nikdo nebral v potaz kamarádství. Z těchto informací výzkumnice usoudila, že je dilema špatně postavené. Vychovatelka/výzkumnice se držela doporučení G. Linda (2015 b), který zmiňuje důležitý znak průběhu diskuze a tím je námět. Pokud se námět a řešení jeví dětem jako příliš jednoduché a hlasování proběhne totožně, neměla by diskuze dále probíhat. Tato skutečnost odporovala kritériu, které bylo při přípravě dilematu zařazeno mezi požadavky na předložené dilema. Dilematická situace by měla být obtížnou a děti by nad ní měly přemýšlet z více úhlů, měla by v dětech vzbuzovat pocit tlaku.

Vychovatelka/výzkumnice se rozhodla pro následující dvě skupiny dilema upravit tak, aby se děti mohly lépe vcítit do hlavních postav dilematu. Jednu z negativních možností dětem ztížila tím, že z kamarádů udělala sourozence. Ztížení situace u dilematu, které se jeví jako jednoduché, doporučují i autoři Galbraith a Jonas (1976, s. 44-45), kteří tuto skutečnost nazývají alternativním dilematem, přičemž alternativa spočívá v tom, že se ztíží řešiteli dilematu problematická situace. Pro další dvě skupiny dětí, které toto dilema ještě neřešily, již nebyli Verča a Kryštof kamarádi, ale sourozenci. Tato změna přinesla do dilematu to, co mu chybělo - náročnost při rozhodování, nové argumenty a odlišné vhledy do situace.

### **Úvodní otázka dilematu:**

#### **Co by měla Verča udělat?**

Odpověď „Ano“ -> Měla by Verča urychleně vyhledat pomoc a zavolat hasiče i za cenu trestu pro Kryštofa i sebe?

Odpověď „Ne“ -> Verča by to neměla nikomu nic říct?

### **Rozehrívací otázky:**

Proč si děti nemají hrát s ohněm?

Znáš živočichy, kteří mohou žít na louce?

Znáš nějaké bylinky a rostlinky, které rostou na louce?

Je nebezpečné zakládat oheň bez dozoru dospělého? Proč Ano/Ne

### **Doplňující otázky ke skupinové diskuzi:**

Je správné, že chce Kryštof po Verči, aby neohlásila požár? Proč Ano/Ne

Mají obě děti stejnou vinu na požáru? Proč Ano/Ne

Co je správně, co je špatně?

Má to Verča pro Kryštofa udělat? Proč Ano/Ne

Mají děti nějakou odpovědnost za to, co udělaly? Proč Ano/Ne

Je morální čekat na to, až někdo jiný ohlásí požár? Proč Ano/Ne

Proč by měly děti ohlásit rychle požár?

Mají děti raději počkat, než si požáru někdo všimne? Proč Ano/Ne

Mají děti lhát, i přestože se jedno z dětí chce určitě přiznat?

## **7.6.1 Průběh čtvrtého dilematu**

### **Skupina 1**

Skupina jedna se opět u diskuze sešla ve stejném složení. Tedy dvě děvčata a tři chlapci. Všechny děti byly připraveny k diskuzi a samostatně se na diskuzi nachystaly. Po společném zahájení výzkumnice s dětmi probrala téma, hlavní postavu a problematickou situaci dilematu. Průběh diskuze je vzhledem k obsáhlosti k přečtení v přílohách.

Tabulka č. 20 Písemné odpovědi skupiny 1

Skupina 1	Odpověď	Odpověď Ano Měla by Verča urychleně vyhledat pomoc a zavolat hasiče i za cenu trestu pro Kryštofa i sebe?	Odpověď Ne Verča by neměla nikomu nic říct?	Kohlbergova klasifikace	
				1. hlas	2. hlas
Honza 1. hlas.	Ano	Zavolám hasiče, aby se něco nestalo a aby to někoho neohrozilo – zvířata		1	3
Honza 2. hlas.	Ano	Život je důležitější, než kamarádství			
Vojta 1. hlas.	Ano	Verča musí zavolat pomoc, protože by mohli ohrozit celý les i zvířata		3	4

Vojta 2. hlas.	Ano	Lepší říct pravdu, nebudou mít potíže			
Štěpánka 1. hlas	Ano	Zavolám hasiče i s trestem		1	1
Štěpánka 2. hlas.	Ano	Protože by měl dostat trest. I ta Verča			
Zbyněk 1. hlas.	Ano	Aby neshořel les a louka, aby neumřela zvířata		3	3
Zbyněk 2. hlas.	Ano	Beze změny			
Petra 1. hlas.	Ano	Zavolám hasiče, protože by mohl shořet celý les a louka se zvířaty		3	3
Petra 2. hlas.	Ano	Beze změny názoru			

### **Poznámky k zařazování dětí dle teorie Kohlberga**

U dětí z první skupiny, tedy prvního ročníku, probíhala diskuze dynamicky. Děti na své myšlenky vzájemně reagovaly. Velmi překvapivě se do diskuze zapojovala Petra, která se zamýšlela nad rolí obou dětí. Domnívala se, že Verča měla být rozumnější a Kryštofovi jeho nápad mohla vymluvit, z čehož lze vyvodit, že Petra se orientuje na vztahy ve společnosti a již se umí vžít do pocitů jiných lidí, proto je děvče zařazeno do stadia 3. Chlapec Vojta zmiňoval také pravdu jako morální hodnotu. Podle chlapce je lepší přiznat se. Vojta také v diskuzi tolik neodsuzoval Kryštofa jako největšího viníka, což naopak udělali Honza a Štěpánka. U této diskuze nad problematickou situací byla Petra s Vojtou více rozvážná, protože oba přemýšleli nad příčinami a důsledky činu. Naopak Honza a Štěpánka situaci vnímali jednodušší perspektivou. Od začátku mluvili hodně o trestu pro Kryštofa. Přesto všechny děti v tomto dilematu volily záchranu louky, ale jejich argumenty byly odlišné. Honza se po prvním písemném hlasování spíše svoji odpovědí řadil do stupně 3, ale při diskuzi hodně zmiňoval trest. Nejprve byl zařazen do stupně 1, jelikož záchrana louky a zvířat byla pro Honzu egocentricky velmi významná, jelikož nebral zřetel na potřeby Kryštofa. Egocentrické hledisko a nezáměr o potřeby jiných lidí společně s důležitostí skutku v očích dítěte jsou dle Vacka (2013, s. 32) stěžejní znaky stadia 1. V průběhu diskuze nebyl Honza v otázce viny a trestu již tolik radikální, a proto byl po druhém hlasování zařazen do stadia 3. Zbyněk napsal podobnou odpověď jako Honza, přesto je chlapec zařazen do stupně 3, jelikož při rozhovoru měl obavy, aby se nejen louce, ale hlavně dětem něco nestalo. Z toho lze usoudit, že Zbyněk egocentrické hledisko prvního stadia již překonal. Štěpánka byla zařazena do stadia 1, jelikož se svým postojem zaměřuje nejvíce na trest, který by děti měly dostat. Z diskuze je patrné, že děvče cílí na potrestání dětí. Dilema pro tuto skupinu bylo v původní verzi.

### Skupina 3

Tato skupina byla ve stejném složení jako u předešlých dilemat. Průběh aktivity probíhal obdobně. U společné diskuze nad dilematem se děti vracely k tématu kouření, které se týkalo částečně této skupinky, proto se debata prodloužila na 50 minut. Vychovatelka děti v diskuzi neomezovala, jelikož téma kouření, kamarádství a zodpovědnosti souviselo s probíraným dilematem. Po usazení na matraci vychovatelka přečetla dilema. Už v průběhu čtení Karolína dodává: „*To bude průšvih.*“ Na otázky vychovatelky děti bez ostychu odpovídaly. Průběh diskuze je vzhledem k obsáhlosti k přečtení v přílohách.

Tabulka č. 21 Písemné odpovědi skupiny 3

Skupina 3	Odpověď	Odpověď Ano Měla by Verča urychleně vyhledat pomoc a zavolat hasiče i za cenu trestu pro Kryštofa i sebe?	Odpověď Ne Verča by neměla nikomu nic říct?	Kohlbergova klasifikace	
				1. hlas	2. hlas
Adam 1. hlas.	Ano	Protože mohla shořet celá vesnice, taky by mohli shořet oba		3	3
Adam 2. hlas.	Ano	Verča zavolá 150, dostali by trest, ale slíbí, že se polepší			
Lucie 1. hlas.	Ano	Verča by měla zavolat hasiče, protože nechce, aby vzácná louka shořela		3	3
Lucie 2. hlas.	Ano	Beze změny názoru			
Karolína 1. hlas	Ano	Zavoláme hasiče, může shořet i les, mohl by to být velký požár		3	3
Karolína 2. hlas.	Ano	Beze změny názoru			
Mírka 1. hlas	Ano	Ano zavolat, aby neshořela louka, sice bude trest velký, ale alespoň se poučí		3	3
Mírka 2. hlas	Ano	Zavolám hasiče (on neumře, ale všechno ostatní na té louce jo)			
Martin 1. hlas	Ano	Verča má zavolat číslo 112. Dostane pochvalu a zároveň i vynadáno		2	2
Martin 2. hlas	Ano	Beze změny			

### **Poznámky k zařazování dětí dle teorie Kohlberga**

Při následné analýze odpovědí bylo zjištěno, že každé z dětí (přestože odpovědělo „Ano/zavolám hasiče“) vedly důvody a postoje jiným směrem. Karolína při dotazování zmiňovala strach, protože by se mohl požár rozšířit a zachvátit i les. Martin myslel na prospěch Verči. Mirka chtěla, aby se Kryštof zamyslel a poučil. Lucie by nechtěla, aby shořela vzácná louka, totéž se domnívá i Adam, který by také trval na slibu Kryštofa, že už nikdy nic takového neudělá. V otázce viny se názory dětí také shodly. Děti se domnívaly, že Kryštof má větší vinu. V otázce viny a trestu byl velmi radikální Martin, který byl díky účelovému jednání odhalenému při diskuzi zařazen do stadia 2. Domníval se, že za požár může jen Kryštof. I ostatní děti v této skupině hodně řešily trest, který by si podle nich Kryštof zasloužil. Odpovědi Mirky se jeví také radikálně. Mirka chce pro Kryštofa velký trest, ale z důvodu poučení. Zároveň věří ve zlepšení, z čehož lze usuzovat, že patří do stadia 3. U tohoto dilematu Adam a Lucie spíše jen přizvukovali Martinovi a Mirce, kteří byli tahouny diskuze. Lucie, přestože zmiňovala trest, oproti předešlým dilematům volila při prvním hlasování záchranu louky. Její rozhodnutí ovlivnila chybějící přímá autorita, která se objevila v předchozích dvou dilematech, ve kterých Lucie podmiňovala svá hlasování výskytem autority a jejich příkazy. U tohoto dilematu chybí přímá autorita, proto se Lucie vyjadřuje svobodněji a její morální usuzování se jeví jako vyšší, nežli v předchozím dilematu. Dilema pro tuto skupinu bylo v původní verzi, kde Kryštof a Verča jsou kamarádi.

### **Skupina 4**

Dilema pro tuto skupinu bylo částečně upravené. Výzkumnice byla nucena změnit částečně dilema, kamarády změnila na sourozence, jelikož usoudila, že původní dilema nesplňuje jeden z požadavků na předložená dilemata. Dilema by v dětech mělo vyvolat tíživý pocit a mělo by být náročné na rozhodování. Což se u tohoto dilematu úplně nepovedlo. Změnou výzkumnice reagovala na požadavek, který zmiňuje odborná literatura. Lind (2015 b) píše, že by nemělo být dilema pro děti jednoduché, měly by se nad svým rozhodnutím zamýšlet. Původní verze dilematu toto ne zcela splňovala, proto bylo dilema upraveno tak, aby děti nad situací přemýšlely déle a z více úhlů. Po přečtení dilematu se vychovatelka dětí zeptala na hlavní postavy, o čem dilema je a v čem tkví dilematická situace. Průběh diskuze je vzhledem k obsáhlosti k přečtení v přílohách.

Tabulka č. 22 Písemné odpovědi skupiny 4

Skupina 4	Odpověď	Odpověď Ano	Odpověď Ne	Kohlbergova klasifikace	
		Měla by Verča urychleně vyhledat pomoc a zavolat hasiče i za cenu trestu pro Kryštofa i sebe?	Verča by neměla nikomu nic říct?	1. hlas	2. hlas
Ondřej 1. hlas.	Ano	Má zavolat hasiče, protože může začít i hořet les a třeba v tom lese může být chata a ta chata může shořet taky a v ní může třeba někdo být		3	3
Ondřej 2. hlas.	Ano	Beze změny			
Pavla 1. hlas.		Verča by to měla říct, protože to Kryštof věděl, že to má zakázané a přesto to udělal		2	3
Pavla 2. hlas.	Ano	Vzala bych vinu na sebe, protože Daniel (bratranec, 2. ročník) by z toho neměl ještě rozum (říká o něm, že je truhlík)			
Lenka 1. hlas	Ano	Zavolám hasiče, a určitě to řeknu, tráva je cenná a rodiče mu řekli, že sirky nemá brát a on je vzal už jednou. Chráněné rostliny se nesmí ničit.		3	4
Lenka 2. hlas.	Ano	Nebudu lhát, nemá to dělat. Rodiče nejsou tak přísní.			
Klára 1. hlas.	Ano	Musí zavolat hasiče, protože by se ten požár mohl rozšířit i do lesa i zvířata by mohla uhynout. Koně by se mohli spláshit a utéct a majitel by nebyl zrovna nejšťastnější. Je to správná věc		3	3
Klára 2. hlas.	Ano	Zůstala bych a čekala na hasiče, ale zároveň bych říkala, že to byl omyl, pak bychom se společně omluvili, že za to můžeme oba			

**Poznámky k zařazování dětí dle teorie Kohlberga**

Tím, že se v dilematu změnil kamarádský vztah na sourozenecký, se dětem řešení zdálo obtížné. Přestože se všechny děti rozhodly, že by Verča měla zavolat hasiče, jejich důvody byly opětovně

odlišné, což lze vnímat jako velmi přínosné. Velkým překvapením byla Pavla, která se vžila do dilematu natolik, že si představila jako hlavního hrdinu sebe samu a svého bratrance Daniela, který chodí do druhého ročníku a který se také účastní výzkumu. Pokud by taková situace nastala, vzala by vinu na sebe, proto byla po druhém hlasování zařazena do stadia 3. I další odpovědi byly zajímavé. Klára by volala a přiznala by se, ale zároveň by bratra omlouvala a část viny by vzala i na sebe, protože vina je na obou stranách. Lenka by volala hasiče, protože lež jí není vlastní. Její postoj by se mohl jevit jako sobecký vůči Kryštofovi, ale z diskuze je patrné, že pro Lenku je důležitá příroda a dodržování norem, řádu a pravidel. Lze ji tedy zařadit do stadia 4. Ondřej, přestože se při diskuzi neprojevoval, díky své písemné odpovědi mohl být zařazen do stadia 3.

## Skupina 2

Skupina 2 byla i pro toto dilema ve stejném složení, tedy dvě děvčata a tři chlapci. Diskuze nad tímto dilematem probíhala obdobně, jako u předchozího dilematu. Děti mezi sebou komunikovaly a sdělovaly si své poznatky a postoje. Průběh diskuze byl zcela přirozený, děti se neostýchaly vyjádřit své názory i poslouchat názory a postoje ostatních. Děti v diskuzi nejvíce řešily vlastní vztahy se svými sourozenci. Z jejich rozhovorů bylo zřetelné to, jaké mají vztahy se svými nejbližšími. Po přečtení děti samostatně přemýšlely o dilematické situaci, zapisovaly své odpovědi, přičemž opět některé své odpovědi podpořily kresbičkou. (PP) Dětem rozhodování trvalo trochu déle než obvykle. Přemýšlely a váhaly nad odpověďmi. Zajímavá situace nastala u Daniela, který si něco myslel, ale napsal odlišný názor. Sám pro sebe se rozhodl pro útek, aby zachránil svoji sestřenicí, ale napsal to, co předpokládal, že by měl udělat, tj. zavolat hasiče. Jeho svědomí se vnitřně hádalo s morálními normami. Vychovatelka jej ubezpečila, že se má rozhodnout opravdu podle svého vnitřního hlasu tak, jak by se zachoval ve skutečnosti.

Tabulka č. 23 Písemné odpovědi skupiny 2

Skupina 1	Odpověď	Odpověď Ano	Odpověď Ne	Kohlbergova klasifikace	
		Měla by Verča urychleně vyhledat pomoc a zavolat hasiče i za cenu trestu pro Kryštofa i sebe?	Verča by neměla nikomu nic říct?	1. hlas	2. hlas
Kristýna 1. hlas.	Ano	Zavolám hasiče. Proč: protože je to tam chráněné, jsou tam zvířata a sestru to přejde za pár dní		3	3
Kristýna 2. hlas.	Ano	Beze změny názoru			
Eva 1. hlas.	Ano	Zavolám hasiče, protože by všechno shořelo a bylo by to smutný. A ještě by zvířata zemřela		3	3

Eva 2. hlas.	Ano	A ještě bych půlku svedla na sebe.			
Jarda 1. hlas	Ano	Zavolat hasiče, protože by ta louka shořela a taky zvířata by shořela. A může se to blížit k domům		3	3
Jarda 2. hlas.	Ano	Zavolal bych určité hasiče, ale domluvili bychom se a mohli bychom za to oba			
Petr 1. hlas.		Měla by zavolat hasiče, protože by shořel les a louka a mohou tam být zvířata, hmyz a květiny		2	2
Petr 2. hlas.	Ano	Beze změny názoru			
Daniel 1. hlas.	Ne		Uteču a budu dělat, že se nic neděje	1	2
Daniel 2. hlas	Ne		Neřekl, protože by Natka šla do polepšovny		

### **Poznámky k zařazování dětí dle teorie Kohlberga**

Děti z této skupiny opětovně diskutovaly, aniž by výzkumnice do diskuze příliš zasahovala. Jejich diskuze plynula správným směrem. Děti se při diskusi přirozeně zaměřovaly na vztahy s rodiči a sourozenci. Příkladem je Petr, který by se na základě diskuze mohl jevit jako bezcitný a který by svého bratra ještě při zakládání ohně vyfotil, aby měl důkaz. Jeho důvody ke svému chování jsou pravděpodobně sourozenecká rivalita. Petr je velmi hodný a ochotný hoch, který se svým bratrem žije po rozvodu rodičů u otce a matku navštěvuje jen minimálně. Petr doma zastává velmi výraznou pečovatelskou roli. Stará se o domácnost, krmí domácí a hospodářská zvířata, také musí hlídat svého bratra, který je dle jeho slov zlobivý a neposlušný. Často je trestán za prohřešky mladšího bratra, což považuje za velmi nespravedlivé. Jeho chování je znakem stupně 2, jelikož špatně snáší rozdíly, které mezi bratry ve výchově panují, ale které jsou pravděpodobně zcela běžné. Dle Heidbrinka (1997, s. 76) je nepochopení starších sourozenců k odlišnému chování rodičů k mladšímu potomku typickým příkladem stupně 2. Starší sourozenci odlišnost v chování vnímají negativně. Pokud by Petr byl hodnocen na základě jen psané odpovědi, byl by zařazen výzkumníci do stupně 3. V tomto případě se výzkumnice přiklonila k výpovědi z diskuze, jelikož výpovědní hodnota v diskuzi byla silnější (s jasným ukazatelem na stupeň 2), nežli odpověď, kterou napsal.

Při diskuzi se velmi aktivně zapojovala Kristýna, která by se dle jejích slov rozhodla podle toho, s kým by byla u ohně. Pokud by to byla sestra, volala by hasiče, přiznala by se. Pokud by to byl



bratranec, raději by utekla, aby jej ochránila. Tuto situaci Kristýna vysvětluje tím, že sestru i bratrance má oba velmi ráda, ale že její starší sestra je vzorná, takže by požár vysvětlila. U bratrance, který je problémový, by raději utekla, aby jej ochránila od následného postihu. Kristýna při vysvětlování svého jednání působila velmi vyrovnaně a její argumenty dávaly smysl. Z diskuze vyplývá, že její starší sestra nepotřebuje žádnou ochranu, protože nikdy nemá žádné potíže, a že zároveň mají velmi dobrý vzájemný vztah, takže její sestra by se na ni nezlobila, kdyby volala hasiče. Hasiče by pravděpodobně volala sama sestra. Její mladší bratranec by v případě požáru její pomoc potřeboval a zřejmě i uvítal a Kristýna by jej chtěla chránit. Toto jednání lze zařadit do stupně 3, jelikož jedinec se snaží být v očích svých nejbližších dobrým člověkem a chce vyhovět přáním svých nejbližších.

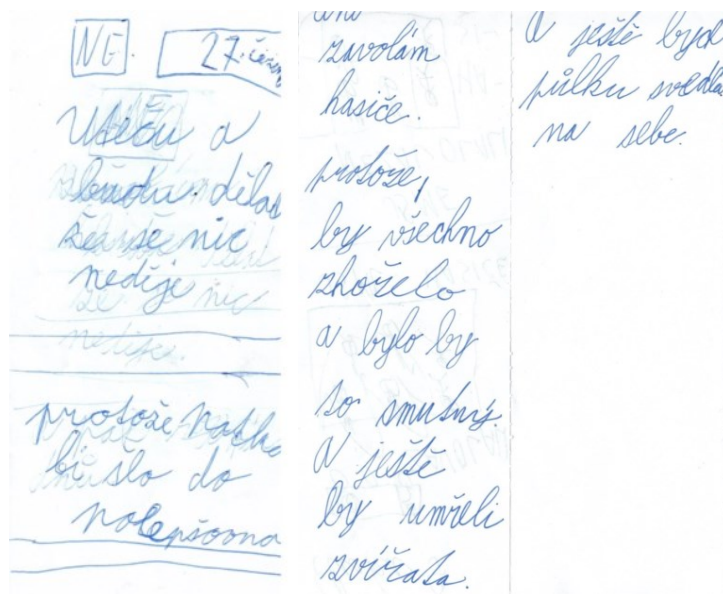
Daniel při diskuzi vyjadřoval až nesmyslné myšlenky, např.: schoval by se doma, zabarikádoval se, hodil by na policisty granáty. Odpovědi chlapce vyznívají jako legrace, což nelze jednoznačně určit. Přesto je chlapec na základě své první odpovědi zařazen do stupně 1, jelikož si neuvědomil následky svého činu. Po druhém hlasování byl zařazen do stadia 2, jelikož má starost o svoji sestřenicí. Dle jeho slov nechce, aby byla umístěna do polepšovny. Chlapec žije jen s maminkou a společně bydlí u své babičky. Matka se o Dana příliš nestará a chlapec je často sám a opuštěný, jen s babičkou. Hodně času tráví hraním počítačových her. Do školy se nepřipravuje. Matka o vzdělání a výchovu chlapce nejeví vůbec zájem.

Odpovědi Jardy i Evy byly velmi podobné. Obě děti myslely nejen na záchranu louky, ale snažily by se pomoci i sourozenci, tím, že by vinu nenechaly jen na Kryštofovi. Proto jsou obě děti zařazeny do stadia 3.

Vymalovaná omalovánka k dilematu „Požár“ (archiv autora)



Ukázky odpovědí k dilematu



## 7.6.2 Zhodnocení čtvrtého dilematu

Předpokladem bylo, že děti budou diskutovat adekvátně s věkem a se získanými kompetencemi, což se potvrdilo. Úroveň diskuze se zvyšovala s každou další diskuzí, proto u posledního předkládaného dilematu nemusely být děti vyzývány k diskuzi. Diskuze probíhala zcela přirozeně. Rozehřívací otázky se propojovaly s otázkami doplňujícími a mnohdy otázky ani nebylo třeba využít, jelikož otázky v průběhu diskuze samy děti vyřkly.

Závěrečné dilema bylo po setkání se skupinou 1 a 3 změněno, jelikož nesplňovalo požadavky na správně vytvořené dilema. Děti z obou skupin se přiklonily k odpovědi Ano/ zavolaly by hasiče, což by bylo v pořádku. Problémem bylo, že pro děti není důležité kamarádství. Děti se s postavou Kryštofa neztotožnily a žádné z dětí nemělo potřebu se nad jeho potížemi hlouběji zamyslet. V diskuzi se děti nezamýšlely i nad dalšími faktory, které se ukázaly po změně dilematu (vztahy mezi sourozenci, otázka viny). U obou skupin převažoval názor, že má Kryštof větší vinu, jen ve skupině 1 se Petra domnívala, že měla být Verča chytřejší a měla to Kryštofovi vymluvit. Skupina 3 byla ve svých názorech ještě radikálnější. Zaznívaly věty typu: „*Může si za to sám, je to jeho chyba.*“

Při změně dilematu, kdy se z nejlepších kamarádů stali sourozenci, se diskuze změnila. Děti mnohem více přemýšlely o tom, jak by situace dopadla na rodinu a na vztahy v rodině, jak by to znamenalo vzájemné vztahy. Skupinová diskuze utvářela názory a postoje dětí. U tohoto dilematu bylo vidět, jaké vztahy mají děti se svými sourozenci. Děti v průběhu diskuze uvažovaly zcela jinak a většina by chtěla pomoci svému sourozenci. Pokud by taková situace nastala, vzaly by část viny nebo i celou vinu na sebe. Tedy v otázce viny nebyly najednou odpovědi tak jednoznačné jako u dilematu před změnou. Děti se na dilematickou situaci dívaly zcela odlišně.

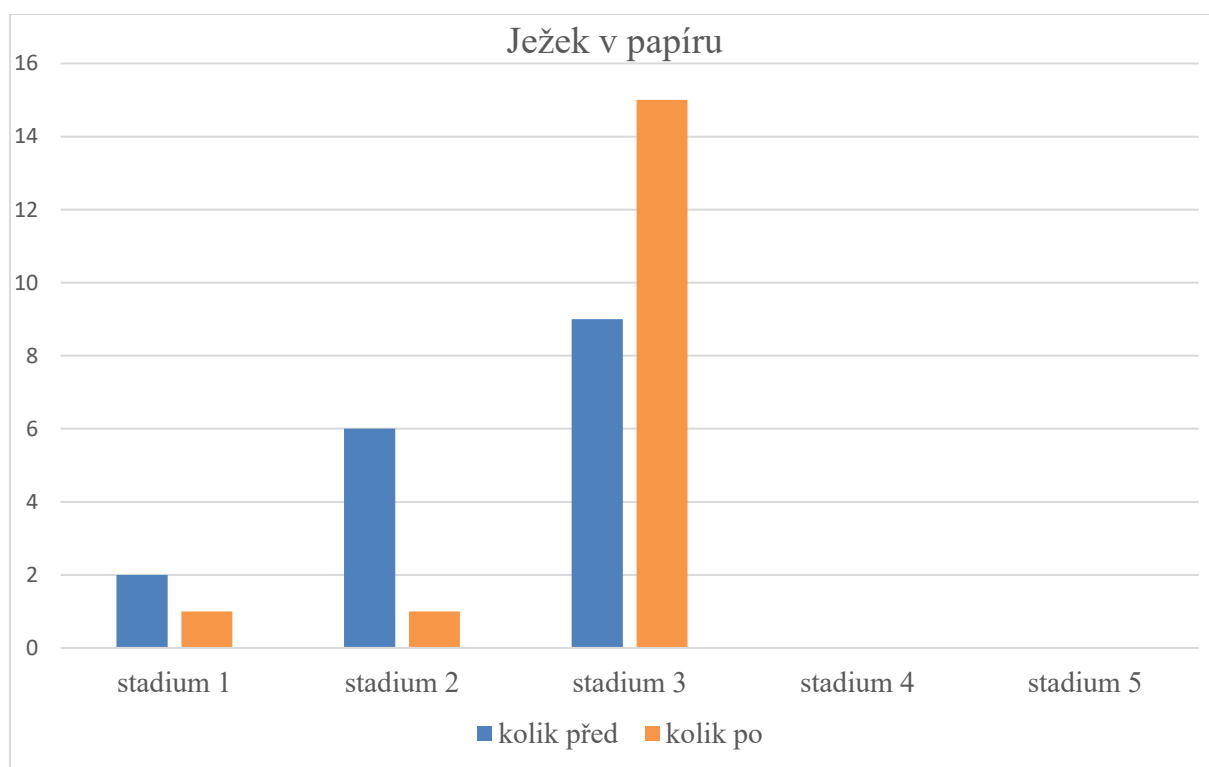
## 8. Vyhodnocení dat

Data, která byla získaná v průběhu výzkumu, byla vyhodnocena v grafech. Grafy také pomohly odpovědět na výzkumné otázky.

### 8.1 Srovnání stadia před diskuzí a po diskuzi dle teorie L. Kohlberga

Písemné odpovědi dětí, které řešily dilemata, byly zapisovány do tabulek v předchozí kapitole. Tyto odpovědi byly vyhodnocovány dle teorie Lawrence Kohlberga. Za účelem přehlednosti byla data z tabulek převedena do grafů. Graf představuje srovnání stadií 1 až 5 pro každé dilema před diskuzí a následně po diskuzi. Do grafu nebylo zařazeno šesté stadium, neboť žádná z odpovědí nebyla do tohoto stádia zařazena. Grafy také pomohly odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: „Jaký vliv má skupinová diskuze nad environmentálně morálním dilematem na děti ze školní družiny?“

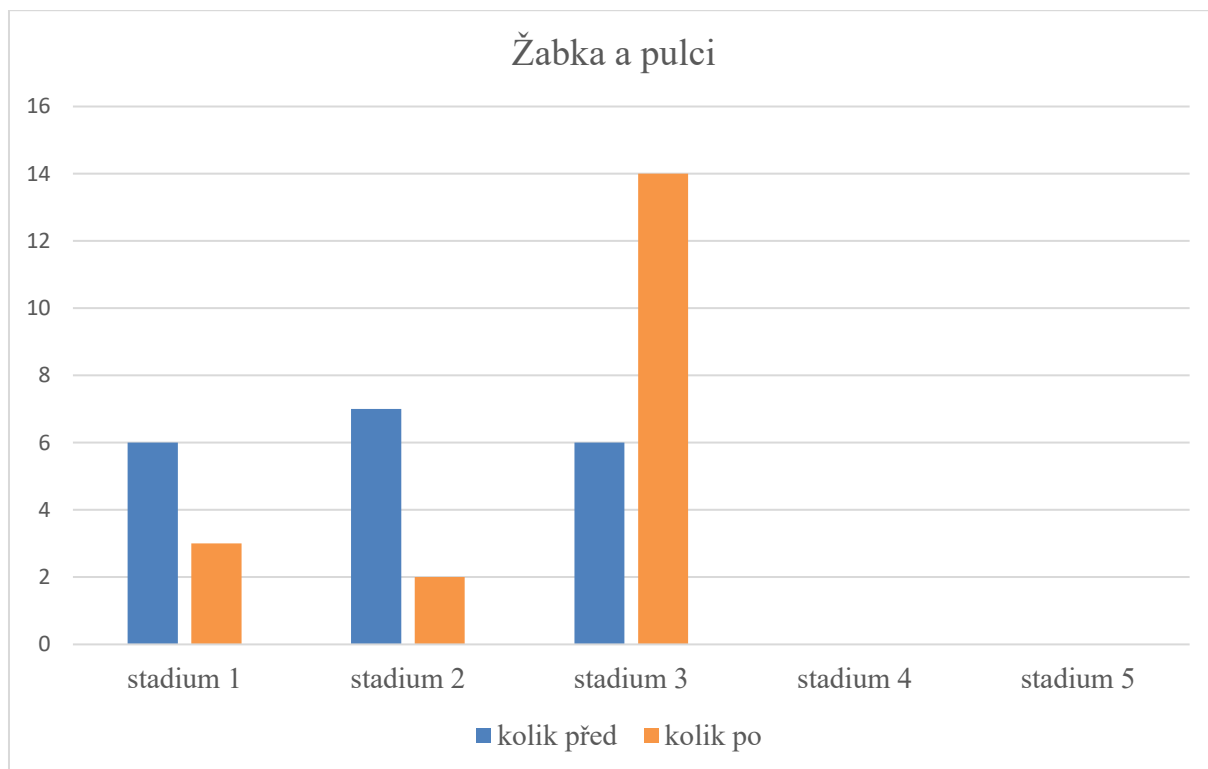
Graf č. 1 Srovnání stadií před diskuzí a po diskuzi u dilematu „Ježek v papíru.“



Dilema 1: „Ježek v papíru.“ Toto dilema bylo zařazeno první, neboť výzkumnice dilemata vytvářela s gradující náročností, tedy od jednoduššího po složitější. Při srovnání stadií lze vidět, že před diskuzí se děti objevují ve stádiu prvním a druhém čteněji. Tyto dvě stadia jsou řazeny do předkonvenční úrovně morálního vývoje. Vysoký počet dětí náleží před diskuzí i do třetího stádia konvenční úrovně. Po diskuzi se převážná většina dětí objevuje ve stádiu třetím konvenční úrovně.

Po jednom dítěti zůstalo v prvním a druhém stádiu předkonvenční úrovně morálního vývoje. V grafu lze tedy názorně vidět nárůst z nižších stadií morálního vývoje do vyšších stadií morálního vývoje.

Graf č. 2 Srovnání stadií před diskuzí a po diskuzi u dilematu „Žabka a pulci.“



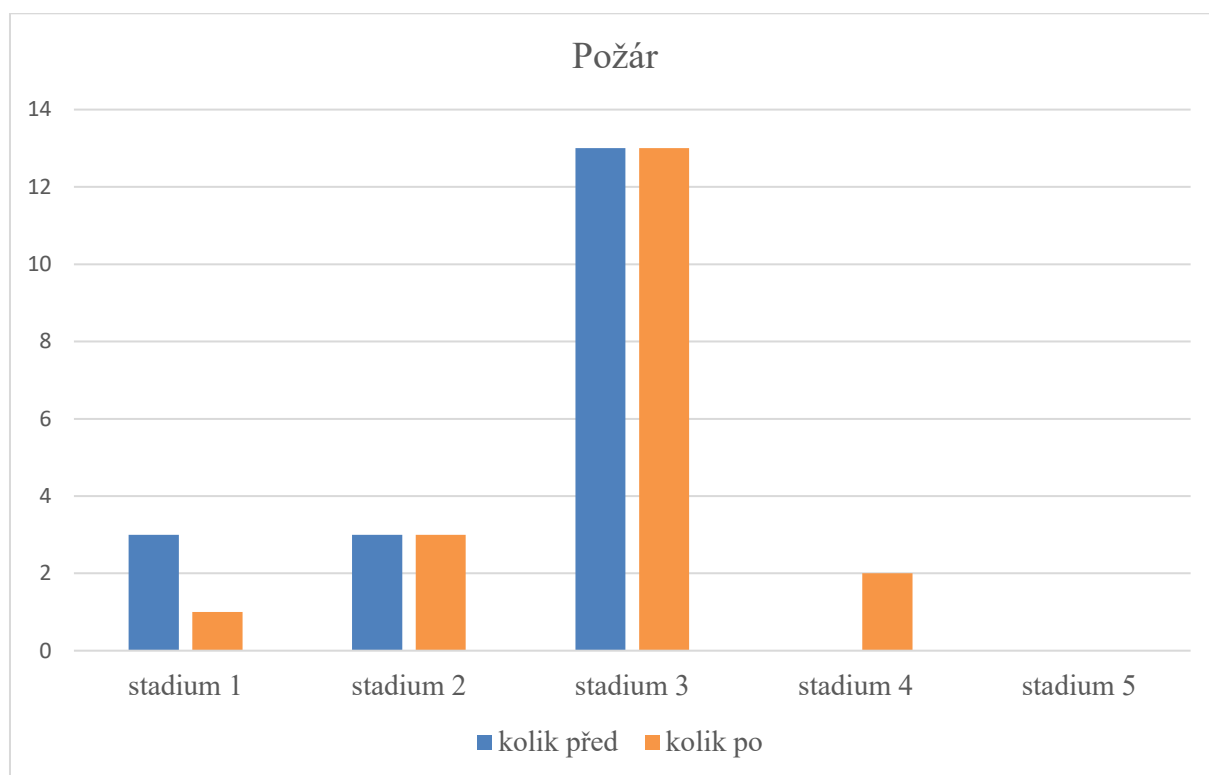
Dilema 2: „Žabka a pulci.“ Předložené dilema bylo pro děti náročnější. Před diskuzí se objevuje ve stádiu prvním šest dětí, stadium druhé je zastoupeno 7 dětmi. Třetí stadium je zastoupeno šesti dětmi. Po diskuzi je zařazeno 14 dětí do třetího stadia konvenční morálky, 3 děti zůstávají ve stádiu prvním, 2 děti jsou zařazeny po skupinové diskuzi do druhého stadia morálního vývoje. Po diskuzi je i zde viditelný posun do vyššího stadia.

Graf č. 3 Srovnání stadií před diskuzí a po diskuzi u dilematu „Vlaštovčí hnízdo.“



Dilema 3: „Vlaštovčí hnízdo.“ Předložené dilema bylo převzato od autorky Jančaříkové (2008). Před diskuzí bylo v prvním a druhém stádiu zastoupeno po 5 dětech. Ve třetím stádiu bylo zastoupeno 8 dětí, ve čtvrtém stádiu bylo zastoupeno 1 dítě. Po skupinové diskuzi se poměr zastoupení velmi změnil. Žádné z dětí nebylo zařazeno do prvního stadia. Taktéž do stadia dvě bylo zařazeno minimum dětí. 15 dětí bylo zařazeno svými odpověďmi do stadia tři. U tohoto stadia se objevila odpověď dítěte, která byla zařazena do stadia 5. I u tohoto dilematu byl výsledek po diskuzi zřejmý.

Graf č. 4 Srovnání stadií před diskuzí a po diskuzi u dilematu „Požár.“



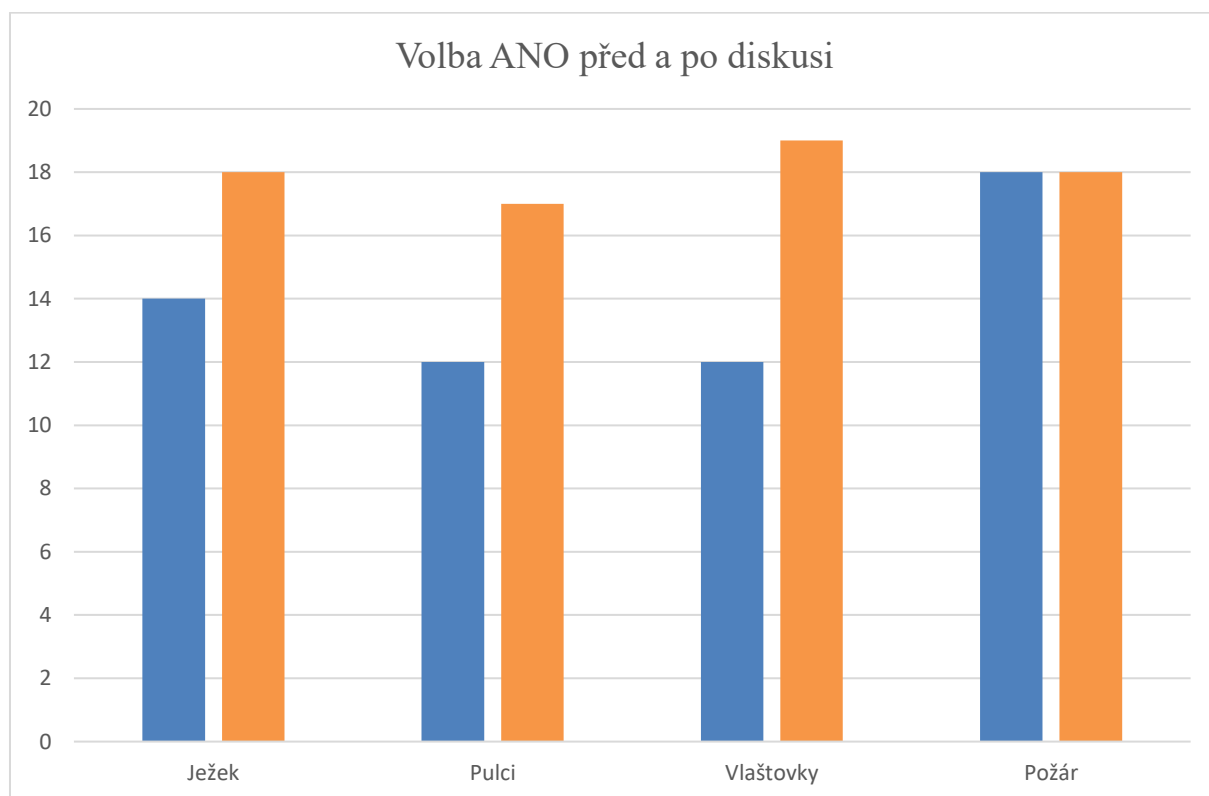
Dilema 4: „Požár.“ U tohoto dilematu výsledky po diskuzi nebyly průkazné. Přestože děti diskutovaly, tak se svými odpověďmi zůstávaly převážně ve stejném stadiu. Při tomto dilematu byly po diskuzi jen malé rozdíly. Změnily se výsledky u stadia prvního, kde před diskuzí byly zaznamenány 3 odpovědi, které se slučovaly s charakteristikou prvního stadia, a po diskuzi byla zaznamenána jen jedna odpověď. U stadia druhého a třetího jsou výsledky zcela vyrovnané. Ve stadiu čtvrtém se před diskuzí neobjevila žádná odpověď. Po diskuzi se vyskytly odpovědi dvě. Poslední dilema tak pravděpodobně nesplňuje nastavená kritéria pro tvorbu dilemat.

V grafu jsou zaznamenány odpovědi všech dětí k jednotlivým dilematům. Z předložených grafů je zřejmé, že skupinová diskuze nad morálním dilematem děti ovlivňuje. Při srovnání úrovně před diskuzí a po diskuzi je patrné, že došlo ke změnám v morálním usuzování dětí v pozitivním směru, čímž byla zodpovězena první výzkumná otázka. Dále je z grafů patrné, že skupinová diskuze děti ovlivňuje při změnách postojů, názorů a stanovisek. Výsledek této části výzkumu ukazuje, že zařazování metody morálního dilematu je vhodnou metodou pro práci s dětmi. Tato metoda rozvíjí morální usuzování dětí mladšího školního věku.

## 8.2 Posouzení vlivu autority v dilematickém příběhu

V průběhu řešení dilematických příběhů výzkumnice zaznamenala, že pro děti jsou mnohem obtížněji řešitelná dilemata, kde se vyskytuje autorita rodiče či dospělého.

Graf č. 5 Posouzení vlivu autority v dilematickém příběhu



Předložený graf ukazuje vliv autority na výsledek dilemat. První dilema postrádá jakoukoliv autoritu. Druhé dilema je bez přímé autority, ale vyskytuje se zde příkaz a povinnost, která je rodičem kontrolována. U třetího dilematu se vyskytuje konfrontace s přímou autoritou v podobě školníka a nepřímo v postavě ředitelky. Čtvrté dilema postrádá přímou autoritu i příkaz rodiče, ale je zde odkazováno na zákaz rodičů.

Při řešení prvního dilematu děti zcela svobodně a beze strachu chtěly zachraňovat ježka a pro většinu dětí nebyla důležitá výhra ani přátelství. Velká část dětí proto byla zařazena do úrovně 3 již před diskuzí. Druhé dilema se jeví jako náročnější. Při prvním hlasování byly zaznamenány odpovědi, např.: „Rodiče se musí poslouchat.“ „Rodiče mají vždycky pravdu.“ „Rodiče by se zlobili.“ Což děti řadilo do úrovně 1. Při diskuzi děti našly způsoby řešení a některým se i viditelně ulevilo v průběhu diskuze, když našly uspokojivé řešení. I proto děti byly zařazeny do vyšší úrovně. I tak ale po druhém hlasování zůstaly tři děti v prvním stadiu. Děti trvaly na své původní odpovědi a raději by rostlinky zalily a poslechlly rodiče. Třetí dilema mělo obdobný průběh jako dilema druhé. Opětovně byly slyšet odpovědi dětí o příkazu a trestu. Také zde bylo zaznamenáno mnoho úhybných

manévrů, kdy se děti chtěly jakkoliv vyhnout autoritě. Po diskuzi, při které děti hojně měnily své odpovědi z ano/poslechnu školníka na ne/ školníka neposlechnu, byl zaznamenán opětovně velký posun v úrovni morálního usuzování. U čtvrtého dilematu nedošlo v průběhu dilemat k výrazným změnám.

U dilematu č. 2 a 3, kde se vyskytuje autorita, jsou děti mnohem více ovlivněny autoritou a výchozí úroveň je nižší nežli u dilematu, kde se autorita nevyskytuje. Kde se autorita objevuje, byly děti vzájemně více konfrontovány s tím, jak jsou vychovávány. Tato skutečnost se jeví jako přínosná, neboť děti během diskuze vnímaly argumenty ostatních dětí a uvědomovaly si odlišnosti v postojích jiných, přičemž tyto postoje je ovlivnily při druhém hlasování po diskuzi. Z grafu je patrné, že u dilematu č. 2 a 3 děti více měnily své postoje a je zde větší nárůst v úrovni morálního usuzování. Celková úroveň morálního usuzování u testovaného vzorku se signifikantně zvýšila u dilematu, kde důležitou roli hraje autorita.

Při řešení dilemat se ukázalo, že některé děti celý výzkum řeší dilemata podobně a mají stejné a velmi vyrovnané morální usuzování (Lenka, Karolína). Jiné děti v různých situacích mají zcela odlišné usuzování, nejčastěji se odlišné morální usuzování projevilo u dilemat, kde se objevila zmiňovaná autorita.

Odpovědí na druhou výzkumnou otázku tedy je výsledek těchto dvou dilemat, který ukazuje, jak moc jsou děti ovlivněny výchovou v rodině a jaké vztahy mají s rodiči. Autorita dospělého je pro děti mladšího školního věku stěžejní. Mladší školní věk je doba, kdy děti přechází z heteronomní egocentrické morálky do autonomní morálky, kdy se dítě ztotožňuje s normami a povinnostmi skupiny a společnosti. Proto lze říci, že výskyt autority v obsahu environmentálně morálního dilematu je v mladším školním věku určující a ovlivňuje morální usuzování dítěte

### **8.3 Koncept dilematu a požadavky na morální dilema ve výsledku rozhodování**

Vytvoření environmentálně morálního dilematu je velmi těžké nejen časově, ale i obsahově a námětově. Vytvoření dilemat se může zdát jako jednoduchá činnost, což je ale jen zdánlivá a nepřesná domněnka. Je velmi náročné vytvořit v námětu dilemat podobně obtížné problematické situace, tak aby se děti zamýšlely nad příběhem a řešením příběhu z více úhlů. Dilemata musí být dětem blízká a pochopitelná, také musí splňovat určitá kritéria.

Koncept dilemat se řídil požadavky, které jsou popsány v kapitole 6.9.1. Tyto požadavky předurčily námět a obsah dilematického příběhu. Výchozí požadavky pro tento výzkum byly vytvořené v souladu s odbornou literaturou. Požadavky na morální dilema zmiňuje Vacek (2010),



Lind (2015b), kteří popisují průběh lekce s morálním obsahem. Při vytváření dilemat se výzkumnice řídila těmito kritérii. Mezi vytýčené a splněné požadavky lze uvést:

- Všechny dilemata děti pochopila i příběh dilemat je uvěřitelný. Děti v diskuzi prokázaly, že mají určitou zkušenost se všemi zvířaty a situacemi z dilemat. Při řešení dilemat se děti s příběhy a postavami mohly ztotožnit. Dilemata vychází z prostředí, které dětem není cizí. Děti z této školní družiny spolu s vychovatelkou často navštěvují les, a chodí na procházky k rybníku.
- Při vzniku a vytvoření environmentálně morálních dilemat byl důležitým aspektem námět, který je vázán na životní prostředí, environmentální a i etickou výchovu. Environmentální znalost a zkušenost také podpořila rozhodování dětí.
- V každém dilematu se vyskytuje hlavní postava či postavy. Všechny postavy z dilemat byly ve věku dětí, které dilematickou situaci řešily.
- Námět dilemat byl zacílen na životní prostředí a její ochranu. Každý z příběhů poukazuje na konkrétní problém (ochrana zvířat, třídění odpadů a záchrana živočichů, nedostatek vody, zbytečné umírání zvířat, zakládání požárů). Každé z dilemat také obsahuje morální stránku příběhu.
- Každé z dilemat bylo podpořeno doplňujícími a rozehrívacími otázkami, které při řešení dilemat vychovatelka dětem pokládala. Doplňující a rozehrívací otázky byly velkou oporou pro výzkumnici, neboť otázky dotvářely koncept příběhu a dilema rozvíjely. Vznik otázek vycházel také ze studia odborné literatury.
- Diskuze byla také podpořena obrázkovým materiálem a také vytvořenou omalovánkou pro každé dilema. Omalovánka vznikla jen jako pomůcka pro nejmenší děti, aby si mohly dilematickou situaci lépe představit. Omalovánka se osvědčila a využily ji i starší děti. Omalováním se děti vracely k dilematům, které se řešily i po skončení aktivity.
- Každé z dilemat rozvíjelo klíčové kompetence dětí:
  1. Kompetence komunikativní: děti v průběhu řešení dilemat komunikovali, nebáli se vyjádřit své názory, které byly mnohdy velmi odlišné, naslouchaly názorům ostatních. Dítě se s postupujícími dilematy více snažilo vyjádřit své názory a postoje a tím ovlivnit i jiné.
  2. Kompetence k řešení problémů: Děti se v každém dilematu snažily nalézt řešení a co nejlépe vyřešit problémovou dilematickou situaci. Hodně přemýšlely o důsledcích svých rozhodnutí. V mnohých případech byly rády, že bylo nalezeno řešení, byť někým jiným. Děti rozlišovaly mezi správným a špatným rozhodnutím.
  3. Sociální a interpersonální kompetence: Děti rozvíjely u diskuze zodpovědnost za své činy. Téměř všechny se snažily přijít na dobré a správné rozhodnutí, které je

prospěšné. Děti se v průběhu diskuzí také snažily respektovat odlišné názory. V některých případech, ale s velkými rozpaky.

4. Kompetence k učení: Děti byly v průběhu diskuzí velmi zvědavé, hodně se vyptávaly, ale i překvapovaly svými znalostmi a přístupem. Děti díky aplikovaným dilematům získaly nové znalosti, ale také rozvíjely a prohlubovaly znalosti již nabyté.

Vytýčené požadavky, které nebyly splněny u dilematu č. 4. U tohoto dilematu nebyl splněn požadavek obtížnosti a zodpovědnosti. Také námět a výběr ze dvou přiměřeně negativních možností nebyl splněn.

Vytvoření dilemat je velmi složitý proces. Do doby, než je dilema představeno dětem, nelze předpovídat výsledek. Tato skutečnost se potvrdila u dilematu č. 4. Přestože se děti s dilematem ztotožnily, nepovažovaly jej za obtížné, což děti samy potvrdily. Následně výzkumnice pro další skupiny dilema částečně upravila. Přesto se výsledky nezměnily. Změna se projevila jen ve změně postojů, ale v rámci určité úrovně. Odpovědi dětí k dilematu č. 4 se jeví jako ušlechtilé, zodpovědné a správné. I když je obecně očekávatelné, že by děti měly louku zachránit, předpokládala výzkumnice, že se vyskytne více odpovědí, které budou naznačovat i odlišnosti v morálním usuzování. Je možné, že děti si uvědomují hodnotu života louky, ve které žije velké množství zvířat a vzácných rostlin.

Výzkumnice tuto skutečnost připisuje neadekvátnosti a nepřiměřenosti dvou nabízených negativních možností. Děti volily mnohem silnější negativní možnost (volání hasičů s následným trestem) před pomocí kamarádovi a také trestem. Záchrana hořící louky a zavolání pomoci je pro děti pravděpodobně emočně náročné. Často zmiňovaly úmrtí velkého množství živočichů a rostlin oproti tomu, že by pomohly nejlepšímu kamarádovi či příbuznému. Z toho vyplývá, že dilema bylo nevyvážené ve výběru negativních možností. Výzkumnice se domnívá, že toto dilema by pravděpodobně mohlo mít jiné výsledky, kdyby jej řešily děti z druhého stupně, které se již více orientují na přátelství a skupinu vrstevníků.

Odpovědi na třetí výzkumnou otázku tedy je skutečnost, že pokud nejsou dodržena kritéria a požadavky na vytváření dilemat, může nastat situace, kdy dilema není pro děti složitá, děti neřeší problém do hloubky a výsledky nejsou průkazné a pro učební proces ztrácí efekt. Je proto velmi důležité zamýšlet se nad námětem, kritérii a věkem, protože to jsou určující znaky úspěšného dilematu.

## 9. Závěrečná analýza, pedagogický přínos morálních dilemat

Morální výchovou a zařazením morálních dilemat do výuky dětí v mladším školním věku se věnuje velmi málo českých autorů. Aktuální ověřená dilemata pro mladší školní věk nelze v odborné literatuře nalézt. Jediné cizí dilema, které bylo využito a popsáno v praktické části této diplomové práce je od autorky Kateřiny Jančaříkové (2008), která vytvořila dilema s názvem „Vlaštovčí hnízdo“. Ve své disertační práci se Jančaříková zaměřuje na environmentální výchovu na prvním stupni základní školy. Jančaříková (2008) ověřovala tímto dilematem environmentální senzitivitu dětí.

Absence dilemat ukazuje také na skutečnost, že metoda diskuze o morálním dilematu není rozšířená, i když tuto metodu lze úspěšně využít s jakýmkoliv námětem, které je ve školách aktuální (šikana, environment, sexuální výchova, vztahy mezi dětmi apod.).

Při tvorbě dilemat výzkumnice čerpala z knih autora Vacka (2010, 2013), který se věnuje problematice morálního vývoje. V České republice je Pavel Vacek jediný autor, který se zabývá výzkumem morálky tak obsáhle a široce. Autor také velmi často odkazuje na práce dalších autorů ze zahraničí a ve svých publikacích vychází také z díla Piageta a Kohlberga. Tyto autory rovněž často cituje. Pavel Vacek se velmi komplexně věnuje morálnímu vývoji i metodám morální výchovy dětí. Dalším současným autorem, který se zabývá výzkumem v oblasti morální výchovy, je německý autor Georg Lind, který vytvořil metodu diskuze o dilematu (KMDD). Jeho vytvořená metoda podporuje žáky v rozvíjení morálního myšlení. Lind (2015 a) říká, že morálku lze vhodnou metodou naučit. Dle tohoto autora je vhodné rozvíjet morální kompetence výchovou, vzděláním i prostřednictvím metody diskuze o dilematu. Autor Lind ve svých výzkumech popisuje vliv této metody na žáky. Jeho vytvořená kritéria morálního dilematu byla následně použita i v tomto výzkumu. Kritéria se stala účinným ukazatelem úspěšnosti předložených dilemat, neboť vytvořená dilemata výzkumníci byla konfrontována s kritérii, které vytvořil Lind či Vacek. Výzkumná část se také opírá o publikaci autorů Galbraita a Jonese (1976), kteří vytvořili příručku pro pedagogy, jenž vychází z teorie morálního vývoje Lawrence Kohlberga. Příručka obsahuje postup a vysvětlení metody, výukový proces i plán, který je určen pro výuku dětí ve škole. Je zde i odůvodnění možných komplikací. Další publikace, která byla pro tento výzkum důležitá, je kniha Lawrence Kohlberga (2017). Ten ve své knize popisuje dilema z různých úhlů postav. Příkladem je Heinzovo dilema. Toto dilema Kohlberg rozpracoval tolika směry, že v publikaci nalezneme otázky k Heinzovi a jeho ženě, k činu, který udělal, dále i ke strážníkovi či k soudu, který bude řešit jeho čin. Tento postup volila i výzkumnice, která při práci na dilematech současně také zpracovala i doplňující a rozšiřující otázky k dilematům, ale nikoliv v takové míře jako Kohlberg ve svém dilematu. Tolik otázek nešlo vzhledem k věku a mentální vyspělosti dětí použít.

Vzniku dilemat předcházelo mnoho jiných návrhů, které ztroskotaly na nevyváženosti problematických situací či náročnosti námětu. V oblasti environmentální výchovy existují známá dilemata M. D. Piburna, která ale nejsou určena pro mladší školní věk. Skutečnost, že se v publikacích opakují nejčastěji dilemata Kohlberga či Piageta a nevznikají nová propracovaná dilemata, která by se mohla použít pro děti mladšího školního věku, byla také negativem. Výzkumnice se nemohla opřít o větší množství existujících a ověřených dilemat a musela si od základu vytvářet dilemata vlastní, jejichž reliabilitu a relevantnost výzkumem ověřovala. Špatně navržené podobně obtížné situace se ukázaly ve výsledku u dilematu č. 4 s názvem „Požár“, kde se projevila nesprávné nastavení úrovně problému. Tuto skutečnost vnímala výzkumnice již v průběhu diskuze u tohoto dilematu. Přestože dilema bylo pozměněno, jak doporučují autoři Galbraith a Jones (1976, s. 44-45), výsledek dilematu alternativní plán nezměnil.

Výzkumné otázky spolu úzce souvisí. Shrnutím tedy je, že skupinová diskuze dětí velmi pozitivně ovlivňuje. Diskuze dětí ovlivňuje natolik, že mění své postoje, stanoviska a názory, což lze vidět prostřednictvím grafů. Prostřednictvím dilemat se zvýšilo morální usuzování dětí, proto je metoda morálního dilematu vhodnou a účinnou metodou při práci s dětmi. Děti prostřednictvím diskuze o environmentálně morálním problému rozvíjely klíčové kompetence způsobem, který je bavil a nadchnul. Aby byla metoda morálního dilematu efektivní a účinná, musí být dilema vytvořeno dle určitých kritérií. Kritéria a námět jsou určující znaky úspěšného dilematu. V této diplomové práci byla s dětmi řešena čtyři dilemata, z čehož tři dilemata plně splnila kritéria a požadavky. Jedno dilema svými požadavky kritéria nespĺnilo, což ale při jeho tvorbě nebylo zřejmé. Tato skutečnost se projevila až při společné diskuzi s dětmi. Přestože výzkumnice následně změnila a ztížila formu dilematu, dilema nemělo očekávaný výsledek. V průběhu řešení dilemat také vyvstala nová výzkumná otázka, která zní: „Jak koreluje výskyt autority v obsahu environmentálně morálního dilematu se změnou v morálním usuzování dítěte?“. Tato otázka vyplynula zcela přirozeně, protože u dilematu č. 2 a č. 3 děti mnohem více měnily své postoje a názory v průběhu diskuze. Rozdíly před diskuzí a po diskuzi byly pro výzkumnici nejprve překvapivé, ale na základě konfrontace s odbornou literaturou není tento rozpor v postojích ničím neobvyklým, protože děti v mladším školním věku jsou ještě velmi svázány s autoritou dospělého a pravidly. Dílčím cílem bylo zjistit, zda souvisí výskyt autority v dilematu se změnou v morálním rozhodování u dětí.

Metoda diskuze s morálním obsahem není prozatím mezi pedagogickým sborem napříč základním vzděláním příliš preferována. Problémem může být vytíženost učitelů, kteří se snaží předat svým žákům co nejvíce znalostí, a již jim nezbyvá čas na morální výchovu. Problémem může být i absence nových a propracovaných dilemat. Vytvořením nových dilemat přispěla autorka práce ke snížení tohoto nedostatku v odborné literatuře. Překážkou také může být převládající frontální styl výuky ve škole. Přes možné překážky by děti měly zažívat pocity rozhodování, diskuze a řešení problému. Lze také souhlasit s autory Galbraithem a Jonesem (1976), kteří zmiňují, že přestože si děti

nezapamatují všechny detaily diskuze, tak obsah diskuze může v budoucnu posloužit při rozhodování při různých dilematických situacích. Právě tento fakt ukazuje, že děti by měly tyto morální dilematické příběhy s pedagogy ve škole v rámci výuky řešit. Morální dilema může také velmi účinně rozvíjet klíčové kompetence, což ukázal i průběh řešení dilemat. Zařazení dilemat bylo přínosné, neboť děti v průběhu čtyř sezení pokročily velmi významně v řešení problémů a ve vzájemné komunikaci. Cítily se odpovědné za své rozhodnutí. Při skupinové diskuzi uměly vyjádřit své myšlenky, názory a postoje. Vnímaly i odlišnost v argumentech jiných dětí. Přesto děti své spolužáky nikterak nekritizovaly a mnohdy je odlišné postoje inspirovaly.

## Závěr

Rozvíjení morálního usuzování dětí je velmi důležitou součástí výchovy. Škola je institucí, která děti vzdělává a vychovává. V otázkách vzdělávání je tato cesta zřetelná a určená vzdělávacími programy. Cesta výchovy je mnohem klikatější a nejasná. Dítěti lze morální výuku zprostředkovat memorováním, poučováním či příkazováním, ale jsou i metody, kdy dítě dostává příležitost prostřednictvím diskuze o morálním dilematu řešit morální problém, převzít zodpovědnost, nalézat řešení mezi dobrem a zlem.

Školní družina je vhodným prostředím, kde probíhá morální a environmentální výuka prostřednictvím indirektivních metod, mezi něž patří i skupinová diskuze o morálním dilematu. Tato metoda je velmi přínosná, protože u dětí vyvolává pocit zodpovědnosti. Děti mezi sebou diskutují a učí se řešit problém. Současně s diskuzí děti získávají nové informace a znalosti z oblasti životního prostředí. U této metody nesmí být opomenut fakt, že děti diskutovat baví, zajímá a děti jsou při diskuzi aktivní.

Diplomová práce se zabývá morálním usuzováním dětí mladšího školního věku, které navštěvují školní družinu. Diplomová práce je rozdělena na teoretickou část a část výzkumnou. Teoretická část uceleně popisuje morálku a morální vývoj, morální dilema, psychologické teorie morálního vývoje, kognitivní vývoj dítěte v mladším školním věku, environmentální a etickou výchovu a instituci školní družiny.

Výzkumná část hledala odpověď na to, jaký vliv má skupinová diskuze o environmentálně morálním dilematu na děti, které dochází do školní družiny. Výzkumné šetření, do kterého se zapojila převážná část dětí ze školní družiny, ukázalo, že skupinová diskuze o dilematu děti ovlivňuje natolik, že se zvýší jejich úroveň morálního usuzování v průběhu diskuze. Diskuze o dilematu je tedy velmi přínosnou metodou, poněvadž děti se setkávají s různými dilematickými situacemi denně. Děti se mohou prostřednictvím skupinové diskuze naučit rozvíjet morální kompetence, tedy učí se, jak řešit

dilematické situace. Dalším neopomenutelným důležitým faktem je, že děti v průběhu těchto společných sezení získávaly klíčové kompetence, bez nichž by výchovný proces nebyl prospěšný.

Dílčím cílem výzkumné části bylo zjistit, zda lze vytvořit dilema, které je postaveno dle požadavků a kritérií z odborné literatury. Analýza vytvořených dilemat ukázala, jak složité je vytvořit dilema, které má splňovat předložené požadavky. V této části je popsán podrobný průběh dilemat. Odpovědi dětí jsou zařazeny dle teorie Lawrence Kohlberga. Jsou zde představena dilemata, která vytvořila sama autorka této diplomové práce. Do diplomové práce je také začleněno dilema, které vytvořila PhDr. Kateřina Jančaříková. Ve výzkumné části je popsán průběh realizace, analýza i vyhodnocení všech dilemat. V průběhu výzkumné části výzkumnice také reagovala na novou výzkumnou otázku, která vyplynula zcela přirozeně z reakcí dětí na řešená dilemata. Výzkumnice zjistila, že v dilematech, kde se objevuje autorita rodiče či dospělého, děti více mění postoje a názory nežli v dilematech, kde se autorita nevyskytuje. Tento jev se projevil přechodem z nižšího do vyššího stádia morálního usuzování.

Téma diplomové práce je pro mě velmi užitečným, protože jako vychovatelka ve školní družině neustále hledám nové metody a postupy, jak děti vychovávat bez přílišného poučování a memorování, které není z mého pohledu příliš účinné. Také téma ochrany životního prostředí je jedním z hlavních témat, kterému se s dětmi v družině věnujeme a které děti baví. Spojením výchovy a environmentu prostřednictvím skupinové diskuze o dilematu se ukázalo, že děti jsou této metodě nakloněny, neboť děti společné diskuze velmi zaujaly a těšily se na další, přestože diskuze byla mnohdy pro děti náročná. Mým záměrem bylo vytvořit dilemata, která nebudou jen předmětem diplomové práce, ale mohou být součástí tematických i výukových plánů pedagogů. Mým osobním poznatkem je, že skupinová diskuze o dilematu je prospěšnou a účinnou metodou morální výchovy.

# Seznam použité literatury

## Tištěné zdroje

ANZENBACHER, Arno, 1994. *Úvod do etiky*. 1. vyd. Praha: Zvon, 292 s. ISBN 80-7113-111-3.

CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2009. *Psychologie hodnot*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 376 s. ISBN 9788024422954.

ČINČERA, Jan. 2007. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 116 s. ISBN 978-80-7315-147-8.

DOROTÍKOVÁ, Soňa, 2013. *Morálka a sociální soudržnost*. 1. vyd. Praha: Karlova univerzita, 150 s. ISBN 978-80-7290-631-4.

DUFKOVÁ, Ilona, NOVOTNÁ, Hana a ŠPAČKOVÁ, Eva. 2013. *Etická výchova pro 1. a 2. Ročník základních škol*. 1. vyd. Úvaly: Albra, 36 s. ISBN 978-80-7361-093-7.

DUŠKOVÁ, Lenka a ŠAFAŘÍKOVÁ, Simona. 2015. *Kvalitativní metody pro rozvojová studia*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 79 s. ISBN 978-80-244-4740-7.

DVOŘÁKOVÁ, Jana, 2008. *Morální usuzování. Vliv hodnot, osobnosti a morální identity*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 149 s. ISBN 978-80-210-4751-8.

FILOVÁ, Hana, 2008, *Mravní výchova dětí školního věku*. In: STŘELEČEK, Stanislav (ed). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 214 s. ISBN 978-80-210-3687-1.

FISCHER, Slavomil a ŠKODA, Jiří, 2009. *Sociální patologie*. 1. vyd. Praha: Garda, 218 s. ISBN 978-80-247-2781-3.

FUCHS, Eric, 2003. *Co dělá naše jednání dobrým?* 1. vyd. Jihlava: Mlýn, 171 s. ISBN 80-86498-03-4.

GALBRAITH, Ronald a JONES, Thomas. 1976. *Moral Reasoning*. Anoka: Greenhaven Press, 209 s. ISBN 0-912616-22-9.

HÁJEK, Bedřich, 2007. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družinu*. 1. vyd. Praha: Portál, 125 s. ISBN 978-80-7367-233-1.

HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav a PÁVKOVÁ, Jiřina, 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času*. 1. vyd. Praha: Portál, 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.

HÁJEK, Bedřich a PÁVKOVÁ, Jiřina ed. al, 2007. *Školní družina*. 2.vyd. Praha: Portál, 149 s. ISBN 978-80-7367-268-3.

HART, Pavel a HARTLOVÁ, Helena, 2010. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

HAVLÍČKOVÁ, Daniela a ŽÁRSKÁ, Kamila. 2012. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: NIDM, 22 s. ISBN 978-80-87449-18-9.

HEIDBRINK, Horst, 1997. *Psychologie morálního vývoje*. 1.vyd. Praha: Portál, 175 s. ISBN 80-85931-33-8.

HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum*. 2. vyd. Praha: Portál, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HODOVSKÝ, Ivan, 1992. *Úvod do etiky*. 1. vyd. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého. 79 s. ISBN 80-7076-191-2.

HODOVSKÝ, Ivan a SEDLÁK, Jiří, 1995. *Z dějin morálních teorií (Antologie z etiky I)*. 2. vyd. Olomouc: Rektorát Univerzita Palackého, 183 s. ISBN 80-7067-428-8.

HOLEYŠOVSKÁ, Anna, 2009. *Zájmová činnost ve školní družině*. 1.vyd. Praha: Portál, 228 s. ISBN 978-80-7367-586-8.

HORKÁ, Hana, 2004. *Výchova pro 21. století*. In: STŘELEČ, Stanislav (ed). *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 155 s. ISBN 80-86633-21-7.

HORKÁ, Hana, 2008. *K pojetí ekologické/environmentální výchovy*. In. STŘELEČ, Stanislav (ed). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 214 s. ISBN 978-80-210-3687-1.

KLUSÁK, Miroslav, 2014. *Morální vývoj školáků a předškoláků. Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. 1. vyd. Praha: Karlova univerzita, 261 s. ISBN 978-80-246-2325-2.

KOHÁK, Erazim, 2002. *Zelená svatozář*. 3. vyd. Praha: Slon, 204 s. ISBN 80-85850-86-9.

KOHLBERG, Lawrence, 1984. *Essays on moral Development, Volume 2. The Psychology of Moral Development*. New York: Harper & Row, 729 s. ISBN 10:0060647612

KOHLBERG, Lawrence, 2017. *Die Psychologie der Moralentwicklung*. 8. vyd. Frankfurt nad Mohanem: Suhrkamp, 564 s. ISBN 978-3-518-28832-0.



KRÁMSKÝ, David, 2015. *Filosofické základy psychologie morálky*. 1. vyd. Liberec: Bor, 176 s. ISBN 978-80-87607-43-5.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2010. *Mít pro co žít*. 2. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 134 s. ISBN 978-80-7195-404-0.

LAJČIAKOVÁ, Petra, 2008. *Psychológia morálky*. 1. vyd. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, s.r.o. 91 s. ISBN 978-80-7204-569-3.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Garda, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LAŠEK, Jan a LOUDOVÁ, Irena, 2013. *Rodina jako základ vývoje morálky a občanských postojů dětí*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 116 s. ISBN 978-80-7435-335-2.

LENCZ, Ladislav, 1992. *Pedagogika etickej výchovy*. 1. vyd. Bratislava: Metodické centrum, 47 s. ISBN 80-85185-13-x.

LENZ, Ladislav a IVANOVÁ, Iva. 1995. *Metodický materiál III k predmetu etická výchova*. 1. vyd. Bratislava: Metodické centrum, 145 s. ISBN 80-85185-78-4.

LIND, Georg, 2015a. *Moral ist lehrbar*. Berlin: Logos, 183 s. ISBN 978-3-8325-4123-1.

MATĚJČEK, Zdeněk, 2013. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 6. vyd. Praha: Portál, 144 s. ISBN 978-80-262-0519-7.

MATĚJČEK, Zdeněk, 1992. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 223 s. ISBN 80-04-25236-2.

McADAMS Dan, 2000. *The Person. An Integrated Introduction to Personality Psychology*. 3. vyd. USA, Orlando: Hartcourt College Publisher, 731 s. ISBN 0-15-508066-0.

MOŽNÝ, Ivo, 2008. *Rodina a společnost*. 2. vyd. Praha: Slon, 324 s. ISBN 978-80-86429-87-8.

MUCHOVÁ, Ludmila, 2015. *Morální výchova v nemorální společnosti?* 1. vyd. Brno: CDK, 334 s. ISBN 978-80-7325-386-8.

NAKONEČNÝ, Milan, 1998. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 590 s. ISBN 80-200-0689-3.

NOVÁKOVÁ, Marie a VYVOZILOVÁ Zdislava, 2005. *Etická výchova pro základní a střední školy*. 1. vyd. Praha: Luxpress, 28 s. ISBN 80-7130-122-1.

OLIVAR, Roberto Roche, 1992. *Etická výchova*. 1. vyd. Bratislava: Orbit Pictus Istropolitana, 209 s. ISBN 80-7158-001-5.

PASTOROVÁ, Markéta et al, 2011. *Doporučené očekávané výstupy. Environmentální výchova v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 18 s. ISBN 978 80 87000-76-2.

PÁVKOVÁ, Jiřina et al, 2002. *Pedagogika volného času*. 3. vyd. Praha. Portál, 231 s. ISBN 80-7178-711-6.

PIAGET, Jean a INHELDEROVÁ, Bärbel, 2010. *Psychologie dítěte*. 5. vyd. Praha: Portál, 143 s. ISBN 978-80-7367-798-5.

POLÁČKOVÁ - ŠOLCOVÁ, Iva, 2018. *Emoce. Regulace a vývoj v průběhu života*. 1. vyd. Praha: Garda, 237 s. ISBN 978-80-247-5128-3.

PRŮCHA, Jan, 2000. *Přehled pedagogiky*. 1.vyd. Praha: Portál, 272 s. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 1998. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

ROVNANOVÁ, LENKA, 2014. *Rozvíjanie morálneho vedomia žiakov v škole*. 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 64 s. ISBN 978-80-565-0638-7

ŘÍČAN, Pavel, 1989. *Cesta životem*. 1. vyd. Praha: Panorama, 435 s. ISBN 80-7038-078-0.

ŘÍČAN, Pavel, *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. 2010. 6. vyd. Praha: Garda, 208 s. ISBN 978-80-247-3133-9.

SHAPIRO, Lawrence. 2004, *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 2. vyd. Praha: Portál, 267 s. ISBN 80-7178-964-X.

STŘELEČEK, Stanislav, 2008. Rodina jako výchovný činitel. In: STŘELEČEK, Stanislav (ed). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 214 s. ISBN 978-80-210-3687-1.

ŠIMÍČKOVÁ - ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2008. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠTRÉBLOVÁ, Miroslava, 2014. *Vybrané kapitoly z pedagogiky. Informace-výchova-pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova, 81 s. ISBN 978-80-7290-669-7.

THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

TYRLÍK, Mojmír, 2004. *Morální jednání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 134 s. ISBN 80-210-3535-8.

VACEK, Pavel, 2004. Metodika skupinové diskuse s morálním obsahem. In: STŘELEČ, Stanislav (ed). *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 155 s. ISBN 80-86633-21-7.

VACEK, Pavel, 2008. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. 1.vyd. Praha: Portál, 126 s. ISBN 978-80-7367-386-4.

VACEK, Pavel, 2010. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 121 s. ISBN 978-80-7435-051-1.

VACEK, Pavel, 2012. *Průhledy do psychologie morálky*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 123 s. ISBN 978-80-7435-225-6.

VACEK, Pavel, 2013. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 203 s. ISBN 978-80-7435-257-7.

VACEK, Pavel, 2017. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 189 s. ISBN 978-80-7435-684-1.

VACEK, Pavel a ŠVARCOVÁ, Eva, 2005. *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 73 s. ISBN 80-7041-343-3.

VÁGNEROVÁ, Marie, 1999. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 353 s. ISBN 80-7184-803-4.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2007. *Základy psychologie*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 356 s. ISBN 978-80-246-0841-9.

VOLNÝ, Vladislav, 2011. *Etická dilemata a školní praxe*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 63 s. ISBN 978-80-7464-055-1.

## Internetové zdroje

ČINČERA, Jan, 2017. *Environmentální výchova jako průřezové téma*. [online]. Brno: Masarykova univerzita. [cit. 2019-1-16]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/file/3226\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/3226_1_1/)

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina, 2008. *Environmentální výchova na prvním stupni ZŠ*. [online]. Praha. Disertační práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. [cit. 2019-1-19]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/81592/>

LIND, Georg, 2015b. *Not dead but alive – 20 years of effective moral education with the Konstanz Method of Dilemma Discussion (KMDD)* [online]. Kostnice: Universität Konstanz [cit. 2018-12-29]. Dostupné z: <https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2015-KMDD-english.pdf>

LIND, Georg, 2016. *How to teach morality* [online]. Kostnice: Universität Konstanz [cit. 2018-12-29]. Dostupné z: [https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2016\\_Chapter\\_4-not\\_quotable.pdf](https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2016_Chapter_4-not_quotable.pdf)

LIND, Georg, 2018. *Förderung der Moralkompetenz mit der Konstanzer Methode der Dilemma.Diskussion* [online]. Kostnice: Universität Konstanz [cit. 2018-12-28]. Dostupné z: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-d.htm>

MŠMT. 2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Národní ústav pro vzdělání [cit. 2018-12-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

NÚV, 2016. *Metodický portál RVP*. Průřezové téma Environmentální výchova [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. [cit. 2019-02-17]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10912>

*Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: Sbíрка zákonů [online]. [cit. 2018-12-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2018>

## Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Výzkumný vzorek.....	54
Tabulka č. 2 Časové rozvržení.....	56
Tabulka č. 3 Časové rozvržení skupin .....	58
Tabulka č. 4 Písemné odpovědi dětí z předvýzkumu.....	61
Tabulka č. 5 Písemné odpovědi skupiny 4.....	62
Tabulka č. 6 Písemné odpovědi skupiny 3.....	63
Tabulka č. 7 Písemné odpovědi skupiny 1.....	64-65
Tabulka č. 8 Písemné odpovědi skupiny 2.....	66
Tabulka č. 9 Časové rozvržení skupin .....	68
Tabulka č. 10 Písemné odpovědi skupiny 1.....	70-71
Tabulka č. 11 Písemné odpovědi skupiny 4.....	72
Tabulka č. 12 Písemné odpovědi skupiny 3.....	74
Tabulka č. 13 Písemné odpovědi skupiny 2.....	75-76
Tabulka č. 14 Časové rozvržení skupin.....	78
Tabulka č. 15 Písemné odpovědi skupiny 2.....	80
Tabulka č. 16 Písemné odpovědi skupiny 4.....	81-82
Tabulka č. 17 Písemné odpovědi skupiny 3.....	83-84
Tabulka č. 18 Písemné odpovědi skupiny 1.....	85
Tabulka č. 19 Časové rozvržení skupin .....	88
Tabulka č. 20 Písemné odpovědi skupiny 1.....	90-91
Tabulka č. 21 Písemné odpovědi skupiny 3.....	92
Tabulka č. 22 Písemné odpovědi skupiny 4.....	94
Tabulka č. 23 Písemné odpovědi skupiny 2.....	96

## Seznam grafů

Graf č. 1 Srovnání stadií před diskuzí a po diskuzi u dilematu „Ježek v papíru.“.....	100
Graf č. 2 Srovnání stadií před diskuzí a po diskuzi u dilematu „Žabka a pulci.“.....	101
Graf č. 3 Srovnání stadií před diskuzí a po diskuzi u dilematu „Vlaštovčí hnízdo.“.....	102
Graf č. 4 Srovnání stadií před diskuzí a po diskuzi u dilematu „Požár.“.....	103
Graf č. 5 Posouzení vlivu autority v dilematickém příběhu.....	104

## Seznam příloh

Příloha č. 1: Průběh diskuze u dilematu „Ježek.“	
Příloha č. 2: Průběh diskuze u dilematu „Žabka a pulci.“	
Příloha č. 3: Průběh diskuze u dilematu „Vlaštovčí hnízdo.“	
Příloha č. 4: Průběh diskuze u dilematu „Požár.“	

## Přílohy

### Příloha č. 1: Průběh diskuze u dilematu „Ježek“

#### Skupina- předvýzkum

Po usazení děti na matraci ve školní družině vychovatelka dětem rozdala papíry. Děti si vzaly psací potřeby. Společně se usadily a vychovatelka se dětí zeptala, zda může začít číst. Následně vychovatelka dilema pomalu přečetla. Po přečtení se dětí zeptala, zda všem slovům rozumí, zda pochopily význam příběhu dilematu. Děti všemu rozuměly, jen si společně připomněly, jaké postavy v dilematu vystupují, jaké mají mezi sebou vztahy.

Vychovatelka se tedy dětí zeptala, co by měl chlapec Václav udělat. Děti hned začaly odpovídat, proto jim vychovatelka řekla, že své odpovědi musí zapsat na papír. Každé z dětí se odebralo na místo, kde mělo soukromí, aby svoji odpověď zapsalo individuálně. Děti zapisovaly odpověď Ano/Ne a důvod rozhodnutí, tedy proč se rozhodly k tomuto řešení. Děti v této skupině byly docela rychle rozhodnuté, jen jeden chlapec Pavel neustále přemýšlel. Chtěl zachránit ježka, zároveň pro něj byl důležitý slib kamarádům a výhra. Nakonec se rozhodl pro Ne/ „*Vzal bych ty papíry, protože bych chtěl udělat radost spolužákům.*“ Díky následnému rozhovoru vychovatelka zjistila, že je pro něj důležité splnit něco, co slíbil, a zároveň, že by chtěl vyhrát, protože by to bylo díky němu. (Pavel je velký fotbalista a nemá rád, když prohrává při soutěžích). Vychovatelka chlapce ubezpečila, že jeho odpověď není špatná.

Po této části vychovatelka děti vyzvala, aby se vyjádřily ke svým odpovědím. Po těchto odpovědích se výzkumnice zaměřila nejprve na život ježka, zda děti ví, čím se ježek živí, kde se vyskytuje, zda se s ježkem setkaly. Děti převážně věděly, co ježek jí, že je to hmyzožravec, zároveň si i dvě děti myslely, že ježek jí jablka i hmyz. U této skupiny bylo pro jedno dítě překvapení, že je ježek noční zvíře. Děti byly vedeny k tomu, aby přišly samostatně na to, proč je sova nepřítelem ježka, proč je ježek prospěšný, proč v zimě spí. Těmito rozehřívacími otázkami byly děti motivovány k tomu, aby své myšlenky prezentovaly před ostatními dětmi. Následně si vychovatelka krátce s dětmi povídala o dalším tématu, a tím je třídění papíru. Opět se vychovatelka doptávala otázkami na třídění odpadů, zda doma s rodiči třídí odpad a co je recyklace.

Následovaly doplňující otázky. Pro tři děti bylo důležité, aby ježek zůstal na místě. Chlapec Pavel, který při prvním hlasování preferoval výhru a slib kamarádům, ostatní lákal, že výhra by byla určité velká, třeba pohár plný bonbónů a zmiňoval, že ježků je nejmíň milion. Dívka Stela oponovala: „*Vyhrát můžeme přece příště, vždyť se každý rok sbírá papír.*“ Následně vychovatelka konstatovala, že ježek je chráněný, což děti nevěděly. Diskuze se rozvinula velmi živě, děti diskutovaly, nesnažily se příliš pochopit argumenty Pavla. Pavel pozorně poslouchal, zdálo se, že jej spolužáci přesvědčí.

Nakonec jej asi přesvědčili, neboť při druhém hlasování se přiklonil k odpovědi Ano, přestože napsal, že i výhra je důležitá. Vychovatelka získala pocit, že chtěl uspokojit svojí odpovědí ostatní a zároveň sebe, když zmínil i výhru.

#### Skupina 4

V této skupině děti již mnohem lépe spolupracovaly, nežli děti z předvýzkumu vzhledem k věku se uměly lépe vyjádřit. Vzájemně diskutovaly a měly více znalostí ze života ježka. Na většinu rozehřívacích otázek děti znaly odpovědi. Jen Lenka si myslela, že ježek jí jablíčka. (EZ) Na otázku „*Třídíte odpad?*“ Pavla bezprostředně vyhrkla: „*Ne, všechno spálíme v kamnech.*“ (EZ) Jiné děti vyprávěly, jak třídí PET láhve a sbírají papír do sběru. (EZ) Zaváhaly při otázce, zda znají největšího nepřítele ježků. Ondřej okamžitě řekl: „*Mohl by to být nějaký dravec.*“ (EZ) Při doplňujících otázkách se snažily vyjádřit své důvody rozhodnutí. V průběhu diskuze se Lenka zmínila, že takto našli u domu na začátku zimy ježka, kterému s rodiči udělali hnízdo v králikárně. V průběhu zimy jej kontrolovali. Ježek dle jejich slov znovu usnul a na jaře jej opět vypustili. Lenka vyprávěla ostatním, že to bylo náročné, jak jej pořád museli kontrolovat, nejméně jednou týdně. Také ježkovi museli na dvířka králikárny připevnit polystyrén, aby v zimě nezmrzl, a vystlat mu králikárnu velkým množstvím sena a slámy. (EZ)

Ve skupině se také objevily nové skutečnosti při diskuzi. Chlapec Ondřej napsal: „*Vzal bych ten papír a položil bych na něj listí.*“ (PR) Část diskuze poté děti rozmlouvaly, kolik by bylo potřeba listí a jehličí, aby mohli papír vzít, a co kdyby ježka někam vzaly. Lenka oponovala Ondřejovi, že nikdo neví, jaké množství je potřeba, a co by udělal, když by se ježek probudil? A připomněla Ondřejovi, co by s ježkem dělal, když nemá doma králikárnu a domů by mu rodiče ježka nedovolili vzít. Pavla Ondřejovi řekla: „*Kde vezmeš tolik listí, když se všechno listí shrabe na podzim.*“ (AP) Pavla také při prvním hlasování napsala, že by vzala část papíru z hromady. (PR) Ale po diskuzi si byla jistá, že by ježka v papíru nechala. (ZP) Děvčata z této skupiny také konstatovala, že výhra za život ježka nestojí, načež Pavla dodala: „*No vždycky ve škole pytlík bombónů, no to by byla výhra, tss.*“ (AP)

Lenka dodala: „*Vždycky záleží na tom lidském životě, teda zvířecím a bombóny do deseti minut sníme.*“ (AP)

Klára: „*A přece nechceme ztloustnout.*“ (AP)

Ondřej v průběhu diskuze změnil názor. Z jeho úst také zaznělo: „*...ježek by mohl zemřít, protože by Václav papír vzal, a když je teda ježek chráněný, nebyl by to trestný čin?*“ (ZP)

V této skupině byl velmi aktivní Ondřej. On byl ten, který diskuzi rozvinul a dal příležitost ostatním zamyslet se i nad dalšími možnými argumenty. Přestože je ve škole Ondřej vnímán jako



neposeda, raubíř a dítě, které neplní úkoly, při této aktivitě měl nejvíce znalostí a také rozšířil diskuzi o další pádné argumenty. Tato skupina také byla nejnáročnější v udržení pozornosti. Pavla často, pokud nemluvila, zasahovala do hovoru jiných, vykřikovala nebo odbíhala od tématu.

V průběhu aktivity při druhém hlasování dvě děvčata stihla namalovat obrázky k odpovědím. Klára při druhém hlasování potřebovala více času, protože napsala několik vět i s argumenty. V této skupině nebyl důležitým faktorem slib kamarádům, protože podle slov Kláry by to spolužáci pochopili nebo by je naštvání za chvíli přešlo.

### Skupina 3

Po přečtení příběhu dilematu děti napsaly své odpovědi na papír. Všechny děti hlasovaly pro Ano/ nechám papír ježkovi. Následovala společná diskuze ve velké skupině. Nejprve rozehrávající otázky, které potvrdily domněnku výzkumnice, že děti mají nedostačující informace ze života ježků. Jen jedno z děvčat vědělo, co ježek opravdu jí. Zbývající děvčata si myslela (opět na základě mýtu o jezcích), že ježek se živí jablky. (EZ) Chlapec Adam dokonce tipoval listy. (EZ) Karolína správně zmínila hmyz, slimáky, žížaly. Mirka v průběhu diskuze smutně konstatovala: „*Já jsem jednou viděla na silnici chudáčka ježečka přejetího.*“ (ND) Vychovatelka se děti tedy ptala, proč bývají jezci často oběťmi silničního provozu. Děti tipovaly, že je to proto, že je večer a ježek nevidí, nebože vidí a je příliš osvětlen. Vychovatelka dětem vysvětlila, proč se ježek vyskytuje v blízkosti silnice. (EZ) Martin podotkl: „*A stejně to auto dostane pak karmu se mu too, píchnou kola.*“ (ND) Vychovatelka musela také dětem vysvětlit, proč v zimě ježek spí. Jedna z děvčat Mirka na otázku proč spí v zimě ježek, odpověděla: „*Chudák, tak dlouho musí spát.*“ (ND)

Vychovatelku také zajímalo, zda by děti takto zachránily všechna zvířata, ptala se, z jakých zvířat mají děti strach a obavu. I přestože děti mají z některých zvířat strach (pavouci, hadi), snažily by se zvíře určitým způsobem zachránit. Mirka: „*Já bych se hada ani nedotkla, ale kdyby to nebyl jedovatý had, tak bych si vzala klacek a třeba ho odnesla někam, kde bude v bezpečí.*“ (EZ)

U této skupiny se vychovatelka rozhodla děti rozdělit ještě do menších skupinek. Děti se zcela přirozeně rozdělily na chlapeckou a dívčí skupinu. Vychovatelka děti požádala, aby shrnuly nejdůležitější argumenty, které je ovlivnily v rozhodování, a napsaly je na další papír. Rozdělení do menších skupinek zvolila vychovatelka, aby se děti ještě ujistily o svém rozhodnutí a aby se vzájemně obohatily o své myšlenky a názory. Rozdělení do menších skupinek se u dětí neosvědčilo, jelikož se dvě děvčata během chvíle stihla pohádat. Děti tedy přemýšlely opět jednotlivě. Toto rozdělení ještě do menších skupinek v dalších skupinových diskuzích již neproběhne, protože mezi dětmi, přestože mají podobné názory, vládne mnohdy antipatie.

Děti byly s aktivitou spokojené, líbila se jim a zároveň dle jejich slov: „*Zjistily spoustu nových věcí.*“

## Skupina 1

Po ubezpečení dětí, že mohou napsat jakoukoliv odpověď, žádná nebude vnímána jako špatná, vychovatelka přečetla dilema, zároveň dětem připomněla, že mohou po společné diskuzi svoji odpověď změnit. Po přečtení se děti zeptala, zda všemu rozumí, zároveň dětem ukázala fotografie ježků, které měla nachystané pro všechny skupiny. Děti se okamžitě vyptávaly, zda můžou po aktivitě vymalovat omalovánku. (PP)

Vychovatelka děti vyzvala k napsání odpovědi na papír Ano/Ne a zdůvodnění. Děti měly obavu, jak to mají napsat, zda nebude vadit, když budou mít ve větách chyby, děti byly trochu nejisté.

Zbyněk: „*Jak to mám jako napsat? To že chci nechat papír na ježkovi, ale nechci zklamat kamarády.*“ (PR)

Vychovatelka: „*Přesně to je to dilema. Zkusíš se rozhodnout, co je důležitější. Je to těžké, že?*“

Zbyněk: „*To je teda složitý. Spíš je lepší zachránit ježka, než ten slib kámošům. Oni neumřou a ježek by mohl umřít, kdyby se vzbudil.*“ (AP)

Vychovatelka: „*Ale víš, jak je důležité, když něco slíbíš?*“

Vojta: „*První se musí člověk naučit prohrávat.*“ (ND)

U této skupiny vychovatelka využila metodu rozhovoru s dětmi. S dětmi probíhaly rozhovory částečně ještě před psaním. Děti si potřebovaly ujasnit, na co se jich vychovatelka ptá, chtěly sdělit své názory, ale i zážitky. U této skupiny probíhala diskuze mezi dětmi jen částečně. Nejprve probíhal spíše rozhovor ve směru dítě výzkumnice, nikoliv dítě s dítětem. Děti se sice poslouchaly vzájemně, ale již neoponovaly, ale respektovaly názory ostatních dětí. Vychovatelka musela děti vybízet ke společné diskuzi.

Při diskuzi byla vychovatelka překvapená, že děti mají tolik znalostí. Při otázce, copak jí ježek? Zbyněk hned reagoval: „*A paní učitelko, proč se říká taková blbost, že ježek jí jablka, když to není pravda.*“ (EZ)

Vychovatelka: „*To je jen pohádkový mýtus, představa pana spisovatele, že ježci nosí jablíčka na bodlinách.*“

K tomu Vojta dodal: „*Že i v reklamě to tak je, že ten ježek vždycky vyskočí a oni mu ty děti a dospělí házou na ty bodliny jablka.*“ (ND)

Zbyněk: „*Jo, jo, to je pravda.*“ (ND)

Vychovatelka se děti ptala, co ježci tedy jí, a děti správně odpovídaly. Vojta vzpomínal a dětem vyprávěl, že když je v létě u babičky, chodí k nim ježek na granule a že si ježka dokonce babička jednou pochovala. O životě ježků tyto děti měly více znalostí nežli děti z třetího ročníku. Následovaly doplňující otázky, které se týkaly výhry a slibu. (EZ)

Při otázce, co se tedy stane, pokud slíbený papír Václav nedonese, mezi dětmi zazněla slova, že někteří spolužáci by si mysleli, že je Václav lhář, ale i přesto by měl papír nechat na ježkovi, protože je to důležitější. Důležitější je život zvířete. (AP)

Honza dodává: „*Mně by to bylo jedno, že by se mi ostatní posmívali.*“ (AP)

Zbyněk: „*Já bych se neposmíval, jsem tvůj kámoš.*“ (AP)

Možnost výhry děti úplně zavrhly, Vojta vtipně glosoval: „*Ne, ne, ani za 5000 Kč ani za 100000 Kč*“. U této skupiny byla možnost výhry zcela nepodstatná a opětovně děti říkaly, že budou i další soutěže, které by mohla Václavova třída vyhrát. (AP)

## Skupina 2

I v této skupině převládly hlasy pro Ano/nechat papír ježkovi. Jeden z chlapců (Jarda) se dlouho rozmýšlel, i když všechny děti už měly své odpovědi napsané. Nakonec zvolil odpověď Ne/Václav by měl papír vzít. Odpověď odůvodnil tím, že by vzal papír a zároveň by si vzal ježka domů, protože papír slíbil kamarádům a celé třídě, takže na to spoléhají. (PR) Ostatní děti mu oponovaly: „*Stejně se s ním za chvíli budou zase všichni bavit*“. (EZ) U rozehrívacích otázek dvě děti věděly, že jí ježek hmyz, a dvě děti se domnívaly, že se ježek živí jablky

Kristýna: „*Já bych si něco vymyslela, jak to vysvětlím ostatním. Vymluvila bych se.*“ (AP)

Eva: „*No, třeba, že byla velká zima a babička papír hodila do kamen.*“ (AP)

Eva: „*Ale já bych řekla pravdu.*“ (AP)

Vychovatelka: „*A co ta výhra?*“

Kristýna: „*To nám je úplně ukradený.*“ (AP)

Vychovatelka: „*Tobě je to ukradený, ale třeba Jardovi ne. Ten chce i výhru.*“ (AP)

Vychovatelka: „*Jardo, proč by si měl Václav vzít ten papír?*“

Jarda: „*Aby to udělal pro ostatní. Slíbil jim to.*“ (AP)

Jarda v průběhu diskuze uvažoval i o výhře, že kdyby mu někdo nabídl třeba nějaký dobrý telefon, třeba Iphone 10, tak by to určitě udělal a bylo by mu jedno, co se stane ježkovi. Ostatní mu

začaly barvitě popisovat, co vše by se mohlo stát ježkovi. On naopak rozvíjel plány, že kdyby dostal drahou elektroniku, co všechno by mohl s elektronikou dělat. Nakonec ale říkal, že by stejně raději zachránil ježka, že by ho nenechal zemřít. Tento chlapec se nechal ovlivnit názorem ostatních a při druhém hlasování volil záchranu ježka. (ZP)

## **Příloha č. 2: Průběh diskuze u dilematu „Žabka a pulci“**

### Skupina 1

Po přečtení děti vychovatelka vyzvala k zapsání odpovědi Ano/Ne. Vychovatelka dětem zopakovala, aby zatím nic neříkaly, že diskutovat budou až po zapsání odpovědí. Diskuze v této skupině probíhala efektivněji než u předchozího dilematu. Děti mnohem lépe argumentovaly a reagovaly na odpovědi dalších dětí. Děti nejprve napodobovaly zvuky žab, neboť některé bydlí u rybníka. (EZ) Děti také diskutovaly, kdo a jak má rád žáby, kdo je držel v ruce a které z dětí se žab bojí. Děti si se zájmem prohlížely fotografie vývinu pulce v žabu, které byly pro děti připraveny. (EZ) Vojta, který má velmi rád přírodu a chodí rybařit, dětem vyprávěl, že žába i pulec má žábry, což není úplně pravda. Dětem bylo vysvětleno, že Vojta má částečně pravdu v tom, že pulci mají žábry, ale žáby mají již plíce a také dýchají kůží, což jim umožňuje plavat pod vodou. (EZ) I přestože se tato skupina skládá z dětí prvního ročníku, jejich znalosti byly výborné. Děti věděly, čím se živí žáby, jak žijí. Děti předpokládaly, že jsou žáby chráněné. Vojta dodává: „*Žába žere hmyz, had žere žabu*“. (EZ) Vojta zcela přirozeně upozornil ostatní děti na koloběh přírody. Následně se tedy vychovatelka zeptala děvčat, které zvíře by mohlo jíst ještě žáby, obě děvčata mlčela a nevěděla. Opětovně se hlásil Vojta a Zbyněk, kteří svorně a správně odpovídali. (EZ)

Následně probíhala diskuze, jak by děti zkusily řešit problematickou situaci. Vychovatelkou byly přečteny odpovědi dětí. Vychovatelka se dětí ptala na doplňující otázky k diskuzi. Nejdéle se řešilo mezi dětmi, jak by vysvětlili rodičům, že vodou nezalily rostlinky, ale nechaly ji v nádrži.

Vojta by to řešil radikálně: „*At' si klidně uschnou a třeba taky neuschnou.*“ (PR)

Vychovatelka oponuje: „*Vždyť rostlinky musíš zalít, bez vody by mohli uschnout.*“ (AP)

Zbyněk: „*Třeba bude pršet.*“ (ZP)

Vychovatelka opětovně přečte část dilematu a zdůrazní, že to rodiče Aniče přikázali a o dešti v dilematu není zmínka.

Vychovatelka: „*Zbynd'o, jak to vysvětlíš rodičům.*“

Zbyněk: „*Já bych řekl našim, že jsem chtěl zachránit pulce.*“ (AP)

Vojta: „*Já bych zase řekl, tooo, nebo bych udělal, že bych zašel do rybníka pro vodu a dal bych tam pulce a pak bych je odnesl do rybníka.*“ (ZP)

Honza: „*Ale oni musí něco jíst.*“ (PR)

Vychovatelka: „*A jak by to řešily holky?*“

Štěpánka: „*Tatka by se určitě nezlobil. Mamka jo. Ta určitě, pak bych slíbila, že už to nikdy neudělám.*“ (PR)

Vychovatelka: „*Takže příště bys rostlinky zalila?*“

Štěpánka: „*Néé! Donesla bych vodu z rybníka a pulce do té vody dala, pak bych je vypustila.*“ (AP)

Vojta: „*Já bych to našim všechno vypovídal. Tatkově by to nevadilo, on má rád přírodu stejně jako já.*“ (AP)

Petra: „*Naši by se zlobili.*“ (AP)

Honza: „*Já bych to udělal tak, že bych zalil jen některé rostliny a trochu vody nechal pulcům.*“ (ZP)

Zbyněk: „*A co kdyby to poznali (rodiče), že je to málo zalitý.*“ (AP)

Honza: „*Já bych to mamce vysvětlil, že mám rád zvířata.*“ (AP)

Zbyněk: „*To byl i můj nápad, ale neřekl jsem to.*“ (ZP)

Petra: „*Tatka má taky rád zvířata, ale zlobili by se oba.*“ (byla hodně nejistá), (AP)

Vojta: „*Žáby jsou chráněné, já bych je určitě zachránil.*“ (AP)

Honza: „*Já teda taky.*“ (AP)

Zbyněk: „*No, zvířata jsou důležitá.*“ (AP)

Vychovatelka: „*Tak co má tedy vyšší hodnotu? Vypěstovaná úroda nebo živočich?*“

Děti se po diskuzi shodují, že určitě je důležitější život zvířete než úroda.

#### Skupina 4

Děti se hned vyptávaly, zda dilema bude o žabách. Ondřej ještě před začátkem čtení, vyprávěl ostatním, jak viděl užovku, která pozřela žábu. Lenka vyprávěla, že v tomto měsíci viděla již tři zajeté žáby. (EZ)

Již v průběhu čtení příběhu se Pavla ptá, co to je ten pulec. Ostatní ji vysvětlují a ukazují na fotografii, jak vypadá pulec. Pavla se znechuceně ušklíbne. Po dokončení četby, vyzvala vychovatelka děti, aby své názory napsaly samostatně. Pavla se ptá: „*Paní učitelko, potřebujeme k životu žáby?*“ (EZ) Pavla a Klára okamžitě přemýšlely nahlas, jak musí doma poslouchat rodiče, že by musely nechat pulce zemřít. (AP) Vychovatelka musela děvčata mírnit, protože ostatní děti ještě neměli zapsané odpovědi. Pavla se doptávala, proč nezalévají vodou z řádu a také jestli nemají studnu. (PP) Bylo jí vysvětleno, že je rodina ekologická a také za zalívání vodou z řádu by musela rodina zaplatit vysokou částku peněz, kterou nemá. (PP) Nejdéle zapisování trvalo Ondřejovi, který velmi dlouho přemýšlel a nevěděl co napsat.

Pavla také váhala a přemýšlela nahlas: „*Rostliny vlastně nejsou živý.*“ (AP)

Klára: „*Jsou, mají kořínky a rostou.*“ (AP)

Lenka: „*Pijí vodu, stejně jako my. Ty vlastně nepiješ vodu, ale limošky.*“ (AP)

Pavla: „*Ale nemluví se mnou.*“ (AP)

Ondřej: „*Mě nic nenapadá.*“ (ND)

Lenka: „*Asi chce čepici na přemýšlení, jako Spongebob.*“ (ND)

Vychovatelka: „*Tebe nic nenapadá? Vždyť minule jsi měl tolik nápadů.*“

Ondřej: „*Jenže minule tam nebyli rodiče.*“ (AP)

Pavla: „*Ondřej má přísný rodiče. Včera jsem u něj byla a on špatně otevřel okno a shodil kvítko, to prdlo na zem. Přišel táta a hodně mu nadával.*“ (ND)

Lenka: „*Jo, to je pravda. Má přísnýho tátu.*“ (ND)

Vychovatelka: „*Vraťme se k tématu.*“

Ondřej: „*A co zeptat se souseda, jestli nemá taky dešťovou vodu.*“ (AP)

Vychovatelka: „*Anička má k dispozici jen vodu z nádrže.*“

Ondřej: „*No jo, ony žáby jsou důležitý, chytají otravný hmyz.*“ (PR)

Klára: „*Česká republika je velká a žab je tam teda dost, dost, dost.*“ (AP)

Pavla: „*Jo, to je pravda.*“ (AP)

Lenka: „*Víte paní učitelko, jak jste říkala, že je tam vody akorát na jedno zalití? Já bych ty rostlinky zalila a trochu vody bych nechala i pulcům. Protože ‚akorát‘ může být víc i míň.*“ (AP)

Pavla: „*Hmm, to je pravda.*“ (AP)

Lenka: „*Kdyby tam té vody bylo víc, mohla by zalít rostliny i zachránit pulce.*“ (AP)

Pavla: „*Já už jsem se rozhodla, já bych je zabila.*“ (PR)

Klára: „*Jo, vždyť je to jedno, žab je dost.*“ (PR)

Ondřej: „*Není, je to živý tvor a navíc chráněný.*“ (AP)

Klára: „*Ale ta rodina by umřela bez té zeleniny.*“ (AP)

Vychovatelka: „*No. Aniččina rodina by určitě neumřela, ale měla by menší sklizeň.*“

Klára: „*Já bych ty pulce odnesla do rybníka.*“ (ZP)

Vychovatelka: „*A víme o tom, že je tam rybník?*“

Klára: „*Určitě je. Jak by se tam dostala žába?*“ (AP)

Vychovatelka: „*Žába nepotřebuje být pořád ve vodě.*“

Klára: „*Tak já bych to možná udělala tak, že bych zalila zahrádku, ale snažila bych se, aby v té nádrži zůstala trochu vody i pro pulce. Ty pulce bych pak přelila do něčeho jiného, dala bych je do stínu.*“ (ZP)

Ondřej: „*Já jsem dostal nápad. Já bych je vzal do skleničky a zalil bych rostliny, pak bych jel na kole a dal ty pulce někam do vody.*“ (ZP)

Klára: „*Já bych to zalila, ale nechala bych tam trochu vody, a když umřou, tak za to nebudu moct, já jim tam trochu vody nechala.*“ (ZP)

Ondřej: „*Za to budeš moct, ty víš, že bez vody zemřou.*“ (AP)

### Skupina 3

Po odevzdání odpovědí vychovatelka přečetla nahlas odpovědi dětí. Následně si společně povídaly děti s vychovatelkou o životě žab a pulců. Děti měly obstojné znalosti o životě obojživelníků. Jen Lucie si pletla pulce s bulcem.(EZ)

Skupina mezi sebou diskutovala, používala adekvátně argumenty a protiargumenty. Diskuzi v této skupině rozproudila Mirka, která ostatním dětem vysvětlovala následky jejich rozhodnutí, pokud nechají pulce v nádrži (uschnou rostliny). (AP) Ostatní děti své názory obhajovaly a používaly další argumenty pro záchranu pulců. Martin oponoval Mirce, že člověk bez jídla přežije určitou dobu, ale pulci bez vody nepřežijí. (AP) Lucie se několikrát ptala: „*Na co je nám pulec a žába.*“, načež řekla, že ona žáby nemá ráda, tak je nebude zachraňovat. (PP) Opětovně zaznívaly podobné věty jako u předchozích skupin, např.: odnesl bych pulce do rybníka, dal bych je do kýble, důležitější jsou pulci než rostliny, zaliji trošku rostlinky a nechám vodu i pro pulce.

## Skupina 2

Vychovatelka dětem představila téma dilematu. Děti se radovaly z námětu příběhu, okamžitě si prohlížely přichystané fotografie žab a obrázek vývinu pulců. Dětem byl pomalu přečten dilematický příběh. Po přečtení se vychovatelka dětí ptala, zda příběh děti pochopily, kdo v příběhu vystupuje a co budou děti řešit. (PP)

Po přečtení se děti rozmístily po místnosti družiny a své odpovědi pro Ano/Ne napsaly na papír a zdůvodnily. V této skupině se děvčata společně s napsáním odpovědí, věnovala i malým kresbičkám, kterými podpořily svou odpověď.

Děti měly o životě žab hodně znalostí, odůvodnily, proč pulec potřebuje k životu vodu a žába již nikoliv. Znalý odpovědi i na další otázky, čím jsou žáby prospěšné v přírodě, čím se živí. Také věděly, pro koho je žába potravou. Správně se domnívaly, že většina žab je chráněná. (EZ)

Při diskuzi se zajímavě projevoval Daniel, který přišel s nápadem, že by mohl možná koupit akvárium, což okamžitě zavrhl Karolína, která mu odporovala: „*Kde bys koupil akvárium? A než bys ho koupil, tak by pulci asi zemřeli, nebo rostliny ještě více zvadly.*“ (AP) Daniel se smíchem konstatoval, že pokud by pulci zemřely, tak by jim udělal hrobeček. (PR) Ostatní děti byly pobouřeny jeho přístupem a upozorňovaly jej, že by si z toho neměl dělat legraci. Některé z dětí se ho zeptalo: „*Ty zabiješ zvířata?*“ (EZ)

Daniel: „*Jo.*“ (AP)

Vychovatelka: „*Takže ty necháš zemřít pulce a uděláš jim náhrobek?*“

Daniel: „*Jo!*“ (smích), (ND)

Eva: „*Nedělej si z toho srandu.*“ (ND)

Kristýna: „*Já bych tam určitě nechala ty pulce.*“ (PR)

Eva: „*A co řekneš rodičům, když ti to poručili? No, já bych ty rostlinky zalila.*“ (PR)

Kristýna: „*Já bych tam ty pulce nechala a počkala bych na rodiče a řekla jim to.*“ (AP)



Eva: „*A vaši by se zlobili.*“ (AP)

Kristýna: „*No zlobili, no a?*“ (AP)

Vychovatelka: „*I kdyby se rodiče zlobili, ty bys pulce nechala ve vodě?*“

Kristýna: „*Ano.*“ (kývá rozhodně hlavou), (AP)

Eva: „*Naši by se hodně zlobili, taťka určitě, mamka asi tolik ne.*“ (AP)

Petr: „*Já bych řekl, že jsem zapomněl.*“ (AP)

Ostatní děti: „*To není žádné řešení.*“

Karolína: „*Nebo to řekne tvému sourozenci, aby to zalil.*“ (AP)

Jarda: „*Né, mohl by říct, že už to zalil.*“ (AP)

Kristýna: „*Vždyť to pozná.*“ (AP)

Petr: „*Nebo by začalo pršet.*“ (AP)

Vychovatelka: „*Na to nemůžeme spoléhat.*“

Eva: „*Já bych asi zalila a trošičku nechala a vzala bych ty pulce, naši by přišli, já bych sedla na kolo a odvezla je do rybníku. A mamce bych řekla, že je jedu odvézt. Taťkovi by to vadilo, on nemá rád ani cizí kočky na dvoře, to mu vadí.*“ (ZP)

Kristýna: „*Ale abys to všechno stihla, máš jenom trošku vody.*“ (AP)

Vychovatelka: „*A co ty Dane? Ty bys zalil rostlinky, že ano?*“

Daniel: „*Já to zaliju a až přijde mamka, tak jí to řeknu a ona je dá pryč.*“ (ZP)

Děti: „*To je ale pozdě.*“ (AP)

Petr: „*A kam by je dala? Třeba by je mohla vyhodit.*“ (AP)

Eva: „*Do koše nebo do popelnice.*“ (AP)

Jarda: „*Já bych rostliny nezalil.*“ (PR)

Vychovatelka: „*A co mamka se strejdou? Co by ti řekli?*“

Jarda: „*Zlobili by se a asi bych dostal zaracha na počítač.*“ (AP)

### **Příloha č. 3: Průběh diskuze u dilematu „Vlaštovčí hnízdo.“**

#### Skupina 2

Při otázkách měly děti dostatečné znalosti o vlaštovkách. Věděly, kdy přilétají a odlétají, čím se živí. Jen v případě vylétnutí mladých vlaštovek po třech týdnech byly překvapené krátkostí vývoje vlaštovky z malého neochmýřeného stvořeníčka v létajícího ptáka (3 týdny trvá vývoj vlaštovky v hnízdě, následně vylétá). (EZ) Tato skutečnost také ovlivnila další hlasování. Eva vtipně konstatovala: „Škola není chlív.“ Další vývoj diskuze se hodně zaměřil na to, že mladé vlaštovky začínají létat už po třech týdnech. Dle dětí to byla velmi krátká doba na to, aby se hnízdo shazovalo. Tato informace také ovlivnila změnu rozhodnutí. (EZ) Při hledání řešení, jak by bylo možné zachránit vlaštovky, okamžitě navrhl Petr nápad. Petr při svém individuálním rozhodování napsal, že by Pepík měl hnízdo shodit, (PR) ale při diskuzi, jako první navrhl umístění plachty. (ZP) Je zcela zřejmé, že děti jsou ovlivněny ve svém rozhodování mnoha faktory a jejich názory se mohou během krátké doby změnit.

Petr: „*Dal bych pod hnízdo plachtu, která se dá spláchnout.*“ (ZP)

Eva dodává: „*Ale školník je hloupej a neudělá to.*“ (AP)

Vychovatelka: „*Školník není hloupý. To ten příběh je vytvořený tak, abys hledala ty a ostatní děti různá řešení.*“

Následně děti přišly s variantami s kartonem, novinami, dřevěnou deskou.

Daniel: „*Tak co třeba je vyhnat.*“ (ND)

Kristýna: „*A co ty mladý, ty přece neumíš létat.*“ (AP)

Daniel: „*Tak je vezmou do zobáčku za krk a odnesou.*“ (AP)

Eva: „*Cože? Do pusy? To přece není kočka.*“ (EZ)

Vychovatelka: „*A co ty, Evy? Co bys dělala, kdyby ti to řekl školník, že máš vylézt nahoru a shodit hnízdo?*“

Eva: „*Já bych řekla, že tam nevylezu, že se bojím výšek. Já mám strach z výšek.*“ (ZP)

Kristýna: „*Tak on se zeptá někoho jiného.*“ (AP)

Daniel: „*Já bych to shodil. Co kdyby tam stoupla (do trusu) paní ředitelka? To by byl křik přes celou školu.*“ (PR)

Vychovatelka: „*Tak určitě je pravda, že v tom trusu jsou nějaké bakterie, tak možná by ji to vadilo.*“

Petr: „*Ale ty na to nešaháš.*“ (AP)

Kristýna: „*Já bych řekla panu školníkovi, že už tady za chvíli nebudou.*“ (ZP)

Vychovatelka: „*Ty jsi říkala, že i kdybys dostala poznámku, tak to neuděláš.*“

Kristýna: „*Ne, neudělám to. Já bych to doma vysvětlila.*“ (AP)

V této skupině se děti nejprve vůbec nezamýšlely nad tím, jak je možné, že po nich chce školník něco, co má udělat on sám. Nezamýšlely se nad odpovědnosti školníka, který svoji povinnost a rozhodnutí přesouvá na malé dítě. Až poté, co na tuto skutečnost upozornila vychovatelka, děti se zamýšlely i nad novou informací.

Nejdříve zareagovala Kristýna, která podotkla: „*No jo, vždyť pak to nebude na školníka, ale na Pepíka, to je špatně!*“ (ZP)

Petr: „*A nemůže tam ten školník vylézt nějak z venku?*“ (AP)

Vychovatelka: „*Ne, nemůže. On je baculatý, takže se tam nevleze.*“

Při diskuzi nikdo nemlčel, všechny děti se zapojovaly. Potíže trošku působila nejasnost, proč vlastně školník nevyleze sám po žebříku a hnízdo neshodí. Nad touto skutečností se některé děti pozastavovaly. Diskuze nad tímto dilematem probíhala obdobně jako u předchozího dilematu. Děti mezi sebou komunikovaly a sdělovaly si své poznatky a postoje. Průběh diskuze se zkvalitnil, děti poslouchaly názory ostatních. Vyprávěly si zážitky s vlaštovičkami, které mají všechny děti rády a setkávají se s nimi. (EZ) Pro děti byla skupinová diskuze zcela přirozená, vůbec neměly potíže se vyjádřit a hledat řešení, jak vlaštovky zachránit. V této oblasti byl zaznamenán velký posun. V průběhu předložených dilemat v této skupině nejvíce vynikla Kristýna nejen svými neměnnými názory a postoji, ale i tím, že neměla potíže sdílet své pocity, přičemž průběh diskuze svými názory velmi ovlivnila.

#### Skupina 4

Již po přečtení dilematu Lenka zahlásila, že je to těžké dilemma, jelikož jde o zvířecí i lidský život, protože by někdo mohl onemocnět.(PP) Načež Pavla odpovídá, že to není těžké, že už ví, co by měl Pepík udělat. Pavla také přemýšlela nahlas, proč to hnízdo nepřestěhují někam do přírody (PR). Už při čtení odpovědí začala vzájemná diskuze, neboť nejprve byla přečtená odpověď Lenky, hned se ozývala Klára, že je vlaštovek dost, tak proč je zachraňovat. Totožně nejprve reagovala i u předchozího dilematu, které se týkalo žab a pulců. Také při něm hlásila, že je žab dost. (PR)

Lenka se ptá Kláry: „*Ty bys vylezla po tom žebříku a shodila to hnízdo?*“ (AP)

Klára: „*Asi jo.*“ (PR)

Lenka: „*Ale ony ještě neumí létat. Že jo, paní učitelko?*“ (AP)

Vychovatelka: „*Ne, neumí ještě létat.*“ (AP)

Klára: „*Vlaštovek je dost!*“ (AP)

Vychovatelka: „*To určitě ne, vlaštovky jsou ohrožené a je jich méně a méně.*“

Vychovatelka si s dětmi začala povídat, kde viděly děti naposled nějaké vlaštovky, zda mají třeba u nich doma ve chlívků či garáži vlaštovčí hnízdo. Děti se rozpovídaly, kde hnízdí vlaštovky. (EZ)

Klára: „*No jo, ale ve škole, paní učitelko, ve škole?*“ (AP)

Vychovatelka: „*Ne ve škole, vedle vchodu do školy.*“

Ondřej: „*Já bych je přestěhoval.*“ (PR)

Ondřej: „*Ten školník je taky líný.*“ (ND)

Pavla: „*To určitě nepůjde.*“ (AP)

Vychovatelka: „*To nepůjde, protože vlaštovky se vracejí do hnízda na to samé místo. Pokud by Pepík chtěl přestěhovat vlaštovky, moc by jím nepomohl, protože jejich rodiče by zůstali u školy.*“

Ondřej: „*No tak já bych pod ně dal nějakou deku.*“ (ZP)

Klára: „*No ale pořád do toho šlapeš.*“ (AP)

Ondřej: „*Nebudeš do toho šlapat, bude to padat na tu deku.*“ (AP)

Klára: „*Nebo našroubovat nějaký dřevo.*“ (ZP)

Klára: „*To mě napadlo už předtím.*“ (ZP)

Pavla: „*Ale ono to tam bude pořád padat.*“ (AP)

Lenka: „*Bude, ale deka se dá posunout nebo vyprášit a až budou větší, tak z toho hnízda vyletí a už tam nebudou kakat.*“ (AP)

Vychovatelka: „*Ano, máš pravdu. Vždyť ony za tři týdny vyletí a už tam nepořádek nebude tak velký.*“

Klára: „*Jéé, tak to bych je tam nechala.*“ (ZP)

Pavla: „*Já myslela, že je to úplně nad hlavou to hnízdo, jestli je to trošku bokem, tak bych tam dala nějaký kastrol a školník by to nemusel uklízet, jen by ten kastrol každý den umyl.*“ (ZP)

Klára: „*Já bych počkala teda ty tři týdny a pak bych je vyhnala.*“ (ZP)

Při tomto dilematu zapojila vychovatelka rozšiřující otázky až nyní, jelikož děti měly neustále potřebu vyřešit dilema. Vychovatelka tedy rozšiřující otázky o životě vlaštovek zařadila později, jelikož nechtěla zasahovat do diskuze, zároveň část otázek zaznělo z úst vychovatelky dříve při diskuzi. Děti vychovatelku upozornily na to, že sama řekla, že jsou vlaštovky chráněné.

Děti se následně shodly, že by se snažily vlaštovky zachránit, i děvčata, která při prvním hlasování byla pro odpověď, že Pepík by měl hnízdo shodit.

Pavla: „*Ted' už si to nemyslím.*“ (ZP)

Vychovatelka: „*A proč si to už nemyslíš?*“

Pavla: „*Protože předtím jsem si myslela, že to všem padá na hlavu*“ (AP)

Vychovatelka: „*Takže je to spíš proto, že by ti bylo nepříjemné, kdyby to padalo na lidi.*“

Pavla: „*Přesně tak.*“ (AP)

Vychovatelka: „*A co ty, Klárko? Proč jsi změnila odpověď? Uvádíš tady i to, že by mohl být školník bez práce.*“

Vychovatelka: „*Může vůbec školník po dítěti chtít, aby tohle udělalo.*“

Ondřej: „*Ne, mohlo by (dítě) třeba spadnout z toho žebříku.*“ (ZP)

Lenka: „*No to by teda neměl posílat dítě shazovat hnízdo. To dítě je mnohem mladší než on, mohlo by třeba uklouznout a taky on je dospělý, měl by to udělat sám, když to chce.*“ (AP)

Pavla: „*Zamkneme dveře a nebudeme chodit tři týdny do školy.*“ (AP)

Ostatní děti: „*Jóó.*“ (ND)

Lenka: „*A víte, paní učitelko, jak jste říkala, že jestli ten školník může chtít po tom Pepíkovi, aby tam vylezl, tak on ho nutí, ale on by to vlastně měl udělat sám.*“ (AP)

Děti se nakonec zamýšlely hodně nad tím, proč to školník chce po dítěti. Děti hledaly i způsoby, jak by měl školník k hnízdu vylézt a shodit si jej sám, když to chce, ale podle názoru dětí, by to školník neměl chtít po dětech. Tato skupina mnohem více rozvíjela okolnosti toho, proč si tam školník nevyleze sám. Děti své myšlenky rozebíraly velmi barvitě. Nakonec přišly i na to, že by mohl

ten Pepík dostat místo školníka pokutu, kdyby to hnízdo shodil. Děti navrhovaly, aby zhubnul nebo aby jej vyhodili ze školy. Školník byl najednou v očích dětí ten špatný člověk, který chce svoji odpovědnost přenášet na ně. Účelem dilemat také je, aby dítě rozpoznalo dobro od zla. Vychovatelka/výzkumnice dětem vysvětlila, že i dítě může někdy odmítnout příkaz nebo žádost dospělého, pokud se neztotožňuje s jeho názorem, ale dítě by to mělo také odůvodnit, proč nesouhlasí.

Potíží u tohoto dilematu bylo to, že děti si neuměly představit, v jakých místech se hnízdo nachází a proč jej nemůže školník shodit sám. V tomto případě velmi pomohla připravená omalovánka, kterou vytvořila vychovatelka/výzkumnice. Děti uvítaly jasné znázornění postav i umístění hnízda. V této skupině na základě tohoto dilematu vznikla obrázková knížička, kterou více než týden tvořila Lenka.

### Skupina 3

Poté, co vychovatelka řekla dětem, o čem dilema bude, děti hned vyprávěly, kde viděli hnízdící vlaštovky. (PP, EZ) Společně s vychovatelkou děti zjistily, že některé z dětí má doma hnízdo jiříček a další dítě má ve chlívku vlaštovky. Děti se podivovaly nad rozdílem v hnízdění vlaštovek a jiříček. (EZ) Po přečtení děti samostatně zapisovaly své odpovědi. Vychovatelka v průběhu tohoto zapisování dětem rozložila na matraci omalovánku a fotografie vlaštovek.

Následně byly přečteny odpovědi dětí. Hned po prvním přečtení, ještě před společnou diskuzí, chtěla Lucie změnit svojí odpověď. Nejprve chtěla zachránit život mlád'átek, ale po krátké chvílce se vychovatelky ptala, zda to může změnit, chtěla by raději poslechnout pana školníka. (PR) Vzala si papír a hned svoji odpověď napsala s tím, že je to její definitivní rozhodnutí. Do tabulky byla tedy zapsána tato odpověď. Ostatní děti názor nechtěly změnit. Lucie svoji novou odpověď přečetla: „*Ne, Pepík by měl poslechnout školníka, protože příkaz dospělého je důležitější.*“ (PR) Proti této odpovědi se ohradil Adam, který se domníval, že na prvním místě je život vlaštovek. (PR) Touto změnou začala diskuze, děti byly ve svém rozhodování zásadové. Opět se v této skupině řešily připomínky Lucie, která říkala: „*Moje mamka má vždycky pravdu.*“ (AP) Tento výrok byl zaznamenán i v předchozím dilematu, kdy toto děvče, aniž by přemýšlelo nad důsledky, dělá to, co mu říkají rodiče. Kluci jí oponovali, že školník určitě nemá pravdu v tom, že by se měly zabít vlaštovky. (AP) Adam se domníval, že jsou chráněné a jejich málo. (EZ) V diskuzi se propojovaly otázky rozehřívací s doplňujícími podle toho, kterým směrem diskuze směřovala. Vychovatelka nechávala diskuzi volný průběh, jelikož děti mezi sebou diskutovaly velmi dobře. Diskuze byla kvalitnější, vychovatelka méně mluvila, naopak děti mluvily hodně. Velký posun v diskuzi vychovatelka zaznamenala u Adama, který se v předešlých dilematech příliš neprojevoval a nyní se bez ostychu zapojoval. Při otázce, jak dlouho zůstávají mlád'átka v hnízdě než vyletí, většina typovala několik měsíců. Všechny děti dost překvapilo, že doba vylétnutí z hnízda je kratší než měsíc. Lze se domnívat, že tato doba následně ovlivnila další rozhodování dětí.

V diskuzi Martin navrhoval: „Že bych tomu školníkovi řekl, že to, že ty vlaštovky mají život a můžeme ty tři týdny počkat, než vyletí z hnízda.“ (AP)

Vychovatelka: „Ale on by ti řekl, ony tady kálejí a mně to vadí, navíc je to nehygienické.“

Martin: „No, já bych mu řekl, že by to musel čistit, že to ty tři týdny vydrží, já bych tam dal pásku, aby tam lidi nechodili.“ (AP)

Mirka: „Oknama aby chodili.“ (smích), (ND)

Lucie: „A co když projdou pod tou páskou.“ (AP)

Adam: „Tak budou chodit druhou stranou.“ (AP)

Mirka: „On to hlavně nechce uklízet. Já mám nápad. Dala by se pod to fólie nebo pytel a vždycky by se to vzalo a vyhodilo a dala by se tam jiná.“ (ZP)

Děti Mirce zatleskaly za výborný nápad.

Adam také přišel s nápadem: „Že by se mohl zavolat nějaký doktor pro zvířata s rukavicemi, který by školníkovi pomohl s vlaštovkama.“ (ZP)

V závěru diskuze se všechny děti shodly, že by vlaštovčí hnízdo neshodily. Další potlesk si vysloužila Lucie, která změnila původní názor a také by odmítla školníkovu žádost.

### Skupina 1

V průběhu diskuze se prolínaly rozechřivací a doplňující otázky, protože vychovatelka nechtěla zasahovat do probíhající diskuze. Děti měly odpovídající znalosti o vlaštovkách. Také vyprávěly své zážitky s vlaštovkami. (EZ)

Ještě v průběhu samostatného psaní odpovědí Zbyněk řekl: „Ale náš pan školník by to neudělal.“ (ND)

Vychovatelka: „Ale v tomto příběhu by to udělal, podívej, mám to tady napsané.“

Zbyněk: „Ale né v naší škole.“ (ND)

Vychovatelka: „I v naší by se to mohlo stát, řekla by mu to paní ředitelka a školník by musel poslechnout.“

Zbyněk: „A jo. To jsem nevěděl, že je tam i paní ředitelka.“ (PP)

Honza: „A šel by ten Pepíček do ředitelny?“ (PP)

Vychovatelka: „*To vám zatím neřeknu. Řekneme si to, až to všechny děti dopíší.*“

Honza: „*Já nechci, aby šel do ředitelny.*“ (ND)

Zbyněk: „*Ale pořád to nejsou já, je to Pepík, uf. Ale aj tak.*“ (AP)

Honza: „*Kdybych byl Pepík, tak bych tam nevylezl, řekl bych mu, že mám průjem.*“ (PR)

Vojta: „*Ale on by ti to řekl další den znovu.*“ (AP)

Zbyněk: „*Já bych utekl.*“ (PR)

Honza: „*Já bych se někam schoval.*“ (PR)

Vychovatelka: „*Ale tím to nevyřešíš, školník může přijít i v hodině.*“

Honza: „*Zbynda by se schoval na záchod.*“ (PR)

Vychovatelka: „*Takže vy byste se školníkovi schovávaly nebo vymlouvaly?*“

Honza: „*Já bych mu řek, že mám strach z výšek, protože je to pravda.*“ (ZP)

Vychovatelka: „*Spíš byste měli přijít na nějaké řešení, kterým by si školník práci ulehčil, a hnízdo se nemuselo shodit.*“

Tato skupina nejprve nejméně 15 minut řešila to, jak by se školníkovi děti schovaly, vymlouvaly, vůbec je nenapadala žádná varianta řešení. Všechny děti napsaly, že by sice nikdo hnízdo shodit nechtěl, ale děti zároveň měly obavu ze vzájemné konfrontace se školníkem.

Petra: „*Jemu by se to taky nelíbilo, kdyby byl vlaštovka a chtěl by ho někdo shodit, tak bych to řekla školníkovi.*“ (PR)

Zbyněk: „*To je pravda, je to jejich domov. A taky, kdoví jestli by se mu to líbilo, taky shodit to hnízdo.*“ (AP)

Vychovatelka: „*Že by vlastně sám nechtěl shodit to hnízdo? To nevím, ale myslím si, že některým lidem by nevadilo shodit vlaštovkám hnízdo, ale zase jiným by to vadilo moc.*“

Štěpánka: „*No já bych pod to hnízdo dala třeba misku, ony se tam vykakají a školník by to nemusel uklízet. Chodil by to jenom vynášet.*“ (ZP)

Vojta: „*Na to jsem taky myslel.*“ (ZP)

Zbyněk: „*Já bych udělal takový stroj z trubek, který by vedl až do kanálu.*“ (ZP)

Petra: „*Já mám ještě takový návrh. Dát pod to noviny, pak je školník zmuchlá a vyhodí.*“ (ZP)



V této skupině děti nenapadlo, že by školník neměl chtít po malých dětech, aby shodily hnízdo. Na tuto skutečnost je upozornila až vychovatelka.

Zbyněk: „*No to je vlastně pravda.*“ (ND)

Petra: „*To není správně.*“ (ND)

Přestože děti při dilematu shodně hlasovaly pro záchranu života vlaštovek, neuvědomily si, že by to po dětech školník neměl chtít. Otázkou zůstává, zda se děti dostatečně vžily do dilematu a uměly se identifikovat s hlavní postavou příběhu, neboť až poté, co tento fakt řekla vychovatelka, děti se začaly vyjadřovat ke školníkovi více odmítavým způsobem. Děti v této skupině diskutovaly. Diskuze neprobíhala jen směrem k vychovatelce, ale i navzájem. Některé připomínky, jak řešit problém (průjem, schovám se, uteču, Pepík vyrobí stroj), byly úsměvné a současně účelové.

## **Příloha č. 4: Průběh diskuze u dilematu „Požár“**

### **Skupina 1**

Po přečtení se okamžitě začaly ozývat hlasy: „*Já vím, co udělat.*“ Vychovatelka děti vybídla, aby své odpovědi nejprve napsaly na papír, že si následně budou společně o příběhu povídat. Děti při diskuzi zmiňovaly případ se zapáleným kontejnerem žáka této školy. Dále diskutovaly o policii, která by přijela a vyšetřovala to. Z této diskuze vyplynulo, že pro děti je vhodnější volání hasičů. Zároveň se děti obávaly, co by se následně mohlo stát, a ptaly se vychovatelky, zda by je policie zavřela. Tento výrok vychovatelka zpochybnila, ale připustila určitý peněžitý trest, který by zřejmě čekal rodiče dětí. Děti při hlasování a následném čtení odpovědí vůbec nezmiňovaly kamarádství, přestože děti z dilematického příběhu jimi byly.

Vychovatelka: „*To je zajímavé, vůbec jste nepřemýšlely nad tím, že jsou to nejlepší kamarádi.*“

Zbyněk: „*Ale aj tak neumře za to, ale zvířata by mohla umřít.*“ (AP)

Petra: „*Já bych to řekla Kryštofovi, že musíme zavolat hasiče.*“ (PR)

Vychovatelka: „*Ale Kryštof chce, aby to Verča nikomu neřekla.*“

Zbyněk: „*Jo, on je zlobivý.*“ (AP)

Honza: „*Taky by nechtěl umřít.*“ (AP)

Děti se při diskuzi shodovaly v tom, že by měl být Kryštof potrestán, neboť si bez dovození vzal doma zapalovač.

Honza: „*Měl by dostat trest, protože je to nebezpečný a ani s tím neumí.*“ (AP)

Zbyněk: „*A mohlo se mu něco stát.*“ (AP)

Při diskuzi se prolínaly rozechřívací a doplňující otázky. Děti při otázkách, co žije na louce, uměly vyjmenovat spoustu živočichů, hmyzu. Také vyjmenovaly některé byliny, všechny děti znaly telefonní číslo na hasiče. Děti také hodně mluvily o požárech, které viděly v létě, když hořel stoh nebo místní statek. (EZ) Při diskuzi se děti také svorně shodly, že Kryštof má větší vinu nežli Verča.

Štěpánka: „*Jako, jestli je to nápad Kryštofa, tak za to ta Verča nemůže, no trochu jo.*“ (AP)

Petra: „*Ale byl to jeho nápad, ale ona s tím neměla souhlasit.*“ (AP)

Honza: „*On nevěděl, že se to třeba rozhoří.*“ (AP)

Vychovatelka: „*A můžou děti rozdělovat oheň?*“

Petra: „*Oni se to taky měly učit ve škole, že děti nesmí brát do ruky zapalovač, to už by měly vědět.*“ (AP)

Petra: „*Neměla s tím souhlasit.*“ (AP)

Vojta: „*A bez dovození rodičů vzal Kryštof ten zapalovač, takže za to může víc.*“ (AP)

Štěpánka: „*Verča by měla dostat ten trest menší.*“ (AP)

Petra: „*Ale mohla být ona chytřejší a mohla mu to vymluvit.*“ (AP)

Vychovatelka: „*Ale nebyla. Co to tedy znamená?*“

Štěpánka: „*Že jsou oba hloupi.*“ (AP)

Děti: „*Anoo.*“

Vychovatelka: „*A měla by být i Verča potrestaná?*“

Děti: „*Ano.*“

Vojta: „*Neměla s tím souhlasit.*“ (AP)

Honza: „*Život je paní učitelko důležitější než kamarádství.*“ (AP)

Vychovatelka: „*A co se stane s tím jejich kamarádstvím?*“

Štěpánka: „*Tak se spolu nebudou bavit, pak se usmíří a bude to dobrý.*“ (AP)

Děti se do diskuze zapojovaly, bez vyzvání reagovaly na postoje dalších dětí. V průběhu celé diskuze komunikovaly a sdělovaly si své názory. U tohoto dilematu se ve všem shodovaly, nikdo z dětí neoponoval druhému, což neznamená, že by pro děti nebyla skupinová diskuze přínosnou. Diskuze byla plnohodnotná, ale děti použily málo argumentů v otázce viny a trestu. Děti měly pocit, že Kryštof je za požár více odpovědný. Petra podotkla, že měla být Verča rozumnější a táborák měla Kryštofovi vymluvit.

### **Skupina 3**

Hned po přečtení otázek pro /proti všechny děti vykřikovaly: „*Já už vím*“. Vychovatelka musela děti usměrnit s tím, že nejprve svoji odpověď napíše a až pak bude následovat skupinová diskuze. Ještě před psaním odpovědí se děti doptávaly, zda bude založení požáru vyšetřovat policie, jak velký by mohl mít Kryštof problém, jak je louka velká, proč je ta louka chráněná, co se může stát, když děti od požáru utečou. (PP) Děti z této skupiny potřebovaly doplňující informace, aby se pravděpodobně ubezpečily o správnosti svého rozhodnutí. (PP)

Dvě děti u tohoto dilematu byly rychle rozhodnuté, na odpovědi dalších musela vychovatelka čekat déle. Děti si chvíli povídaly také o požáru, který založil žák této školy. Martin ostatním povídal, jak na Youtube kolují videa, kde jejich tvůrci používají různé spreje (lak na vlasy, deodorant apod.) na založení požárů. (ND) Adam říkal, že jeden chlapec, který chodí do školní družiny, tento pokus se sprejem a zapalovačem už také vyzkoušel. (ND) Některé děti své odpovědi podpořily kresbou. Společně si s vychovatelkou povídaly o životě na louce. Děti vyjmenovaly různé druhy hmyzu a drobných živočichů, kteří žijí na louce. (EZ) Následně při čtení odpovědí bylo zjištěno, že by všechny děti zavolaly hasiče.

Martin říká: „*Verča dostane pochvalu, za to že rychle zavolala, zároveň dostane trest, za to že to udělaly.*“ (PR)

Vychovatelka: „*Martine a proč myslíš, že dostane pochvalu a bude mít možná menší trest?*“

Martin: „*Protože když by nezavolala, tak by ten trest byl potom větší.*“ (AP)

Vychovatelka: „*Takže to bude trošku s prospěchem?*“ *Verča rychle zavolá a možná to nebude takový průšvih?*“

Martin: „*No, přesně.*“ (AP)

Vychovatelka: „*A co ten kamarád.*“

Martin: „*No, no, moje chyba by to nebyla.*“ (AP)

Mirka: „*Byla, ona s tím souhlasila.*“ (AP)

Martin: „*No jako jo, ale, furt lepší zavolat, než aby to všechno shořelo.*“ (AP)

Martin: „*Kryštofovi za to nikdo neutrhne hlavu, dostane pokutu*“ (AP)

Vychovatelka: „*Je to Verčín nejlepší kamarád, bude možná brečet.*“

Mirka: „*Za to si může sám, alespoň se poučí.*“ (AP)

Lucie: „*Jo.*“ (AP)

Martin vykřikl: „*Je to jeho chyba.*“ (AP)

Vychovatelka: „*Ale vždyť tam byli spolu, trhali spolu trávu, Verča s tím musela souhlasit.*“

Vychovatelka: „*Proč si myslíte, že to je jen jeho chyba?*“

Lucie: „*Protože ho to napadlo.*“ (AP)

Mirka: „*Proč si chtěli udělat táborák venku, když si ho mohli udělat doma.*“ (AP)

Vychovatelka: „*To je to dobrodružství.*“

Karolína: „*A navíc, to nemůžou.*“ (AP)

Adam: „*Někde u lesa.*“ (AP)

Nyní se rozhořela debata, proč děti dělají takové dobrodružné výpravy za věcmi, které se nemají dělat. Děti se vrátily k zážitku, kterého se účastnila menší část třetího ročníku školy, kde probíhal výzkum. Některé děti ze třetího ročníku, zároveň i děti, které se účastnily výzkumu (2 děvčata), se společně na jaře domluvily, že zkusí kouřit. Děti vzaly doma rodičům cigarety a zapalovač a v lese se takto sešly několikrát, aby si zakouřily. Děti, které zkoušely kouřit, ve třídě lákaly další, proto se dva kluci z ročníku rozhodli oznámit všechno třídní učitelce (1 chlapec, který to oznámil, je i v této skupině). Nastal kolotoč rozprav, preventivní diskuze na téma kouření, návštěva dětí i rodičů v ředitelně. Nyní se v průběhu dilematického příběhu děti vracely k této situaci. Chvíli si společně s vychovatelkou povídaly o tom, co je k tomu vedlo, a společně dospěly k tomu, že to bylo tajné, dobrodružné, zakázané. Děti si prý připadaly důležité a starší. Poté se vrátily k diskusi nad požárem.

Vychovatelka: „*Mirko, ty píšeš, že bude mít Kryštof trest velký, ale alespoň se poučí. A jak se poučí, když už zapálil popelnici?*“

Mirka: „*A jo, tak mu to někdo řekne, že je to špatně.*“ (ZP)

Martin: „*Tak by mu měli rodiče všechno zakázat.*“ (AP)

Mirka: „*Třeba na rok.*“ (AP)

Lucie: „*Zakázat všechno.*“ (AP)

Mirka: „*Ať se poučí, alespoň trošku.*“ (AP)

Karolína: „*On se zatím nepoučil, ale teď už se poučí.*“ (AP)

Vychovatelka: „*Myslíš, že se poučí?*“

Mirka: „*Ano.*“ (AP)

Vychovatelka: „*Je správně, že Kryštof chce po Verči, aby utekli?*“

Děti: „*Ne, ne, není.*“ (AP)

Vychovatelka: „*Ale on je zoufalý a má strach.*“

Mirka: „*On neumře, ale to všechno na té louce jo. Jemu nikdo neutrhne hlavu, bude mít trest, ale neumře, jako ty zvířata.*“ (AP)

Při této diskusi se děti vzájemně ubezpečily, že je nebezpečné rozdělovat oheň. Pokud jsou pod dohledem rodičů, tak by mohla rodina oheň rozdělat, ale s určitými pravidly.

#### **Skupina 4**

. Průběh dilematu je neměnný, děti komunikují, vzájemně diskutují. Pavla ještě před začátkem čtení hlásí: „*Doufám, že to bude tak těžký dilemma, jak jsem vymyslela já.*“ (ND) Pavla vymyslela velmi těžké morální dilemma, které se zabývalo vraždou druhého člověka. Vychovatelka: „*Takové těžko řešitelné dilemma nemůžeme použít.*“ Děti se na dilemma těšily, samostatně se přichystaly, usadily se a pozorně poslouchaly vychovatelku. Pavla po úvodní otázce hlásí: „*Já jsem si to myslela, že tak bude ta otázka.*“

Děti samostatně zapisovaly své odpovědi. Již v průběhu zapisování se snažily o diskusi.

Pavla: „*Ta louka je chráněná. A Kryštof ví, že to nemá dělat.*“ (PR)

Klára: „*To je jak z té pohádky, jak byla ta rostlina v té botě. Wall-E.*“ (ND)

Lenka: „*No já bych to na něj raději řekla, je to jeho vina.*“ (PR)

Vychovatelka: „*Pss, to si řekneme až za chvíli, nejprve to napiš na papír.*“

Klára: „*Ale lepší je to říct.*“ (PR)

Lenka: „*Já bych zachránila přírodu, já jsem přece přírod'ák.*“ (PR)

Pavla: „*Ach jo, to je těžký.*“ (ND)

Rozmýšlení a psaní odpovědí u této skupiny trvalo neobvykle dlouho, tento úsek trval 15 minut. Vychovatelka děti musela povzbuzovat v zapisování, neboť děti si v průběhu psaní dost povídaly, ale tentokrát se jejich rozhovory týkaly tématu, např.: děti si povídaly krátce o požáru, který založil žák této školy, dále si povídaly o neřestech, které již samy vyzkoušely. Pavla pila pivo, Lenka ochutnala vodku. Děti narážely na skutečnost, že některé z dětí vyzkoušelo kouření, jiné vyzkoušelo alkohol a další zkouší rozdělovat oheň. Tato skutečnost může značit to, že pro děti situace s požárem není složitá, mohou se s ní ztotožnit, protože se samy setkaly se situací, která nebyla správná a běžná.

Pavla: „*Já bych nemohla být Kryštofem, já kdybych slyšela ty hasiče, brr.*“ (ND)

Klára: „*Jakože máš strach?*“ (ND)

Pavla: „*Jo.*“ (AP)

Vychovatelka následně s dětmi probrala rozehřívací otázky, na které děti znaly odpovědi. Děti řekly spoustu hmyzu a drobných živočichů, které mohou vidět na louce. Také věděly několik bylin a rostlin, které na louce rostou. (EZ)

Klára: „*Já bych to snad nemohla říct, brácha by se se mnou do konce života nebavil, on se mnou žije, ale mám nápad.*“ (ZP)

Vychovatelka: „*Přesně, vy spolu žijete.*“

Pavla: „*Já bych to hlásila, ale neřekla bych, že to byl on.*“ (ZP)

Vychovatelka: „*To by asi policie zjistila, odkud a kdo volá.*“

Pavla: „*Já bych zavolala, to určitě jo, ale neřekla bych to na sebe, že jsem to byla já, kdo volal, až za nějakou dobu.*“ (AP)

Klára: „*Já bych volala, že to je on, ale neřekla bych, že jsem to já.*“ (AP)

Vychovatelka: „*Ale policie zjistí, že jsi volala ty.*“

Klára: „*Tak bych tam teda zůstala a čekala, až přijedou. Já bych to řekla a měla bych pokoj, asi jo, jsou tam ty květiny a příroda.*“ (ZP)

Vychovatelka: „*Ale co bratr, nebyli by z toho rodiče smutní a ty taky.*“

Pavla: „*Já bych to vzala sama na sebe.*“ (ZP)

Vychovatelka: „*Jakože jsi to udělala ty?*“

Pavla: „*No, on je ještě takový trdlo, on tomu ještě nerozumí (bratranec Daniel).*“ (AP)

Vychovatelka: „*Ty bys to nakonec vzala na sebe, že za to můžeš ty?*“

Pavla: „*No.*“

Lenka: „*A co kdybys za to šla ty do polepšovny.*“ (ND)

Pavla: „*Jo, já bych ho tam jít nenechala.*“ (AP)

Vychovatelka: „*A co ty Ondřeji, co bys udělal, kdyby to byl třeba tvůj bratranec?*“

Ondřej: „*Já bych zavolal.*“ (PR)

Klára: „*Já bych volala, že to bylo omylem, že to neudělal schválně.*“ (ZP)

Lenka: „*Já bych to určitě řekla, že to byl on. Já nechci mít problém, vždyť to zapálil on. Já bych nelhala. On to neměl dělat. Už to jednou udělal, takže to nemá dělat.*“ (AP)

U této skupiny se děti oproti dvěma předchozím skupinám více domnívaly, že sourozenci mají stejnou vinu. Děti se shodly v tom, že Kryštofovi měla Verča rozdělávání ohně vymluvit.

Lenka: „*Ano, Verča byla s ním. Ona mu to měla vymluvit. Věděla, že už něco takového udělal.*“ (AP)

Klára: „*Ale ona to neudělala, ale byla s ním, měla mu to vymluvit.*“ (AP)

Pavla: „*To je pravda, mají stejnou vinu. Ona mu měla říct, že mu to maminka zakázala, že toto nemůže dělat.*“ (AP)

Klára: „*Ona má možná o trošičku menší vinu.*“ (AP)

Lenka: „*A taky když mu to neřekla, tak by to mohlo vypadat, že chtěla, aby to zapálil.*“ (AP)

Vychovatelka: „*A co si myslíš ty Ondřeji?*“

Ondřej: „*Já myslím, že mají vinu stejnou.*“ (AP)

V tomto dilematu děvčata diskutovala velmi aktivně a hledala nové argumenty. Na požár se dívala z více perspektiv. Naopak u tohoto dilematu se jen minimálně zapojoval Ondřej, kterého musela vychovatelka několikrát vyzývat k diskuzi. U tohoto dilematu dvě děvčata chtěla předvést hraní v rolích. Jedna z děvčat byla policistkou, druhé z děvčat bylo Verčou. Dilematickou situaci hrála bez

přípravu, jen improvizovala. Scénka byla spíše úsměvnou. Z pohledu výzkumu je tato situace bezesporu přínosnou, jelikož scénka byla spontánní iniciativou děvčat a lze tedy předpokládat, že skupinová diskuze s morálním obsahem může být propojena i s hraním v rolích.

## **Skupina 2**

Nejprve společně děti s vychovatelkou/výzkumníci probraly byliny a živočichy, které rostou a žijí na louce. (EZ) Při skupinové diskuzi nad tématem požáru se rozhořela debata o vhodnosti chování obou aktérů z dilematického příběhu. Kristýna věcně vysvětlovala své rozhodnutí. Přestože má hezké vztahy se svojí sestrou, v situaci z dilematu by určitě zavolala hasiče, protože: „*To není nějaká malá věc, to je jiný.*“ (PR)

Vychovatelka: „*Je to jako zásadní, důležité?*“

Kristýna: „*No, je to jiný, než třeba něco udělat.*“ (PR)

Vychovatelka: „*Třeba je to jiné, než když něco rozbiješ?*“

Eva: „*No, když rozbiješ nějakou věc, to není důležité.*“ (AP)

Kristýna: „*Nebo než když něco někdo ukradne, toto je prostě jako jiný.*“ (AP)

Následně děti probíraly, jak vysoká by byla pokuta, kterou by pravděpodobně rodiče dostali, a jak dlouho by si rodiče pamatovali požár.

Kristýna: „*No jeden, dva dny by si to pamatovali.*“ (ND)

Vychovatelka: „*Myslím, že tak brzy určitě ne. Museli by zaplatit výjezd hasičů, taky louku. Museli by to řešit s policií.*“

Kristýna: „*Tak za půl roku, za rok.*“ (ND)

Kristýna: „*Kdyby to udělala ségra, tak bych hasiče zavolala, ale kdyby to udělal můj bratranec, tak bych s ním utekla.*“ (AP)

Vychovatelka: „*Jak to?*“

Kristýna: „*Mám ho moc ráda. Ségru mám taky moc ráda, ale ona beztak nedělá žádný průšvihy, ale bratranec dělá pořád nějaké hlouposti.*“ (AP)

Eva: „*Kdyby to byla moje ségra, tak bych řekla, že jsem to udělala s ní, že jsme to zapálily spolu.*“ (ZP)

Vychovatelka: „*Takže bys část té viny vzala na sebe?*“



Eva: „*Ano.*“ (ZP)

Vychovatelka: „*Hmm, to je taky důležité, aby v tom nezůstala sama.*“

Vychovatelka: „*A co ty Jardo? Jak bys to řešil ty?*“

Jarda: „*Kdyby to byli sourozenci, asi by za to mohli oba.*“ (AP)

Vychovatelka: „*Péťo, ty dneska skoro nemluvíš. Ty bys zavolal hasiče, že? Napsal jsi to na lístek. Jak bys to potom vysvětlil tátovi?*“

Petr: „*Já bych zavolal hasiče. Taky bych to vyfotil, aby mi táta věřil.*“ (PR)

Vychovatelka: „*Ty bys to nechal na bráchovi?*“

Petr: „*Jo, on pořád zlobí, taťku taky, aspoň by se poučil.*“ (AP)

Vychovatelka: „*A nebyl by táta naštvaný i na tebe?*“

Petr: „*Byl, ale míň.*“ (AP)

Daniel: „*Já bych od toho ohně a policajtů utekl do obchodu.*“ (PR)

Ostatní: „*A proč do obchodu.*“ (ND)

Petr: „*Vždyť jsou tam kamery, to by tě hned našli.*“ (AP)

Vychovatelka: „*A nebylo by lepší se přiznat?*“

Eva, Kristýna, Petr: „*Určitě, policajti by na to stejně přišli a pak by to bylo horší.*“ (AP)

Daniel: „*Tak se zabarikáduju doma, smích.*“ (ZP)

Jarda: „*Policajti vám vykopnou dveře.*“ (ND)

Daniel: „*Já bych tam dal granáty.*“ (ZP)

Eva: „*Granáty?*“ (ND)

Petr: „*On si z toho dělá srandu!*“ (ND)

Daniel: „*Nedělám, já bych se fakt zabarikádoval.*“ (AP)

Jarda: „*Oni by tě odvezli i s mamkou.*“ (AP)

Daniel: „*Mamku, ne, proč?*“ (ND)

Vychovatelka: „*Maminka je za tebe zodpovědná a musela by to řešit i za tebe.*“

Eva: „*Taky by to musela všechno zaplatit.*“ (ND)

Daniel: „*Já bych neotevřel.*“ (ZP)

Následně děti diskutovaly opět o trestu a následcích, také o „polepšovně“, zda se umísťují děti za takové skutky do výchovných zařízení, zda by tam byli posláni oba sourozenci. Při těchto rozhovorech bylo zcela zřetelně cítit, jaké vztahy panují mezi dětmi, zda mezi sourozenci panuje harmonie a láska či nikoliv. Proto tedy zaznívaly názory různorodé a zcela odlišné. Na jednu stranu by některé děti vzaly vinu na sebe, jiné by svého sourozence nechaly potrestat, protože si za to může sám.