



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Pedagogická psychologie

Distanční studijní opora

Mgr. et Mgr. Alicja Ewa Leix, Ph.D.

Zlín

2014

POPIS PŘEDMĚTU:

Navazující magisterský studijní program: Předškolní pedagogika

Předmět: Pedagogická psychologie

Forma studia: kombinovaná

*Vypracování seminární práce a prezentace tématu v hodinách cvičení k předmětu.
Písemný test.*

Zařazení výuky: 1. ročník, ZS

Forma výuky: přednáška, cvičení, distanční studium

Počet kreditů: 4

Ukončení: zápočet, zkouška

Vyučující: prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., Dr.h.c.

Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.

Stručná anotace předmětu:

Předmět je zaměřen na prohloubení a rozšíření znalostí a dovedností v oblasti učení, výchovy a vzdělávání s akcentem na jejich psychologické souvislosti.

Cíl předmětu:

Prohloubení a rozšíření znalostí a dovedností v oblasti učení, výchovy a vzdělávání, s akcentem na jejich psychologické souvislosti.

Stručný obsah:

Úvod do pedagogické psychologie, pedagogická psychologie jako obor na průniku mnoha dalších vědních oborů.

Řeč – principy a stádia jejího vývoje, bilingvismus a bilingvní výchova, otázky kolem výuky cizích jazyků v mateřské škole.

Socializace – socializace a kultura, dětství jako významná etapa socializace, socializace v předškolním období, socializace ve školním období, řeč a sociální vývoj.

Morální vývoj – stádia vývoje podle Piageta a Kohlberga, jejich znovuprovedení v českém prostředí, empatie, prosociální chování, altruismus a podmínky jejich vzniku.

Výstup:

Seminární práce a prezentace tématu v hodinách cvičení k předmětu.

Písemná zkouška.

OBSAH

ÚVOD	5
1 Pedagogická psychologie.....	7
1.1 Pedagogická psychologie v kontextu jiných odvětví psychologie	7
1.2 Pedagogická psychologie jako vědní disciplína	9
1.3 Vývoj pedagogické psychologie	11
2 Řeč a její souvislosti	14
2.1 Vývoj řeči	14
2.2 Bilingvismus a bilingvální výchova	17
2.3 Výuka cizího jazyka v mateřské škole	18
3 Vybrané aspekty socializace	22
3.1 Socializace a kultura	22
3.2 Dětství jako významná etapa socializace	24
3.2.1 Socializace dítěte v období předškolním	25
3.2.2 Socializace dítěte v období školním	26
3.2.3 Řeč a sociální vývoj dítěte	28
4 Morální vývoj.....	30
4.1 Morální vývoj podle Piageta	30
4.2 Morální vývoj podle Kohlberga	36
4.3 Období výzkumů Piageta a Kohlberga v českých školách	38
4.4 Prosociální chování	40
4.4.1 Empatie, prosociální chování a altruismus	40
4.4.2 Podmínky vzniku a vývoj prosociálního chování	41
ZÁVĚR	43
Použitá literatura a zdroje	44

ÚVOD

Vážené studentky, vážení studenti,

dostává se Vám do rukou text, který je koncipován jako studijní materiál pro předmět Pedagogická psychologie.

Pedagogická psychologie je předmět teoretický, ale neznamena to, poznatky že poznatky, které zde lze získat, nemají své uplatnění v praxi. Naopak, jsem přesvědčena o tom, že pochopení rozličných myšlenkových konstruktů, které mají za cíl popsat mechanismy fungování člověka, stanoví nezbytnou výbavu každého učitele; když stojí před třídou plnou dětí, měl by je – jako jednotlivce a jako skupinu – nejdříve pochopit, aby byl schopen je smysluplně učit.

Vzhledem ke specifitě předmětu je třeba upozornit především na fakt, že se jedná o předmět obzvláště rozsáhlý; stačí říct, že s většinou ze zde probíraných témat jste se již potkali během studia tří psychologických předmětů: Vývojové psychologie, Sociální psychologie a Propedeutiky v rámci bakalářského studia. Vzhledem k mnohosti a rozsáhlosti témat, patřících k předmětu Pedagogická psychologie, nelze zahrnout jejich zpracování do jedné studijní opory. Tato opora tedy nabízí zpracování výběru témat, soustředěných do čtyř kapitol.

První kapitola je věnována pedagogické psychologii jako takové. Uvědomění si specifiky pedagogické psychologie jakožto oboru ležícího na průniku několika vědních oborů, a vzájemně se ovlivňujícího s rozsáhlou skupinou dalších, považuji za nezbytný úvod do studia tohoto předmětu.

Další tři kapitoly jsou věnované vybraným otázkám soustředěným kolem řeči, socializace a morálního vývoje. Kromě všeobecných poznatků v každém z těchto tří tematických okruhů upozorňuji na zvláštnosti vázané na předškolní a mladší školní věk dítěte a na přesahy diskutovaných tematických okruhů do pedagogické praxe.

Řeč, socializace a morální vývoj jsou témata především psychologická. Tradičně pedagogickým tématům, především učení v jeho základních dimenzích a učiteli v jeho mnohých rolích se budeme podrobně věnovat během praktické výuky, a/nebo bude jim věnována další opora.

Nakonec praktické úvahy k organizaci obsahu a formy opory: 1. Klíčová slova na začátku každé kapitoly jsou řazena podle pořadí výskytu v textu, 2. Vzhledem k důležitosti vysoké úrovně znalosti cizích jazyků u absolventů magisterského studia Pedagogika předškolního věku, vedle základních pojmů v češtině uvádím jejich ekvi-

valenty v anglickém jazyce, 3. Text obsahuje odkazy na další, kvalitní literaturu k předmětu.

Přeji Vám mnoho okamžiků příjemných zjištění, že teorie, o kterých se učíte, jsou prakticky využitelné

Alicja Leix

1 Pedagogická psychologie



Cílem kapitoly je, aby studenti byli schopni:

- Zařadit pedagogickou psychologii mezi jiná odvětví psychologie, uvědomovat si vztahy mezi pedagogickou psychologií a jinými odvětví psychologie
- Podat stručné charakteristiky obsahu zájmů ostatních základních odvětví psychologie
- Uvést charakteristiku pedagogické psychologie jako vědní disciplíny včetně jejího poslání
- Popsat proměny pedagogické psychologie a momentální stav jejích zájmů, včetně určení faktorů, které mají na tyto zájmy vliv.

Klíčová slova:

Základní psychologická odvětví, aplikační obor, svébytný obor, poslání pedagogické psychologie, vývoj pedagogické psychologie, faktory ovlivňující vývoj pedagogické psychologie.

1.1 Pedagogická psychologie v kontextu jiných odvětví psychologie

Pedagogická psychologie (*educational psychology*) patří mezi nejstarší odvětví psychologie. Ve zkratce zkoumá otázky výchovné praxe z psychologického hlediska. Ve středu jejího zájmu je vyučování, výchova (nejen ve školách, ale i v mimoškolních zařízeních), žáci, rodiče, učitelé a vychovatelé. Jedná se o obor ležící na pomezí mnoha dalších, z čehož nejvíce (vzájemného) ovlivňování lze pozorovat v souvislosti s dalšími základními psychologickými obory.

S pedagogickou psychologií přímo souvisí **školní psychologie** (*school psychology*) a **poradenská psychologie** (*counselling psychology*). Podstatný rozdíl mezi nimi je ten, že zatímco pedagogická psychologie je obecnější a teoretičtější, psychologie školní a psychologie poradenská nazírají na jednotlivá témata s hlediska praxe. Školní psychologie se zaměřuje na výchovné a vzdělávací problémy ve školním kontextu z psychologického hlediska. Její poznatky jsou užitečné pro jednotlivé žáky, školní třídy, učitele, učitelské sbory, vedení škol, a rodiče. Poradenská psychologie se zabývá spíše individuální prací se žáky a jejich rodiči, nevylučuje ani prostředí škol, kde působí školní psychologové (zde se nezabýváme poradenstvím zaměřeným na jiná prostředí). O **učitelské psychologii** lze hovořit v kontextu vysokoškolské

přípravy psychologů a učitelů, kde působí pedagogičtí psychologové. (Čáp, Mareš, 2007, s. 28-29)

Žádné z psychologických odvětví není izolováno od ostatních; pedagogická psychologie – ostatně jako každá jiná – využívá poznatků z jiných odvětví psychologie. Vzhledem k vzájemnému prolínání se poznatků z různých odvětví psychologie, je zapotřebí uvědomovat si charakteristiky hlavních odvětví psychologie – minimálně proto, aby člověk mohl v případě potřeby dohledat příslušné informace „u zdroje“.

Přehled hlavních odvětví psychologie tradičně začíná **psychologie obecná** (*general psychology*), která se zabývá psychickými procesy a jejich zákonitostmi u duševně zdravého člověka. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 484)

Kognitivní psychologie (*cognitive psychology*), jinak psychologie poznávání, je směr, který se vydělil z obecné psychologie. Kognitivní psychologie se zabývá takovými procesy, jako jsou: smyslové poznávání, představivost, fantazie, myšlení (včetně usuzování), rozhodování, řešení problémů, paměť a učení, schopnost abstrakce, řeč a pozornost. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 481)

Psychologie osobnosti (*personality psychology*) se podobně jako obecná psychologie zabývá psychickými, sociálními a biologickými vlastnostmi, rysy a stavy osobnosti v zobecňující rovině; přednostně se zaměřuje na rozdíly mezi jedinci a je východiskem pro tvorbu standardních vyšetřovacích metod. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 482)

Psychologie vývojová (*developmental psychology*) se zabývá a) psychologickým vývojem lidstva, b) psychologickým vývojem jedince, tj. lidským vývojem od narození resp. od vývoje plodu, až po stáří (Hartl, Hartlová, 2000, s. 486). V té druhé úloze bývá také pojmenovávána jako ontogenetická psychologie. Někdy se z ní ještě vyčleňuje prenatalní psychologie a perinatální psychologie, kromě toho psychologie dítěte, psychologie dospívání, dospělosti a stáří (gerontopsychologie). Oproti tomuto trendu vyčleňování nových a nových odvětví stojí např. psychologie životní cesty a biodromální psychologie, jako výsledek snah o celistvé zachycení psychického vývoje člověka (Čáp, Mareš, 2007, s. 29).

Psychologie sociální (*social psychology*) je obor, který se zabývá vlivem sociálních faktorů na psychiku jedince v sociálních situacích. Doménou sociální psychologie jsou sociální interakce, postoje, role, chování, význam a dynamika sociálních skupin. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 484)

Biologická psychologie (*biological psychology*) (jiné názvy: psychofyziologie, fyziologická psychologie) se zabývá fyziologickými aspekty, mechanismy ve vnímání, v paměti, učení, pozornosti, temperamentu atd. (Čáp, Mareš, 2007, s. 27)

Neuropsychologie (*neuropsychology*) zkoumá mozkové základy psychických činností člověka pomocí psychologických metod. Soustřeďuje se na klinická vyšetřování a experimentální výzkumy poruch chování, které vznikají organickým poškozením

mozku. Snaží se o poznání funkční soustavy mozku; zaměřuje se na mozek jako na celek i jeho části nestejně zatěžované při různých duševních činnostech, jako jsou učení, myšlení, vybavování si apod. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 353)

Psychopatologie (psychopatology) je nauka o chorobných duševních jevech, zabývá se příznaky duševních chorob, dále jejich klasifikací, a také klasifikací poruch a hraničních stavů. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 487)

Klinická psychologie (*clinical psychology*) je psychologie, která se zabývá diagnostikou, prevencí a terapií duševních chorob a poruch včetně poruch chování, a také vztahy mezi lékařem a pacientem. K nejčastějším skupinám pacientů a klientů patří duševně nemocní, delikventní mládež, drogově závislí, osoby s manželskými a rodinnými konflikty. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 481)

Výše charakterizovaná odvětví zdaleka nevyčerpávají téma. Nakonečný (1998, s. 46), uvádí následující přehled oblastí využití psychologie a oborů její aplikace, který je zároveň vystižným příkladem mechanismu vzniku nových odvětví psychologie:

činnosti	obor
výroba:	psychologie práce a organizace
služby:	
obchod (nábor zákazníka):	psychologie reklamy (náboru, obchodu)
zdravotnictví:	lékařská psychologie
výchova a vzdělávání:	pedagogická psychologie
soudnictví:	forenzní psychologie
kriminalistika:	kriminalistická psychologie
vojenství:	psychologie vojenství
doprava:	dopravní psychologie
politika:	politická psychologie
sport:	psychologie sportu
umění:	psychologie umění
poradenství:	poradenská psychologie
...	

1.2 Pedagogická psychologie jako vědní disciplína

Pedagogická psychologie leží na průniku řady věd. Od názvu lze odvodit, že jsou to především pedagogika a psychologie. Jak podotýká Mareš (2013, s. 13), když se podíváme na tento název z jazykového hlediska, tak „pedagogická“ je přídavné jméno, a „psychologie“ je jméno podstatné. Zdálo by se tedy, že základní je zde „psychologie“; ovšem bližší zařazení oboru se více, než jazykovým hlediskem řídí

historickou tradicí. Proto, když se podíváme na to, jak se dívají na pedagogickou psychologii ve světě, interpretace je dvojitá:

- mezi psychologické vědy je pedagogická psychologie řazena ve většině evropských států (nevyjímaje Českou republiku), jakož i v USA, Kanadě a Austrálii,
- mezi pedagogické vědy je pedagogická psychologie zařazovaná v Německu a ve skandinávských zemích.

Pokud se budeme chtít pokusit o bližší definování pedagogické psychologie, také zde situace není jednotná, jelikož se logicky odvíjí od výše uvedených rozdílů v tradičním zařazení do soustavy vědních oborů, od vývojové etapy (podíváme se na něj v následující podkapitole), a od toho, jakou koncepcí oboru zastáváme. Pokud se jedná o tu poslední podmínku, uvedeme zde podle Mareše (2013, s. 14) rozdíl mezi americkou a českou tradicí v pojetí pedagogické psychologie.

Americká tradice si zaslouží být zde uvedena, protože dnes zastává vůdčí postavení v rozvoji oboru. Je zde patrné pojetí pedagogické psychologie především jako **aplikačního oboru**. Uvedeme zde, jak o ní hovoří několik amerických autorů:

- pedagogická psychologie je obor, který aplikuje vědecké principy a metody při studiu pedagogických jevů (Berlinger, 2006),
- je to obor, který shromažďuje psychologické poznatky relevantní pro výchovu a vzdělání a aplikuje je tak, aby zlepšil kvalitu edukačního procesu a jeho výsledků (Sternberg, Williams, 2002),
- je to obor, který se systematicky věnuje zkoumání jedince v kontextu edukace (Berlinger, Calfee, 1996; Reynolds, Miller, 2003).

Oproti pojetí americkému, v českých a slovenských končinách se na pedagogickou psychologii nahlíží jako na samostatný, **svébytný obor**. Jedná se o:

- relativně samostatný psychologický obor, který sice přijímá podněty od mnoha dalších psychologických a nep psychologických disciplín, ale integruje je, rekonstruuje a využívá v situacích pedagogického typu (Kulič, Mareš, 1992)
- obor, který zkoumá psychologické aspekty vzdělávání a výchovy (souhrnně: edukace) lidí v různém věku, nejen dětí a mládeže. Zabývá se psychologickými předpoklady různých pojetí edukace, bádá o způsobech realizování různých pojetí edukace. Zkoumá rovněž dopady realizování různých pojetí edukace na osobnost vzdělávaných a vychovávaných lidí v situacích pedagogického typu. (Mareš, 2013, s. 14).

Po seznámení se s výše uvedenými těžkostmi při snaze jednoznačně definovat pedagogickou psychologii, nikoho už nepřekvapí, že i pokusy o upřesnění **poslání pedagogické psychologie** nejsou věcí jednoduchou. Zásadní vliv zde má dlouhodobé napětí mezi dvěma směry pedagogické psychologie, a sice:

- směrem vědeckým, akademickým, orientovaným na výzkum,
- a směrem orientovaným prakticky, kterého výsledky mají sloužit edukační praxi.

Zájemce o přesnější prozkoumání „pro“ a „proti“ obou směrů, a o základní informace o autorech přispívajících do desítky let trvající diskuze, odkazujeme na podkapitolu Poslání pedagogické psychologie v díle Pedagogická Psychologie (Mareš, 2013).

Zde uvedeme podle autora (Mareš, 2013, s. 25) výsledek těchto diskuzí v podobě závěru o poslání pedagogické psychologie, upřesněné do podoby tří funkcí:

1. funkce explanační (vysvětlující), a predikční, dovolující hlouběji porozumět edukačním jevům (Salomon, 2000),
2. funkce usměrňující, čili ovlivňující stávající edukační praxi (Berlinger, 1992),
3. funkce projektující, navrhující a výzkumnou cestou ověřující vhodné projekty (Salomon, 2000)

Podle Salomona jednoznačně nejdůležitějším posláním pedagogické psychologie je třetí z výše uvedených. „Hlavním posláním pedagogické psychologie je tvořit projekty“ (2000, s. 138.)

1.3 Vývoj pedagogické psychologie

Vrátíme se ještě na chvíli k problematice **vztahu mezi pedagogickou psychologií a pedagogikou**. Že oba obory zůstávají v úzkém spojení, to už víme; tentokrát se ale zaměříme na vývoj tohoto vztahu v čase. K popisu tohoto vývoje použijeme následující metaforu: ve 20. století se vztah mezi pedagogickou psychologií a pedagogikou podobal třem odlišným typům dopravní situace. Na začátku šlo o ulici s jednosměrným provozem, protože podněty mířily směrem od psychologie k pedagogice. Zatímco se psychologie snažila formulovat nové teorie učení a vyučování, pedagogika se je snažila aplikovat na problémy vyskytující se ve školní praxi. V další etapě se spolupráce poněkud zhoršila, protože psychologie se začala zabývat problémy nesouvisejícími s edukací lidí, a pedagogika se zaměřila na praxi a odklonila se od teorie. Ve třetí etapě, dnes, došlo již naštěstí k znovunastolení

„obousměrného provozu“, oba obory opět více spolupracují a vzájemně se obohacují. (Mayer, 1992, cit podle Mareš, 2013, s. 16).

Jinak celkově **vývoj pedagogické psychologie** ovlivňují obecné trendy pozorované ve společnosti, které mají zásadní vliv na podobu představ o výchově a vzdělávání lidí v každém věku.

Uvedeme zde sedm trendů – čtyři první podle Alexandrové (2004, cit podle Mareše, 2013, s. 18), následující podle Mareše (2013, s. 18 a dále):

1. informace se stávají komoditou, se kterou je třeba umět zacházet,
2. populace se už méně dívá na minulost, soustřeďuje se především na současnost, na to, co je „tady a teď“,
3. populace začíná preferovat virtuální realitu a virtuální zkušenost; virtuální zkušenost bývá upřednostňována před skutečnou zkušeností,
4. struktura populace se mění – přibývá lidí starších, migrace způsobuje větší heterogennost společnosti, zároveň se prohlabují etnické, kulturní a sociální rozdíly,
5. elektronická média, vstupující do vzdělávání, mění jak podmínky učení a vyučování, tak samotnou podobu učení – výsledkem je, že dosavadní poznatky v těchto oblastech je třeba modifikovat,
6. vzdělávání a výcvik se už netýká pouze mladší generace a školního prostředí – celoživotní učení je obzvláště silný trend, mj. vzhledem k rostoucí potřebě neustálého vzdělávání se v pracovním prostředí, nebo dokonce reedukace,
7. prohlubuje se snaha integrovat různě sociálně a zdravotně znevýhodněné lidi do společnosti, tedy rovněž do výchovně vzdělávacích aktivit (či s jejich využitím).

Výše uvedené trendy lze obzvláště dobře pozorovat na úrovni předškolního a primárního vzdělávání, kde učitel je v kontaktu jak s rodiči, zmítajícími se v chaosu způsobovaném působením výše popsaných trendů, a jejich dětmi, na které mnohokrát tvrdě dopadá míra rodičovského vypořádání se s velmi rychle nastupujícími změnami ve společnosti.

Mění se i samotná pedagogická psychologie, lze v ní konstatovat mnohé tematické posuny. Mezi ně patří mj. zvýšený zájem o sociální a kulturní determinanty, kde badatelé znovuobjevili myšlenky L. S. Vygotského z počátku minulého století. Dále je zvýšený zájem o psychologii motivace, především o zkoumání důvodů, proč se lidé chtějí anebo nechtějí učit, dále otázka nazírání na inteligenci (jsou intelektové schopnosti měnitelné, nebo nejsou?) či psychologický pohled na učivo (v české a slovenské pedagogické psychologii se toto téma rozebírá jakožto „žákovo pojetí učiva“). Když už jsme v zdejších končinách, jako příklad velmi plodného tématu posledních let můžeme uvést psychosociální klima školy či třídy.

Na závěr stručného pojednání o vývoji pedagogické psychologie je nutné upozornit na změny, které si vynucuje všudypřítomnost informační a komunikační techniky.

Zaprvé, spolu s výše uvedenými tematickými posuny, vyžaduje změny v metodologii a psychodiagnostice. Je třeba zde zmínit širší využívání technických prostředků v rámci výzkumu (rozmanitá snímací zařízení), roste počet programů určených pro počítačovou analýzu obrazu a zvuku, analýzu textu (rovněž kvalitativní). Vývoj zasáhl také psychodiagnostiku, kde lze sledovat – v tradiční, papírové verzi testu neproveditelné – adaptativní testování pomocí počítače, přičemž obtížnost každé další testové položky zaleží na tom, jak byla zodpovězena otázka předchozí.

Zadruhé, nesporný je vliv počítačů, počítačových sítí a rozmanitých multimédií na oblast lidského učení se. Počítačové programy, které v praxi přebírají část řízení lidského učení, nebo měnící se kognitivní zátěž při učení s použitím elektronických medií, vyžadují nové psychologické pohledy. Dnes již běžně používáme pojmy jako jsou počítačová gramotnost nebo kooperativní učení pomocí počítače. Tyto změny, jak jsme již zmínili, jsou pro učitele na úrovni mateřských škol velmi důležité a vyžadují po nich neustálou pozornost při sledování nejnovějších poznatků, nabízených pedagogickou psychologií (inspirováno Mareš, 2013, s. 21)



Otázky a úkoly:

- Na průniku jakých věd leží pedagogická psychologie?
- Podejte stručnou charakteristiku předmětu zkoumání základních psychologických věd.
- Charakterizujte pedagogickou psychologii jako vědní obor, včetně jeho poslání.
- Vyjmenujte faktory ovlivňující vývoj v pedagogické psychologii a pokuste se nastínit její vývoj do budoucna.

2 Řeč a její souvislosti



Cílem kapitoly je, aby studenti byli schopni:

- charakterizovat principy vývoje řeči a jeho základní stádia,
- uvědomovat si nutnost opatrnosti v přístupu k normám týkajícím se vývoje řeči,
- uvědomovat si úlohu učitele v předškolním zařízení ve zdárném vývoji řeči u dětí,
- rozumět obsahu pojmu *bilingvismus* a znát specifika bilingvní výchovy, se zvláštním zřetelem na její vztah k předškolnímu vzdělávání,
- rozumět potřebu citlivého přístupu k otázce výuky cizích jazyků v rámci předškolního vzdělávání,
- znát klíčové body, nutné k posouzení každé individuální situace týkající se praktického zařazování výuky cizích jazyků v rámci předškolního vzdělávání.

Klíčová slova:

principy vývoje řeči, vrozený předpoklad řečového vývoje, zákon individuálního fyzického a psychického vývoje, ontogeneze, preverbální a verbální období vývoje řeči, vliv učitele v mateřské škole na vývoj řeči u dítěte, *bilingvismus*, bilingvní výchova, cizí jazyky v mateřské škole.

2.1 Vývoj řeči

Při pohledu na vývoj řeči za zásadní považujeme pochopení základních **principů vývoje řeči**. Tyto principy lze vyjádřit v následujících bodech (Vágnerová, 2008, s. 90):

1. dítě má vrozenou dispozici vnímat a naučit se řeč; podle Chomského se jedná o „**vrozený předpoklad řečového vývoje**“;
2. rozvoj řeči závisí na učení. Proces osvojování řečových schopností lze chápat jako „vrozené řízené učení“. Ovšem zásadní je zde, aby dítě mělo možnost poslouchat mluvenou řeč, a aby mělo optimální tzv. „systém jazykové podpory“ (*language support system, LASS*). Pouze, když dítě má možnost poslouchat mluvenou řeč, naučí se jednotlivé zvuky napodobovat. Optimální systém jazykové podpory, čili takového chování rodičů

či vychovatelů, které poskytuje dítěti dostatečné množství příležitosti k osvojení řeči, je zásadní pro rozvoj slovní zásoby a odvozování gramatických pravidel.

3. Rozvoj řečových schopností je úzce spojen s kognitivním vývojem. Úroveň znalosti dítěte o okolním světě ovlivňuje tempo a rozsah osvojování jednotlivých slovních označení.

K výčtu Vágnerové lze přidat ještě jeden bod, obzvlášť důležitý pro učitele v mateřských školách:

4. Rozvoj řečových schopností u dítěte je spojen také s vývojem jemné motoriky.

V souvislosti s vývojem řeči se hovoří rovněž o jeho fázích. Uvedeme zde jejich stručnou charakteristiku; stručnou zaprvé proto, že se jedná o téma detailně probírané v rámci bakalářského studia. Zadruhé proto, že pochopení základních principů vývoje řeči se pro řešení problémů nastávajících v praxi zdá být podstatnější, než teoretická znalost vývojových stadií a norem. Za obzvlášť diskutabilní považujeme normy týkající se počtu slov, „správných“ pro to které věkové období. Je nutné si uvědomovat, že vývoj řeči je proces individuální, vždy závislý na naprosto unikátní kombinaci sady rozličných faktorů vně a uvnitř jedince. Je tedy logické, že na jakékoliv normy v tomto kontextu lze přihlížet pouze jako na jakési vodítko, rámcový náhled na posloupnost vývoje řeči, nikoliv jako na tvrdou normu, kterou je nutno bezpodmínečně dodržovat a podle ní se řídit v hodnocení vývoje řeči u konkrétního dítěte.

Dovolujeme si zde přímo citovat autora mnoha publikací věnovaných pedagogické psychologii: „Ač jsou tyto normy pro nás užitečné, v individuálních případech se vyskytují značné odchylky. Některé děti ve dvou a půl letech stále ještě nemluví, zatímco jiné jsou o mnoho napřed. A co víc, tyto rozdíly nám toho mnoho napovědí o budoucím vývinu dítěte. Děti, které nezačaly mluvit ještě ve dvou a půl letech, mohou, pokud nejsou nějak poškozeny, v době do zahájení školní docházky dostihnout a předejít mnohé své vrstevníky. Na druhé straně se někdy stává, že děti, které ve dvou a půl letech výrazně přesahovaly normu, jsou v pěti letech pouze průměrné. Stejně jako většina ostatních stránek vývoje, také osvojování řeči má sklon probíhat nárazově, s obdobími rychlého pokroku, střídajícími se s obdobími konsolidace.“ (Fontana, 2003, s. 86).

Rádi bychom zde upozornili na to, že zdůrazňování individuálního vývoje řeči není ničím zvláštním; ostatně jednou ze zákonitostí vývojových změn, jak ji vidí vývojová psychologie, je právě **zákon individuálního fyzického a psychického vývoje**. Upozorňuje na fakt, že v lidské **ontogenezi** (čili vývoji jedince) „je sice pořadí období charakterizovaných jednotlivými symptomy celkově pro všechny jedince stejné, ale není totožné. Prvním rozdílem je ranější vývoj děvčat než chlapců v průběhu celého dětství, a zvláště pak v pubescenci. Děvčata začínají obvykle dříve než chlapci

mluvit, jejich motorika je vyspělejší, jsou disciplinovanější a zručnější. (...) Individuální vývoj se řídí těmi činiteli, jejichž nestejné působení vytváří nestejnost každého člověka. Mezi individualitou a vnějšími podmínkami je vzájemný poměr, protože už dítě si ve svém prostředí hledá takové podněty, které se shodují s jeho založením. Jedinec se sice asimiluje k podmínkám, v nichž žije, ale také aktivně do nich zasahuje.“ (Šimíčková Čížková, 2003, s. 16)

A nyní už stručný výčet fází vývoje řeči; jako příklad zde uvedeme dělení podle Lechty (2003, s. 32). Názvy jednotlivých fází jsou zde odvozeny od základních procesů, které tehdy vrcholí:

1. Období pragmatizace – přibližně do konce prvního roku života
2. Období sémantizace – první až druhý rok života
3. Období lexémizace – druhý až třetí rok života
4. Období gramatizace – třetí až čtvrtý rok života
5. Období intelektualizace – po čtvrtém roce života

V odborné literatuře věnované vývoji řeči se můžeme rovněž setkat s rozdělením vývoje řeči na dvě hlavní období: preverbální a verbální.

V průběhu **preverbálního období vývoje řeči**, které trvá zhruba do konce prvního roku života, můžeme u dítěte pozorovat různé preverbální a neverbální aktivity. Neverbální aktivity v tomto období nemusí být vždy vázány na pozdější řeč dítěte (zrakový kontakt, fyzický kontakt při kojení apod.). Preverbální aktivity (které začínají ještě v prenatálním období, tj., před narozením dítěte, v podobě nitroděložního kvílení), jsou aktivity s vazbou na budoucí zvukovou, slovní, mluvenou řeč dítěte. V tom prvním roce života jsou to mj. křik a broukání. Preverbální aktivity s časem zanikají, postupně nahrazovány aktivitami verbálními, ovšem neverbální aktivity přetrvávají po celý život.

Verbální období vývoje řeči, které začíná kolem prvního roku života dítěte, bývá také pojmenováváno jako období vlastního vývoje řeči. V tomto období si dítě postupně osvojuje mateřský jazyk ve všech jeho rovinách: foneticko-fonologické, lexikální, gramatické, sémantické (Lechta 2003, s. 45). Obě období budou rozebrány a prodiskutovány v rámci výuky.

Úloha učitelů v prostředí mateřských škol vzhledem k vývoji řeči u dětí je velmi důležitá. Shrňme ji do čtyř bodů:

1. učitel je pro dítě důležitým „zdrojem řeči“, řečovým vzorem – je tedy zapotřebí, aby jeho výslovnost a slovní zásoba byly pro tento úkol relevantní;
2. učitel může značně ovlivnit tempo a kvalitu vývoje řeči u dítěte tím, že mu bude trpělivě a správně vysvětlovat význam slov a korigovat jejich použití v konkrétních situacích;
3. učitel by si měl uvědomovat vliv aktivit v oblasti jemné motoriky na vývoj řeči a nezanedbávat jejich zařazování do dětských aktivit;

4. učitel by si měl uvědomovat, že vzhledem k tomu, že se řečová centra uzavírají zpravidla zanedlouho potom, co dítě opustí předškolní instituci, je vhodné průběžně monitorovat vývoj řeči u dětí a případně motivovat rodiče k tomu, aby věnovali obzvláštní pozornost včasné korekci nesprávné výslovnosti.

2.2 Bilingvismus a bilingvální výchova

Termínem **bilingvismus** (bilingualism) označujeme ve zkratce dvojjazyčnost, tj. schopnost jedince mluvit dvěma jazyky. Z psycholingvistického hlediska je bilingvismus druh komunikační kompetence, umožňující jedinci realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 25).

Cíleně jsme zde uvedli definici používanou v českém prostředí, pocházející ze slovníku od českých autorů, abychom mohli poukázat na veledůležitý fakt, a to ten, že míra znalosti obou jazyků není zde upřesněná. Tomu také odpovídá rozkolísanost běžného pojetí dvojjazyčnosti. V situaci, když se hovoří o bilingvistu, je třeba brát v potaz, že partner v diskuzi může mít na mysli bilingvismus v podobě znalosti dvou jazyků na srovnatelné úrovni, vyskytující se v konkrétních oblastech některých zemí, kde se běžně používají dva jazyky (Kanada, Švýcarsko apod.), nebo u dětí rodičů s jinými mateřskými jazyky, typicky v tzv. smíšených manželstvích. Nebo také může mít na mysli výsledek snah rodičů o to, aby se jejich dítě velmi dobře naučilo cizí jazyk, když oni sami mluví (i na dítě) svým mateřským jazykem (a je to také jazyk, ve kterém se běžně mluví v zemi, ve které žijí), takže je např. posílají do školy, kde se některé předměty vyučují v cizím jazyce.

Zřejmě této situaci odpovídá definice bilingvální (**bilingvní**) **výuky** od již zmíněných českých autorů, která zní: „výuka zaměřená na to, aby si žáci vytvořili komunikační kompetenci v jiném jazyce, než je jejich mateřský. U nás realizovaná na několika alternativních školách, v nichž se všechny nebo některé předměty vyučují v cizím jazyce, např. na gymnáziích s dvojjazyčnými třídami nebo na gymnáziích připravujících žáky k mezinárodnímu bakalariátu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 25).

Oba z výše uvedených pojetí bilingvistu mají jiné důvody vzniku, jiné mechanismy osvojování si jazyka a jiné výsledky. Tyto rozdíly budou detailně probrány v rámci výuky. Uvědomění si rozdílů mezi oběma výše uvedenými pojetími bilingvistu je zásadní pro každou diskuzi ohledně výuky cizího jazyka v prostředí mateřské školy. V rámci výuky proběhne mj. srovnání několika definic bilingvistu od různých autorů, v různých jazycích (podle jazykových možností studentů), které to cvičení velmi dobře ukazuje vliv tradic v té které zemi na způsob uchopení a celkový přístup k bilingvistu.

Jako příklad zde uvedeme definici bilingvismu z The Penguin Dictionary of Psychology (Reber, 1995, s. 93), poukazující právě na rozdílné způsoby jeho uchopení: „**bilingualism**: The simple definition, fluency in two languages, leaves much unspecified that needs specification. One problem is that what qualifies as ‘fluency’ is left dangling. Usually the user of the term will specify whether the person under consideration are bilingual on the basis of some criterion such as reading/writing skills, speaking ability, translating between the languages, etc. A second important issue concerns the conditions under which the two languages were learned. According to a commonly used system of classification, a person who acquires both languages in the same context (e.g., a home where both are spoken interchangeably) is called a *compound bilingual*, one who learns each language in a different settings (e.g. one at home, the other in school) is a *coordinate bilingual*.“

2.3 Výuka cizího jazyka v mateřské škole

V dnešní době bylo by už problematické najít mateřskou školku, která by nenabízela výuku cizího jazyka. Děje se tak z velké části z důvodu poptávky po tomto typu aktivit. Za zájmem rodičů o výuku cizího jazyka v mateřské školce stojí zpravidla přesvědčení, že pokud se dítě dostatečně brzo setká s cizím jazykem, např. právě ve formě výuky ve školce, může se stát bilingvní, anebo alespoň naučit se cizí jazyk lehce a bez problémů. Rodiče – obzvláště ti, kteří sami cizí jazyka neovládají – často chtějí usnadnit svému dítěti cestu k cizímu jazyku brzkým kontaktem s ním. Časný kontakt s jazykem bývá spojován s lehkou a snadnou cestou k osvojení si jazyka.

Je třeba si uvědomit, že je rozdíl mezi dítětem, které se bez problému dorozumívá v cizím jazyce, protože např. máma je Češka, a otec Angličan, a dítětem, které žije v České republice, má oba rodiče Čechy, a ve školce se učí anglicky – pokud vezmeme jako příklad výuku angličtiny. V prvním případě dítě od narození má kontakt s oběma jazyky, protože rodiče na něj mluví každý ve svém rodném jazyce. V druhém případě dítě má kontakt s cizím jazykem v rámci jednoho či dvou setkání týdně, které běžně vede člověk, který není rodilý mluvčí angličtiny. „Výuka jazyka“ probíhá u obou dětí, ovšem naprosto jinou cestou a pochopitelně i s jinými výsledky. Detailnější pohled na tyto cesty bude součástí výuky. Důležité ale je, že zásadní vliv na bilingvnost dětí mají jejich rodiče; jako výsledek cílené snahy se může objevit tehdy, když je dítě od nemladších předškolních let a v prvních letech školní docházky edukováno zároveň ve dvou jazycích (Ollen, Pearson, Cobo-Lewis, 2007, s. 191-230). Pokud se jedná o časté přesvědčení rodičů o jednoznačně pozitivním vlivu časného kontaktu s anglickým jazykem na prospěch další výuce tohoto jazyka, české výzkumy na toto téma poukazují, že tuto otázku lze uznat za spornou, a jisté je v podstatě pouze to, že za jejím rozšiřováním stojí motivace komerčního rázu (Fenclová, 2004/2005, s. 40-42; Průcha, 2010, s. 131-136).

Pokud se jedná o motivaci k učení dítěte cizího jazyka z důvodu snahy o využití pozorně bezděčné kapacity jeho mechanické paměti, i zde je na místě střídavější pohled. Pravdou je, že období mezi 3. a 6. rokem života dítěte je období nápadné kapacity mechanické paměti, které si rodič lehce všimne. Děti si osvojí dlouhé básně, které slyší od svých starších sourozenců, naučí se celé pasáže z encyklopedie, přesně poznají chyby, které dělá dospělý, když jím předčítá text, který už předtím slyšely. Děti mají také velkou touhu být činné a v kontaktu s vrstevníky. Jsou-li tedy s vrstevníky, kteří mluví jiným jazykem, velmi rychle se v zájmu hry naučí komunikovat třeba jazykem kamaráda. Tato zdánlivá lehkost učení vede rodiče a učitele v mateřských školách k záměru využít toho období pro vytvoření základu pro další jazyk. Tyto snahy lze spíše podporovat a považovat za žádoucí, ale s respektem k vývojovým předpokladům předškolního dítěte. Je třeba zohlednit to, že se jedná o období především hry a spontánnosti, a nikoliv o věk skutečné výuky v běžném pojetí (Šulová, 2007, s. 55).

Součástí výuky bude detailní přehled oblastí, ve kterých by se měl orientovat učitel mateřské školy, rozhodující o výuce cizího jazyka. Budou mezi nimi: specifika vyplývající z kognitivního vývoje dětí ve věku 3-6 let a základní doporučení pro výuku ve formě hry, s využitím následujícího tematického rámce:

1. specifika vyplývající z kognitivního vývoje dětí ve věku 3-6 let
 - a) s čím není možné počítat, aneb důležitá omezení běžného pojetí výukového procesu:
 - pojetí času
 - váhy a míry
 - záměrná paměť
 - soustředění
 - kázeň
 - b) s čím naopak je třeba počítat, aneb co je dobré vědět o světě předškolního dítěte
 - antropomorfismus
 - fantazijní přístup
 - neustálá aktivita
 - zvláštnosti paměti, využitelné pro výuku jazyků
 - bezpečí a stabilita x chuť experimentovat
2. základní doporučení pro efektivní výuku ve formě hry
 - lektor : jazykové kompetence
: neverbální komunikace
: trpělivost a chválení

: specifické postavení dospělého v očích dětí

Dále:

- spontánní hra
- zapojování pohybových aktivit
- role fyzické únavy
- konkrétní, každodenní aktivity; výtvarná činnost
- písničky, říkanky
- opakování a frekvence kontaktů s jazykem
- *play-based learning* ve světě

Součástí výuky v rámci tohoto tematického bloku budou rovněž aktivity zaměřené na důkladnou analýzu a prodiskutování následujících témat:

1. přehled logopedických problémů, vyskytujících se u dětí ve věku 3-6 let;
2. vlivu výuky cizího jazyka na stav výslovnosti rodné řeči, na příkladu anglický jazyk – český jazyk;
3. smyslu zařazování výuky cizího jazyka v situaci, kdy ještě není dokončený vývoj rodné řeči;
4. analýza možnosti zařazování výuky cizího jazyka v souvislosti s věkem dětí v předškolním zařízení;
5. analýza možnosti výuky ve skupinách dětí v různém věku;

Tematický blok končí celkové shrnutí všech klíčových bodů, které je nutné vzít v potaz ve dvou fázích rozhodování o zařazování výuky cizího jazyka v prostředí mateřské školy:

- v rámci plánování skupinové výuky (prostory, metodika, lektor, počet dětí, frekvence hodin apod.);
- v rámci rozhodování o zařazení nebo nezařazení konkrétního dítěte (např. s ohledem na nedokončený vývoj rodné řeči, konkrétní problémy s výslovností, příliš nízký věk apod.).



Otázky a úkoly:

- Charakterizujte principy vývoje řeči a jeho základní stadia.
- Proč je na místě opatrnost v přístupu k normám týkajícím se vývoje řeči?
- Jaká je úloha učitele v předškolním zařízení ve zdárném vývoji řeči u jeho svěřenců?
- Jaká jsou různá pojetí pojmů: *bilingvismus*?
- Co znamená pojem *bilingvní výchova*?
- Proč je na místě citlivý přístup k otázce výuky cizích jazyků v rámci předškolního vzdělávání?
- Jaké jsou klíčové body, nutné k posouzení každé individuální situace týkající se praktického zařazování výuky cizích jazyků v rámci předškolního vzdělávání?

3 Vybrané aspekty socializace



Cílem kapitoly je, aby studenti byli schopni:

- Vysvětlit pojmy socializace a individuace
- Popsat socio-kulturní determinaci lidské psychiky
- Podat definici kultury
- Stručně uvést zásadní rysy socializace dítěte ve věku předškolním a školním
- Charakterizovat školní připravenost z hlediska sociální psychologie
- Vysvětlit, jaký je vztah mezi bohatým řečovým prostředím a sociálními dovednostmi u dítěte

Klíčová slova:

Socializace, individuace, kultura, socio-kulturní determinace lidské psychiky, socializace dítěte, rodičovská omnipotence, školní připravenost, řečový projev jako (nejen) sociální vizitka.

3.1 Socializace a kultura

Pod pojmem **socializace** (socialization) rozumíme (dle Mareše, 2013, s. 41) složitý a dlouhodobý proces, v němž se jedinec postupně včleňuje do společnosti. Z bytosti, ve které na počátku dominují aspekty biologické, se proměňuje v bytost společenskou a kulturní. Za tím účelem:

- učí se fungovat nejdříve v rodině, pak v malých sociálních skupinách a nakonec ve společnosti;
- učí se řídit své jednání a odpovídat za ně;
- osvojuje si jazyk;
- osvojuje si různé sociální role;
- osvojuje si kulturní návyky a znalosti předchozích generací;
- osvojuje si společenské hodnoty a normy.

Zároveň se socializací probíhá také **individuace**, definovaná jako proces vývoje a zrání člověka v jedinečnou osobnost, probíhající v interakci vnitřních a vnějších faktorů (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 82).

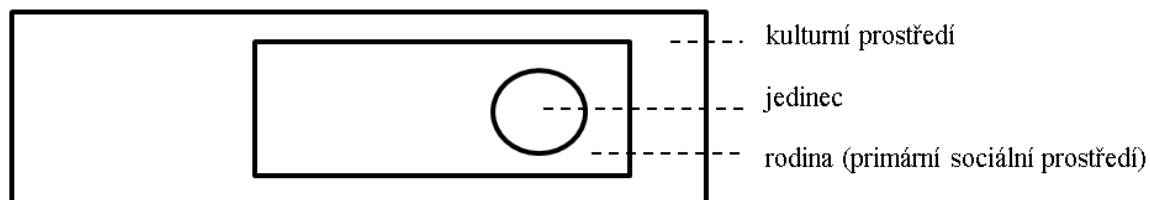
Do procesu socializace zasahují různé skupiny činitelů socializace; jejich podrobný vyčet a analýza proběhnou v rámci výuky. Zde se soustředíme především na místo, které v procese socializace zaujímá kultura.

Kultura (culture) (podle Velkého sociologického slovníku, 1996, s. 548-549) je souhrn prostředků a mechanismu specifický lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program aktivit jednotlivců a skupin, fixovaný socio-kulturními stereotypy a předávaný prostřednictvím kulturního dědictví. Kulturu lze pozorovat v jejích čtyřech podobách, kterými jsou:

1. výtvoř lidské práce,
2. sociokulturní regulativy (normy, hodnoty, kulturní vzorce),
3. ideje (kognitivní systémy),
4. instituce organizující lidské chování.

Člověk nežije ve vakuu, jeho přirozeným prostředím je lidská společnost. Tento fakt příslušnosti člověka k lidské společnosti zakládá jistý, zcela specifický druh determinace jeho psychiky. Jedná se o **socio-kulturní determinaci lidské psychiky** a rozumíme ji jako vliv příslušnosti člověka ke konkrétnímu kulturnímu a v jeho rámci také ke konkrétnímu sociálnímu prostředí na jeho psychiku. Výzkumy kulturně-antropologické, etnologické, psychologické potvrzují přímou závislost lidské psychiky na zkušenostech jedince s konkrétním socio-kulturním prostředím, ve kterém se odehrával (a odehrává) jeho život. Na pozorovanou velkou variabilitu projevů psychických dispozic v postojích a chování člověka mají vliv především právě socio-kulturní vlivy (tedy kromě situací, kdy vrozené neuro-psychické dispozice jedince mají extrémní hodnoty). (Nakonečný, 1998, s. 188-189)

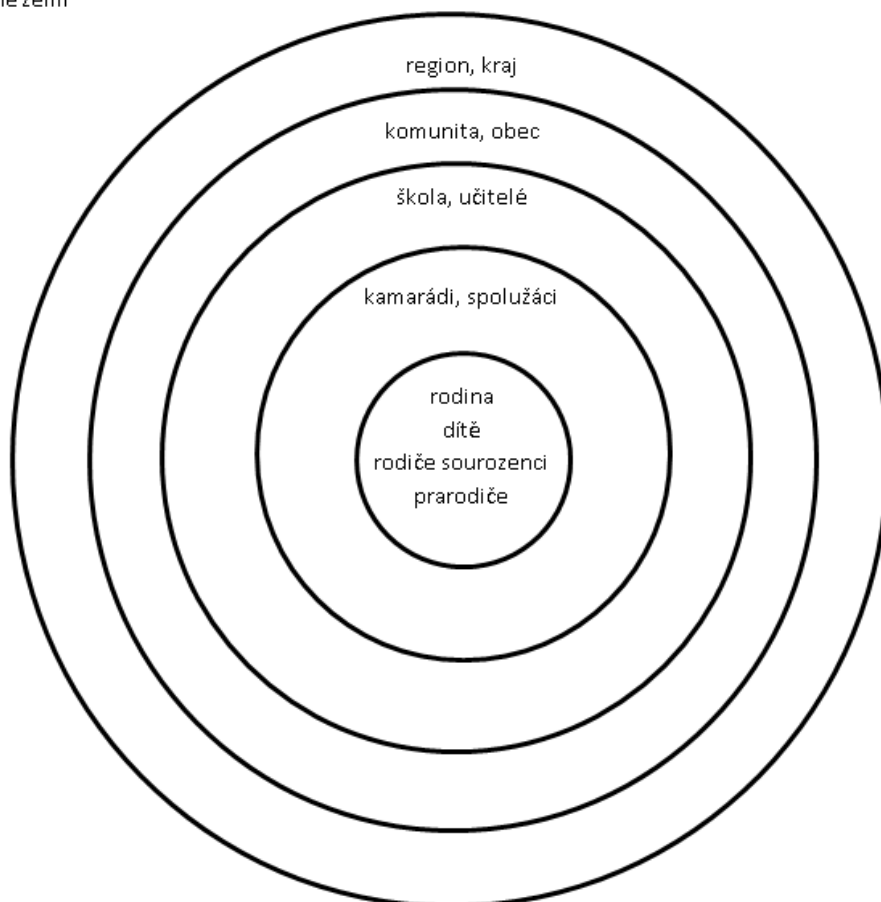
Schéma socio-kulturní regulace lze jednoduše prezentovat následovně (inspirováno Nakonečný, 1998, s 188):



Výše uvedené schéma vyjadřuje fakt, že dítě se rodí do rodiny, kterou lze chápat jako složku určitého kulturního prostředí. Rodinná výchova, její formy a obsah jsou rámcově určovány kulturními vlivy (respektive kulturními vlivy modifikovanými osobností rodičů), jelikož smyslem rodinné výchovy je připravit a uvést dítě do života v příslušném kulturním (subkulturním) prostředí.

Detailnější pohled na různé úrovně sociálních vlivů obklopujících jedince, na příkladě sociálních vlivů působících na dítě a dospívajícího, vyjadřuje další schéma: (Mareš, 2013, s. 40)

Společnost
v dané zemi



3.2 Dětství jako významná etapa socializace

Socializace dítěte je, analogicky do výše uvedené definice socializace, proces začleňování dítěte do společnosti.

Socializace probíhá od raného dětství a začíná v rodině. Dětství je považováno za velmi významnou etapu socializace. Souvisí to se specifickým rysem novorozeneckých dětí, které je na rozdíl od jiných mláďat delší dobu zcela bezbranné, a tedy naprosto závislé na péči rodičů. Závislost přetrvává různou dobu, od několika let po případy mnohem déle trvající závislosti, které většina z nás zná z vlastního prostředí (ty ale mívají jiné důvody, než je např. závislost novorozence na mléku matky).

Socializace tedy probíhá v dětství obzvláště výrazně. Jak podotýká Mareš (2007, s. 55), rodiče, rodina, učitelé a škola předávají dětem velké množství poznatků, což má své potencionální výhody, ale také potencionální nevýhody. Na jedné straně všechny tyto předávané poznatky umožňují dítěti zařadit se do společnosti a jsou předpokladem pro rozvíjení vědy, techniky a kultury. Ovšem na druhé straně socializace dítěte může se stát zdrojem problémů a obtíží. Prakticky vzato znamená zároveň příliš dlouhou (a jak ukazuje historie, neustále se prodlužující) dobu již zmiňované závislosti na rodičích a s tím spojené nesamostatnosti, konfliktů, rozmanitých výchovných, školních a společenských problémů a nezdědka i zdravotních komplikací.

Nyní se – vzhledem k oboru, na kterém je tento předmět vyučován – zaměříme na specifika týkající se socializace v obdobích předškolním a školním (inspirováno Vagnerovou, 2005).

3.2.1 Socializace dítěte v období předškolním

je charakterizovaná především faktem, že zpravidla právě tehdy začíná přesahovat rámec rodiny. Lze ji také označit jako přechodné období mezi rodinou a institucí. Předškolní věk je tedy nějakým přípravným obdobím v dlouhodobém procesu přípravy jedince na život ve společnosti.

Základním způsoby sociálního chování se dítě naučilo v rodině; teď zdokonaluje, co se doposud naučilo, a také se učí novým sociálním dovednostem. Mezi nejpodstatnější z nich patří:

- zralejší formy komunikace, jako jsou sdílení, spolupráce a sebeprosazení, vše v prostředí jiným, než je domácí, a v interakcích s osobami mimo důvěrně znaný rodinný kruh;
- začleňování do sociálních skupin mimo rodinný kruh, navazování vztahů, které nejsou závislé na rodičovských kontaktech, a rodiče nebo příbuzní nejsou jejich součástí.

Postavení základní sociální skupiny má i nadále rodina. Vztahy mezi členy rodiny jsou pro děti velmi důležité. Pozitivní vztahy v rodině jsou považovány za základ pro budování vlastního ohleduplného vztahů k okolí, kdy dítě je schopno brát v potaz potřeby jiných lidí. Oproti tomu, když vztahy nejsou dobré, dítě nemá možnost se učit tomu správnému chování. Optimální vztahy v rodině a správná péče o dítě je zásadní pro to, aby dítě bylo schopno jednou tu rodinu „opustit“ a vydat se prozkoumávat svět s vědomím, že vždy je možné se vrátit do bezpečí domova. Pomyslné překročení hranice domova je možné pouze tehdy, kdy dítě má zkušenost jistoty a bezpečí. Dosažení k vědomí domova a rodinné identity je nutné k tomu, aby dítě mohlo navazo-

vat vztahy s cizími lidmi na úrovni vyžadující sociální zralost. Co víc, způsob prožití vztahu s rodiči zásadně ovlivňuje budoucí sociální kompetence; kvalitní, bezpečná vazba mezi rodičem a dítětem je základem pro tvorbu dalších vztahů, také vrstevnických.

Potvrzení jistoty o bezpečí slouží mj. přesvědčení o **rodičovské omnipotenci** (parental omnipotence), tj. všemocnosti. Děti věří, že rodiče by si poradili se vším; jejich postavení (tedy role rodičů) je pro děti takřka zárukou všelikých pozitivních kvalit. Reálné zkušenosti, např. s nějakou vyšší mocí, postupně mění tento na začátku absolutně nekritický pohled na rodiče, ovšem v tomto období rodič je první vzor, kterému se dítě chce podobat, s kterým se identifikuje. Důvodem pro takové ztotožňování se subjektivně významnou osobou je snížení nejistoty a redukce obav, ať už pocházejí odkudkoliv. Dále, identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a zvyšuje sebehodnocení, protože dítě si takto symbolicky přivlastňuje kvality osoby, které se chce podobat.

Potřebu být jako rodič si děti uspokojují především ve hře, kde si mohou vyzkoušet různé role, také dospělého, dosud nedostupnou. Můžeme zde pozorovat jednu z forem sociálního učení se, typickou právě pro předškolní věk. V rámci hraní rolí konkrétních dospělých děti totiž přebírají – a tím si je zkouší v praxi – normy platné ve světě dospělých. Protože jsou rodičovské role atraktivní, motivuje to pozitivně děti k přijímání pravidel týkajících se světa dospělých, potažmo společnosti vůbec.

V rámci výuky proběhne charakteristika změn ve vztahu k jednotlivým členům rodiny.

Mateřská škola zde představuje nové teritorium, na které je zapotřebí se adaptovat. Chybí zde jakési soukromé subteritotrium; nic zde nepatří pouze jednomu dítěti, dítě v podstatě nikdy není nechané o samotě, všichni mohou všude, a co podstatné, pohyb a vůbec chování všech se řídí souborem zákonů, které je třeba dodržovat. Vstup do mateřské školy vyžaduje jistou zralost a připravenost; je spojen mj. s nutností pobývat značnou část dne v cizím prostředí, a také s nutností přijímat cizí dospělou autoritu, čili učitelku.

V rámci výuky proběhne rozbor dyadického vztahu dítě – učitelka a také vztahů dítěte s vrstevníky, včetně jevů jako jsou soupeření, konflikty, spolupráce, sdílení, součinnost, či zvládání pocitů lítosti a zklamání.

3.2.2 Socializace dítěte v období školním

Ze socializačního hlediska významnou událost představuje zde vstup dítěte do školy, který je zároveň začátkem nového období. Jako důležitý sociální mezník je také patřičně ritualizován. V návaznosti na období předškolní se zde jedná o další odklon

od rodiny směrem k okolnímu světu, přičemž velkou část tohoto světa představuje další vzdělávací instituce.

Souhm předpokladů dítěte pro úspěšné zvládnutí školního života a nároků vyučování je označován jakožto **školní připravenost** (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 241). Dosažení určité úrovně socializace je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí role žáka. Jak tvrdí Vagnerová, množství nových požadavků lze zvládnout pomocí specifických sociálních zkušeností, získaných v předškolním věku. Ovšem zde je nutno podotknout, že rozvoj příslušných dovedností a schopností závisí především na rodině, kompenzační působení mateřské školky je může ovlivnit v mnohem menší míře. S tímto tvrzením nelze nesouhlasit, avšak v praxi je třeba počítat s tím, že jistá část rodičů by nejraději přenechala roli vychovatelů, a s ní celou zodpovědnost za (především) chování dítěte, nejdříve školce, a následně škole.

Školní život je další fází přípravy dítěte na život ve společnosti, a – jak tvrdí Vagnerová, může to být etapa rozhodující. Tvrzení, že „úspěšnost ve škole předurčuje pozdější společenské zařazení“ (2005, s. 267), jistě dnes, v době bouřlivých změn na trhu práce může být lehce diskutabilní, avšak zdá se, že i nadále platí, že se pod vlivem školy rozvíjení vlastnosti, kompetence a způsoby chování, které mohou být v tomto směru užitečné.

Rodina i nadále je pro dítě hlavním sociálním a emočním zázemím. Ovšem přibývají zde nároky na výkon dítěte ve škole, a v domácím prostředí dochází k významné změně v upořádání prostředí tak, aby dítě se mohlo připravovat do školy. Vše ostatně zůstává stejné, jak v období předškolním; rodina a domov je i nadále bezpečné místo, do kterého se dítě denně vrací.

V tomto období přetrvává identifikace s rodičem; konkrétně v mladším školním období je posílená identifikace s rodičem stejného pohlaví. Dívky chtějí být jako matky, chlapci jako otcové. Důvod pozůstává stejný, jako tomu bylo v předchozím období; když se dítě ztotožňuje s rodičem, alespoň symbolicky přejímá část jeho prestiže. Rodiče uspokojují řadu potřeb školáka:

- naplňují potřebu smysluplného učení, jelikož slouží jako model určité role, vzor nějakého chování,
- jsou pro něj přitom nejen modelem pro učení nápodobou či identifikací, ale také zatím nedosažitelným ideálem,
- jsou modelem pro budoucnost,
- jsou zdrojem emoční podpory,
- uspokojují jeho potřebu seberealizace, např. pomocí výběru optimálních aktivit, ale především pomocí hodnocení jeho výkonu.

V rámci výuky proběhne dále analýza způsobu vnímání role matky a role otce, analýza role školáka, žáka a spolužáka, které se objevují se vstupem do školy a rozbor

vztahu dítěte k učiteli, se zvláštním zřetelem na rozdíl mezi vztahem k učiteli v mateřské školce.

3.2.3 Řeč a sociální vývoj dítěte

Jak dítě roste, nastává čas, kdy se jako základní dorozumívací prostředek ustaluje řeč. V době, když dítě navštěvuje školku, řeč lze považovat za hlavní prostředek sociálního styku vůbec, a tak to už zůstane do budoucna. Dítě, které vyrůstá v prostředí, kde rodiče mluví plynule a výrazně, má obrovskou výhodu oproti dítěti pocházejícího z prostředí řečově chudého. Fungující a dobře řečově vybavení rodiče na dítě – a s dítětem - mluví, a tím zásadně ovlivňují jeho řečové (a nejen) schopnosti:

- tím, že na dítě mluví, i když zpočátku dítě ještě všemu nerozumí, pomáhají rychlému vytvoření slovní zásoby,
- mluvením jej povzbuzují k dalšímu objevování světa,
- pojmenovávají pro něj předměty, se kterými si dítě hraje,
- pojmenovávají bližší a další předměty v okolí, podle jeho zájmu,
- podporují jeho schopnost vyjadřovat, co se mu líbí, a co ne, a sdílet své zážitky,
- podporují aktivní účast dětí v životě rodiny, aj.

Některé děti bývají učitelem hodnocené jako méně nadané, i když pravá příčina jejich problémů spočívá v tom, že pochází z řečově málo podnětného prostředí. Tyto děti, protože postrádají řečové schopnosti, dovolující jim navazovat vztahy a řešit konflikty slovně, bývají fyzicky agresivnější. Protože řeč hraje podstatnou roli v rozvoji velké části chování, které spojujeme s inteligencí, tyto děti často působí jako méně inteligentní.

Je podstatné, aby učitel byl schopný u dítěte pocházejícího z řečově chudšího prostředí odlišit sociální nedostatky od nedostatku intelektových. Uvědomění si tohoto rozdílu je klíčem k větší trpělivosti s problémy dítěte, a k výběru správného postupu při řešení této situace. Zásadní je zde dbání na to, aby takové děti měly co nejvíce příležitostí se zúčastnit takových interakcí, které mohou jim pomoci zlepšit své dovednosti. Je tedy vhodné organizovat činnosti ve třídě tak,

- aby si tyto děti hrály s dětmi verbálně zdatnými,
- aby se co nejvíce zúčastňovaly diskuzi a debat,
- aby omezit jejich kontakt s podobně znevýhodněnými vrstevníky.

Fontana (2003, s. 44-45), kterým jsme se inspirovali při tvorbě této podkapitoly, kromě výše uvedeného poukazuje také na nevhodnost dokončování vět za žáka, když ten se snaží něco říct a argumentuje to tím, že učitel tak signalizuje žákovi, že je jeho čas příliš vzácný na to, aby jej utrácel čekáním, až žák skončí. K tomu je třeba upřesnit, že se tato rada týká dětí ve školním věku. U mladších dětí, v předškolním věku, je třeba více rozlišovat mezi situacemi, kdy dítě potřebuje nechat čas, aby se mohlo vyjádřit po svém, a situacemi, když dítě neví, jak se má vyjádřit a čeká na pomoc ze strany dospělého. V té druhé situaci je charakteristické, že dítě projevuje radost, když uslyší vhodné slovo, které hledalo, a zpravidla jej opakuje.

K vztahu mezi řečí a socializací přímo v českém prostředí bychom rádi uvedli, že je také vhodné upozorňovat děti, že způsob, jakým mluví, styl vyjadřování, ale i slovní zásoba a např. použití nespisovných koncovek v skloňování a časování je významným zdrojem informací a může značně ovlivnit např. výsledek přijímacích pohovorů do školy. U dětí ve věku předškolním samozřejmě nejlepší je vlastní, dobrý příklad. Starší děti by si měly uvědomovat, že jejich **řečový projev**, ať se jim to líbí, nebo ne, je jejich **(nejen) sociální vizitka**.



Otázky a úkoly:

- Vysvětlete pojmy socializace a individuace.
- Popište socio-kulturní determinaci lidské psychiky.
- Podejte definici kultury.
- Uveďte stručně zásadní rysy socializace dítěte ve věku předškolním a školním.
- Charakterizujte školní připravenost z hlediska sociální psychologie.
- Vysvětlete, jaký je vztah mezi bohatým řečovým prostředím a sociálními dovednostmi u dítěte.
- Vysvětlete, proč řeč lze vnímat jako (nejen) sociální vizitku člověka a jaké mohou být toho následky ve školním prostředí.

4 Morální vývoj



Cílem kapitoly je, aby studenti byli schopni:

- charakterizovat vývoj morálního usuzování podle Piageta
- charakterizovat vývoj morálního usuzování podle Kohlberga
- srovnat oba přístupy
- vysvětlit pojmy *heteronomní* a *autonomní morálka*
- stručně pohovořit o obdobách výzkumů Piageta a Kohlberga v českých školách
- vysvětlit pojmy *empatie*, *prosociální chování* a *altruismus* a poukázat na vztahy mezi nimi
- charakterizovat faktory vzniku a vývoje prosociálního chování, se zvláštním zřetelem na úlohu empatie

Klíčová slova:

Psychologie morálky, morálka, heteronomní morálka, autonomní morálka, immanentní spravedlnost, empatie, prosociální chování, altruismus

Morální vývoj je předmětem zájmu tzv. **psychologie morálky** (moral psychology), oboru zaměřeného na zkoumání, jak člověk usuzuje a jedná v morální oblasti, čili v oblasti dobra a zla. Psychologie morálky se pokouší o definování morálky a zkoumání zákonitosti jejího vývoje. Za zakladatele psychologie morálky jsou považováni Jean Piaget a Lawrence Kohlberg.

4.1 Morální vývoj podle Piageta

Ve svém pojetí vývoje morálky Piaget vychází z myšlenky, že právě tak jak se děti odlišují od dospělých v kognitivním a osobnostním vývoji, stejně tak se liší v morálním úsudku. **Morálka** jako taková je souborem pravidel a její podstata je stanovena v respektu, který si jedinec k těmto pravidlům vytváří.

Piaget identifikoval dvě období vývoje morálního vývoje dětí:

1. Prvním z nich je heteronomní morálka (pojmenovávána také jako morální realismus či vynucovaná morálka). V tomto stádiu se nachází děti ve věku

cca. od šesti až do dvanácti let. Toto období je charakterizováno závislostí na pohnutkách a vnější autoritě, která zákony vytváří.

2. Druhým stádiem je autonomní morálka. Týká se dětí ve věku od víceméně jedenácti let. V tomto období dochází ke zvnitřňování daných norem a mravních zákonů (Vacek, 2008, s. 8-11).

Srovnání základních charakteristik **heteronomní morálky** (heteronomous morality) a **autonomní morálky** (autonomous morality) (inspirováno Vacek, 2013, s. 27-28, Hogan a Emler, 1978, s 213):

heteronomní morálka	autonomní morálka
jednostrannost morálního hlediska (čili absolutizace jednoho úhlu pohledu)	uvědomování si různorodosti možných morálních hledisek, tj. toho, jak to mohou vidět druzí (čili decentrace úhlu pohledu)
pojímání pravidel jako něčeho neměnného, zvnějšku daného, pocházejícího od autority, s nutností plnit je doslova	pravidla jako produkt vzájemné dohody, otevřená diskuzi, vyjednávání, po vzájemné dohodě se dají změnit
posuzování viny podle následků chování, „stupně škody“	posuzování viny s ohledem na širší okolnosti, především ve vztahu k původnímu záměru jednající osoby
vymezování morálně špatného tím, co je zakázáno nebo trestáno	vymezování morálně špatného tím, co je porušením domluvené spolupráce, dohody
Chápání trestu jako nevyhnutelného, nutně vyplývajícího ze špatného chování (imanentní spravedlnost)	Přirozená koncepce trestů
Obecné chápání trestů jako správných	Tresty jsou definovány přiměřeně, s ohledem na přestupek a původní záměr
přijímání trestu bez spojitosti ke druhu porušení normy	chápání trestu jako prostředku nápravy důsledků porušení normy
souhlas se svévolnou, nerovnou, „nespravedlivou“ distribucí odměn a trestů	vyžadování spravedlivé, rovné distribuce odměn a trestů

heteronomní morálka	autonomní morálka
Definování povinnosti jako poslušnosti vůči autoritě	Definování povinnosti jako formy vnitřního závazku vůči principu rovnosti a péče o blaho druhých

Imanentní spravedlnost (immanent justice) je typ spravedlnosti, ve kterou věří děti ve fází heteronomní morálky. Lze ji popsat jako jakousi představu permanentního trestání. Když dítě udělá něco špatného, nebo když vidí, že to dělá někdo jiný, očekává, že za toto jednání bude následovat trest. Víra v imanentní spravedlnost má dvě příčiny. Zaprvé je založená na specifice vnímání trestu u dětí v tomto vývojovém období. Zadruhé vychází z víry v nějaký záměrný řád, kterým se řídí jednání živých a neživých objektů. Podstatné ale je, že dítě v tomto věku není ještě schopno oddělit fyzikální a přírodní zákony od zákonů, které vytvořil člověk, a tak dítě vidí i náhodných situacích „výsledky“ špatného jednání; když jsem lhal, a pak spadl a rozbil si koleno, tak je to trest za to předchozí lhaní. Víru v imanentní spravedlnost posilují i rodiče, a často si berou na pomoc boha. Vacek (2013, s. 27) uvádí jako příklad větu „vidíš, řekl jsem ti, že tě bůh potrestá“. K tomu lze ještě přidat roli přísloví a rčení, např. „boží mlýny melou pomalu, ale jistě“.

Nyní se podíváme na způsob, jakým Piaget zkoumal morální usuzování dětí – které nakonec vyústilo v konstrukt dvou fází morálního usuzování, heteronomního u mladších, a autonomního starších dětí. Jedná se o dvojice mikropříběhů, které Piaget vyprávěl dětem a následně se jich ptal: *mají obě děti stejnou vinu? Které z obou dětí bylo méně poslušné / zlobivější / ošklivější?* Příběhy byly orientovány na několik oblastí: dětskou neobratnost, dětské krádeže a dětské lhaní. Uvedeme zde jako příklad po jedné dvojici pro každou z těchto oblastí, včetně krátkého komentáře:

Dvojice příběhů pro zkoumání pohledu na dětskou neobratnost

1. *Malý chlapec, který se jmenoval John, si hrál ve svém pokoji. Matka ho zavolala k obědu a John šel do jídelny. Za dveřmi však byla postavená židle a na ní podnos s patnácti šálky. John nemohl vědět, že toto vše je za dveřmi položeno. Vešel do místnosti a dveřmi zavadil o podnos a všech patnáct šálků se rozbilo.*
2. *Malý chlapec, který se jmenoval Henry, se jednoho dne, když jeho maminka nebyla doma, pokusil sundat sklenici džemu, která byla v příborníku. Vylezl na židli a natahoval se pro sklenici. Sklenice s džemem byla ale příliš vysoko a Henrymu se nepodařilo na ni dosáhnout. Při tom, jak se pro ni natahoval, zavadil o šálek, a ten upadl na zem a rozbil se.*

Děti ve stádiu heteronomní morálky, tj. přibližně do osmi let, posuzovaly jako horší situaci příběh první, protože se zaměřuje pouze na škodu, jaká je spáchána. Patnáct

šálků je víc než jeden, takže situace je jasná. Děti zde neberou v potaz záměr, pouze rozsah materiální škody. U starších dětí, nad deset let, se Piaget neseťkal s odpovědí, která by odpovídala heteronomní morálce.

Dvojice příběhů pro zkoumání pohledu na dětské krádeže:

1. *Alfréd potkal přítele, který byl velmi chudý. Tento přítel mu řekl, že ten den ještě neobědval, protože u nich doma neměli nic k jídlu. Tak Alfréd šel do pekařství, ale jelikož neměl peníze, počkal si, až se pekař otočí a pak ukradl rohlík. Potom vyběhl ven a podal rohlík svému příteli.*
2. *Henriette šla do obchodu. Na pultě uviděla krásnou mašli a pomyslela si, že by byla na jejích šatech velmi pěkná. A tak když se prodavačka otočila zády, ukradla stuhu a rychle utekla ven.*

Podobně jak v případě hodnocení dětské neobratnosti, mladší děti posuzovaly příběhy pouze na základě rozsahu škody, nikoliv na základě záměru, který je zde jasný pro děti až od osmi let. Protože se mladší děti soustředí především na materiální škodu, která je v tomto případě v podstatě stejná, neumí najít v jejich chování žádný rozdíl.

Dvojice příběhů pro zkoumání pohledu na dětské lhaní:

1. *Malý chlapec šel po ulici a potkal velkého psa, který ho velmi vylekal. Chlapec po příchodu domů řekl matce, že viděl psa, který byl velký jako kráva.*
2. *Jiný chlapec po návratu ze škol řekl své matce, že ve škole dostal dobré známky, ale nebyla to pravda. Ten den chlapec nedostal žádnou známku, ani dobrou a ani špatnou. Jeho matka byla ráda, odměnila ho.*

I zde, jako v případě předchozích příběhů, zaměřených na posuzování dětské neobratnosti a dětského lhaní, mladší děti posuzovaly jednání osob v těchto příbězích podle míry materiální škody, bez ohledu na záměr. Výsledkem testu bylo, že děti mladší, tedy kolem sedmi let, vnímaly dítě v prvním příběhu jako „zlobivější“, ve smyslu, že se dopustilo větší lži, tj. větší podle míry neshody s realitou. To, že je pes velký jako kráva, přece není vůbec možné. Chyby, nepravdivost, nebo přehánění, je dětmi posuzováno jako lež. Zatímco to, že chlapec dostal ve škole dobrou známku, je přece reálné, uvěřitelné. Tedy chlapec v příběhu číslo jedna lhal „víc“. To, co v pozdějším vývoji bude pojmenovááno jako přehánění, je v tomto stadiu vážnější prohřešek než lež, která je „reálná“. Děti v dalším stadiu vývoje morálky, tedy ve věku kolem deseti let už zohledňují úmysl chlapce v druhém příběhu a toho také označují jako toho, kdo se dopustil větší lži.

V případě zkoumání názorů na dětskou lež byla dětem položena ještě jedna, doplňující otázka: *Je rozdíl v tom, když děti lžou dospělým, nebo dětem?* Mladší děti vnímají

rozdíl mezi tím, jestli lžou dospělým, nebo vrstevníkům. Pokud dítě lže dospělému, vnímá to jako větší lež, protože lžou autoritě, na rozdíl od vrstevníků, kde nejsou pravidla přímo dána. Teprve v pozdějším věku si uvědomují následky lži, tedy narušení důvěry mezi vrstevníky a lež vnímají špatnou, ať už je říkána komukoliv. (Vacek, 2013, s. 20-24).

Nyní se soustředíme na Piagetovo zkoumání vztahu dětí k pravidlům.

„**Dobro je produktem kooperace**“ – tvrdí Piaget (1977, s. 188, cit. podle Vacek, 2013, s. 27). Toto tvrzení jasně shrnuje pohled autora na to, jak probíhá přechod mezi morálkou heteronomní a autonomní; autonomní porozumění pravidlům se vyvíjí skrze kooperativní interakci mezi dětmi.

Vývoj vztahu k pravidlům Piaget vyvozoval na základě pozorování dětí při hraní kuliček a rozhovorů s nimi, kdy se děti dotazoval na míru porozumění pravidlům této hry. Vztah k pravidlům prochází podle něj čtyřmi fázemi:

1. První fáze, **stádium motorické** (do dvou let): u nejmladších dětí žádná pravidla nehrají roli. Jde o čistě motorickou aktivitu, bez apriorního herního záměru.
2. Druhá fáze, **stádium egocentrické** (mezi druhým a šestým rokem): dítě začíná napodobovat činnosti starších dětí, které pozoruje. Začíná si uvědomovat existenci nějakých pravidel, která regulují hru. Přestože znalost pravidel je ještě povrchní, dítě je považuje za posvátné a nedotknutelné. V tomto období dítě ještě nechápe hru jako sociální aktivitu, k dodržování pravidel má přístup egocentrický. Pocit potěšení pramení u něj z psychomotorické aktivity v rámci rozvíjejících se dovedností.
3. Třetí fáze, **stádium začínající spolupráce** (mezi sedmi a deseti lety): hlavní zájem se mění z psychomotorického směrem k sociálnímu, tj. od potěšení z psychomotorické aktivity k uspokojení souvisejícím s nárůstem kompetencí hrát spolu s ostatními nějakou hru podle dohodnutých pravidel. Specifickým rysem chování dětí v tomto období během hry je sledování hráčů a dohlížení na to, zda hrají opravdu tak, jak mají. I když děti ještě nemají detailní pochopení pro pravidla v celém jejich rozsahu, mají silnou potřebu hrát podle „pravých“ pravidel.
4. Čtvrtá fáze, **stádium kodifikování pravidel** (ve věku jedenácti-dvanácti let): velké důležitosti nabírá kodifikace pravidel; děti se zajímají o pravidla pro pravidla, jsou schopné více času trávit rozebíráním všemožných eventualit, které mohou nastat během hry, než hrou samotnou. Znalost pravidel je už velmi dobrá, a už samotné jejich ujasňování tvoří strukturovaný rámec pro spolupráci. V tomto období je už možné nalézt velmi těsnou korelaci mezi znalostí pravidel a jejich dodržováním.

Níže jsme připravili grafické srovnání posloupnosti jednotlivých fází užívání pravidel a stádií kognitivního vývoje, oba koncepty autorství Piageta:

V ý v o j u ž í v a n í p r a v i d e l			
Stadium motorické 0 – 2 roky	Stadium egocentric- ké 2 – 6 let	Stadium začínající spolupráce 7 – 10 let	Stadium kodifiková- ní pravidel 11 – 12 let

K o g n i t i v n í v ý v o j			
Stadium senzomo- torické 0 – 2 roky	Stadium předope- rační 2 – 7 let	Stadium konkrétních operací 7 – 11 let	Stadium formál- ních operací nad 11 let

Souvislost obou konstruktů – kognitivního vývoje dítěte a vývoje jeho schopnosti vivat pravidla je zde více, než zřejmá.

Nakonec se podíváme na praktické využití Piagetových závěrů.

Zjištění Piageta ohledně vývoje morálky mohou být užitečná pro rodiče, učitele a vychovatele při jejich práci s dětmi. Jak jsme již dříve uvedli, „dobro je produktem kooperace“ – což znamená, že autonomní porozumění pravidlům se vyvíjí skrze kooperativní interakcí mezi dětmi. Ve školním a domácím prostředí, pro rozvoj schopnosti kooperovat s druhými lze např.:

- ve škole – ale i na táborech, v rámci kroužků apod. – zařazovat skupinové projekty, v jejichž rámci děti plánují své postupy, debatují a společně se dohadují, jak cíle dosáhnout, jak si spravedlivě rozdělit práci apod.,
- podporovat účast dětí při tvorbě řádů a jiných souborů pravidel, např. školních řádů, táborovém řádu apod.,
- v rodinném – ale i každém jiném možném, např. na prázdninách u babičky na vesnici – prostředí připustit děti k rozhodování o rozdělování povinností v oblasti domácích prací apod.

Výše popsaná spoluúčast je velmi žádoucí i tehdy, když dítě ještě nemá dostatečné kognitivní schopnosti k samostatnému naformulování nějakého pravidla. Vacek tvrdí,

a my se s tím názorem ztotožňujeme, že spolupodílení se dětí na tvorbě určitých norem trochu zmírňuje u dětí tendenci „paušálního“ odmítání jakýchkoliv domácích (a jiných systematických) prací.

4.2 Morální vývoj podle Kohlberga

Lawrance Kohlberg navázal na Piagetovu konstrukci morálního vývoje a na jejím základě rozpracoval vlastní pojetí. Jeho **šest stadií morálního vývoje** lze shrnout následovně:

Stadium prekonvenční morálky, věk přibližně 2 – 7 let. Dvě vývojová stadia:

1. *Zaměření na trest a poslušnost*
Děti nemají opravdový smysl pro morálku, ale jejich chování lze tvarovat pomocí prostého zpevňování.
2. *Individualistická účelovost a výměna*
„Správné“ chování je to, které se dítěti vyplatí. Dítě je schopno vyhovovat potřebám druhých, ale bývá tomu tak pouze proto, že výsledek je přínosný rovněž pro ně samotné.

Stadium konvenční morálky, věk přibližně 7 – 11 let. Dvě vývojová stadia:

3. *Vzájemné interpersonální požadavky, vztahy a konformita*
Děti se snaží plnit požadavky starší generace; na začátku pouze v určitých situacích, později i v obecnějším měřítku, jak si osvojují pojetí „hodného dítěte“.
4. *Společenské uspořádání a svědomí (řád a zákon).*
Morální zásady se dále zobecňují a děti se snaží jimi řídit, přičemž to dělají nejen pro svůj osobní zisk, ale i proto, že se u nich začíná vytvářet smysl pro povinnost vůči autoritě a vůči uchování existujícího společenského pořádku. Zákony dodržují, s výjimkou extrémních okolností.

Stadium postkonvenční morálky, věk přibližně od 12 let. Dvě vývojová stadia:

5. *Společenská úmluva, čili užitečnost a práva jednotlivce.*
Smysl pro povinnosti je u dítěte stále silný, ovšem ještě důležitějším, než je pouhé zachovávání daného stavu se stává smysl pro spravedlnost a zákonnost, a pravidla jsou stále častěji vnímána jako něco, co nejenže lze, ale ještě k tomu často je zapotřebí změnit.
6. *Univerzální etické zásady.*

Morální zásady jsou uspořádávány do soudržné filozofie. V rámci rozhodnutí morálního rázu jedinec bere v potaz všechny podstatné okolnosti, dokáže rovněž nahlížet za úroveň povrchní spravedlnosti.

Tři etapy, zahrnující šest Kohlbergových stadií morálního vývoje, odpovídají stadia kognitivního vývoje, popsané Piagetem:

- Kohlbergová nekonvenční morálka – Piagetovo předoperační stadium myšlení;
- Kohlbergová konvenční morálka – Piagetovo stadium konkrétních myšlenkových operací;
- Kohlbergová postkonvenční morálka – Piagetovo stadium formálních myšlenkových operací (Fontana, 2003, s. 234)

Kohlberg ke zkoumání morálního vývoje použil metodu interview, které dělal se skupinou padesáti Američanů ve věku od 10 do 28 let, každé tři roky, po osmnáct let. Svou metodu v této době postupně zdokonaloval. Šlo o prezentaci morálního dilematu a následné kladení otázek respondentovi. Odpovědi na otázky měly vést k zjištění důvodů, které respondenta vedly k určitému způsobu řešení předložené situace. Morální dilemata prezentoval v podobě sady příběhů. Jak uvádí Vacek (2013, s. 38) zřejmě nejznámější z nich je tzv. Heinzův příběh / Heinzovo dilemma. Uvedeme zde jiný, méně známý příběh, včetně sady otázek, na které odpovídali respondenti, který se nám zda být vhodný k eventuálnímu vyzkoušení k diskuzím ve škole (Colby, Kohlberg et al., 1987, cit. podle Vacek, 2013, s. XI):

Dilema II:

Judy bylo dvanáctileté děvče. Její matka jí slíbila, že bude moci jít na vytoužený rockový koncert, který se měl konat v jejich městě, jestliže si ušetří na vstupenku hlídáním dětí a z kapesného. Dívce se podařilo našetřit 15 dolarů na vstupenku plus dalších 5 dolarů. Její matka však změnila názor a rozhodla se dceřiny peníze využít na koupi šatů do školy. Judy byla rozčarovaná a na koncert chtěla jít stůj co stůj. Koupila si vstupenku a matce tvrdila, že se jí podařilo ušetřit pouze 5 dolarů. V sobotu šla na koncert a matce řekla, že strávila den s kamarádkou. Minul týden a matka na nic nepřišla. Judy se přiznala starší sestře Louise, že byla na koncertě a že své matce lhala. Louise zvažuje, zda má matce říct, co Judy udělala.

Otázky:

Měla by Louise, starší sestra, říci matce, že Judy o penězích lhala nebo by neměla nic říkat? Proč ano a proč ne? Při zvažování, zda to říct matce, Louise přihlíží k faktu, že Judy je její sestra. Jak moc tato skutečnost ovlivňuje Louisino rozhodování? Proč ano a proč ne? Měla by dobrá dcera říkat matce pravdu? Proč ano a proč ne?

Je v této situaci důležitá skutečnost, že si Judy peníze sama vydělala? Proč ano a proč ne?

Matka slíbila Judy, že bude moci jít na koncert, když si vydělá peníze na vstupenku. Je skutečnost, že to matka slíbila důležitým momentem v tomto příběhu? Proč ano a proč ne? Je stejně důležité dodržet slib někomu, koho dobře neznáte a koho pravděpodobně už nikdy neuvidíte? Proč ano a proč ne? Jaká je nejdůležitější věc, na kterou by měla dcera ve vztahu ke své matce dbát? Proč je to nejdůležitější věc? A jaká je nejdůležitější věc, na kterou by měla dbát matka ve vztahu ke své dceři? Proč je to nejdůležitější věc? Když se zpětně zamyslíte nad příběhem Louise, v čem spočívá její největší zodpovědnost? Proč?

V rámci výuky zkusíme si na tyto (nebo jiného příběhu se týkající) otázky odpovědět a získané odpovědi zařadit k nabízeným stadiím. Na tomto cvičení lze názorně ukázat, co je hlavním terčem kritiky Kohlbergova konstruktů.

I přes kritiku Kohlbergova pojetí morálního vývoje (pro zájemce: její shrnutí nabízí např. Fontana, 2003, s. 236), lze uznat, že badatelem nabízený konstrukt stanoví pevný, přehledný vnitřně logicky uspořádaný model morálního vývoje, který má oporu jak v běžné zkušenosti, tak v řadě empirických zkoumání. Ve stopách Kohlberga pokračují mnozí jeho spolupracovníci a žáci, soustředění v Asociaci pro morální výchovu, vydávající významný odborný časopis Journal of Moral Education (Vacek, 2013, s. 43).

4.3 Obdoby výzkumů Piageta a Kohlberga v českých školách

Piagetovské sady dvojic mikropříběhů (mírně upravené, pouze směrem k lepšímu pochopení v českých podmínkách, takže obsahující především česká jména) byly také opakovaně použité k výzkumu morálního úsudků mladších žáků na českých školách (Vácek, Vácková 2000, Vácková 2000, Tóthová 2001). Klíčem k analýze byly především výše uvedené charakteristiky heteronomní a autonomní morálky. K tomu byla přidána ještě jakási „mezihodnota“ (inspirovaná Kotaskovou a Vajdou, 1983), takže nakonec byl výzkum soustředěn na zkoumání tří úrovní odpovědí: heteronomní (HO), heteronomně – autonomní (HAO) a autonomní (AO). Jednalo se o rozhovory se 120 žáky a žákyněmi z prvních, třetích a pátých ročníků základní školy.

Stručné závěry z výzkumů:

- Získané výsledky potvrdily snižování počtů heteronomních odpovědí a nárůst autonomních v závislosti na věku respondentů. Celkově vzato, zkoumání potvrdilo Piagetem definované kategorie heteronomní a autonomní morálky včetně toho, že mladší školní věk je skutečně obdobím přechodu z jedné do druhé.

- Vzhledem k tomu, že pouze tři děti odpovídaly na úrovni všech tří možností (HO, HAO a HA), a žádné dítě nekombinovalo HO s HA bez přítomnosti „přechodového“ HAO, lze konstatovat jistou stadiálnost vývoje morálního usuzování, kterou zdůrazňoval Kohlberg (který tvrdil, že se do dalšího stadia nelze dostat „skokem“).
- Při podrobnějším porovnání závěrů Piageta, týkajícím se výpovědí švýcarských dětí na začátku dvacátého století, s výsledky zkoumání výpovědí českých dětí lze říct, že se oba soubory, až na některé menší rozdíly, moc neliší (Vacek, 2013, s. 29-30).

Pavel Vacek, obdobně jako v případě Piagetova pojetí morálního vývoje, prozkoumal rovněž funkčnost a reakce českých žáků na Kohlbergová dilema.

Použitou výzkumnou metodou byly vedené skupinové diskuze podle jednotně dané instrukce. Realizátoři diskuze (studenti kombinovaného studia učitelství, kteří pracovali jako učitelé na základních a středních školách) měli k dispozici podrobně zpracovaný metodický postup, týkající se vedení vlastní diskuze a způsobu záznamu realizovaných diskuzí. Jako příběh bylo vybráno tzv. Joeovo dilema (viz např. Vácek, 2013, s. 44), které se již dříve projevilo jako účinný nástroj hlubší analýzy morálního úsudku současných žáků základních a středních škol.

Závěry z výzkumu lze shrnout následovně:

- Joeovo dilema se ukázalo být velmi atraktivním, plně funkčním tématem k diskuzi;
- Vedle žáků základních škol, žáci škol středních byli rozdělení na dvě skupiny: obory s maturitou a bez maturity. Neprojevily se výraznější rozdíly v základním postoji (ve smyslu ano-ne a zdůvodnění). S hlubší analýzou si poradili o trochu lépe žáci starší a z maturitních oborů, ovšem mnoho záleželo na dovednostech učitele ve vedení skupinové diskuze;
- Důležitou proměnnou se ukázal být věk, který opět v základním postoji k dilematu nehrál zásadní roli. Lze plně souhlasit s Piagetem a Kohlbergem, že zlomovým obdobím je věk 12 let.
- Zásadní rozdíly nebyly shledány ani mezi skupinami dívek a chlapců. Dívky otevřeněji vyjadřovaly jak pozitivní, tak negativní emoce a postoje, chlapci častěji kalkulovali s reciprocitou.

Oba z uvedených pokusu o znovu provedení klasických výzkumů morálního vývoje dle výzkumných plánů Piageta a Kohlberga v českém prostředí jednoznačně prokázaly naprostou funkčnost a využitelnost Piagetových mikropříběhů a Kohlbergových dilemat. Je důležité podotknout, že se jedná o využitelnost dvojí:

1. samozřejmě pro zkoumání morálního vývoje žáků,
2. ale rovněž pro pedagogické účely.

V průběhu výzkumu se ukázalo, že oba výzkumy nejenže poskytly žákům atraktivní téma k diskuzi, ale také měly překvapivé výsledky v oblasti pedagogické. Např. v případě diskuzi o Kohlbergových dilematech se opakovaně stávalo, že morálně vyspělejší stanoviska zaujímalí žáci, od kterých „by se to nečekalo“, což potvrzuje předchozí zjištění autorů výzkumu, že mezi školním prospěchem a úrovní morálního úsudku není prokazatelná kladná korelace. Metoda diskuze byla také nečekaně přínosná pro individuální a skupinovou diagnostiku – moderátoři diskuzí, zároveň učitelé, si pochvalovali možnost zmapovat individuální rodinné zázemí diskutujících žáků. Co více, opakované diskuze vedly ke zlepšení vztahů mezi žáky, k jejich větší soudržnosti a ke zkvalitnění vzájemné komunikace v podobě lepší úrovně empatie, naslouchání, vzájemného respektování apod.

4.4 Prosociální chování

4.4.1 Empatie, prosociální chování a altruismus

Empatie (empathy) znamená:

1. Uvědomění si pocitů, prožitků, momentálních stavů jiného člověka a snaha je pochopit, porozumět jim.
2. Přijetí (alespoň v duchu) sociální role jiného člověka, pohled na lid, problémy, události z jiné perspektivy; snaha vidět svět „jinýma očima“.

V morálním vývoji znamená důležitou etapu při tvorbě morálních hodnot.

Výše uvedená definice empatie, převzata z Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 58) je – díky své poslední větě – zároveň vystižným a elegantním úvodem do stručné podkapitoly o prosociálním chování.

Prosociální chování (prosocial behaviour) je jedná z kategorií sociálního chování, které se tradičně vysvětluje ve srovnání s jednáním antisociálním (Výrost, Slameník, 2008, s. 285). Prosociální chování je definováno jako chování jednotlivce nebo skupiny, které je v souladu s normami dané společnosti, nebo jako chování, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořile, empatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 185).

Problémy občas nastávají, když je třeba od sebe rozlišit prosociální chování a **altruismus** (altruism). Lapsey (1996, cit podle Vacek, 2013, s. 99) uvádí následující

rysy prosociálního chování, které musí být splněné, aby mohlo být uznané za altruistické:

1. mělo by přinášet prospěch druhému,
2. být prováděno dobrovolně,
3. pro činnost samu,
4. bez očekávání osobního prospěchu,
5. na vlastní náklady.

Uvádíme zde tuto definici altruismu, protože se zdá v jasný a srozumitelný způsob vést k vymezení vztahu mezi prosociálním chováním a altruismem:

- každé altruistické chování je zároveň chování prosociální
- NE každé prosociální chování je zároveň chování altruistické, neboť prosociální chování může být motivováno také např. osobním ziskem.

4.4.2 Podmínky vzniku a vývoj prosociálního chování

Mezi rozmanitými činiteli, podmiňujícími vznik a vývoj prosociálního chování, se tradičně uvádí tři skupiny – faktory kognitivní, motivační a situační:

1. Faktory kognitivní: rozhodující je zde schopnost vnímat a chápat situaci tak, jak ji vnímá a chápe druhá osoba; schopnost vnímat a porozumět neštěstí druhého je nutná podmínka k odstranění toho neštěstí. Kromě toho je součástí kognitivní stránky také určitá kvalita morálního úsudku.
2. Faktory motivační: zahrnují např. zájem jednotlivce o potřeby a dobro bližních a obecnou zaměřenost pomáhat jiným.
3. Faktory situační: označují vhodné sociální podmínky pro výskyt prosociálního chování; patří sem sociální normy a pravidla. Vztah mezi poznáním těchto norem a praktickým prosociálním chováním se s věkem stává pevnějším (Vacek, 2013, s. 106). Ten poslední bod vysvětluje, proč stabilně základní skupina dárců v rámci charitativních sbírek jsou důchodci.

Schopnost empatie je tedy považována za rozhodující determinantu většiny druhu prosociálního chování; zdá se tedy logické, že programy zaměřené na její vývoj by měly stát u základu všech snah o posílení prosociálního chování (nejen) dětí.

Na konec stručného shrnutí základních pojmů vázaných na procesuální chování, uvedeme něco pro osoby, kterým se altruistické chování osobně zdá být cokoliv „neekonomické“ (obzvláště, když se bere v potaz krajní definice altruismu, poukazující na nutnost sebeobětování). Jedná se o zajímavý, uplatňující historické hledisko, přístup k podmínkám ovlivňujícím výskyt altruistického chování. Teorie Hoffmana

(1881, cit. podle Vacek, 2013, s. 107) oponuje názoru evolučních biologů, že v boji o přežití nutně museli vyhrávat pouze jedinci agresivnější a egoističtější. Mnohé živočišné druhy, včetně lidí, by nebyly schopné přežití bez schopnosti spolupráce, vzájemné pomoci. Tvrdí, že skupiny s více altruisty měly větší šanci uspět, než skupiny s menším zastoupením altruistických jedinců. Altruismus hraje tedy přinejmenším srovnatelnou roli jako egoismus v přežití jednotlivců a rodů. Podle Hoffmana totiž přirozený výběr favorizuje tendenci pomáhat druhým.



Otázky a úkoly:

- Charakterizujte vývoj morálního usuzování podle Piageta a podle Kohlberga.
- Stručně srovnejte oba přístupy.
- Vysvětlete pojmy *heteronomní* a *autonomní morálka*.
- Stručně pohovořte o obdobách výzkumů Piageta a Kohlberga v českých školách.
- Vysvětlete pojmy *empatie*, *prosociální chování* a *altruismus* a poukažte na vztahy mezi nimi.
- Charakterizujte faktory ovlivňující vznik a vývoj prosociálního chování.

ZÁVĚR

Záměrem studijní opory je předložit studentům Pedagogiky předškolního věku učební materiál z oblasti pedagogické psychologie. Vzhledem k rozsáhlosti tematického záběru v rámci tohoto předmětu, nemožných k zachycení v rámci jedné opory, více než jinde se zde jedná o výběr, nikoliv úplný přehled problematiky.

V úvodu do této opory je uvedeno, že teoretické poznatky, které lze získat studiem pedagogické psychologie, mají své uplatnění v praxi. Tento studijní materiál je koncipován tak, aby ono propojení teorie a praxe bylo zřejmé (pochoitelně kromě první, úvodní kapitoly). Věnuje zvláštní pozornost otázkám praktického využití teoretických znalostí z oblasti psychologie, např. soustředěným kolem výuky cizího jazyka v prostředí mateřských škol, jakožto k příkladu velmi aktuálního tématu, kde se učitelé obzvláště naléhavě potřebují zorientovat ve všech pro a proti, aby pak byli schopni zvolit optimální řešení. Jiným příkladem přesahu teorie do praxe je stručný rozbor zajímavých pedagogických účinků, spojených se zopakováním klasických výzkumů Piageta a Kohlberga v oblasti morálního vývoje v prostředí českých škol.

Výše popsané pojetí opory si staví za cíl nejen přispět k lepšímu uplatnění teoretických poznatků v praxi, ale také zlepšit čtivost tohoto studijního materiálu a přiblížit jej reální výuce. Vzhledem k teoretickému charakteru předmětu, bez upozornění na přesahy do praxe, byl by to pouze sled definic a teorii.

Použitá literatura a zdroje

- ALEXANDER, Patricia, 2004 cit. podle MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8
- BERLINGER, David, 2006 cit. podle MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8
- BERLINGER, David a Robert, CALFEE, 1996 cit. podle MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8
- ČAP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7
- FENCLOVÁ, Marie, 2004/2005. Některé důsledky raného učení cizím jazykům. *Cizí jazyky*, 2004/2005, 2, s. 40-42. ISSN 1210-0811
- FONTANA, David, 2003. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portal. ISBN 80-7178-303-X
- HOFFMAN, Martin, 1991 cit. podle VACEK, Pavel, 2013. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7435-257-7
- HOGAN, Robert a Nick, EMLER 1978 cit. podle VACEK, Pavel, 2013. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7435-257-7
- KULIČ, Václav, MAREŠ, Jiří, 1992 cit. podle MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-195-X
- LAPSLEY, Daniel, 1996 cit. podle VACEK, Pavel, 2013. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7435-257-7
- LECHTA, Viktor et al., 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8
- MAYER, Richard, 1992 cit. podle MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8
- NAKONEČNÝ, Milan, 1998. *Základy psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0689-3
- OLLER, Kimbrough D., PEARSON, Barbara Zurer, COBO-LEWIS, Alan B., 2007. Language and Literacy in Bilingual Children. Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28 (2), s. 191-230. ISSN 0142-7164
- PIAGET, Jean, 1977 cit. podle VACEK, Pavel, 2013. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7435-257-7

- PRŮCHA, Jan, 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3969-1
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2
- REBER, Arthur S., 1995. *The Penguin Dictionary of Psychology*. London, New York: Penguin Books. ISBN 0140512802 9780140512809
- REYNOLDS, Wiliam a Gregory, MILLER 2002 cit. podle MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8
- SALOMON, Cavriel, 2000. Netradiční úvahy o podstatě a poslání současné pedagogické psychologie. *Pedagogika*, 50(2), s. 126-144. ISSN 0031-3815
- STERNBERG, Robert a Wendy WILLIAMS, 2002 cit podle MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8
- ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jítka et al., 2003. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0629-2
- ŠULOVÁ, Lenka, 2007. Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody? *Psychologie* 1(1), s. 49-56 [online] Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>. ISSN 1802-8853
- VACEK, Pavel, 2013. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7435-257-7
- VAGNEROVA, Marie, 2008. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum. ISBN: 978-80-245-0965-U
- VÝROST, Josef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8