

Schopnost dětí předškolního věku pracovat s abstraktními pojmy s ohledem na morální aspekt

Jana Sedláčková

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana Sedláčková**
Osobní číslo: **H11256**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Schopnost dětí předškolního věku pracovat s abstraktními pojmy s ohledem na morální aspekt**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti kognitivního vývoje, předškolního věku a morálního usuzování.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Brno: Computer Press, 2007, 212 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-802-5118-290.

KOHOUTEK, Rudolf. Dějiny psychologie pro pedagogy. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 120 s. ISBN 978-802-1045-408.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualizované vydání Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. Psychologie dítěte. Vyd. 5. Překlad Eva Vyskočilová. Praha: Portál, 2010, 143 s. ISBN 978-80-7367-798-5.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Hana Včelařová

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

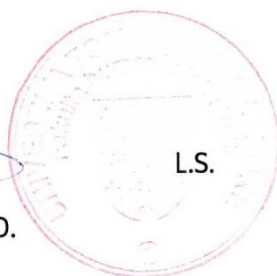
20. ledna 2014

Termín odevzdání bakalářské práce:

2. května 2014

Ve Zlíně dne 20. ledna 2014


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ/DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Ve Zlíně 29.4.2014.....

Jana Gudlačková
Jméno, příjmení, podpis

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

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

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

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá schopností dětí předškolního věku pracovat s abstraktními pojmy s ohledem na morální aspekt. Cílem je tedy objasnit zda jsou děti schopny pracovat s abstraktními pojmy již v předškolním věku a do jaké míry. V teoretické části se práce zabývá ontogenetickou psychologií, zejména psychologickým vývojem jedince a předními teoriemi vývoje osobnosti. Dále vysvětluje stěžejní pojmy a v neposlední řadě se zabývá předškolním věkem dítěte, jeho vymezením, specifiky tohoto věku a vztahem dítěte k normám chování. Praktická část práce obsahuje kvantitativní výzkum, jehož cílem je zjistit do jaké míry jsou děti předškolního věku schopny pracovat s abstraktními pojmy vztahujícími se k morálním hodnotám společnosti.

Klíčová slova: abstrakce, abstraktní pojem, kognitivní vývoj, morální usuzování, předškolní věk

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the ability of preschool children to work with abstract concepts with regard to the moral aspect. The aim is consequently demonstrate whether children are able to work with abstract concepts at preschool age and its extent. The theoretical part deals with the ontogenetic psychology, especially psychological development of the person and leading theories of personality development. Further it explains the key concepts and finally deals with the preschool age of child, its definition, the specifics of this age and the child's relationship to standards of behaviour. Practical part of thesis includes quantitative research, which aim detects the extent to which preschool children are able to work with abstract concepts related to the moral values of society.

Keywords: abstraction, abstract concept, cognitive development, moral reasoning, preschool age

Poděkování:

Děkuji paní PhDr. Haně Včelařové za odborné vedení a pomoc při psaní mé bakalářské práce, za její čas, ochotu a cenné rady, které mi poskytla. Zároveň děkuji všem, kteří mi jakkoliv pomohli získat potřebné informace pro vypracování praktické části bakalářské práce.

„Nejlepší část vzdělání je ta, kterou člověk získal sám.“

Walter Scott

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

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 9 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 10 |
| 1 ONTOGENETICKÁ PSYCHOLOGIE | 11 |
| 2 PSYCHICKÝ VÝVOJ JEDINCE | 13 |
| 2.1 PERIODIZACE VÝVOJE OSOBNOSTI PODLE FREUDA | 18 |
| 2.2 PSYCHOSOCIÁLNÍ MODEL VÝVOJE OSOBNOSTI | 21 |
| 2.3 KOGNITIVNÍ VÝVOJ | 24 |
| 2.4 VÝVOJ MORÁLNÍHO USUZOVÁNÍ | 28 |
| 3 POJMY A ABSTRAKCE | 30 |
| 4 PŘEDŠKOLNÍ VĚK | 32 |
| 4.1 KOGNITIVNÍ PROCESY | 32 |
| 4.2 SUBJEKTIVNÍ PROŽÍVÁNÍ | 35 |
| 4.3 FAKTORY PROSTŘEDÍ | 37 |
| 4.4 HRA..... | 38 |
| 4.5 OHROŽENÍ VÝVOJE | 38 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 40 |
| 5 REALIZACE VÝZKUMU | 41 |
| 5.1 CÍLE VÝZKUMU | 41 |
| 5.2 FORMULACE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK..... | 42 |
| 5.3 DRUH VÝZKUMU | 42 |
| 5.4 VÝZKUMNÝ VZOREK | 42 |
| 5.5 METODY VÝZKUMU..... | 44 |
| 5.5.1 Dotazovaná slova | 45 |
| 6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT | 47 |
| 6.1 DOBRO | 47 |
| 6.2 SPRÁVEDLNOST..... | 53 |
| 6.3 LEŽ | 59 |
| 6.4 BEZPEČÍ | 65 |
| 6.5 NÁSILÍ..... | 71 |
| 6.6 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY | 77 |
| 7 SHRUTÍ A DOPORUČENÍ | 79 |
| ZÁVĚR | 80 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 81 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK | 83 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ | 84 |
| SEZNAM TABULEK | 86 |

ÚVOD

Abstraktní pojmy a hlavně skutečnosti, které tyto pojmy označují, jsou nedílnou součástí všedního života každého jedince již od útlého věku. Zvláště pak normy chování jsou označovány téměř vždy těmito pojmy. Rodiče se snaží svým dětem prostřednictvím výchovy předávat důležité informace potřebné k začlenění do společnosti, a aniž by si to uvědomovali, právě při těchto činnostech dětem předávají informace v abstraktní rovině a nezamýšlí se nad tím, zda tato forma sdělení je pro děti srozumitelná.

V předškolním věku dítěte se odehrává první osamostatňování, dítě je schopné zvládat základní samoobslužné činnosti, jako je schopnost se obléci, stravovat bez pomoci jiné osoby a schopnost zvládat základní hygienické návyky. V tomto období dítě vstupuje do mateřské školy, která se stává prvotní institucí, s kterou se v životě setkává. Má možnost prvního srovnání svých schopností a dovedností s vrstevníky, a právě v tomto období si tedy můžeme všimnout rozdílů mezi dětmi, mohou vznikat první konflikty na základě špatné komunikace, nepochopení předávaných informací a podobně. Projeví se také různé odchylky ve vývoji a je třeba s těmito možnými komplikacemi umět pracovat.

Mnoho návyků, které si dítě osvojí v tomto věku, jej bude provázet celý život, neměli bychom tedy nic podceňovat a při učení společenských norem užívat takových prostředků, které jsou pro dítě přijatelné a pochopitelné. Zda děti umí pracovat s abstraktními pojmy, týkajícími se společenských norem osvětlit právě náš výzkum, v němž jsme zjistili, do jaké míry jsou děti předškolního věku schopny pracovat s abstraktními pojmy, lze je tedy v jisté formě užívat i při učení společenských norem, které je v tomto období nezbytné, aby se dítě socializovalo a též v rámci prevence, aby nedocházelo k chování, které vnímáme jako společensky nežádoucí (poruchové, asociální, antisociální chování). Pochopení a práce s abstraktními pojmy tedy souvisí s učením skutečností, které pojmy označují, a které může být jedním s klíčů pro jejich socializaci.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ONTOGENETICKÁ PSYCHOLOGIE

Vývojová psychologie je jednou ze základních disciplín psychologie. Předmětem široce chápané vývojové psychologie je studium změn chování a prožívání. Přesnou definici můžeme nalézt také v psychologickém slovníku. „Vývojová psychologie – zabývá se růstovými změnami člověka v čase: duševním i fyzickým růstem i poklesem od vývoje plodu po stáří.“(Hartl, 2004, s. 295)

Langmeier a D. Krejčířová (2006, s. 13) uvádí myšlenku Hanse Dietera Schmidta (1978), že můžeme rozlišit čtyři předmětné okruhy „obecné“ vývojové psychologie a to dle toho, jaké časově měřítko uijeme.

Může jít o studium fylogeneze psychiky, které je založené na srovnávání chování a učení různých živočišných druhů na různém stupni evoluční řady. Zde je patrný vliv Darwinovy evoluční teorie. Tímto okruhem se zabývá například komparativní psychologie. Studium antropogeneze psychiky druhu *Homo sapiens* se věnuje vývoje duševna u lidí, jde o srovnávání historického vývoje lidstva. Tímto tématem se zabývá nově se rozvíjející obor psychohistorie, který studuje historické prameny a literární díla. Ontogeneze psychiky člověka zkoumá změny psychiky, k nimž dochází během života jedince a to od početí až do smrti. Aktuální geneze se zabývá vývojem psychických procesů například při řešení problémů nebo v průběhu učení. Sociální pedagogika je tedy obor, který pracuje s těmito změnami při řešení problémů, jako je asociální či antisociální chování.

Ontogenetická psychologie je pro aplikované obory nejvýznamnější, v pedagogické i klinické praxi je nutné znát psychologický vývoj jedince, abychom mohli pracovat s těmi, jež se nějak odklání od normy, proto pod vývojovou psychologií bývá označována právě ontogenetická psychologie. Vývojová psychologie je tedy v užším smyslu věda, která studuje změny psychiky, k nimž dochází v průběhu života jedince od početí až po smrt. A protože změny v průběhu života přímo ovlivňují chování a jednání člověka, je to obor, jehož poznatky hojně využíváme v sociální pedagogice.

Tyto změny nemusí být vždy nutně vývojové. Můžeme pozorovat i změny nevývojové, o kterých mluvíme jako o změně stavu, tyto změny nemění jedince. Vývojová změna mění jedince, což znamená, že jedinec přestává být tím, čím byl a mění se v to, co ještě nikdy nebyl, tyto změny bývají nevratné, například dospělý jedinec už nikdy nebude dítětem. Ve vývojové psychologii můžeme pozorovat i evoluční změny, které představují zákonitý jednorázový přechod od méně dokonalého k dokonalejšímu a involuční změny, které se vyznačují úbytkem některých schopností a adaptivních funkcí.

Základními cíli vývojové respektive ontogenetické psychologie jsou popsat tyto vývojové změny, odvodit z nich určité obecné zákonitosti a vytvořit jednotnou teorii. Tyto cíle se však setkávají s kritikou, protože každý vývoj jedince je zcela individuální. J. Langmeier a D. Krejčířová (2006, s. 15) uvádí, že jde spíše o snahu vyvodit z pozorovaných faktů zákonitosti, které bychom mohli aplikovat na individuální případy v jejich specifickém ekologickém kontextu i s jejich osobními zvláštnostmi.

2 PSYCHICKÝ VÝVOJ JEDINCE

Vývoj člověka od početí až do smrti je předmětem ontogenetické psychologie. Rudolf Kohoutek (2002, s. 99) popisuje vývoj osobnosti a její zrání (maturaci), jako proces, který není samovolný, ale je výsledkem interakce činitelů jak vnitřních (dědičnost, vrozené vlivy) tak vnějších (prostředí, výchova). A protože vzájemní působení těchto činitelů je u každého jedince jiné, je každá osobnost jedinečná.

S podobnou definicí se setkáme i u Ivana Jakabčice. „Psychický vývin človeka je podmienený celým radom faktorov odlišného charakteru, ktoré však pôsobia vo vzájomnej, zložitej interakcii.“ (Jakabčic, 2002, s. 18) Doktor Ivan Jakabčic dále tyto faktory rozdělil, vnitřní faktory se dělí na biologické (genetické předpoklady) a psychologické (naše vnitřní osobnost a naše ideály), vnější faktory se dělí na faktory přirozeného prostředí a faktory sociálního prostředí.

Při vývoji jedince se často setkáváme s pojmy zrání a učení. Zrání neboli maturace je dle psychologického slovníku: „dozrávání; vrozeně daná posloupnost růstu a změn organismu, které jsou relativně nezávislé na vlivech prostředí; proces nezbytný pro vývoj tělesných systémů včetně nervového; určuje ve vývoji okamžiky výskytu jednotlivých funkcí a schopností, které se dále rozvíjejí učením a cvičením; platí pro maturaci biologicko- fyziologickou, emoční, psychickou i sociální.“ (Hartl, 2004, s. 131)

David A Statt (2003, s. 97) pojem zrání definuje jako procesy růstu a rozvoje, které jsou společné pro všechny členy druhu a objevují se bez ohledu na individuální dědičnosti a prostředí.

Dle Jakabčice (2002, s. 22) jsou oba procesy zrání i učení ve vzájemném vztahu. Přiměřený efekt učení nemůžeme očekávat v době, kdy na něj není organismus připravený. Zrání lze tedy chápat jako limitující faktor pro učení. Výsledky učení nemusí mít trvalý charakter, na rozdíl od zrání, to je nezvratné.

Pojem učení psychologický slovník definuje jako: „aktivní proces, který rozšiřuje vrozený genetický program a množství jedince; smyslem je přizpůsobování se novým situacím; schopnost učit se lze rozvíjet až do nejvyššího stáří a je prokázáno, že lidé, kteří se soustavně učí, žijí déle.“ (Hartl, 2004, s. 284)

Schmidtbauer (1994, s. 168) popisuje učení jako získávání změn chování, jež jsou relativně trvalé. Uvádí, že pravděpodobně neexistuje ani část lidského chování,

kteří bychom nemohli učením změnit. Ale učení není libovolný proces, to, čemu se člověk může naučit, určují vnitřní mechanismy a ty jsou dědičné.

Vývoj jedince je rozčleněn na několik období, které popisují úroveň zrání jedince. Tato periodizace není jednotná a liší se podle jednotlivých autorů. Někteří popisují vývoj v jednotlivých oblastech psychiky odděleně (např. kognitivní vývoj, sexuální model vývoje jedince, vývoj sociálních funkcí...), jiní se snaží o celkovou charakteristiku určitého období.

Následující periodizace je dle J. Langmeiera a D. Krejčířové (2006):

- Prenatální období
- Novorozenecké období
- Kojenecké období
- Batolecí období
- Předškolní období
- Mladší školní období
- Období dospívání
- Časná a střední dospělost
- Pozdní dospělost
- Stáří

Prenatální období:

Zahrnuje období od početí až po narození dítěte. Obvykle trvá 9 měsíců. Prenatální období lze rozdělit na další fáze. Zde se ovšem někteří autoři neshodují. Dle J. Langmeiera a D. Krejčířové (2006, s. 24) lze prenatální období rozdělit do tří fází:

1. Oplodnění a vytvoření zárodku (první 3 týdny)
2. Embryonální období (4. - 12. týden)
3. Fetální období (od 12. týdne do porodu)

R. Kohoutek (2002, s. 102) uvádí pouze dvě období:

1. Období zárodečné (embryonální) – trvá první 2 měsíce
2. Období plodu (fetální) – trvá od 3. měsíce do 10. lunárního měsíce

Radek Ptáček a Hana Kuželová (2013, s. 6) uvádí, že během prenatálního období je plod schopen reagovat na podněty, které působí uvnitř nitroděložního prostředí, je také

schopen nejjednodušších forem učení, vytváří si jistou zkušenost. Plod zachycuje všechny změny a reakce matky.

Novorozenecké období:

Jedná se o období, které začíná narozením dítěte a trvá asi 1 měsíc. Dítě je po příchodu na svět vybaveno přirozenými reflexy, jako je například sání, které mu umožňují adaptaci. „Novorozenci citlivě vnímají okolí a mají svůj způsob, jak na ně reagují. Pomocí pláče dávají najevo své potřeby a emoce. Mají také již percepční a kognitivní schopnosti, ale ty jsou zatím primitivní a nelze je od sebe odlišit.“ (Allen, Marotz, 2005, s. 47)

Dítě projevuje zatím pouze dvě emoce kladnou, pokud se cítí příjemně a zápornou emoci, která se projevuje pláčem, pokud se cítí nepříjemně.

Kojenecké období:

Tohle období trvá od 1 měsíce do 1 roku. Důležitý je zde kontakt s pečující osobou, přirozeně to bývá matka dítěte. Dítě je na ní závislé.

„V této fázi je pro normální vývoj velmi důležité, aby dítě mělo dostatečný přísun adekvátních podnětů, včetně podnětů ze sociální oblasti. Druh zkušeností (pozitivní nebo negativní), které v něm podněty zanechají, pak určuje stupeň základní důvěry ve svět, jeho řád a vůbec poznatelnost. Tyto rané poznatky dítěte determinují základy jeho budoucích postojů k sobě, jiným lidem a okolnímu světu“ (Kuželová, Ptáček, 2013, s. 14)

Důležité je, aby množství podnětů bylo přiměřené vývoji dítěte. Dítě v tomto směru nesmí být přehlcováno ani zanedbáváno, obojí může mít negativní vliv na jeho vývoj.

Batolecí období:

Batolecí období trvá od 1 roku do 3 let dítěte. Podle Kohoutka (2002, s. 104) dítě kolem roku a půl začíná mít kromě pocitů i první představy o sobě, které se skládají v málo diferencovaný a nesjednocený sebeobraz, ve kterém se mísí prvky jak realistické tak fiktivní. Batole často přebírá hodnocení své osobnosti od rodičů, podle hodnocení rodičů se utváří buď sebeobraz pozitivní, nebo negativní. V období batolete je také možno pozorovat zárodky sebeúcty dětí.

Na konci batolecího období, tedy kolem 3 let věku můžeme u dětí pozorovat první období vzdoru.

Období předškolního věku

Období života dítěte od 3 let do 6let. Toto období bývá ohraničeno sociálně, nástupem do školy. U některých dětí tedy může končit těsně před dosažením 6 let a u jiných naopak o rok prodlouženo. Důležitou roli při nástupu do školy hraje školní zralost.

„Školní zralost- nověji školní připravenost; způsobilost dítěte zvládat školní vyučování; předpokládá rozvoj jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti a soustředění, též určitou úroveň sociálních dovedností.“ (Hartl, 2004, s. 271)

Období předškolního věku se budeme podrobněji věnovat v jedné z následujících kapitol.

Mladší školní období

Mladší školní období začíná mezi 6-7 lety dítěte, podle jeho nástupu do školy a končí kolem 11- 12 lety, v závislosti na tom, kdy se u dítěte projeví první známky dospívání. Rudolf Kohoutek tohle období nazývá obdobím prepuberty, nebo také druhé dětství a i časové vymezení je zde jiné než například u Langmeiera s Krejčířovou. Podle Kohoutka (2002, s. 105) trvá období prepuberty pouze od 6 do 10 let.

Jedná se o poměrně klidné vývojové období. Hlavní činností už zde není hra, ale učení. Významný vliv na vývoj dítěte má škola, spolužáci a vrstevníci. Roli zde hraje i postavení dítěte v kolektivu.

Období dospívání

Dospívání se dělí na dvě období, období pubescence a období adolescence. Věkové vymezení se dle různých autorů liší. Například J. Langmeier a D. Krejčířová (2006, s. 143) vymezují období pubescence zhruba od 11 do 15 let a období adolescence od 15 do 22 let. Mimo jiné období pubescence rozdělují na fázi prepuberty, která trvá u děvčat od 11 do 13 let, u chlapců až o 1-2 roky později. A vlastní puberty, kterou vymezují zhruba věkem 13- 15 let.

Kohoutek (2002, s. 105) taktéž uvádí, že pubescence trvá asi od 11 do 14- 15 let a končí pohlavní zralostí. Období adolescence nazývá obdobím mládí. Tohle období navazuje na pubertu a trvá od 15 do 20 let.

Ptáček a Kuželová (2013, s. 45) období pubescence vymezují od 12 do 15- 16 let života. Jsou tu dva mezníky biologický, který se vyznačuje pohlavní zralostí a sociální,

kdy dochází k ukončení základního vzdělání a volby zaměstnání. Adolescence je opět vymezena mezi 15- 20 lety.

Mezi autory tak můžeme nalézt jisté nesrovnalosti. Patrné je to hlavně v období prepuberty. Langmeier s Krejčířovou tak označují úplně jiné vývojové období než Kohoutek.

Všichni autoři se shodují, že je to období velkých psychických i biologických změn. Jedince jsou v této fázi života emočně nestabilní, objevují se výkyvy nálad. V období pubescence je typické utváření sekundárních pohlavních znaků (vousy, ochlupení...). Jedinci se odkloňují od autorit, na sebehodnocení mají větší vliv vrstevníci než rodiče.

Dále v období adolescence dochází k navazování intimních osobních vztahů. Pokračuje osamostatňování od rodičovské autority. Adolescent se postupně zbavuje subjektivismu a egocentrismu. Jedinec je schopen objektivnějšího hodnocení, je však kritický a nekompromisní. Důležitou roli při sebepojetí jedince hraje jeho tělesný vzhled a atraktivita.

Časná a střední dospělost

Časná dospělost se vymezuje od 20 do 25-30 let. Je přechodným obdobím mezi adolescencí a plnou dospělostí. Střední dospělost trvá od 25-30 let do asi 45 let. Tohle období se vyznačuje relativní stabilitou a plnou výkonností jedince. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 167)

Jednotlivé roky se opět mírně liší dle jednotlivých autorů. Jakabčic vymezuje mladou dospělost až do 35 let života. Na konci střední dospělosti, tedy že trvá do 45 let se autoři Langmeier s Krejčířovou, Kohoutek i Jakabčic shodují.

Časná dospělost je charakteristická tím, že se lidé usazují a zakládají rodiny. Přijímají tedy i nové životní role. Střední dospělost je tedy poměrně stabilní částí lidského života, jak už bylo řečeno, ale v tomto období se objevuje krize středního věku, kdy lidé cítí nespokojenost se svým vztahem. Trápí se odchodem dětí z domova a mohou pociťovat i nespokojenost s profesními výsledky.

Pozdní dospělost

Langmeier s Krejčířovou (2006, s. 187) tohle období vymezují zhruba od 40-45 let až do 65 let a označují jej za období nejzákladnějších krizí. Autoři do toho období řadí

i výše zmíněnou krizi středního věku, která se obvykle objevuje mezi 40- 45 lety života jedince.

Autoři Jakabčic s Kohoutkem pozdní dospělost vymezují od 45 do 60 let života jedince. Kohoutek (2002, s. 108) uvádí, že u žen nastává období přechodu- klimakteria, ve kterém končí pravidelné ovulační cykly. Děti opouští domácnost rodičů a vzniká tzv. syndrom prázdného hnízda. Objevují se první známky stagnace ve výkonnosti, člověk si začíná uvědomovat pokles sil, jsou zde rizika přetížení a vyčerpání.

Stáří

Podle Schmidbauera (1994, s. 150) není počátek stáří nijak ostře určen, podléhá sociálním vlivům. Přesné věkové ohraničení můžeme nalézt u Kohoutka (2000, s. 148), který stáří rozděluje na období počínajícího stáří, které trvá od 60 do 75 let tzv. senescence a období stáří, které trvá od 75 do 89 let tzv. senia.

V tomto období je zcela patrné stárnutí organismu, ubývání sil a podobně. Člověk už aktivně nepracuje, je to období odchodu do důchodu. Často se v tomto období musíme vyrovnávat s úmrtím partnera a se zhoršeným zdravotním stavem.

Tato celistvá periodizace od prenatálního období až po smrt jedince bývá přehledná, ale neumožňuje popsat do hloubky vývoj pouze v určitých oblastech. V následujících podkapitolách se budeme věnovat právě vývoji jedince pouze v určitých oblastech.

2.1 Periodizace vývoje osobnosti podle Freuda

Sigmund Freud se narodil v roce 1856 v Příboře na Moravě a zemřel roku 1939 v Londýně. Tento rakouský lékař- neurolog a psycholog českého původu je zakladatelem psychoanalýzy. Psychoanalýza je psychologický směr, který je založen na předpokladu, že na vývoj jedince má rozhodující vliv sexuální pud a zážitky z dětství. Freudovými základními psychoanalytickými díly byly: Psychopatologie každodenního života, Výklad snů, Psychoanalytické chorobopisy a jiné. Sigmund Freud byl celý život deterministou, věřil, že všechny životní jevy jsou včetně těch duševních, jsou přísně determinovány příčinou a následkem. (Kohoutek, 2008, s. 59-61)

Freud ve svých dílech a teoriích často pracoval s pojmem libido. Definujeme tedy pojem libido podle Hartla (2004, s. 126): „Libido výraz pro slast; označení projevů pohlavního pudu, základ pudové energie vyvěrající z podvědomí a zaměřené k dosahování slasti.“

Podle Plhákové (2006, s. 170) jsou pudy zdrojem psychické energie a mentální reprezentací tělesných procesů. Kromě pudu sebezachování je také hlavní dynamickou silou lidské psychiky již zmiňované libido, což je energetická složka sexuálního pudu.

Kohoutek (2010) uvádí, že podstatou duševního vývoje člověka je vývoj libida- životní energie, která je spojována s principem slasti. Člověk během své ontogeneze lokalizuje pocit slasti do různých tělesných oblastí. Freudova koncepce duševního vývoje má pět stádií: orální, anální, falickou, latentní a genitální.

Na základě prostudované literatury od Hartla (2004), Jakabčice (2002), Kohoutka (2010) a Plhákové (2006) dále definujeme jednotlivá období.

Orální fáze:

Orální fáze odpovídá kojeneckému věku, jde tedy o dítě od narození do 1 roku. Freud tuto fázi pojmenoval orální, jelikož jak název napovídá, slast v tomto období vychází z oblasti úst. Pomocí úst kojeneček přijímá potravu i udržuje kontakt s okolím (poznává svět, udržuje kontakt s matkou). Vztah s matkou je formou identifikace, ztotožnění se.

Orální fázi můžeme rozdělit na dvě období- orálně závislou fázi a orálně agresivní fázi. Orálně agresivní fáze se objevuje později, kdy dochází k prořezávání prvních zubů a tedy i ke kousání.

Při nedostatečném prožití slasti v období této fáze, se dospělý člověk může projevit jako *orální osobnost*, osoby fixované do orálního stádia. V takovém případě získává člověk slast z orálních aktivit, jako je přijímání potravy, pití a kouření. Můžeme také užívat termín *orální charakter*, který se používá pro popis orální fixace. Tyto osoby jsou obzvlášť závislí na jiných lidech, vyžadují zvýšenou péči a pozornost.

Anální fáze:

Anální fáze odpovídá období batolecího věku, tedy od 1 do 3 let. Freud tuto fázi pojmenoval anální, protože slast vychází z anální oblasti. Dítě se v této fázi soustředí na zadržování a vypuzování exkrementů, tvoří se schopnost kontroly a sebekontroly.

V tomto stádiu vzniká soubor vlastností, které jsou typické pro *anální charakter*. Tyto vlastnosti zahrnují šetrnost, čistotnost, pořádkumilovnost. Může se také projevit anální fixace, což je ulpívání na slasti z análních výkonů i v pozdějším věku.

Falická fáze

Tato fáze trvá asi od 3 do 6 let, je tedy shodná s obdobím předškolního věku. Může se také nazývat časná genitální fáze, protože slast lokalizujeme v genitální oblasti. Během této fáze prožívají chlapci tzv. *Oidipovský komplex*. U děvčat je nazván *Elektrín komplex*. Ten spočívá v nevědomé eroticky laděné náklonosti k rodiči opačného pohlaví a žárlivosti vůči rodiči stejného pohlaví, který je vnímán jako soupeř. Při oidipovském komplexu obdiv a strach z otce vede k potlačení sexuálních přání vůči matce, identifikaci se s otcem a převzetí vlastní mužské role. Podobně se řeší i Elektrín komplex u děvčat.

Ustrnutí na falickém stádiu vývoje se opět může projevit *falickým charakterem*, který se vyznačuje chováním zdůrazňujícím sexuální výkonnost a potenci. Termín falický charakter se užívá také pro přetrvávající preferenci a zvýšené závislosti syna na matce nebo dcery na otci.

Latentní fáze

Latentní fáze začíná zhruba v 6 letech, při nástupu dítěte do školy a trvá až do nástupu puberty. Odpovídá tedy fázi mladšího školního věku. Emocionální a sexuální zájmy a touhy v tomto období ustupují do pozadí, stávají se latentní (skryté). Dítě není rozptylováno sexuálními touhy a snaží se být zdatné a výkonné v oblasti poznávání, učení, dodržování etických a sociálních norem.

Genitální fáze

Tato fáze nastupuje s nástupem puberty, tedy kolem 12 let. Je fází terminální, nejvyšší, poslední z hlediska vývoje libida. *Genitální charakter* má podle Freuda psychosociálně i biologicky zralá osobnost. Jedinec se projevuje jako neambivalentní, nenarcistický, schopný lásky i odpovědnosti.

Při poruchách psychosexuálního vývoje může dojít k fixaci nebo regresi na některou z fází infantilní sexuality. To může mít za následek vznik sexuální perverze, nebo dokonce neurózy, při silných obranných mechanismech. Nicméně prvky infantilní sexuality

můžeme pozorovat i u zdravých osob, například různé akty při sexuální přehřevě, které odpovídají dílčím sexuálním pudům. Jsou však podřízeny primátu genitální oblasti a pouze přispívají k sexuálnímu vzrušení. (Plháková, 2006, s. 171)

2.2 Psychosociální model vývoje osobnosti

Psychosociální model je teorie vývoje lidské psychiky, která vychází z předpokladu, že jedinec na každém vývojovém stupni musí vyřešit jistý psychosociální konflikt. Autorem této teorie je Erik H. Erikson, který se narodil ve Frankfurtu nad Mohanem roku 1902 a zemřel roku 1994. Působil na předních světových univerzitách, jako Harvard Medical School, Yale, University of California. Napsal také řadu významných děl, například *Dětství a společnost*, *Výzva mládí*, *Dimenze nové identity* nebo *Identita: mládí a krize*. (Boeree, 2006)

Erik Erikson je žákem Sigmunda Freuda a také patří mezi psychoanalytiky. Na rozdíl od Freuda, ale Erikson nevidí vývoj jednotlivce jako jev determinovaný pouze biologickými faktory, ale snaží se zohledňovat i faktory společenské, kulturní či historické. Oproti Freudově vývojové teorii, popsal Erikson psychosociální vývoj člověka po celý život. Vývoj tak nekončí v dospívání, ale pokračuje i v dospělosti. Lidský život tak rozdělil do 8 fází.

Na základě prostudované literatury Boereeho (2006), Jakabčice (2002), J. Langmeiera a D. Krejčířové (2006) a Kohoutka (2010) popisujeme jednotlivá období psychosociálního vývoje od Erika H. Eriksona.

1. Období

První období se nazývá orálně senzoričné a trvá od narození do 1 až 1,5 roku života. Odpovídá Freudovu orálnímu stádiu. Psychosociální krize, která se v tomto období objevuje, je *důvěra vs. nedůvěra*. Jde o to, aby dítě pociťovalo důvěru, ale zároveň nesmí být plně eliminován pocit nedůvěry. To, jak dítě tuhle krizi překoná, závisí v určité míře na matce, na kvalitě vztahu matky k dítěti a na stálosti její péče. Optimální péče rodičů pro rozvoj základní důvěry dítěte souvisí s dobrou hygienou, kojením, fyzickým i sociálním kontaktem. Základní nedůvěra je patrná u osobností, u nichž je navyklý únik do schizoidního nebo depresivního stavu. Erikson také uvádí ke každému stupni vývoje psychosociální ctnost, již můžeme dosáhnout, v tomto období je psychosociální ctnostní *naděje, víra*.

2. Období

Druhá fáze odpovídá Freudovu análnímu stádiu a obdobně se i nazývá stádium svalově anální. Tohle období trvá asi od 1,5 až 2 let jedince do 3 let. Psychosociální krizí, kterou musí jedinec v tomto období překonat je *autonomie vs. stud a pochybnosti*. Dítě musí překonat rozpor mezi pocitem autonomie a pocitem studu, jenž vyplývá ze závislosti na okolních osobách. V souladu s Freudem, který se v anální fázi své teorie psychosexuálního vývoje zabývá pocitem slasti ze zadržování a vypuzování, Erikson také poukazuje na význam uvědomělého a již částečně ovládaného zadržování a vypuzování, vidí zde základ autonomního rozhodování o sobě. Psychosociální ctností je v tomto období *vůle*.

3. Období

Třetí období se nazývá lokomotoricky genitální a trvá přibližně stejně jako předškolní věk, tedy od 3 do 5 let. Psychosociální konflikt, který se v tomto období odehrává, je *iniciativa vs. vina*. Dítě se v tomto období učí identifikaci s dospělými vzory, napodobuje je, především rodiče stejného pohlaví. V tomto období dítě zintenzivňuje svoji iniciativu, aktivity a podobně. Nebezpečí tohoto stádia je v podobě pocitu viny nad zamyšlenými i skutečnými cíli. Pokud dítě nebude prožívat dostatečné pocity viny, může to časem vést k tomu, že dítě bude až bezohledné. Budě iniciativní a půjde za svými cíli, i když už jeho chování nebude žádoucí. Psychosociální ctností, kterou se dítě v tomto konfliktu učí je *účelnost*.

4. Období

Čtvrté období se nazývá stejně jako u Freuda obdobím latence. Tato fáze života trvá od 6 do 12 let, odpovídá mladšímu školnímu věku. Psychosociální konflikt, který je v tomto období nutné překonat je *snaživost vs. méněcennost*. Tohle období souvisí s docházkou do školy, dítě už má cit pro účelnost a tak se soustředí na sebezdokonalování. Tohle období je klíčové pro vytvoření si vztahu k práci. Pokud dítě nebude úspěšné, protože na něj budou kladeny vysoké nároky či podobně, může se u něj rozvíjet pocit méněcennosti a neschopnosti. Dalšími zdroji pocitu méněcennosti mohou být podle Eriksona i různé formy diskriminace, rasismus a podobně. V takovém případě si dítě může začít myslet, že úspěch nezáleží na snaze dopracovat se k cíli, ale pouze na tom, kdo se snaží a tak na veškeré snahy rezignuje. Pro tohle období je psychosociální ctností *kompetence*, znamená schopnost a dovednost zralého úkolového zaměření.

5. Období

Páté období trvá od 12 do 20 let života a je to období dospívání, puberty a adolescence. Je to stejné období, které Freud nazývá genitálním stádiem vývoje, jenž je v jeho teorii stádiem posledním. Psychosociálním konfliktem je zde *identita vs. konfuze rolí*. V tomto stádiu člověk hledá vlastní identitu, mají se sjednotit představy o sobě samém. Jedinec potřebuje vědět, kdo je a jak zapadá do zbytku společnosti, často bývá ohrožen pocity nejasnosti o své vlastní roli, doprovázené zmatkem a depresi, probíhá tzv. krize identity. Aby k tomu nedocházelo ve velké míře, je na počátku adolescence důležitá identifikace se vzory a jejich nápodoba. V extrémních případech se mladí jedinci hledající sami sebe, mohou dostat do skupin či subkultur, které se vyznačují destruktivními aktivitami. Psychosociální ctností v tomto období je *věrnost*- věrnost svým životním cílům, hodnotám a podobně.

6. Období

Vývojové období mladší dospělosti trvá od 20 do 30 let života jedince. Psychosociálním konfliktem v této fázi života je konflikt *intimita vs. izolace*. Mladší dospělost je obdobím spojení vytvořené identity s identitou druhého bez toho, že se v tomto spojení vlastní identita rozpustí. Samotné intimní vztahy navazuje člověk již v období hledání identity, zde však je i jistá schopnost sdílení, opuštění soustředěnosti pouze na sebe. Přílišná izolace může mít za následek až vyloučení, které občas nastane, když se lidé izolují od lásky, přátelství a komunit, v nichž žijí. Zvláštním případem je „izolace ve dvou“. Ctností v tomto období je *láska*, která není omezena pouze na lásku mezi manželi či v jiném partnerském svazku, ale myslí se tím i láska k přátelům, spolupracovníkům či komunitě, ve které jedinec žije.

7. Období

Sedmé období je obdobím dospělosti, která trvá zhruba od 30 do 50-60 let. Zde se autoři na věku neshodují, ale i v praxi každé stádium končí u každého jedince individuálně, podle toho jak je schopen překonat konflikt daného období. V dospělosti je psychosociálním konfliktem *generativita vs. stagnace*. Generativita je podle Eriksona hlavně zájem o plození dětí a vedení příštích generací, ale může to být i potřeba být produktivní, o něco pečovat či něco vytvářet. Stejně tak učení, umění a vynálezy a sociální aktivismus přispívají k blahobytu budoucích generací, lze je tedy též považovat za projevy generativity. Kdo se necítí přínosný ve smyslu generativity, začíná se zabývat sám sebou

nebo se uzavírat a stagnuje. Občas se objevují krize středního věku a různé snahy nalézt „smysl života“. Ctností, které se v tomto období učíme je *péče*.

8. Období

Osmé období trvá od 50 až 60 let života do smrti, nazýváme jej pozdní dospělost nebo také zralý věk. V této poslední fázi je psychosociálním konfliktem *integrita vs. zoufalství*. V této fázi jde o vyrovnání se s vlastním životem a s faktem smrti. Člověk se v této fázi musí vyrovnat s pocitem, že už není pro společnost tolik užitečný, odchází z práce a nepečuje o potomky. Objevují se nemoci typické pro stáří, tělo se hůře uzdravuje i při banálních úrazech a tohle vše může zapříčinit strach ze smrti. Lidé se musí vyrovnat s odchody svých životních partnerů a přátel. Chorobný strach ze smrti v tomto období může vést k zoufalství. Psychosociální ctností v tomto období života je *moudrost*.

Eriksonova teorie může pomoci k pochopení zdravého vývoje i překážek, které spočívají ve vývoji jedince s postižením. I bez bližšího rozboru lze vidět, jak mají jedinci s postižením ztíženou situaci při překonávání jednotlivých krizí v každém období psychosociálního vývoje. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 244)

2.3 Kognitivní vývoj

Psychologové, se snaží pochopit změny v myšlení v průběhu života, tedy studují kognitivní vývoj. Zkoumají, jak se mentální schopnosti mění se vzrůstající fyziologickou zralostí a se získáváním zkušeností. Snaží se objevit, proč se lidé chovají a přemýšlí v různém období života odlišně. (Sternberg, 2002, s. 467)

Existuje mnoho teorií zabývajících se kognitivním vývojem, nejznámější je od Jeana Piageta. Narodil 9. srpna 1896 ve Švýcarsku a zemřel 16. září 1980. Získal doktorát přírodních věd na University of Neuchâtel. Po celý svůj život pracoval na mnoho výzkumech, jež se staly náměty jeho knih. Na konci války byl jmenován prezidentem švýcarské komise UNESCO. Získal řadu čestných titulů a je považován za jednoho z nejvýznamnějších psychologů 20. století. (Boeree, 2006)

Kognitivní vývoj se týká vývoje vnímání, myšlení, usuzování, inteligence, pozornosti atd. Piaget za základní princip vývoje považoval prolínání dvou komplementárních procesů- asimilace a akomodace. Asimilace znamená osvojování si

nových prvků, akomodace je přizpůsobení se novým prvkům. Jean Piaget rozeznává 4 hlavní stádia kognitivního vývoje. (Kohoutek, 2010)

Na základě prostudované literatury Boeree (2006), Kohoutek (2010), Nolen-Hoeksema (2012) Piaget (1966) a Sternberg (2002), popisujeme jednotlivá stádia kognitivního vývoje dle Jeana Piageta.

Senzomotorické stádium:

Tohle stádium trvá od narození do 18- 24 měsíců. Zezačátku si děti uvědomují pouze počítky z vnějšího i vnitřního prostředí. Jak se později schopnosti vnímání i pohybu prohlubují, dítě začíná experimentovat. Důležitým objevem během tohoto stádia je vědomí stálosti objektu, tedy vědomí, že věc existuje, i když ji právě nevidíme.

Předoperační stádium:

Předoperační stádium trvá zhruba od 2 do 7 let. V tomto věku je již dítě schopno používat symboly. U dítěte také můžeme pozorovat fantazijní prvky, kdy například dítě pomocí kostky telefonuje či podobně. Tohle stádium se dělí na dvě substádia, substádium symbolického a předpojmového období, které trvá zhruba od 2 do 4 let a poté substádium předoperačního názorného a egocentrického myšlení.

Piaget se domníval, že pro předoperační myšlení jsou stěžejní zrakové dojmy. Změna vzhledu tak ovlivňuje dítě více než méně viditelné vlastnosti jako je například hmotnost. Děti si také nedokáží představit jiný úhel pohledu. Egocentrismus tedy vysvětluje rigiditu předoperačního myšlení. Dítě si myslí, že každý vidí svět stejně jako ono samo.

Operační stádium:

Operační stádium trvá od 7 do 12 let. V tomto období děti začnou provádět logické operace, zvládnou různá pojetí konzervace. Piaget toto období nazývá stádiem konkrétních operací. Děti v tomto období používají abstraktní pojmy ve vztahu ke konkrétním objektům.

Stádium formálních operací:

Stádium od 12 let výše, je charakteristické schopností abstraktního myšlení, vytváření hypotéz, a podobně. Těmito schopnostmi je ovlivněna celá osobnost člověka. Všichni lidé tohoto stádia myšlení nemusí vždy plně dosáhnout.

Piagetova teorie byla mnohokrát modifikována. Novější výzkumy pojednávají o tom, že styl myšlení může být více kulturně podmíněný. Ke kritikům Piagetovi teorie patří například Lev Semjonovič Vygotskij, Henri Wallon a další. (Kohoutek, 2000).

Ačkoliv se Piaget příliš sociální determinací nezabýval, její vliv si uvědomoval. Ve své knize Psychologie inteligence uvádí: „Lidská bytost je od svého narození ponořena do společenského prostředí, které na ni působí stejně jako prostředí fyzikální. V jistém smyslu ještě více než fyzikální prostředí přetváří jedince v jeho vlastní strukturu společnosti, protože ho nenutí jen, aby uznal fakty, ale poskytuje mu zcela hotovou soustavu znaků, které mění jeho myšlení, předkládá mu nové hodnoty a ukládá mu nesčetnou řadu povinností. (Piaget, 1966, s. 132)

Protože teorií zabývajících se kognitivním vývojem je celá řada, uvádíme následující tabulky, které uvádí informace o vývoji od narození do období dospívání z pohledu různých teorií. Druhá tabulka teorie srovnává.

Různé teorie kognitivního vývoje uvádějí komplementární informace o vývoji od narození do období dospívání.

| Přístup | 0–1 rok | 1–2 roky | 2–4 roky | 4–6 let | 6–8 let | 8–10 let | 10–12 let | 12–16 let |
|--|--|----------|--|---------|---------|---|-----------|--|
| Piaget | Senzomotorické stadium: charakterizované reflexivními reakcemi a reakcemi, jejichž cílem je zachovat nebo zopakovat zajímavé podněty; hlavní přínos: stálost objektu. | | Předoperační stadium: charakterizované intenzivním experimentováním s hmotnými objekty, růstem myšlenkového plánování a vnitřních reprezentací objektů; dítě má problém brát v úvahu více než jednu charakteristiku situace; hlavní přínos: osvojování jazyka a vývoj pojmů. | | | Stadium konkrétních operací: charakterizované růstem schopnosti mentálně manipulovat s vnitřními reprezentacemi konkrétních objektů; dítě je schopné brát v úvahu více než jednu charakteristiku v určitý okamžik; hlavní přínos: zachování množství. | | Fáze formálních operací: abstraktní myšlení a logické uvažování. |
| Teoretici postulující pátou fázi vývoje | Senzomotorické stadium (viz Piaget). | | Předoperační stadium (viz Piaget). | | | Stadium konkrétních operací (viz Piaget). | | Stadium formálních operací (viz Piaget). |
| Case | Senzomotorické stadium (viz Piaget). | | Relační struktury: zvyšování porozumění pro vztahy (relace) mezi objekty a pojmy. | | | Dimenzionální struktury: zvyšování chápání objektů a pojmů z hlediska dimenzionálního. | | Abstraktní struktury: abstraktní pojmy mohou být chápány nezávisle na konkrétních objektech. |
| Fischer | Senzomotorické stadium (viz Piaget). | | Reprezentační stadium. | | | | | Abstraktní stadium. |
| Vygotskij | Vzrůstající internalizace a růst schopností v rámci zóny nejbližšího vývoje. | | | | | | | |
| Teoretici v oblasti zpracovávání informací | Růst složitosti kódování, kombinování a získávání znalostí, sebemonitorování, zpětná vazba. Rostoucí schopnost rozlišovat mezi zjevným a skutečným, rostoucí verbální plynulost, porozumění a chápání množství. Lepší organizace, lepší kontrola a větší kapacita paměti, rostoucí schopnost deduktivního, induktivního a analogového usuzování. | | | | | | | |

Tabulka 1: Kognitivní vývoj- vývojová stádia

(Sternberg, 2002, s. 470)

Jak se teorie uvedené v této kapitole vztahují k otázkám typu vrozené versus získané (dědičnost x výchova), spojitost versus nespojitost, doménově obecné versus doménově specifické dovednosti a charakter procesu vývoje?

| Teorie | Vrozené versus získané | Spojitosť versus nespojitost | Doménově obecné versus doménově specifické dovednosti | Proces, při kterém dochází k rozvoji |
|--|---|---|--|--|
| Piaget | Biologické dozrávání je stěžejní. Prostředí hraje druhořadou, ale důležitou roli. | Existují 4 nespojitá stadia. | V různých oblastech dochází k rozvoji současně, ačkoli některé z nich mohou mírně zaostávat za ostatními. | Procesy ustavování rovnováhy – asimilace a akomodace |
| Neopiagetovci | Mohou zdůrazňovat roli prostředí poněkud více než Piaget. | Mohou přidat pátou fázi a zpochybňovat Piagetova věková vymezení pro jednotlivá stadia. | Totéž co Piaget | Totéž co Piaget |
| Vygotskij | Společenské a fyzické prostředí jsou stěžejní. Úroveň zralosti může určit široké pásmo (zónu nejbližšího vývoje), kde společenské prostředí determinuje rozvoj. | Spojitosť | Zóna nejbližšího vývoje může pokrývat spoustu oblastí, ale prostředí může poskytnout dostatečnou podporu pro rozvoj pouze v určitých oblastech, a tak ovlivnit rozvoj. | Internalizace, která vyplývá ze vzájemného působení mezi jedincem a prostředím, se objevuje v jeho zóně nejbližšího vývoje. |
| Teoretici v oblasti zpracování informací | Dědičná výbava poskytuje psychologické struktury a funkce (např. kapacita paměti). Výchova představuje podporující prostředí, které umožňuje jedinci vytvářet většinu existujících struktur a funkcí. | Spojitosť | Někteří teoretici se zajímali o obecné procesy. Jiní zaměřili svůj výzkum a své teorie na specifické oblasti (domény). | Vnitřní změny v procesu poznávání (zpracování informací) jako výsledek biologického zrání, vnějších událostí a individuálního formování poznávacích procesů. |

Tabulka 2: Kognitivní vývoj- srovnání teorií

(Sternberg, 2002, s. 492)

2.4 Vývoj morálního usuzování

Nejprve si definujeme stěžejní pojem morálka. Psychologický slovník uvádí definici: „Morálka- mravní kodex; soubor principů posuzovaných z hlediska dobra a zla a řídicích chování a jednání lidí dané společnosti; lze chápat jako vnitřní víru či přesvědčení a vnější principy vyžadované společností.“ (Hartl, 2004, s. 140)

Vývojem morálního usuzování se zabýval rovněž Piaget. Domníval se, že je podmíněno kognitivním rozvojem. Dle Jakabčice (2002, s. 73) Piaget uvádí 3 stadia vývoje

morálního usuzování. **Stádium heteronomní morálky**, které trvá do 7 let věku dítěte. Morální pravidla jsou podmíněná autoritou. Rozlišuje chování na „dobré a zlé“ dle toho, co je povoleno autoritou. Stádium od 7 do 10-11 let věku dítěte se nazývá **hetero-autonomní stádium**. Jde o přechodné stádium mezi heteronomií a autonomií. Zpočátku rigidní morálka. Posledním stádiem je **stádium heteronomní morálky**, které trvá od 12 let. V tomto období jsou pravidla měnitelná dle dohody. Hodnocení chování bez ohledu na autoritu, bere v úvahu motiv a vnější podmínky.

V knize Psychologie dítěte se morálním úsudkem Piaget zabývá. Nepopisuje přesný vývoj rozdělený dle věku dítěte, ale popisuje 4 části: zrod povinnosti, heteronomie (do 7 let věku), morální realismus a autonomii. Dítě od 7 až 8 let věku a později stále více vyzdvihuje spravedlnost nad poslušností. Spravedlnost se tak stává ústřední normou, cit pro spravedlnost je výsledkem reciprocity a respektu. (Piaget a Inhelderová, 2001, s. 110)

Dalším významným psychologem, který se zajímal o vývoj morálního usuzování, je Lawrence Kohlberg. Provedl výzkum, jehož účastníkům předložil povídky, které pojednávaly o určitém morálním dilematu. Analýzou odpovědí Kohlberg vytvořil 6 vývojových stádií morálního úsudku. Tyto stádia tvoří 3 úrovně- **předkonvenční, konvenční a postkonvenční**. Předkonvenční morálka má dvě stádia. V prvním stádiu se dítě orientuje podle trestu, tak aby se mu vyhnulo, ve druhém stádiu se dítě orientuje na odměnu, chová se tak, aby získalo odměnu. Konvenční morálka je opět rozdělena na dvě stádia, ve třetím stádiu se dítě snaží být hodné, aby se tak přizpůsobilo tomu, co se od něj očekává. Ve čtvrtém stádiu morálního vývoje se dítě orientuje dle autority, dodržuje zákony a pravidla, aby nebylo kritizováno autoritou, a aby nepodléhalo pocitu viny za nesplnění svých povinností. Postkonvenční morálka zahrnuje páté stádium, kdy morálka tvoří formu společenské smlouvy. Jedinec jedná podle zásad, které považuje za všeobecné dobro. A šesté stádium, kdy se jedinec orientuje dle univerzálních etických principů. Nutné je dodat, že většina jedinců posledního stádia nedosahuje. (Nolen-Hoeksema, 2012, s. 113)

3 POJMY A ABSTRAKCE

Pro snadnější orientaci v této problematice nejprve vysvětlíme základní pojmy týkající se tohoto tématu. Dle psychologického slovníku definujeme následující pojmy:

„**Abstrakce**- rozumová činnost, pomocí níž jsou odkrývány podstatné vlastnosti předmětů nebo vztahy mezi nimi a vytvářeny pojmy. **Pojem**- souhrn vlastností spojených s určitou třídou objektů, jako výsledek logických myšlenkových operací; pojmy rozdělují svět na zvládnutelné jednotky, které umožňují uchovávat obrovské objemy informací.“ (Hartl, 2004, s. 7, 187)

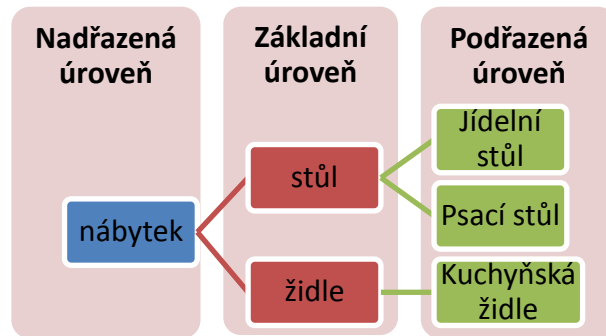
„Pojem je výsledek odrazu obecných, podstatných vlastností předmětů a jevů v našem vědomí. Jinými slovy: pojem je pochopení podstatných vlastností (podstaty) předmětů a jevů. Na rozdíl od představy je nenázorný. Každý předmět má mnoho vlastností. Některé z nich musí mít, jinak by nebyl, čím je. To jsou tzv. vlastnosti obecné. Pochopíme-li jaké podstatné vlastnosti má předmět, máme pojem tohoto předmětu (např. strom). Pojem vyjadřujeme slovem nebo skupinou slov (termíny).“ (Kohoutek, 2000, s. 19)

Z uvedených definic je zřejmé, že pojem je pochopení podstatných vlastností předmětů a jevů. Termín je poté slovo či skupina slov, kterým tento pojem vyjadřujeme. V praktické části se budeme zabývat schopností dětí předškolního věku pracovat s abstraktními pojmy. To znamená, že k vhodnému užití termínů, označujících abstraktní pojmy je třeba jejich pochopení.

U pojmů se můžeme zajímat o jejich hierarchické uspořádání. Zabýváme se například tím, kolik úrovní abstrakce v organizaci pojmového systému využíváme. Eleanor Roschová a její kolegové našli řadu důkazů o existenci základní úrovně a tří úrovní obecnosti. Na nejvyšší úrovni abstrakce, tzv. **nadřazené úrovní**, používáme označení velmi obecných pojmů, například nábytek. Na nejnižší úrovni abstrakce jsou specifické typy objektů, například kuchyňská židle. Tyto pojmy jsou na **úrovni podřazené**. Mezi těmito dvěma úrovněmi se nachází **úroveň základní**. Základní úroveň je obvykle jako první osvojována dětmi. V některých pojmech dochází ke změně, kdy termín na nadřazené úrovni přecházíme na úroveň základní. Bývá to například v kategoriích, se kterými nemáme dostatek zkušeností. (Příklad: pták- vrabec- vrabec polní, malá zkušenost vede k umístění pojmu pták na základní úroveň.) Velká část pojmových hierarchií byla odvozena od teorie prototypů. To znamená, že o pojmech na základní

úrovni, lze hovořit jako o pojmech organizovaných kolem nějakého prototypu. (Eyseneck a Keane, 2008, s. 346-357)

Z výše uvedeného můžeme tedy zpracovat následující schéma pro názornou představu hierarchie pojmů.



Obrázek 1: schéma hierarchie pojmů

Zdroj: Vlastní zpracování na základě prostudované literatury (Eyseneck a Keane, 2008)

4 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Do předškolního věku řadíme děti od 3 do 6 let, přičemž věk 6 let nemusí být vždy plně platný. Konec předškolního věku je sociálně určován nástupem do školy, to znamená, že může být například o 1 rok odložen vstup do školy a dítě tak do předškolního věku řadíme do jeho 7 let, či naopak při posouzení školní zralosti smí dítě nastoupit do školy před dosažením 6 let věku, ale musí tohoto věku dosáhnout nejpozději do konce kalendářního roku.

Během období předškolního věku probíhá osamostatňování dítěte, které je schopné se samo obléci, najíst, vykonávat základní hygienické návyky a podobně. Se vstupem do mateřské školy souvisí poté první socializace dítěte. Kromě rodiny se dostává i do skupiny vrstevníků, kde má možnost srovnávání se s ostatními dětmi.

Kohoutek (2002, s. 104) uvádí fyzické změny v předškolním věku dítěte. Dítě každý rok vyroste zhruba o 7 cm, kolem 6. roku života tak měří okolo 115 až 117 cm. Na hmotnosti přibývají děti zhruba o 2 kg ročně, v 6 letech věku děti váží asi kolem 20 až 23 kg. Na konci období předškolního věku se dětem zpravidla začíná měnit chrup a prořezávají se první stálé zuby. Při posuzování školní zralosti, se posuzuje také tělesná vyspělost dítěte a proměna postavy. Slouží k tomu tzv. filipínská míra, dítě si má rukou ohnutou kolem hlavy dosáhnout na ušní boltec.

4.1 Kognitivní procesy

Dle Piagetovy teorie se dítě předškolního věku nachází v předoperačním stádiu kognitivního vývoje. Dítě v tomto věku už sice umí vyvozovat určité závěry například usuzovat, čeho je více pokud je to zřetelné, ale tyto úsudky se odvíjí zpravidla od vizuálního tvaru. Myšlení dosud není logické- je prelogické, předoperační (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 90)

„Úroveň racionálně- kognitivních procesů (vnímání, pozornosti, paměti, zpracovávání a osvojování podnětů, včetně pronikavosti porozumění situaci) závisí nejen na zrání CNS (to až do počátku dospívání) a narůstající zásobě zkušeností, ale i na dosažené „vyspělosti subjektivity“, tedy kvalitách imaginativně – emotivních funkcí osobnosti (prožívání, motivaci a Jáství). Všechny tyto faktory „psychofyzické“ a „racionálně – imaginativní“ duality duševního dění osobnosti se podílejí a rozvíjejí v dynamické interakci s daným charakterem vnější reality. Racionalita poznávacích funkcí je ale v předškolním věku ještě

zákonitě zatížena řadou nepřesností podmíněných jak dosavadní nezkušeností, tj. omezeností a neutřídění poznatků, tak i neintegrovanou emocionalitou.“ (Čačka, 2000, s. 69)

Vnímání:

Vnímání neboli percepce je proces, při němž jedinec prostřednictvím svých smyslů a s nimi souvisejících nervových center získává informace o různých objektech, kvalitách, vztazích a svém vnitřním světě. Na procesu vnímání se podílejí různé faktory- fyziologické, psychické, sociální. (Hartl, 2004, s. 292).

Výsledkem vnímání jsou vjemy, které představují souhrn vlastností předmětu nebo jevu jako celku. Vjem je doplňován naší zaměřeností, znalostí, dosavadními zkušenostmi. Při vnímání hrají roli i procesy v mozku, nejde pouze o kopírování skutečnosti a je tedy subjektivní. (Kohoutek, 2000, s. 11)

Pomocí vnímání tedy děti v předškolním věku získávají zkušenosti a poznatky, které ovlivňují jejich kognitivní vývoj. Mohou být však deformované, zkreslené, subjektivní. Vývojem vnímání se opět zabýval Jean Piaget. Ten ve své knize tvrdí, že senzomotorické struktury neboli senzomotorický schematismus jsou ve vývoji poznávacích funkcí dítěte zdrojem pozdějších myšlenkových operací. Pokud tedy chceme porozumět vývoji dítěte, je důležité sledovat vývoj jeho vnímání. Určit v rozumovém vývoji dítěte úlohu vnímání je ovšem problém. (Piaget, 2001, s. 33)

Čačka uvádí 3 stádia vnímání u dětí:

1. Stádium předmětů
2. Stádium činností
3. Stádium vztahů

U předškolních dětí se uplatňují první dvě stádia, stádium předmětů, které spočívá ve výčtu předmětů v sensorickém poli a stádium činností, v němž je dítě schopno popsat dílčí vztahy, ovšem izolovaně bez chápání logického sledu událostí. (Čačka, 2000, s. 70)

Vnímání prostoru není dokonalé, dítě nepozná perspektivu, přeceňuje bližší objekty, zdají se větší než vzdálenější. Čas dítě vnímá pomocí opakujících se intervalů, jejichž délku má tendenci přeceňovat, nikam nespěchá, protože nic „neuteče“. Vnímání množství závisí na vizuálním zobrazení. (Kuželová, Ptáček, 2013, s. 33)

S vnímáním množství souvisí i schopnost konzervace, kterou ještě děti předškolního věku nechápou. To znamená, že dítě si neuvědomuje, že i když se změní jeho

podoba, množství může zůstat zachováno. Piaget se domníval, že v předoperačním stádiu dominují zrakové vjemy, nad vlastnostmi, které jsou méně viditelné (hmotnost, počet). Na obrázku níže můžeme sledovat, že děti správně určí shodný počet knoflíků (viz obrázek 2). Shrneme-li však jednu řadu knoflíků k sobě, dítě bude přesvědčeno, že je tam knoflíků méně, i když jsme žádný neodebrali. A naopak, když jednu řadu knoflíků roztáhneme, aniž bychom přidali knoflík, dítě bude přesvědčeno, že se množství knoflíků zvětšilo. (Nolen-Hoeksema, 2012, s. 104)



Obrázek 2: Předškolní věk- konzervace množství

((Nolen-Hoeksema, 2012, s. 105)

Myšlení a řeč:

Kuželová a Ptáček (2013, s. 34) charakterizují myšlení v předškolním věku pojmy egocentrismus, fenomenismus, magičnost, absolutismus, animismus a antropomorfismus. **Egocentrismus** je ulpívání dítěte na svém subjektivním pohledu. To znamená, že dítě nedokáže pohlédnout na svět objektivně, ale myslí si, že tak jak jej vnímá ono samo, vidí svět i ostatní. **Fenomenismus** znamená, že dítě je fixováno na nějakou představu světa nebo reality a odmítá ji opustit, klade důraz na zjevnou podobu světa. Například nelze pochopit, že velryba není ryba, ale savec. **Magičnost** se projevuje při interpretaci jevů, které jsou zjednodušovány fantazií. Příkladem může být bouřka, která je interpretována tak, že se někdo nahoře zlobí, a proto vrhá blesky. Zahrnuje i přesvědčení, že slovy lze ovlivnit některé jevy, například přivolat déšť. **Absolutismus** znamená, že dítě je přesvědčené, že každé tvrzení je konečné, má absolutní platnost. **Animismus** se projevuje ožívováním, přiřítáním života neživému. A s tím také souvisí **antropomorfismus**, což je

polidšťování, příkladem takového myšlení je například situace, kdy se dítě bouchne o stůl, pomyslí si, že jej ten stůl uhodil a ránu mu oplatí.

Langmeier s Krejčířovou (2006, s. 92) uvádí, že kromě již výše zmíněných je myšlení **artificialistické**. To znamená, že vše se „dělá“ samo.

S vývojem myšlení souvisí i vývoj řeči. Dítě postupně rozšiřuje svoji slovní zásobu a v době nástupu do školy je již dítě schopno souvisle mluvit. Čačka (2000, s. 72-73) uvádí, že dítě v předškolním věku je schopné komunikovat na vyšší úrovni než myslet. Děti mohou mluvit formálně vyspěle, avšak mnohdy nechápou význam užívaných pojmů. Význam slov je v tomto období chápán dost volně a široce. Slovní zásobu děti tvoří konkrétní pojmy, které definují účelem, příkladem může být židle, kterou dítě definuje „sedí se na ní“. Vedle řeči určené ke komunikaci s jinými lidmi můžeme pozorovat řeč, kterou dítě mluví samo pro sebe. Jde o řeč egocentrickou, kdy dítě nahlas formuluje svoje myšlenky, expresivní, která vyjadřuje pocity dítěte a regulační, která slouží k seberegulaci.

4.2 Subjektivní prožívání

„Kvalita a integrovanost vnitřních imaginativně – emotivních aspektů subjektu (Já, city, vůle) se promítá spolu s rozvojem racionálně – kognitivních (poznávacích) procesů do úrovně „subjekt – objektové interakce“. V průběhu vývoje to závisí na postupné propracovanosti, adekvátnosti, vyváženosti a vzájemné propojenosti Jáství (organizace aspektů vlastního Já) – jeho poznávacích (sebeuvědomování, sebepoznávání), prožitkových (sebepojetí, sebehodnocení) i konativních (sebeaktualizace, seberealizace) složek.“ (Čačka, 1998 in Čačka, 2000, s. 77)

Kuželová a Ptáček (2013, s. 34) uvádí, že v období předškolního věku začínají děti chápat sebe sama jako subjekt, vzniká tak **vědomí vlastní identity**. Sebehodnocení je závislé na názoru rodičů, nebo jiných osob, které dítě považuje za ideál a chce se jim podobat. Dítě přejímá názory a postoje dospělých, i názory na sebe sama. Uvažuje o sobě egocentricky, potvrzuje si tak vlastní významnost. Ztotožňování se s ideálem, posiluje sebevědomí dítěte.

Ačkoliv dítě přichází do první instituce, rodina zůstává i v předškolním období nejvýznamnější prostředím, které zajišťuje socializaci dítěte. Socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty: **vývoj sociální reaktivity** (vývoj diferencovaných vztahů k lidem ve společenském okolí), **vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací** (normy),

osvojení sociálních rolí (osvojení postojů a vzorců chování, které jsou od jedince očekávány společností). Předškolní období může být do jisté míry chápáno jako kritické, pokud jde o osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí. V raném věku je dítěti tolerováno jeho chování, neočekává se, že bude poslouchat příkazy rodičů, dodržovat společenské normy, dodržovat čistotu. Právě předškolní věk je přelomový v tom smyslu, že dítěti přestává být vše tolerováno a začíná být postupně socializováno, tedy začínáme po dítěti vyžadovat dodržování norem. V tomto období se odehrává rozvoj sociálních kontrol, z jiného pohledu také lze říct rozvoj schopnosti **seberegulace**. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 93-95)

Sociální kontrola zajišťuje řád a stabilitu. Jde o mechanismy, jejichž funkcí je udržovat stabilitu společnosti. Kohoutek (1998, s. 67) uvádí, že dle R. E. Parka můžeme rozlišovat tři druhy sociální kontroly: elementární systémy- respektování předpisů a zákazů je posíleno strachem ze ztráty prestiže, vlivu, vnější pověsti. Veřejné mínění- vytváří neformální nátlak na členy společnosti. Instance náboženství, politiky a práva- předepisují žádané způsoby jednání a sankciují jejich nerespektování. Neúčinnost mechanismů sociální kontroly může vést k formování sociálně patologických osobností.

„Cílem socializace je vytvoření osobnosti, která se bude samostatně chovat tak, jako by byla pod stálým sociálním dohledem, pod stálou kontrolou.“ (Kohoutek, 1998, s. 5)

Děti v předškolním věku hodnotí chování sebe sama i jiných velmi povrchně, neohlíží se na motiv jednání, ale pouze na důsledky. Podle Kohlbergovi teorie je jednání dětí předkonvenční (premorální), za „dobré“ tedy dítě považuje to, co přináší odměnu, za „špatné“ považuje činnosti, které jsou posléze potrestány. Začínají se objevovat i první náznaky vědomého tlumení a záměrnosti projevů, dítě si odepře příjemný zážitek, aby později dosáhlo větší odměny. Můžeme se setkat s dvěma typy dětí, první typ dětí akceptuje povinnost respektování vnějších příkazů uznávaných autorit, druhý typ dětí považuje poslušnost pouze za prostředek, který jim umožní získat odměnu. Na konci předškolního období dítě porovnává své chování s osvojenými pravidly, objevují se náznaky pocitů viny, což lze považovat za počátek tendence k autoregulaci nezávislé na bezprostřední odměně a trestu. Vnitřní svědomí je však stále slabé a musí být posilováno obavami z trestu. Schopnost prožívat vinu, která se rozvíjí v tomto období, je klíčová k utváření orientačních a autoregulačních mechanismů integrované osobnosti. (Čačka, 2000, s. 78-80)

4.3 Faktory prostředí

S prostředím souvisí **osvojování rolí**. Dle psychologického slovníku je role chování, které je pro jedince v určitém postavení vhodné, v dané situaci jej od něj společnost očekává, je žádoucí, případně je pro ně dána konkrétní společenská norma. Role podléhá sociální kontrole i sociálním sankcím. (Hartl, 2004, s. 230)

V předškolním věku je patrné osvojování rolí ve skupině. Souvisí to samozřejmě se vstupem do mateřské školy, kde můžeme pozorovat například oblibu některých dětí, tendence dětí poroučet kamarádům a naopak děti, které se podřizují. Lze rozlišovat i ty, které k získání vedení využívají sílu, a děti, jež volí „diplomatickou“ taktiku. Výrazně se také projevuje soupeřivost mezi dětmi, na druhou stranu při vhodném vedení, narůstá porozumění pro méně úspěšné, například děti se snaží utěšovat plačící kamarády. Nejvýznamnější pokrok v osvojování rolí, spočívá v diferenciaci mužské a ženské role. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 99)

Dle Kuželové a Ptáčka (2013, s. 35) si děti v předškolním věku za kamaráda vybírají dítě stejného pohlaví, podobných znaků a projevů, protože mají potřebu sdílení činnosti.

Mateřská škola přispívá k osamostatňování dítěte, doplňuje rodinnou výchovu, která je nejdůležitější. Citová pohoda mezi rodiči a dětmi je při duševním vývoji dítěte důležitá ve všech obdobích. V předškolním věku dochází k identifikaci dítěte s rodičem totožného pohlaví, dítě jej napodobuje. Erikson to nazývá stádiem anticipace rolí. Podle Freuda právě kvůli přejímání sexuální role, dochází k tzv. oidipovskému komplexu (viz s. 20). Při výchově má každý z rodičů specifickou funkci, otec je usměrňující autorita, připravuje děti na respekt vůči normám. Matka je laskavá a ovlivňuje spíše rozvoj neformálních vztahů. Interakce s oběma rodiči je pro zdravý vývoj stejně důležitá. Rozvod v tomto období může mít na dítě závažný dopad. Dítě není schopno chápat příčiny rozvodu, ve snaze pochopit tuto situaci, na sebe může pohlížet jako na viníka, což je pro něj traumatizující. Kromě přímých vlivů v rodině i mimo ni má na dítě vliv i imaginativní aktivity (hry, pohádky) nebo jiné sociokulturní vlivy (filmy, seriály), které podporují fixaci určité formy jednání a ideálů. (Čačka, 2000, s. 85-90)

4.4 Hra

Dle psychologického slovníku je hra jednou ze základních lidských činností, která je doprovázena pocitem napětí, radosti. Je příznivá pro relaxaci a duševní zdraví. (Hartl, 2004, s. 82)

Předškolní věk bývá označován jako věk hry. Dítě si hraje soustředěně a je ve hře plně angažováno. Hra významně souvisí s prostředím, ve kterém dítě žije. Dítě se prostřednictvím hry učí, načerpává energii a realizuje se. Pomocí hry tedy naplňuje jednu z lidských potřeb- potřebu seberealizace. (Kot'átková, 2005, s. 30)

Kuželová a Ptáček (2013, s. 34) uvádí, že hra je dominující činností dítěte, která ovlivňuje rozvoj vnímání, myšlení, učení a schopnost citů, které jsou základem pro mezilidské vztahy.

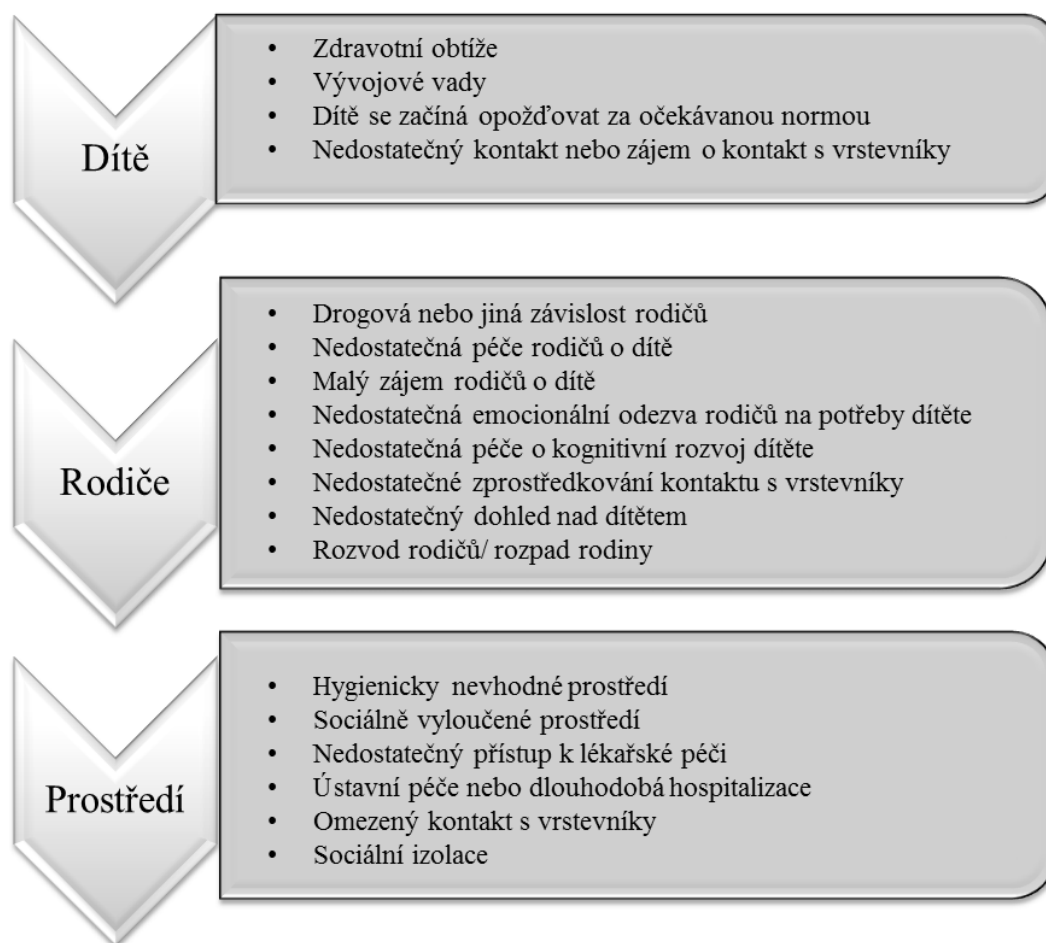
Formy dětských her mohou být různé, vyvíjí se. Jejich rozmanitost a účelnost se nikdy nepodaří plně vystihnout. Kuric navrhl třídění her z hlediska jejich zaměřenosti a vývojové vyspělosti: hry funkční, hry manipulační, hry napodobovací, hry receptivní, hry úlohové, hry konstruktivní. (Kuric, 1986 in Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 101)

Existují rozdíly v hrách závislé na pohlaví. V chlapeckých hrách se častěji vyskytují projevy, jako jsou například agresivita, snaha o dominanci, větší fyzická zátěž a jiné. Naopak v dívčích hrách se objevuje respekt k sociálním normám, humanistická orientace, lepší sebekontrola a podobně. Poslední dobou se mohou některé z rozdílů mezi chlapeckou a dívčí hrou vlivem tolerantnější výchovy stírat. Erikson zjistil rozdíl v zaplňování hracího prostoru mezi dívkami a chlapci předškolního věku. Chlapci na rozdíl od dívek dávají přednost otevřeným prostorům, jejich hra je také výrazně dynamičtější. Dívky jsou při hrách orientována na interiér domu, svou hru směřují do ohraničeného území. Hra tedy v předškolním věku hraje také významnou roli při osvojování rolí. Na konci předškolního období se vyskytují hry společné, kompetitivní, skupinové a kooperativní, při těchto hrách dítě přijímá přidělenou roli. Dítě na konci předškolního období rozděluje role, vytváří pravidla a vědomě spolupracuje. (Čačka, 2000, s. 83-87)

4.5 Ohrožení vývoje

V Období předškolního věku se můžeme setkat s různými nevyrovnanostmi ve vývoji. Vývojová psychopatologie se zabývá odhalováním a léčením odchylek

psychického vývoje. Dle Kuželové a Ptáčka se v předškolním věku mohou objevit následující závažná rizika, které ovlivňují zdravý vývoj dítěte.



Obrázek 3: Schéma rizika ohrožující vývoj dítěte

Vlastní úprava dle literatury Kuželová, Ptáček (2013, s. 36)

Hranice, kdy je vývoj v normě, není nijak ostře vymezena a je závislá na kulturním a sociálním kontextu. Vývoj jedince, je provázen občasnými emočními problémy téměř vždy. Například v předškolním věku má skoro každé dítě strach, který svou intenzitou dosahuje fobie, ale jen u některých přetrvává do dospělosti. Stejně tak opožděný vývoj v určité oblasti může být projevem interindividuální variability, který se později srovná, a stejně tak první známkou psychické nebo vývojové poruchy. Odborná pomoc je nutná zejména za těchto okolností: Dochází-li k omezení věku přiměřených aktivit (hra, kontakt s vrstevníky). Jestliže se odchylka začíná rozšiřovat na ostatní vývojové oblasti a začíná negativně ovlivňovat další vývoj dítěte. Pokud je odchylka důsledkem zátěží v prostředí dítěte. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 270-272)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 REALIZACE VÝZKUMU

Výzkum se zabývá schopností dětí předškolního věku pracovat s abstraktními pojmy s ohledem na morální aspekt. Výzkum zkoumá, jestli děti dokáží abstraktní pojem aplikovat na konkrétní událost a pracovat s ním v této konkrétní rovině. Dotazovaná slova se týkají morálních hodnot a jsou v české společnosti hojně užívána. V předškolním věku nejsou dle Piageta děti předškolního věku schopny abstraktního myšlení, abstraktní pojmy s abstraktním myšlením souvisí, ale přesto je v komunikaci s dětmi frekventovaně užíváme.

Předškolní věk je fáze života, kdy se děti setkávají s první institucí v jejich životě, což je mateřská škola, která je má připravit pro vstup do školy. Se vstupem do mateřské školy souvisí i pravidelné odloučení od rodiny a setkávání se s vrstevníky, děti mají tak první možnost se mezi sebou porovnávat a učit se jeden od druhého. Pro děti je to mnohdy poprvé, co jsou členy větší homogenní skupiny, můžeme tedy sledovat jejich přizpůsobivost i rozdíly mezi jedinci, které se v tomto období projevují. Zároveň je to období, kdy jsou dětem vštěpovány jisté normy chování, co se smí dělat mimo rodinu, a co je naopak neslušné. Dítě také může pociťovat střet institucionální a rodinné výchovy. Tohle období socializace dítěte, může mít rozhodující vliv i pro jeho následující vývoj, sociální začlenění či sociální nepřizpůsobivost, kterou se v rámci sociální pedagogiky můžeme zabývat.

5.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, zda a do jaké míry jsou děti předškolního věku schopny pracovat s vybranými abstraktními pojmy.

Díličními cíli je zjistit:

- Schopnost dětí předškolního věku správně odpovědět na otázky dotazující se na zvolené abstraktní pojmy.
- Schopnost dětí předškolního věku zvolit významově podobné slovo ke zvoleným abstraktním pojům.
- Zda děti předškolního věku mají osobní zkušenost se skutečnostmi, které vyjadřují zvolené abstraktní pojmy.
- Schopnost dětí předškolního věku rozhodnout o pravdivosti aplikace abstraktního pojmu na konkrétní událost.

5.2 Formulace výzkumných otázek

K dosažení výzkumného cíle byla stanovena **hlavní výzkumná otázka**:

Jaká je schopnost dětí předškolního věku pracovat s abstraktními pojmy vztahujícími se k morálním hodnotám české společnosti?

Vedlejší výzkumné otázky:

VO1: Do jaké míry jsou děti předškolního věku schopny odpovědět na otázky dotazující se na zvolené abstraktní pojmy?

VO2: Do jaké míry jsou děti předškolního věku schopny zvolit významově podobné slovo ke zvoleným abstraktním pojmům?

VO3: Do jaké míry mají děti předškolního věku osobní zkušenost se skutečnostmi, které vyjadřují zvolené abstraktní pojmy?

VO4: Do jaké míry jsou děti předškolního věku schopny odpovědět na otázky, ve kterých jsme abstraktní pojem aplikovali na konkrétní událost?

5.3 Druh výzkumu

Pro projekt byl zvolen kvantitativní druh výzkumu. Prostřednictvím zvolené metody budeme získávat data od většího počtu respondentů, které budeme dále zpracovávat. Tento výzkum neověřuje stanovené hypotézy, ale popisuje jev ve společnosti bez ohledu na faktory, které jej mohou ovlivňovat.

Pro zpracovávání velkého množství dat, nelze vyloučit, že v průběhu jejich získávání či zpracovávání může dojít k jejich zkreslení či nevhodné transformaci informace.

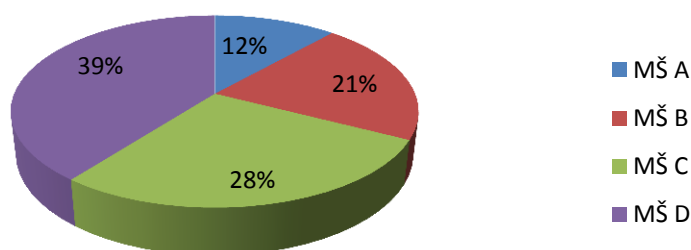
5.4 Výzkumný vzorek

Základní soubor jsou všechny děti předškolního věku ve věku od 5 do 6 let, které nejsou žádným způsobem zdravotně postiženy (např. smyslové postižení, mentální postižení, vady řeči a jiné). Z tohoto početného základního souboru byl vybrán výzkumný

vzorek, který reprezentuje soubor základní, a tudíž mu odpovídá svým charakterem. Výběr výzkumného vzorku byl dostupný.

Celkem bylo osloveno 10 mateřských škol s žádostí o možnost realizace výzkumu v jejich mateřské škole, se spoluprací souhlasily pouze 4 mateřské školy, které nám poskytly výzkumný vzorek 85 respondentů.

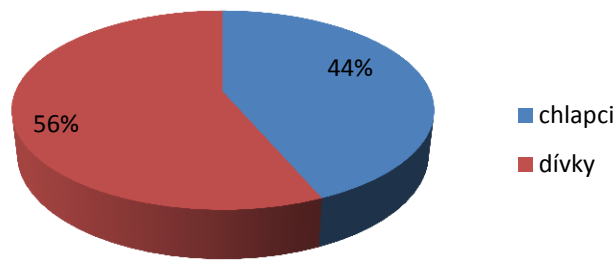
Respondenty lze rozdělit do kategorií, dle věku, pohlaví a velikosti města, kde se nachází MŠ, kterou navštěvují. Tyto faktory mohou mít vliv na zkoumaný jev, ale nejsou předmětem zkoumání.



Obrázek 4: Zastoupení respondentů podle MŠ

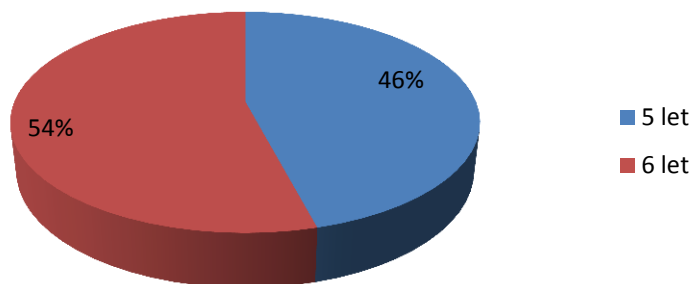
Mateřská škola A leží v obci, která má méně než 1000 obyvatel, mateřská škola B ačkoliv poskytla pouze malý vzorek má z uvedených MŠ největší kapacitu a leží v městě, které má více než 70 tisíc obyvatel. Mateřská škola C se nachází v obci, která má 3-5 tisíc obyvatel a mateřská škola, která poskytla největší výzkumný vzorek, leží ve městě, které má 10-15 tisíc obyvatel. Velikost MŠ je v tomto případě přímo úměrná velikosti města, kde se nachází.

Tyto informace nebyly získány od respondentů, ale prostřednictvím internetu. Na webových stránkách těchto obcí a měst. Položka, která by zjišťovala MŠ, kterou dítě navštěvuje, není v dotazníku uvedena, protože bychom nemohli respondentům zajistit dostatečnou anonymitu.



Obrázek 5: Pohlaví respondentů

Z důvodu možného nahlédnutí pracovníků do dotazníků respondentů navštěvujících jejich MŠ není položka pohlaví respondentů v dotazníku zaznamenána, protože bychom respondentům nemohli zajistit dostatečnou anonymitu. Četnost pohlaví respondentů byla zaznamenávána mimo dotazník.



Obrázek 6: věkové zastoupení respondentů

5.5 Metody výzkumu

Jako výzkumná metoda byl zvolen dotazník. Protože dotazník je metoda, kdy jsou písemně kladeny otázky a respondent na ně písemně odpovídá, byl dotazník vyplňován tak, že otázky byly dětem přečteny a jejich odpovědi písemně zaznamenány. Výhodou takto prováděného dotazníkového šetření je možnost rozhovoru o dotazníku, pozorování respondentů, jejich potřebná motivace a podobně. Mohli jsme také kontrolovat pochopení otázky dítětem a sledovat jakým způsobem se dítě pro odpověď rozhoduje.

Dotazník pro tento výzkum byl rozdělen do 5 částí. Každá část tohoto dotazníku se dotazovala na jeden abstraktní pojem. Na každý abstraktní pojem jsme se ptali třemi otevřenými otázkami, dvěma dichotomickými otázkami, kdy dítě mělo rozhodnout o správnosti otázky a jednou uzavřenou otázkou, kdy dítě vybíralo z uvedených možností.

Dotazované abstraktní pojmy byly vybrány podle výsledků předvýzkumu, aby jejich náročnost byla přiměřená a týkala se morálních hodnot české společnosti.

Pro nízký věk respondentů jsme poskytli rodičům informovaný souhlas, ve kterém jim byl výzkum představen. Rodiče byli požádáni o potvrzení o účasti dítěte ve výzkumu. Proto dotazník neobsahuje úvodní část, která respondenty seznamuje s výzkumem.

5.5.1 Dotazovaná slova

V této kapitole se věnujeme zvoleným abstraktním pojmům. Definujeme abstraktní pojmy pro potřeby bakalářské práce, tak aby odpovídaly morálním hodnotám České společnosti.

Dobro:

Ottův slovník naučný (1893, s. 721) uvádí definici dobra: „Dobro jest jednak pojem o dobrém v rozličných významech tohoto, na př. totéž jako příjemno, užitečno, krásno, mravní dobro, jednak pojem rozmanitě složený z odstínů těch, v průpovědech jako dobro vlasti, státu, národa, spolku, obce aj., kdež znamená tolik co prospěch, blaho, blahobyť.“

Jak lze vyčíst z definice, dobro je pojem o tom, co je dobré v různých významech. Definice, která by pojem blíže specifikovala, není. Dobro lze chápat ze subjektivního pohledu, co je dobré pro jedince, způsobuje mu uspokojující pocit. Nebo z objektivního pohledu, co je dobré pro společnost. Všeobecné dobro, které je společensky žádoucí.

Spravedlnost:

Spravedlnost je pojem, který je důležitý pro uspořádání vztahů ve společnosti, nejnámější je nám spravedlnost z pohledu práva- spravedlnost, jako rovnost před zákonem. Pro potřeby naší bakalářské práce definujeme spravedlnost jako rovnost jedinců, stejné podmínky pro každého, přiměřené rozdělení práv a povinností a právo na spravedlivé dělení.

Lež:

Podle psychologického slovníku uvádíme definici: „ Lež- projevená nepravda; nejčastější příčinou snaha vyhnout se nepříjemnosti nebo získat výhodu; za pravou lež se nepovažují nepravdy dětí do pěti let, báje a lhavost, projevy duševních chorob a tvrzení osob primitivních, s nízkým intelektem, které nechápou základní příčinné vztahy.“ (Hartl, 2004, s. 126)

Pojem lež v bakalářské práci tedy chápeme, jako úmyslně projevenou nepravdu.

Bezpečí:

Špaňhelová ve své knize *Slovník dětského světa, aneb, Rozumíme si?* (2006) vysvětluje pojmy tak, jak je chápou děti. Pojem bezpečí vysvětlila jako pocit jistoty, který se vztahuje k jinému člověku, věcem a událostem. Bezpečí tedy znamená, že se dítě v jejich přítomnosti nebojí, může se na ně spolehnout, že je uchrání před někým nebo něčím.

Budeme tedy vycházet z této definice, ale je nutné dodat, že cítit se v bezpečí nutně nemusí znamenat, že v bezpečí opravdu jsme.

Násilí:

Světová zdravotnická organizace uvádí, že násilí je záměrné použití nebo hrozba použití fyzické síly proti jakékoliv osobě (sobě samému, skupině), které mohou způsobit zranění, smrt či jiné poškození. (World Health Organization)

Pro potřeby bakalářské práce budeme vycházet z definice WHO, ale navíc za násilí budeme považovat i jakoukoliv činnost zaměřenou na způsobení bolesti jakékoliv osobě.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V následující kapitole se zabýváme rozbohem jednotlivých položek dotazníku. Kapitola je rozdělena do 5 částí, každá část se zabývá rozbohem odpovědí, které se týkají určitého abstraktního pojmu.

6.1 Dobro

V první části jsme se respondentů tázali na otázky, týkající se slova dobro.

1. Co to je, když řekneme, že je někdo nebo něco dobré?

| Odpovědi | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | celkem |
|-----------------------------|------|------|------|------|--------|
| Odpovědi spojené s chutí | 4 | 1 | 9 | 10 | 24 |
| Odpovědi spojené s činností | 0 | 0 | 2 | 7 | 9 |
| Jiné odpovědi | 1 | 2 | 10 | 1 | 14 |
| Nevím | 5 | 15 | 2 | 16 | 38 |

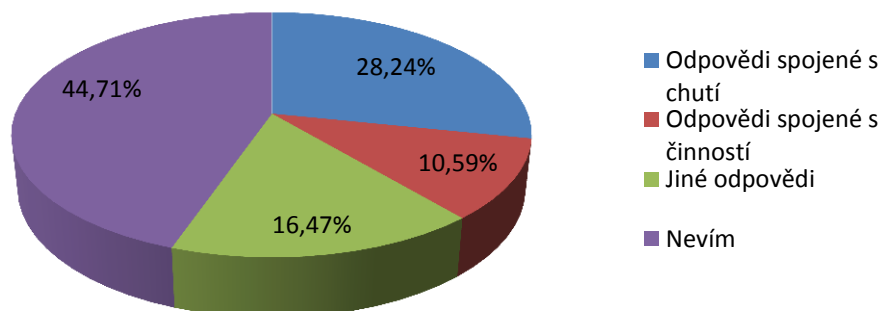
Tabulka 3: Dobro- četnost odpovědí na otázku číslo 1

Odpovědi na otázku jsme rozdělili do 4 kategorií. Do první kategorie jsme zařadili odpovědi, které měli vztah k jídlu. Některé děti uváděly konkrétní jídla, jiné pouze uvedli například následující odpověď: „*Třeba, že nám to chutná.*“ Do této kategorie spadá celkem 24 (28,24 %) odpovědí.

Do druhé kategorie byly zařazeny odpovědi, které se vztahovaly k činnosti, která v dětech vyvolává kladné pocity. Zařazeny sem byly nejen konkrétní činnosti, ale i například hračky, které děti uváděly jako příklad, protože si s nimi hrají. Jako příklad uvádíme následující odpověď: „*Bagr, doopravdickej, protože si s ním hrajeme a umí bagrovat.*“ Do této kategorie bylo zařazeno 9 (10,59 %) odpovědí.

Do kategorie jiných odpovědí byly zařazeny ty odpovědi, které nebylo možné zařadit do žádné z následujících kategorií. Jednalo se o odpovědi, které samozřejmě můžeme považovat za správné odpovědi například: „*Že je to, hezké.*“ Nebo zde byly zařazeny odpovědi, které nebylo možno blíže specifikovat. Příkladem takové odpovědi je odpověď „*mikrofony*“, kterou dítě uvedlo, ale blíže se k ní nevyjádřilo. Do této kategorie bylo zařazeno 14 (16,47 %) odpovědí.

Kategorii nevím není třeba blíže specifikovat, do této kategorie byly zařazeny i odpovědi, které přímo nevypovídaly o tom, že dítě neví, ale patří sem i odpovědi typu: „Nevzpomínám si.“ Do této kategorie bylo zařazeno 38 (44,71 %) odpovědí. Grafické zobrazení odpovědí vypadá následovně.



Obrázek 7: Dobro- odpovědi na otázku číslo 1.

Pro potřeby bakalářské práce můžeme hodnotit všechny odpovědi, které byly uvedeny jako dobré ze subjektivního pohledu dítěte. V této otázce jsou odpovědi vždy relativní, protože zda je jídlo dobré, závisí na subjektivním posouzení každého z nás. Tudíž všechny 3 první kategorie lze pokládat za správnou odpověď.

2. Jaké věci může člověk dělat, abychom mohli říct, že je dobrý?

| Odpovědi | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | Celkem |
|--------------------------|------|------|------|------|-----------|
| Pomáhat, zachraňovat | 6 | 5 | 6 | 7 | 24 |
| Pracovat | 1 | 3 | 7 | 10 | 21 |
| Konkrétní materiální věc | 0 | 0 | 2 | 3 | 5 |
| Jiné odpovědi | 1 | 6 | 0 | 8 | 15 |
| nevím | 2 | 4 | 8 | 6 | 20 |

Tabulka 4: Dobro- četnost odpovědí na otázku číslo 2

První kategorií je kategorie „Pomáhat, zachraňovat“, což jsou nejčastější odpovědi, které jsme do této kategorie zařadili. Kromě těchto odpovědí jsme sem zahrnuli i odpovědi,

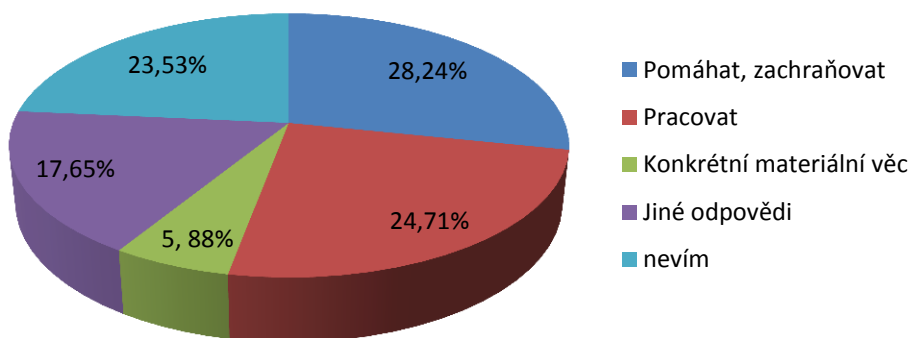
kdy děti uvedly: „*Daruje jídlo chudým lidem.*“ a podobně. Do této kategorie bylo zařazeno celkem 24 (28,24 %) odpovědí.

Druhá kategorie zahrnuje odpovědi spojené s prací. Zde jsme zařadili kromě klasické práce i činnosti spojené s chodem domácnosti a rodinnou. Příkladem může být odpověď: „*Maminka, když pro mě něco udělá.*“ Dítě nespecifikovalo, jestli maminka bude pracovat (vařit, uklízet...) nebo provádět jinou činnost, například hru s dítětem. Do této kategorie jsme zařadili 21 (24,71 %) odpovědí.

Třetí kategorií jsou odpovědi, kdy dítě uvedlo pouze jistou materiální věc například jídlo nebo hračku. Příkladem takové odpovědi jsou „*koblihy*“, odpovědi- materiální věci jsou jistým výsledkem činnosti, mohli by tedy být zařazeny i do kategorie „pracovat“. Této kategorii odpovídalo 5 (5,88%) odpovědí.

Jiné odpovědi, jsou kategorie, kam byly zařazeny odpovědi, které nebylo možné zařadit do žádné z kategorií. Opakuje se zde však odpověď „*sportovat*“. Dalšími příklady odpovědí jsou: „*Že nezlobí.*“ „*Že si hraje.*“ „*Vtipkují tam, dělají srandovní věci.*“ Do této kategorie spadá celkem 15 (17,65 %) odpovědí.

Do kategorie nevím bylo zařazeno celkem 20 (23,53 %) odpovědí.



Obrázek 8: Dobro- odpovědi na otázku číslo 2

Opět jde o subjektivní hodnocení dané věci, proto jsou všechny 4 kategorie, v nichž dítě dovedlo zhodnotit, co pro ně znamená, že je něco dobré, považované za správnou odpověď.

3. Rozhodnout ano – ne

V následujících 2 otázkách dítě rozhodovalo, jestli je tvrzení ve větě dobré či nikoli. Nebylo zde určeno, jestli dítě má rozhodnout na základě společenské normy, nebo vlastních pocitů. U druhé otázky tedy můžeme sledovat projevy jistého egocentrismu, kdy odpovědi dětí nejsou tak jednoznačné jako v prvním případě.

A) Je dobré, když někomu rozbiju hračku?

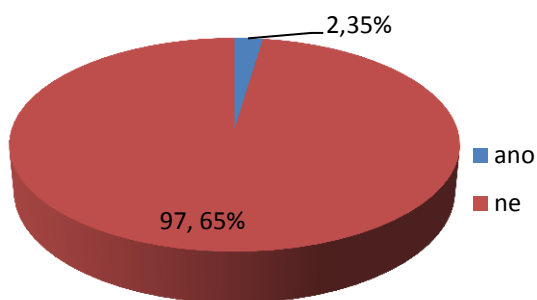
| | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | Celkem |
|-----|------|------|------|------|--------|
| Ano | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Ne | 10 | 18 | 22 | 33 | 83 |

Tabulka 5: Dobro- dichotomická otázka A

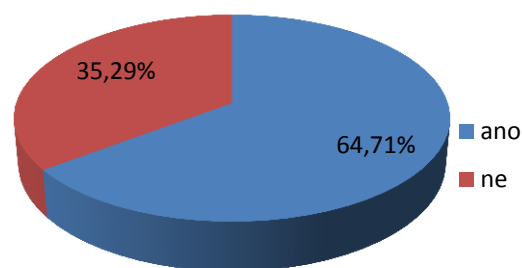
B) Je dobré, když pustíš staré lidi sednout v autobusu?

| | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | Celkem |
|-----|------|------|------|------|--------|
| Ano | 10 | 15 | 13 | 17 | 55 |
| Ne | 0 | 3 | 10 | 17 | 30 |

Tabulka 6: Dobro- dichotomická otázka B



Obrázek 9: Dobro- odpověď na dichotomickou otázku A



Obrázek 10: Dobro- odpověď na dichotomickou otázku B

Na otázku, jestli je dobré, když někomu rozbiju hračku, odpovědělo 83 (97,65 %) dětí ne, zbylé 2 děti (2,35 %) odpověděli ano. Na otázku, jestli je dobré, když pustím staré lidi sednout v autobusu, odpovědělo 55 (64,71 %) dětí ano a 30 (35,29 %) dětí ne.

Z morálního hlediska bychom se měli shodnout na odpovědi, že rozbít někomu hračku rozhodně není dobré a naopak pustit staré lidi v autobuse sednout, je jistá nepsaná společenská norma. Objektivně je tedy dobré, pustit staré lidi sednout v autobusu.

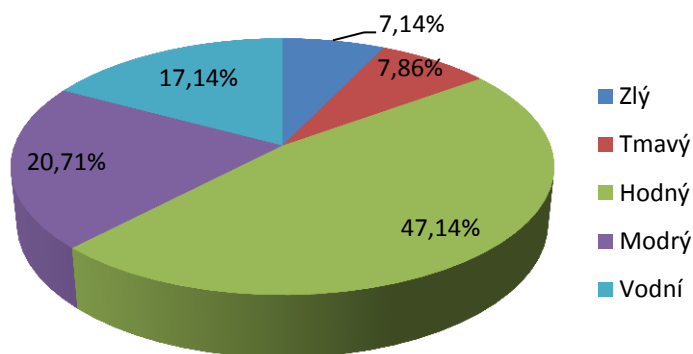
4. Zvedni ruku, až řeknu slovo, které znamená to stejné, jako dobrý.

Následující otázka nabízela dětem 5 možných odpovědí. Děti měli rozhodnout, které z následujících slov mají stejný nebo podobný význam jako slovo dobrý. Děti mohli také vybrat více slov. Tři respondenti ze školky C, tedy 3,53% z celkového počtu 85 respondentů, nevybrali žádné slovo, které by dle jejich názoru, bylo významově stejné nebo podobné slovu dobrý.

| Odpovědi | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | Celkem | % respondentů |
|----------|------|------|------|------|-----------|---------------|
| Zlý | 1 | 1 | 2 | 6 | 10 | 11,76% |
| Tmavý | 1 | 0 | 5 | 5 | 11 | 12,94% |
| Hodný | 10 | 14 | 15 | 27 | 66 | 77,64% |
| Modrý | 3 | 3 | 6 | 17 | 29 | 34,12% |
| Vodní | 6 | 3 | 3 | 12 | 24 | 28,24% |

Tabulka 7: Dobro- výběr slova se stejným nebo podobným významem

V tabulce výše, pod položkou celkem vidíme četnosti, kolik z 85 respondentů zvolilo vybrané slovo, tohle číslo je zároveň i počtem bodů, které slovo získalo. Každý respondent vybral slova, která podle něj mají stejný nebo podobný význam jako slovo dobrý, každé slovo tak mohlo získat až 85 bodů, v případě, že by jej vybrali všichni respondenti. Celkem mohlo být rozdáno až 425 bodů, kdyby všichni respondenti vybrali všechna slova, k tomu naštěstí nedošlo a bylo rozdáno celkem 140 bodů. V následujícím grafu je znázorněno, kolik procent bodů, získala jednotlivá slova.



Obrázek 11: Dobro- odpovědi na otázku číslo 4, dle bodů.

Slovo „zlý“ zvolilo celkem 10 (11,76 %) dětí a slovo tak získalo 7,14% z udělených bodů. Slovo „tmavý“ získalo celkem 7,86 % bodů od 11 (12,94%) dětí. Slovo, které lze považovat za správnou odpověď je „hodný“, tato odpověď získala celkem 47,14% bodů, zvolilo ji 66 (77,64%) dotázaných. Slovo „modrý“ zvolilo 29 (34,12%) dětí, slovo tak získalo 20,71% z celkového počtu 140 bodů.. Slovo „vodní“ zvolilo 24 (28,24%) dětí, slovo tak získalo 17,14% z udělovaných bodů.

5. Mohl by si říct, kdo nebo co je podle tvého názoru dobrý a proč?

Touto otázkou jsme zjišťovali, jestli dítě má zkušenost s tím, co v otázkách 1 a 2 popsalo. Tážeme se tedy na osobní zkušenost s jevem, který zvolený pojem označuje.

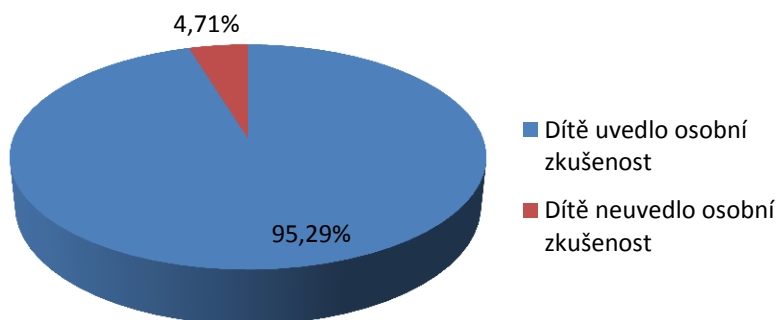
| Odpovědi | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | celkem |
|--------------------------------|------|------|------|------|-----------|
| Dítě uvedlo osobní zkušenost | 10 | 16 | 21 | 34 | 81 |
| Dítě neuvedlo osobní zkušenost | 0 | 2 | 2 | 0 | 4 |

Tabulka 8: Dobro- osobní zkušenost

Celkem 81 (95, 29%) respondentů uvedlo, kdo nebo co je podle nich dobrý. Zaznamenán byl i vztah dítěte k osobě či věci uvedené v odpovědi. Nejčastějšími osobami, které děti považovali za „dobré“ byli kamarádi, rodiče a sourozenci, ale objevily se i odpovědi, ve kterých děti uváděly domácí zvířata.

Osobní zkušenost neuvedli pouze 4 (4,71 %) dětí. Tyto děti nedokázaly uvést nikoho nebo nic konkrétního, co by považovaly za dobré. Neznamená to, že tyto děti ale osobní

zkušenost nemají. Důvody, proč tito respondenti nikoho nevedli, mohou být různé, například neochota vypovídat a podobně.



Obrázek 12: Dobro- osobní zkušenost

6.2 Spravedlnost

Druhé slovo, na které jsme se prostřednictvím otázek dotazovali, byla spravedlnost. Užití tohoto slova možná není v předškolním věku tak frekventované jako slovo dobrý, nicméně je to důležitý pojem, užívaný v hojné míře.

1. Co to je spravedlnost? Co znamená, když je někdo spravedlivý?

Tato otázka se vlastně skládá ze dvou otázek, abychom dítěti přiblížili, na co se ptáme. Dítě si tak prakticky může vybrat, na jakou z těchto dvou otázek odpoví, která je pro něj srozumitelnější.

| Odpovědi | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | celkem |
|--|------|------|------|------|-----------|
| Slovo vysvětleno na správném příkladu | 3 | 1 | 2 | 2 | 8 |
| Odpovědi spojené s kladnými vlastnostmi | 2 | 2 | 5 | 8 | 17 |
| Odpovědi spojené s dobrým chováním jedinců | 0 | 2 | 1 | 4 | 7 |
| Jiné odpovědi | 1 | 1 | 4 | 0 | 6 |
| nevím | 4 | 12 | 11 | 20 | 47 |

Tabulka 9: Spravedlnost- četnost odpovědí na otázku číslo 1

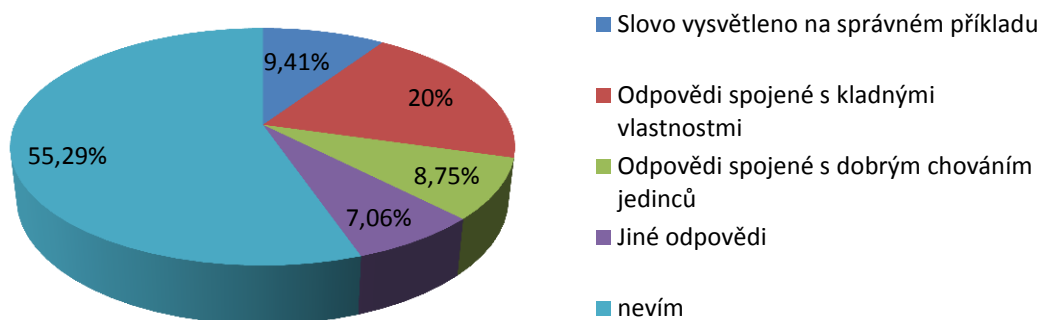
Odpovědi byly opět rozděleny do kategorií. První kategorii tvoří odpovědi, které slovo spravedlnost, nebo to, co znamená, že je někdo spravedlivý vysvětlily na správném příkladu. Patří sem celkem 8 (9,41%) odpovědí. Do této kategorie byly například zařazeny tyto odpovědi: „Že se rozdělí a každý má stejně.“ „Že třeba každému dá stejně něčeho.“

Druhou kategorií jsou odpovědi spojené s kladnými vlastnostmi, spadá sem celkem 17 (20%) odpovědí. Jako příklady odpovědí zařazených v této kategorii uvádíme: „Že je dobrý.“ „Že je hodný.“

Další kategorií jsou odpovědi, které se vztahují k dobrému chování jedinců. Příkladem takové odpovědi je: „Že poděkuje, pozdraví, poprosí.“ Takto odpovědělo 7 (8,75%) dětí.

Do kategorie jiných odpovědí bylo zařazeno 6 (7,06%) odpovědí, které nebylo možné zařadit do žádné z ostatních kategorií. Jako příklad odpovědi zařazené do této kategorie uvádíme odpověď, jejíž správnost nedokážeme posoudit: „Že když je to v díře a kluci říkají, že je to gól, ale není to gól, tak to je spravedlivý.“

Do kategorie nevím spadá celkem 47 (55,29%) odpovědí.



Obrázek 13: Spravedlnost- odpovědi na otázku číslo 1.

2. Jak třeba poznáš, že je paní učitelka v MŠ spravedlivá?

U této otázky jsme u dětí, které nedokázaly odpovědět, zkusili položit alternativní otázku, jak poznají, jestli je spravedlivá jejich maminka. Tato otázka je nápadně podobná otázce předchozí, nicméně jsme ji konkretizovali na určitou osobu a prostředí.

| Odpovědi | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | celkem |
|--|------|------|------|------|-----------|
| Dítě uvedlo správný příklad | 3 | 1 | 2 | 9 | 15 |
| Odpověď spojená s kladným chováním paní učitelky (maminky) | 4 | 10 | 9 | 15 | 38 |
| Jiné odpovědi | 0 | 0 | 3 | 2 | 5 |
| Nevím | 3 | 7 | 9 | 8 | 27 |

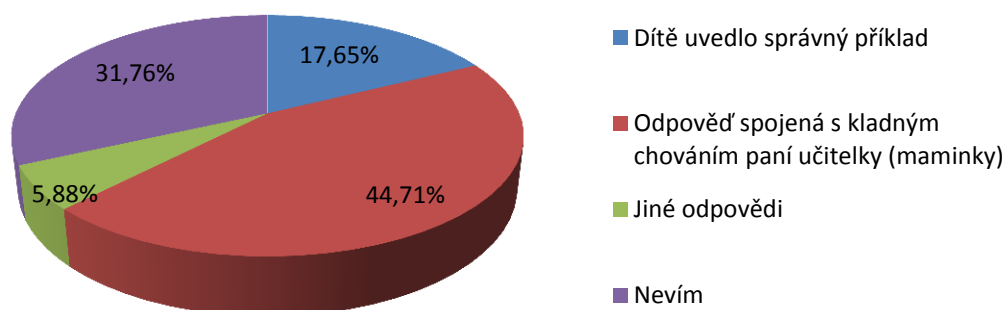
Tabulka 10: Spravedlnost- četnost odpovědi na otázku číslo 2.

V první kategorii jsou odpovědi, které spravedlivost paní učitelky vysvětlují na správném příkladu. Do této kategorie patří celkem 15 (17,65%) odpovědí. Jako příklad odpovědí, které sem byly zařazeny, uvádíme: „ Že když hrajeme na Mrazíka, že každý je jednou mrazík. “

Do druhé kategorie jsou zařazeny odpovědi, které popisují chování paní učitelky, její vlastnosti nebo činnosti, které v rámci své práce vykonává, ale nelze to být vnímáno jako příklad spravedlivého jednání. Takto odpovědělo 38 (44,71%) dětí. Příklady takových odpovědí mohou být: „Že je na nás hodná a nezlobí nás.“ „Že je hodná a chytrá.“ „Že nás učí.“

Do kategorie jiných odpovědí bylo zařazeno celkem 5 (5,88%) odpovědí. Byla sem například zařazena odpověď: „Paní učitelka není spravedlivá.“

Do poslední kategorie byly zařazeny odpovědi: „nevím“ nebo „nepoznám to“. Tuto kategorii tvoří celkem 27 (31,76%) odpovědí.



Obrázek 14: Spravedlnost- odpovědi na otázku číslo 2.

3. Rozhodnout ano- ne

V následujících dvou otázkách dítě rozhodovalo o spravedlivosti tvrzení.

A) Je spravedlivé, když rozbiješ sklenici a paní učitelka za to vynadá tvému kamarádovi?

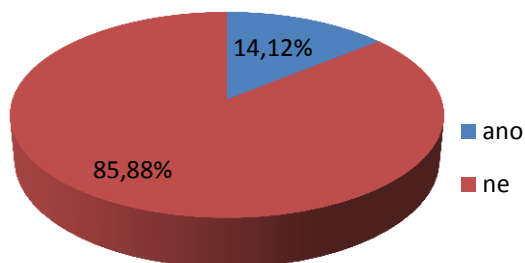
| | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | celkem |
|-----|------|------|------|------|-----------|
| Ano | 0 | 2 | 6 | 4 | 12 |
| Ne | 10 | 16 | 17 | 30 | 73 |

Tabulka 11: Spravedlnost- dichotomická otázka A

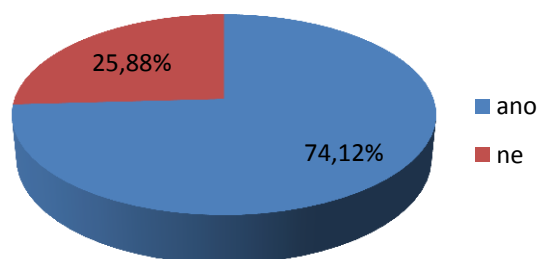
B) Je spravedlivé, když vám dá paní učitelka bonbóny, aby každý dostal stejně?

| | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | Celkem |
|-----|------|------|------|------|-----------|
| Ano | 7 | 14 | 17 | 25 | 63 |
| Ne | 3 | 4 | 6 | 9 | 22 |

Tabulka 12: Spravedlnost- dichotomická otázka B



Obrázek 15: Spravedlnost- odpověď na dichotomickou otázku A.



Obrázek 16: Spravedlnost- odpověď na dichotomickou otázku B.

Na otázku, jestli je spravedlivé, když rozbiješ sklenici a paní učitelka za to vynadá kamarádovi, se 73 (85,88%) dětí shodlo, že ne. Zbýlých 12 (14,12%) dětí odpovědělo, že ano.

Na druhou otázku, jestli je spravedlivé, když dostanou od paní učitelky bonbóny, aby každý dostal stejně, odpovědělo 63 (74,12%) dětí ano. Zbýlých 22 (25,88%) dětí odpovědělo ne.

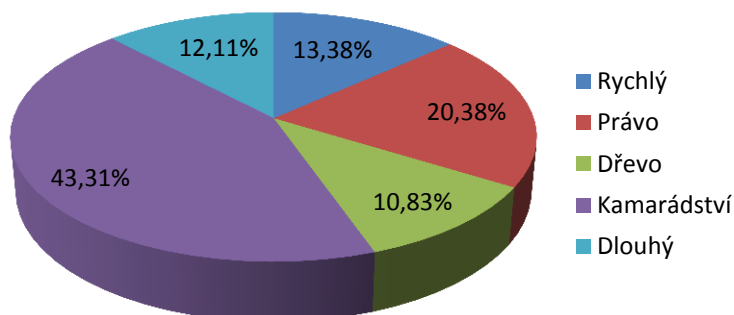
4. Zvedni ruku, až řeknu slovo, které znamená to stejné nebo podobné, jako spravedlnost.

V následující otázce měly děti opět rozhodnout, které slovo je významově stejné nebo podobné slovu spravedlnost. Děti opět mohly vybírat více odpovědí, 2 děti z mateřské školy C a 1 dítě z mateřské školy D nevedly žádnou odpověď. Můžeme tedy říct, že 3,53% z celkového počtu 85 respondentů, nepovažovali žádné z nabízejících slov za významově stejné nebo podobné slovu spravedlnost.

| | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | Celkem | % respondentů |
|-------------|------|------|------|------|-----------|---------------|
| Rychlý | 4 | 2 | 3 | 12 | 21 | 24,71% |
| Právo | 5 | 3 | 8 | 16 | 32 | 37,65% |
| Dřevo | 5 | 2 | 0 | 10 | 17 | 20,00% |
| Kamarádství | 8 | 17 | 14 | 29 | 68 | 80,00% |
| Dlouhý | 4 | 1 | 3 | 11 | 19 | 22,35% |

Tabulka 13: Spravedlnost- výběr slova se stejným nebo podobným významem.

V tabulce výše, pod položkou celkem vidíme četnosti, kolik z 85 respondentů zvolilo vybrané slovo, tohle číslo je zároveň i počtem bodů, které slovo získalo. Každý respondent vybral slova, která podle něj mají stejný nebo podobný význam jako slovo spravedlnost. Každé slovo tak opět mohlo získat až 85 bodů, v případě, že by jej vybrali všichni respondenti. Celkem bylo rozdáno 157 bodů. V následujícím grafu je znázorněno, kolik procent bodů získala jednotlivá slova.



Obrázek 17: Spravedlnost- odpovědi na otázku číslo 4, dle bodů.

Slovo „rychlý“ získalo 13,38 % z udělených bodů, od 21 (24,71 %) z dotázaných dětí. Slovo „právo“ považované v této otázce za správnou odpověď zvolilo celkem 32 (37,65 %) dětí za správnou odpověď. Slovo „právo“ získalo 20,38 % z udělených bodů. Slovo „dřevo“ vybralo celkem 17 (20 %) z dotazovaných dětí. Slovo získalo 10,83 % z celkového počtu 157 bodů. Nejvíce dětí 68 (80%), vybralo slovo „kamarádství“. Tohle slovo tak získalo 43,31 % z udělovaných bodů. Slovo „dlouhý“ vybralo 19 (22, 35 %) tázaných dětí a slovo tak získalo 12,11 % z udělených bodů.

5. Setkal ses někdy s tím, že by k tobě byl někdo nespravedlivý?

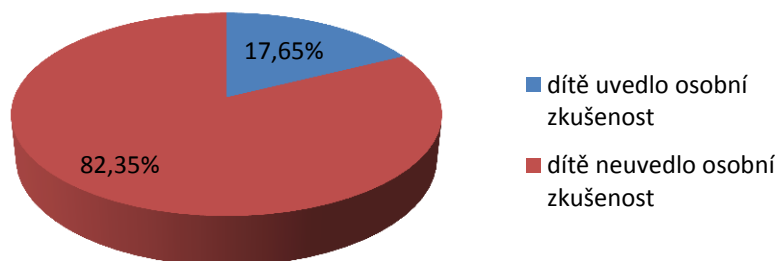
Tato položka dotazníku zjišťovala osobní zkušenost dětí s opakem spravedlnosti, tedy s nespravedlností. Důvodem, proč se ptáme na nespravedlnost, je, že by si tuto zkušenost mohly děti zapamatovat snáze, než zkušenost se spravedlností, kterou mohou mnozí z nás považovat za samozřejmou, a tudíž jí nevěnujeme tolik pozornosti.

| Odpovědi | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | Celkem |
|--|------|------|------|------|--------|
| Dítě uvedlo osobní zkušenost | 1 | 0 | 0 | 6 | 7 |
| Dítě uvedlo zkušenost, která přímo neodpovídá otázce | 1 | 1 | 5 | 1 | 8 |
| Dítě neuvedlo osobní zkušenost | 8 | 17 | 18 | 27 | 70 |

Tabulka 14: Spravedlnost- osobní zkušenost

Celkem 7 (8,24%) dětí uvedlo, že má s nespravedlností zkušenost a dokázalo nám uvést jakou. Celkem 8 (9,41%) dětí uvedlo zkušenost, která přímo neodpovídá otázce. Tyto děti uvedly zkušenost, kterou ze svého subjektivního pohledu vnímají jako projev nespravedlnosti, ale my tuhle zkušenost nedokážeme objektivně posoudit, zda to projev nespravedlnosti je či není. Patří sem odpovědi, kdy děti uvedly, že je někdo otravuje či jinak škádlí nebo dokonce, kdy je kamarád uhodil, a my nemůžeme posoudit, zda je toto jednání vzájemné, čím bylo vyvoláno a podobně. Obě tyto kategorie jsou hodnoceny subjektivně a v obou případech dítě uvedlo osobní zkušenost s něčím, co pokládá za nespravedlivé, proto v následujícím grafickém znázornění jsou tyto dvě kategorie sloučeny. Osobní zkušenost s jednáním, které děti pokládají za nespravedlivé, uvedlo celkem 15 (17,65%) dětí.

Většina dětí s nespravedlností zkušenost nemá nebo si nevzpomíná. Tuto odpověď uvedlo celkem 70 (82,35 %) z celkového počtu 85 dotazovaných dětí.



Obrázek 18: Spravedlnost- osobní zkušenost.

6.3 Lež

Dalším dotazovaným slovem bylo slovo lež. Děti v tomto věku sice dle literatury nemají být schopné vědomé lži, nicméně mohou se s ní setkat prostřednictvím svých starších sourozenců, rodičů i jiných starších osob ve svém okolí.

1. Co je to lež? Co to je, když někdo říká lež?

V první otázce jsme po dětech chtěli vědět, co to lež je, nebo co znamená, když někdo lež říká. Nevyžadovali jsme obecnou odpověď, za správnou odpověď byly považovány i odpovědi, které lež vysvětlili na konkrétním příkladu, který jsme mohli objektivně zhodnotit jako lživý.

| Odpovědi | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | Celkem |
|---|------|------|------|------|-----------|
| Dítě uvedlo, co znamená, když někdo lže | 3 | 11 | 13 | 13 | 40 |
| Jiné odpovědi | 4 | 2 | 3 | 9 | 18 |
| Nevím | 3 | 5 | 7 | 12 | 27 |

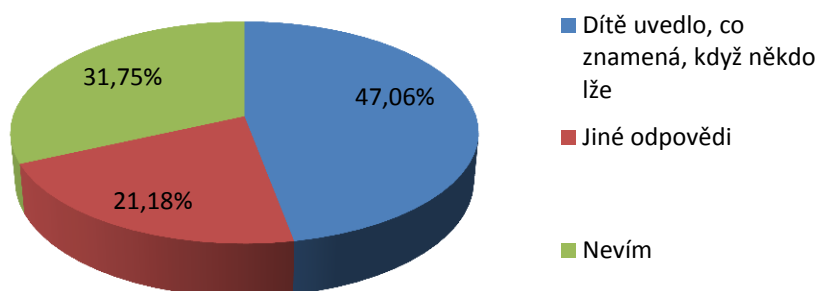
Tabulka 15: Lež- četnost odpovědí na otázku číslo 1

Celkem 40 (47,06 %) dětí dokázalo uvést, co to je, když někdo říká lež. Do této kategorie byly zařazeny i následující odpovědi: „Neříká pravdu.“ „Že on lže. Lež je to, že

někdo říká, že to neudělal, ale on to udělal.“ „Že kecá, neříká pravdu“ „Třeba když někdo něco řekne a není to pravda.“

Do druhé kategorie byly zařazeny odpovědi, které nelze považovat za správné odpovědi na otázku, co to je, když někdo říká lež, ale dítě neuvedlo, že by odpověď na otázku neznalo. Celkem takto odpovědělo 18 (21,18 %) dětí. Tyto odpovědi byly velice originální, na ukázkou uvádíme některé z nich: *„Že má dlouhé nohy, máme to tu ve školce v pohádce.“ „Že to nemá dělat.“ „Že něco leští, třeba brejle.“ „ Zním o tom písničku, že někdo vypásne louku.“* Respondent zazpíval písničku- Ovčáci čtveráci.

Poslední kategorie, kterou tvoří odpovědi, které uvádí, že odpověď na otázku neznají, čítá 27 (31,75%) odpovědí.



Obrázek 19: Lež- odpovědi na otázku číslo 1.

2. Dokázal bys mi teď říct něco, co je lež?

Tato položka zjišťovala, zda děti umí říct nějaký příklad lži. Mohlo jít o příklad, který vymyslely nebo o příklad, který uváděl lež, se kterou se dítě někdy setkalo.

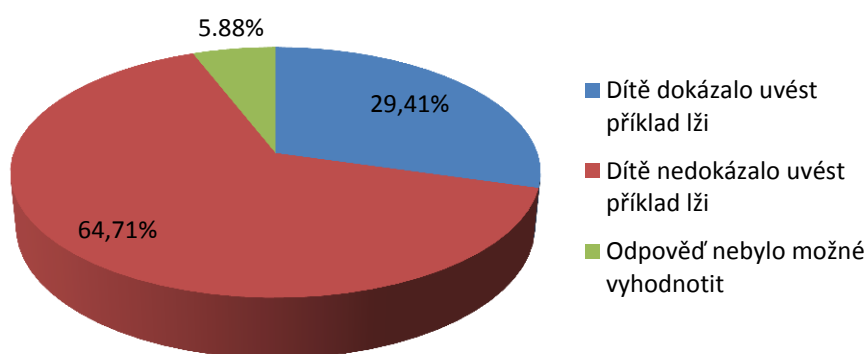
| | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | celkem |
|-----------------------------------|------|------|------|------|--------|
| Dítě dokázalo uvést příklad lži | 3 | 8 | 5 | 9 | 25 |
| Dítě nedokázalo uvést příklad lži | 7 | 10 | 18 | 20 | 55 |

Tabulka 16: Lež- četnost odpovědí na otázku číslo 2

Celkem 25 (29,41 %) dětí uvedlo nějaký příklad lži. Příklady takových odpovědí jsou: „*Tam je okno.*“ Ale dítě ukázalo na zeď. Tento typ odpovědi, kdy dítě ukázalo na místo, kde měla být nějaká věc, ale nebyla, byl velmi častý.

Děti, které nedokázaly uvést příklad a odpověděly tedy „*ne*“ nebo „*nevím*“ bylo celkem 55 (64,71%).

Některé odpovědi nebylo možné zařadit do žádné z výše uvedených kategorií. Takových odpovědí bylo celkem 5 (5,88 %). Děti odpověděly tak, že jsme nebyli schopni posoudit, jestli se jedná o lež či nikoli. Příkladem takové odpovědi je například: „*Modrý kraťasy na hokej- to mají jenom Češi.*“ Zde není možné objektivně posoudit, jestli dítě uvedlo příklad lži, protože dítě nevedlo žádnou doplňující informaci, že tomu tak není.



Obrázek 20: Lež- odpovědi na otázku číslo 2.

3. Rozhodnout ano- ne

V následujících dvou otázkách dítě rozhodovalo, zda je tvrzení v otázce lež či ne.

A) Je lež, když řeknu, že pes má křídla?

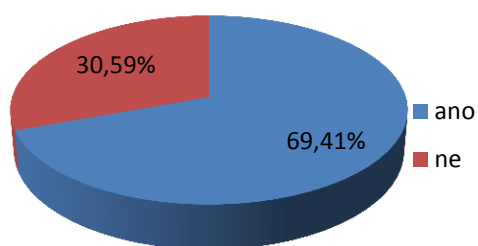
| | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | Celkem |
|-----|------|------|------|------|--------|
| Ano | 6 | 16 | 16 | 21 | 59 |
| Ne | 4 | 2 | 7 | 13 | 26 |

Tabulka 17: Lež- dichotomická otázka A

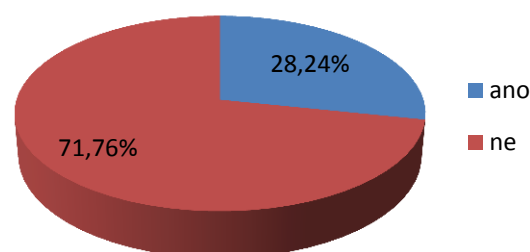
B) Je lež když řeknu, že máš na sobě ... tričko? (místo teček doplníme barvu oblečení dítěte)

| | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | Celkem |
|-----|------|------|------|------|-----------|
| Ano | 2 | 3 | 5 | 14 | 24 |
| Ne | 8 | 15 | 18 | 20 | 61 |

Tabulka 18: Lež- dichotomická otázka B



Obrázek 21: Lež- odpovědi na dichotomickou otázku A



Obrázek 22: Lež- odpovědi na dichotomickou otázku B

Na otázku, zda je lež, když řeknu, že pes má křídla, odpovědělo 59 (69,41%) dětí ano, Děti, které odpověděly ne, bylo 26 (30,59 %). Na druhou otázku, kde jsme se ptali na barvu trička, kterou mělo dítě na sobě, odpovědělo 61 (71,76%) ne, naopak odpověď ano uvedlo 24 (28,24 %) z dotazovaných dětí.

V druhé otázce byly děti mírně úspěšnější, ale odpovědi na obě otázky byly velmi vyrovnané. V prvním případě, když jsme se ptali na tvrzení, zda je lež, když řekneme, že pes má křídla, mohla být odpověď dětí ovlivněna televizí, kde se děti mohly s okřídleným psem setkat třeba v některých pohádkách. V druhé otázce, kde jsme se ptali na barvu trička dítěte, mohlo dítě vnímat barvu odlišně jako tazatel, mohlo tak dojít k záměnám barev, jako je růžová a fialová či podobně. Mohlo tak dojít k mírnému zkreslení, způsobené vedlejšími vlivy.

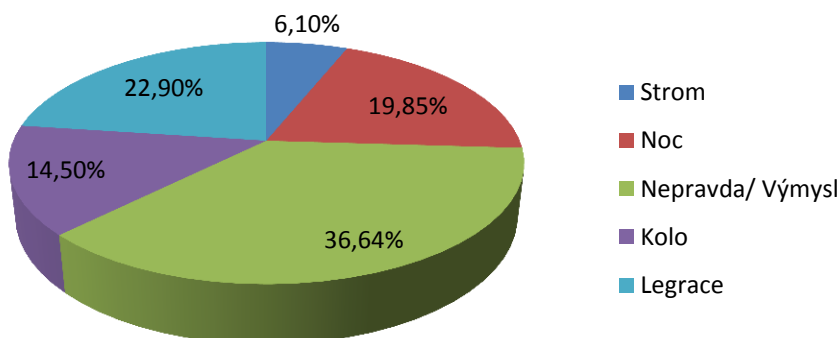
4. Zvedni ruku, až řeknu slovo, které znamená to stejné, jako lež.

V následující otázce děti vybíraly slova, které jsou významově stejná či podobná slovu lež. Děti měly opět na výběr z pěti slov a mohly vybrat více odpovědí, ačkoliv námi je považována za správnou vždy jen jedna. V této otázce 1 respondent z MŠ A, 7 respondentů z MŠ C a 7 respondentů z MŠ D nevybrali žádnou z uvedených odpovědí. Celkem tedy 17,65 % všech dotázaných, nevybralo žádné slovo, jako slovo významově stejné či podobné slovu lež.

| | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | Celkem | % respondentů |
|--------------------|------|------|------|------|-----------|---------------|
| Strom | 1 | 0 | 2 | 5 | 8 | 9,41 % |
| Noc | 3 | 4 | 7 | 12 | 26 | 30,59 % |
| Nepravda Výmysl | 6 | 14 | 7 | 21 | 48 | 56,47 % |
| Kolo | 1 | 1 | 5 | 12 | 19 | 22,35 % |
| Legrace | 1 | 6 | 6 | 17 | 30 | 35,29 % |

Tabulka 19: Lež - výběr slova se stejným nebo podobným významem.

V tabulce výše, pod položkou celkem vidíme četnosti, kolik z 85 respondentů zvolilo vybrané slovo, tohle číslo je zároveň i počtem bodů, které dané slovo získalo. Slova „nepravda“ a „výmysl“ jsou považována za shodnou odpověď. Každé slovo opět mohlo získat až 85 bodů, v případě, že by jej vybrali všichni respondenti. Celkem bylo rozdáno 131 bodů, od 65 respondentů, protože 15 respondentů žádné významově stejné slovo nevybrali. V následujícím grafu je znázorněno, kolik procent bodů získala jednotlivá slova.



Obrázek 23: Lež- odpovědi na otázku číslo 4, dle bodů.

Slovo „strom“ vybralo celkem 8 (9,41%) dětí a slovo tak získalo 6,10 % z udělených bodů. Slovo „noc“ vybralo celkem 26 (30,59%) dětí a slovo získalo 19,85% z celkového počtu 131 bodů. Slova „nepravda“ nebo „výmysl“ byly v této otázce považovány za jedinou správnou odpověď, zvolilo ji celkem 48 (56,47 %) dětí, slovo tak získalo celkem 36, 64% z udělovaných bodů. Další možnou odpovědí bylo slovo „kolo“. Tuto odpověď vybralo celkem 19 (22,35 %) dětí, slovo tak získalo 14,50 % z udělených bodů. Poslední slovo, které měly děti na výběr je „legrace“. Tuto odpověď zvolilo celkem 30 (35,29 %) dětí, a slovo tím pádem získalo 22,90 % z udělených bodů. Tuto odpověď nelze považovat za špatnou, protože mnoho dětí má zkušenost s tím, že si z nich někdo dělal legraci tím způsobem, že jim tvrdil něco, co není pravdivé. Příklad takové legrace je například hra s dítětem, kdy si vložíme palec mezi ukazováček a prostředníček a tvrdíme dítěti, že jsme mu „vzali nos“. Pokud dítě vychází z této zkušenosti, mohou být pro něj pojmy legrace a lež významově podobné.

5. Už se ti stalo, že ti někdo řekl něco, co nebyla pravda- tedy lhal? Nebo si už ty někomu lhal?

V této otázce zjišťujeme osobní zkušenost dětí se lží. Jestli se někdy setkaly s tím, že jim někdo tvrdil něco, co nebyla pravda, tedy lež. Nebo jestli ony zkoušely lhát a tvrdily tak někomu něco smyšleného. V tomto období dle literatury nemají být děti schopny vědomé lži, ale mohou se objevit tvrzení, která se nezakládají na pravdě, aniž by si dítě uvědomovalo, že lže. Odborný název pro tento jev je konfabulace. Psychologický slovník uvádí definici: „Konfabulace- výmysly a bájná tvrzení dětí zhruba do 6 let; dítě si není vědomo toho, že jde o smyšlenku; u duševních poruch většinou souvisí s narušenou funkcí paměti nebo s historiínskou poruchou osobnosti.“ (Hartl, 2004, s. 114)

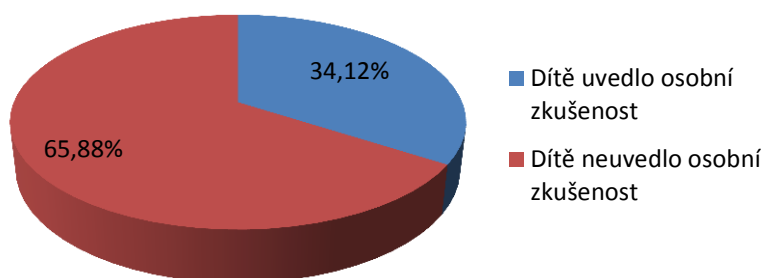
Nicméně mezi respondenty se našly i děti, které uvedly, že zkoušely lhát, tedy si uvědomovaly, že nemluví pravdu a záměrně sdělovaly vymyšlená tvrzení. Většina dětí, které uvedly, že mají se lží zkušenost, ale popsaly zkušenost, kdy byly spíše svědky lži než jejími přímými aktéry.

| | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | celkem |
|--------------------------------|------|------|------|------|-----------|
| Dítě uvedlo osobní zkušenost | 3 | 4 | 11 | 11 | 29 |
| Dítě neuvedlo osobní zkušenost | 7 | 14 | 12 | 23 | 56 |

Tabulka 20: Lež- osobní zkušenost

Celkem 29 (34,12%) dětí uvedlo, že má osobní zkušenost se lží. Uvedly například následující odpovědi: „Ano, můj brácha říkal, že nemá mého koníka a přitom ho tam měl.“ „Ano. Matyáš, že tam nebyla maminka, ale byla tam.“ „Brácha mi lhal, že můžu jít na počítač, ale nemohl jsem.“

Osobní zkušenost nedokázalo uvést 56 (65,88%) dětí. Děti uvedly, že se jim buď nestalo, že by jim někdo lhal a ani ony samy nikdy nelhaly, nebo si nevzpomínají.



Obrázek 24: Lež- osobní zkušenost.

6.4 Bezpečí

V následující části jsme se dětí dotazovali na slovo bezpečí. Znalost slov bezpečí či naopak nebezpečí je důležitá při prevenci různých patologických jevů i při běžné výchově dítěte. Dítě by mělo poznat situaci, kdy není v bezpečí, aby na ni mohlo vhodným způsobem reagovat, případně o ní informovat jedince za dítě zodpovědného.

1. Co to je bezpečí? Co znamená, že je někdo v bezpečí?

V první otázce jsme se dětí ptali, co znamená, když je někdo v bezpečí. Děti opět odpovídaly velice konkrétně a místo obecné definice uváděly příklady, co pro ně znamená, když je někdo v bezpečí.

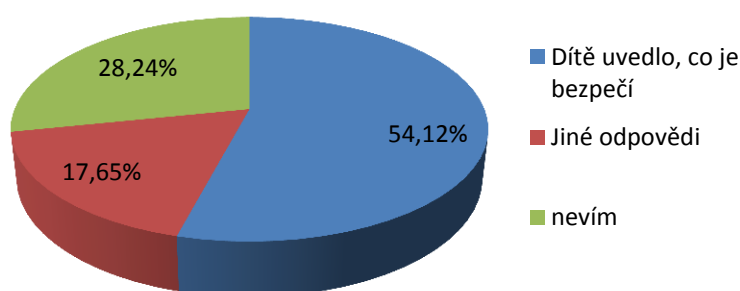
| odpovědi | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | Celkem |
|----------------------------|------|------|------|------|-----------|
| Dítě uvedlo, co je bezpečí | 7 | 10 | 14 | 15 | 46 |
| Jiné odpovědi | 0 | 3 | 3 | 9 | 15 |
| nevím | 3 | 5 | 6 | 10 | 24 |

Tabulka 21: Bezpečí- četnost odpovědí na otázku číslo 1

Do první kategorie byly zařazeny odpovědi, které uváděly, co to znamená, že je někdo v bezpečí. Správnou odpověď dokázalo uvést 46 (54, 12%) dětí. Do této kategorie byly zařazeny například následující odpovědi: „ Že se chrání.“ „Že se mu nic nestane.“ „Že je třeba vylezlej na stromě nebo schovanej v bunkru. Když má sebe, upletenýho sebe a oni ho budou honit a ten co ho potkal, zatím uteče.“ „Že na něj nikdo nemůže.“

Do druhé kategorie bylo zařazeno celkem 15 (17,65%) odpovědí. V této kategorii jsou odpovědi, kdy dítě uvedlo odpověď, která neodpovídá na otázku, nebo nelze být vyhodnocena jako správná odpověď. Patří sem například odpovědi, které místo bezpečí popisovaly nebezpečí a podobně. Příklady takovýchto odpovědí mohou být: „Když na něj někdo střílí.“ „Je uvázaněj.“ „Je zlej.“

Celkem 24 (28,24%) dětí nedokázalo na tuto otázku odpovědět. Uvedly odpovědi „nevím“ či podobně.



Obrázek 25: Bezpečí- odpovědi na otázku číslo 1.

2. Dokázal by si mi říct, kdy se člověk necítí v bezpečí?

V druhé otázce jsme zjišťovali, jestli děti dokáží odpovědět na otázku, kdy se člověk necítí v bezpečí. Ptáme se tedy na opak bezpečí- nebezpečí.

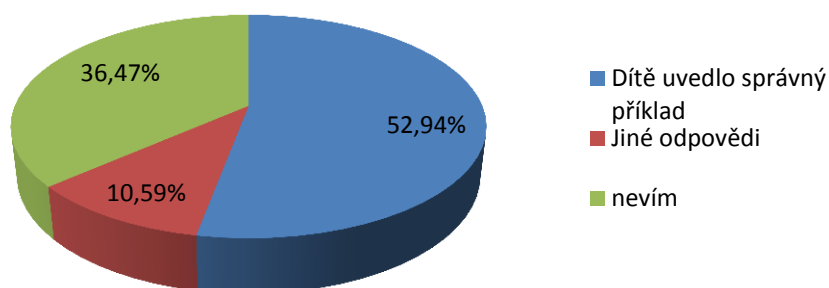
| odpovědi | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | Celkem |
|-----------------------------|------|------|------|------|-----------|
| Dítě uvedlo správný příklad | 7 | 11 | 10 | 17 | 45 |
| Jiné odpovědi | 1 | 2 | 0 | 6 | 9 |
| nevím | 2 | 5 | 13 | 11 | 31 |

Tabulka 22: Bezpečí- četnost odpovědí na otázku číslo 2.

První kategorii tvoří odpovědi, v nichž děti uvedly správný příklad, kdy se člověk necítí v bezpečí. Správnou odpověď dokázalo uvést 45 (52,94 %) dětí. Do této kategorie byly zařazeny například tyto odpovědi: „Že ho někdo může zabít.“ „Když si myslí, že někdo je za ním.“ „Ve starém domě, na střeše kapá voda a je tam tma.“ „Když se nemá kam schovat, nemá žádnéj bunkr. Když se schová ve sklepe, tam se zloději podívají nejdřív.“

Druhou kategorii tvoří odpovědi, které jsme nemohli vyhodnotit jako příklad situace, ve které se člověk necítí v bezpečí, patří sem i odpovědi, které neodpovídají na naši otázku. Do této kategorie bylo zařazeno celkem 9 (10,59%) odpovědí. Byla jsem například zařazena odpověď „venku“, která neuváděla žádné další informace, a proto jej nemůžeme považovat za odpověď na naši otázku.

Celkem 31 (36,47%) dětí nedokázalo na otázku odpovědět a uvedlo jako odpověď „nevím“ či podobně.



Obrázek 26: Bezpečí- odpovědi na otázku číslo 2.

3. Rozhodni ano- ne

V následujících dvou otázkách děti rozhodovaly, zda se v situaci uvedené v otázkách cítí v bezpečí či ne.

A) Když bys byl venku a honil by tě cizí pes, myslíš, že by si byl v bezpečí?

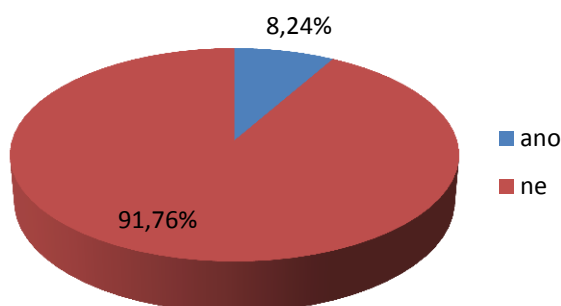
| | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | celkem |
|-----|------|------|------|------|--------|
| Ano | 0 | 1 | 2 | 4 | 7 |
| ne | 10 | 17 | 21 | 30 | 78 |

Tabulka 23: Bezpečí- dichotomická otázka A

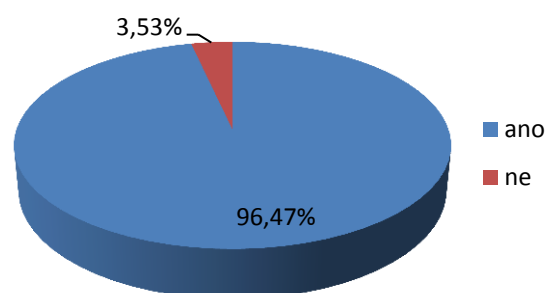
B) Když jsi ve školce a hraješ si s dětmi, cítíš se v bezpečí?

| | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | celkem |
|-----|------|------|------|------|-----------|
| Ano | 10 | 18 | 23 | 31 | 82 |
| ne | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 |

Tabulka 24: Bezpečí- dichotomická otázka B



Obrázek 27: Bezpečí- odpověď na dichotomickou otázku A.



Obrázek 28: Bezpečí- odpověď na dichotomickou otázku B

V první otázce, zda si děti myslí, jestli by byly v bezpečí, kdyby je honil cizí pes, odpovědělo celkem 7 (8,24%) dětí, že ano. Zbýlých 78 (91,76 %) dotázaných dětí odpovědělo, že ne. Tato odpověď byla považována za správnou, protože tato situace by měla být optimálně vyhodnocena, jako nebezpečná. Pes mohl být agresivní, nemocný a mohl by ublížit.

V druhé otázce jsme se ptali, zda se děti cítí bezpečně, když jsou v mateřské škole a hrají si s ostatními dětmi. Na tuto otázku odpovědělo 82 (96,47%) dětí ano a pouze 3 (3,53%) děti odpověděly ne. Zde byla předpokládaná odpověď ano, protože mateřská škola by měla pro děti představovat bezpečné prostředí. Nicméně odpověď ne nemusí znamenat, že dítě pojem bezpečí špatně pochopilo. Dle záznamů všechny 3 děti, které odpověděly ne, navštěvují stejnou mateřskou školu. Důvodem tedy, proč pro ně školka nepředstavuje bezpečné prostředí, může být nějaký konflikt, který se v mateřské škole odehrává, například špatné chování ze strany jiného dítěte či podobně.

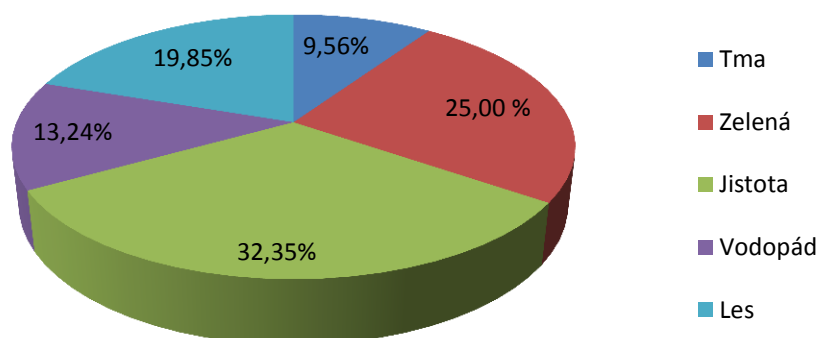
4. Zvedni ruku, až řeknu slovo, které znamená to samé nebo podobné jako bezpečí.

V následující otázce děti vybíraly slova, které jsou významově stejná či podobná slovu bezpečí. Děti měly opět na výběr z pěti slov a mohly vybrat více odpovědí, ačkoliv námi je považována za správnou vždy jen jedna. V této otázce velké množství dětí nevybralo žádnou odpověď. Konkrétně to byli 4 respondenti z mateřské školy A, 1 respondent z mateřské školy B, 8 respondentů z mateřské školy C a 3 respondenti z mateřské školy D. Celkem tedy 16 dětí nevybralo žádnou z nabízených odpovědí, to znamená, že 18,82 % z celkového počtu 85 respondentů, nevybralo žádné slovo, jako významově stejné nebo podobné slovu bezpečí.

| | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | Celkem | % respondentů |
|---------|------|------|------|------|---------------|---------------|
| Tma | 0 | 3 | 3 | 7 | 13 | 15,29 % |
| Zelená | 5 | 4 | 10 | 15 | 34 | 40,00 % |
| Jistota | 5 | 9 | 7 | 23 | 44 | 51,76 % |
| Vodopád | 1 | 3 | 5 | 9 | 18 | 21,18 % |
| Les | 1 | 5 | 5 | 16 | 27 | 31,76 % |

Tabulka 25: Bezpečí výběr slova se stejným nebo podobným významem

V tabulce výše, pod položkou celkem vidíme četnosti, kolik z 85 respondentů zvolilo vybrané slovo, tohle číslo je zároveň i počtem bodů, které dané slovo získalo. Každé slovo mohlo získat až 85 bodů, v případě, že by jej vybrali všichni respondenti. Celkem bylo rozdáno 136 bodů, od 69 respondentů, protože 16 respondentů žádné slovo, jako významově stejné nebo podobné slovu bezpečí nevybralo. V následujícím grafu je znázorněno, kolik procent bodů získala jednotlivá slova.



Obrázek 29:Bezpečí- odpovědi na otázku číslo 4, dle bodů.

Celkem 13 (15,29 %) dětí zvolilo odpověď „tma“. Toto slovo tak získalo 9,56% z udělených bodů. Slovo „zelená“ vybralo celkem 34 (40%) z dotazovaných dětí, slovo „zelená“ tak získalo celých 25% z celkového počtu 136 bodů. Slovo „jistota“ námi bylo v tomto případě považováno za jedinou správnou odpověď, uvedlo ji celkem 44 (51,76%) dětí. Slovo tak získalo 32,35 % udělených bodů. Slovo „vodopád“ vybralo celkem 18 (21,18 %) dětí, slovo tak získalo 13,24 % bodů. Poslední z nabízených možností bylo slovo „les“. Tuto odpověď zvolilo 17 (31,76 %) dětí a slovo „les“ tak získalo celkem 19,85 % z celkového počtu 136 udělených bodů.

Jelikož jsme měli tu možnost, děti během odpovídání na otázky pozorovat, bylo nám tak částečně osvětleno, proč děti zvolené odpovědi vybírají. Poměrně velká část svůj výběr slova odůvodnila. Například slovo „les“ vybraly některé děti z toho důvodu, že se v lese cítí v bezpečí. Stejně tak zelená barva v některých dětech bezpečí evokuje.

5. Už se ti někdy stalo, že si se někdy něčeho bál a necítil ses v bezpečí? Pověz mi o tom.

V této položce jsme zjišťovali osobní zkušenost dětí. Ptali jsme se na opak bezpečí, tedy situaci, kdy tento pocit dítě postrádalo, tedy kdy se cítilo v nebezpečí, bálo se. Na opak bezpečí se ptáme z toho důvodu, že pocit bezpečí je pro nás natolik běžný, že si jej dítě nemusí uvědomovat.

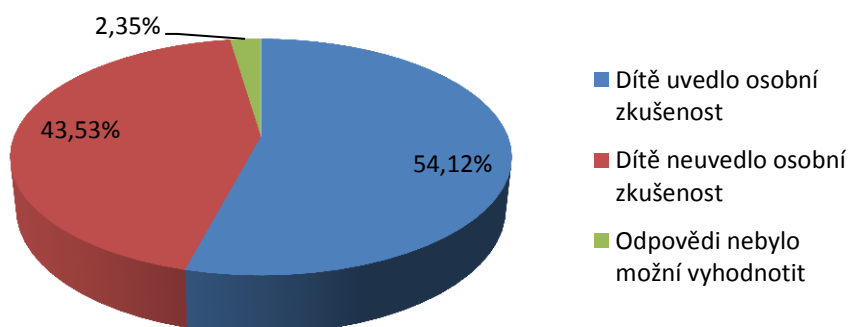
| | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | Celkem |
|--------------------------------|------|------|------|------|-----------|
| Dítě uvedlo osobní zkušenost | 5 | 11 | 8 | 22 | 46 |
| Dítě neuvedlo osobní zkušenost | 5 | 5 | 15 | 12 | 37 |

Tabulka 26: Bezpečí- osobní zkušenost

Celkem 46 (54,12 %) dětí uvedlo, že mají zkušenost s tímto pocitem. Příklady odpovědí, které uvádí osobní zkušenost, mohou být: „Ano, když jsme spali ve stanu.“ „Že sem se bála u čertů.“ „Ano, když jsem spal a mamka byla pryč.“

Naopak 37 (43,53 %) dětí se s touto situací nikdy neseťkalo. Osobní zkušenost tedy nedokázaly uvést.

Odpovědi 2 (2,35 %) dětí nebylo možno objektivně posoudit. Tyto odpovědi nemohly být vyhodnoceny.



Obrázek 30: Bezpečí- osobní zkušenost.

6.5 Násilí

Dalším dotazovaným slovem je násilí. Znalost tohoto pojmu je nutná zejména proto, že se dítě může stát obětí nebo svědkem jakéhokoli násilí a je důležité, aby o této skutečnosti informovalo osobu, která za něj zodpovídá. Proto by dítě mělo být srozuměno s tím, co to násilí je a jak se má v takové situaci chovat.

1. Co je to násilí? Co znamená, když někdo páchá násilí?

První otázka se obecně ptá, co to je násilí, co znamená, když někdo páchá násilí. Ačkoliv je tato otázka položená velmi obecně, očekáváme, že odpovědi dětí budou značně

konkrétní, za správnou odpověď tedy budeme považovat i příklady násilí, i když se na ně konkrétně neptáme.

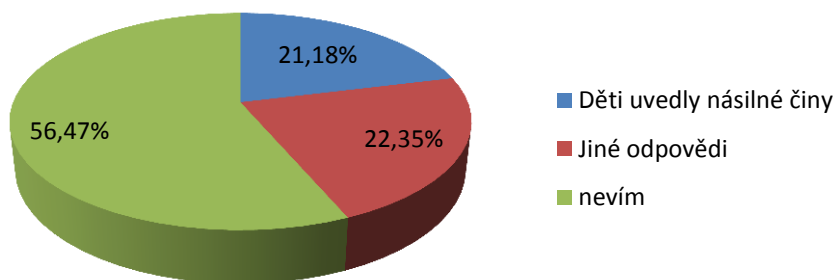
| | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | Celkem |
|--------------------------|------|------|------|------|---------------|
| Děti uvedly násilné činy | 2 | 6 | 4 | 6 | 18 |
| Jiné odpovědi | 3 | 5 | 5 | 6 | 19 |
| nevím | 5 | 7 | 14 | 22 | 48 |

Tabulka 27: Násilí- četnost odpovědí na otázku číslo 1

Celkem 18 (21,18%) dětí dokázalo na tuto otázku odpovědět tím, že uvedlo příklad násilí, násilného činu, kterého se mohou jedinci dopouštět. Jako příklady takových odpovědí uvádíme: „*Že se perou.*“ „*Že mi pořád dává baně a nepřestane, až když přijde paní učitelka.*“ „*Že se bojuje.*“

Do kategorie jiných odpovědí byly zařazeny odpovědi, které nebyly vyhodnoceny jako správné. Bylo sem zařazeno celkem 19 (22,35%) odpovědí. Většina odpovědí v této kategorii může být rozdělena na odpovědi 2 typů. Jedna skupina respondentů, jejichž odpovědi byly zařazeny do této kategorie, pracovala se slovem násilí a jejich odpovědi se shodovaly na tom, že to znamená, že je někdo silný. Můžeme uvést příklad odpovědi: „*Že má sílu.*“ Druhá skupina respondentů, jejichž odpovědi byly zařazeny do této kategorie, pracovala se slovesem páchat, které si spojili se slovem páchnout. Odpovědi v této kategorii se tedy shodovali na tom, že páchat násilí znamená smrdět. Jako příklad takové odpovědi uvádíme: „*Že strašně moc páchá. Musí se jít umýt.*“

Do poslední kategorie bylo zařazeno 48 (56,47%) odpovědí. Do této kategorie byly zařazeny odpovědi dětí, které uvedly odpověď „*nevím*“.



Obrázek 31: Násilí- odpovědi na otázku číslo 1.

2. Jaké věci dělá člověk, který páchá násilí? Dokážeš mi uvést nějaký příklad?

Otázka, která se ptá na příklad násilí, tedy co konkrétně člověk, který páchá násilí, může dělat, je velmi podobná předchozí otázce. Děti mohou uvést mnohdy totožnou odpověď. Otázky se liší v tom, že druhá otázka je položena mnohem konkrétněji.

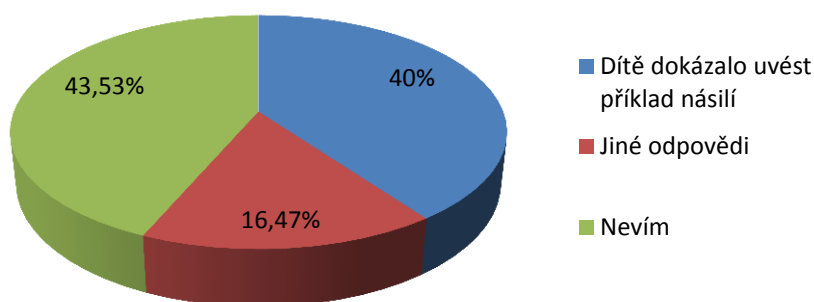
| | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | Celkem |
|------------------------------------|------|------|------|------|-----------|
| Dítě dokázalo uvést příklad násilí | 6 | 8 | 8 | 12 | 34 |
| Jiné odpovědi | 1 | 3 | 2 | 8 | 14 |
| Nevím | 3 | 7 | 13 | 14 | 37 |

Tabulka 28: Násilí- četnost odpovědí na otázku číslo 2

První kategorii tvoří odpovědi dětí, které dokázaly uvést příklad násilného činu. Kategorii tvoří celkem 34 (40%) odpovědí. Jako příklady odpovědí uvádíme: „Může někoho zabít.“ „Rozčiluje lidi a může je zastřelit.“ „Škaredý věci, pere se.“

Do druhé kategorie byly zařazeny odpovědi, které neodpověděly na otázku správně. Bylo sem zařazeno celkem 14 (16,47%) odpovědí. Jako příklad odpovědi v této kategorii můžeme uvést: „Může strašně moc smrdět, rok se neumývá.“

Celkem 37 dětí uvedlo jako odpověď „nevím“ či podobně. To znamená, že 43,53 % z celkového počtu 85 respondentů, nedokázalo na otázku odpovědět.



Obrázek 32: Násilí- odpovědi na otázku číslo 2.

3. Rozhodni ano-ne

V následujících dvou otázkách děti rozhodovaly, zda se v situaci uvedené v otázce jedná o násilí či nikoliv.

Pokud nějaký člověk způsobuje jinému člověku bolest, je to násilí?

| | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | Celkem |
|-----|------|------|------|------|-----------|
| Ano | 5 | 15 | 14 | 21 | 55 |
| Ne | 5 | 3 | 9 | 13 | 30 |

Tabulka 29: Násilí- dichotomická otázka A

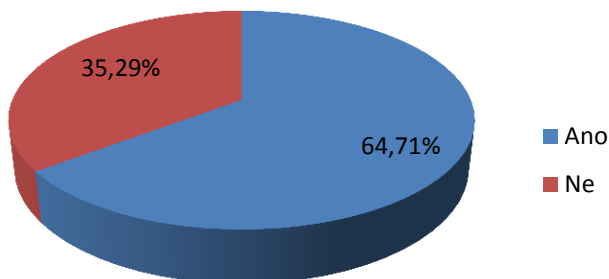
Když tě tvůj kamarád záměrně udeří (kopne tě, zatahá za vlasy...), je to násilí?

| | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | Celkem |
|-----|------|------|------|------|-----------|
| Ano | 6 | 14 | 13 | 22 | 55 |
| Ne | 4 | 4 | 10 | 12 | 30 |

Tabulka 30: Násilí- dichotomická otázka B

Na tyto dvě otázky děti odpověděly shodně. Celkový počet dětí, které odpověděly na otázku, jestli je násilí, když člověk způsobuje jinému člověku bolest i jestli je násilí, když tě tvůj kamarád záměrně udeří, ano je 55 (64,71 %) dětí. Celkem 30 (35,29 %) dětí pak na obě otázky odpovědělo ne.

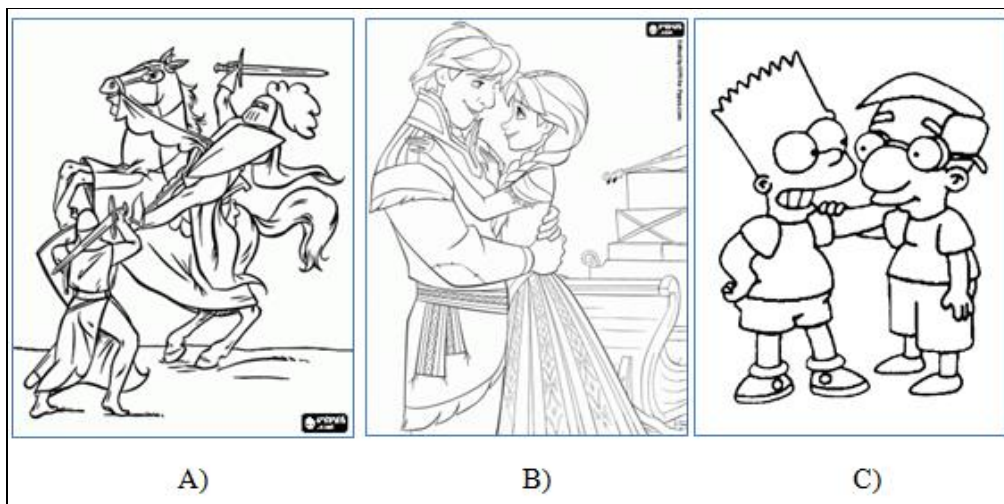
Z tabulky výše je možné vyčíst, že ačkoliv jsou celkové výsledky odpovědí na obě otázky zcela shodné. Odpovědi na otázky v rámci kterékoliv mateřské školy se vždy mírně liší.



Obrázek 33: Násilí- odpověď na dichotomické otázky A i B.

4. Na kterém z následujících obrázků je zobrazeno násilí?

Protože český jazyk nemá vhodné synonymum pro slovo násilí, které by děti mohly z možností vybrat, je následující otázka koncipována tak, že děti vybírají obrázek, na kterém je násilí zobrazeno. Děti mohly vybírat z následujících obrázků:



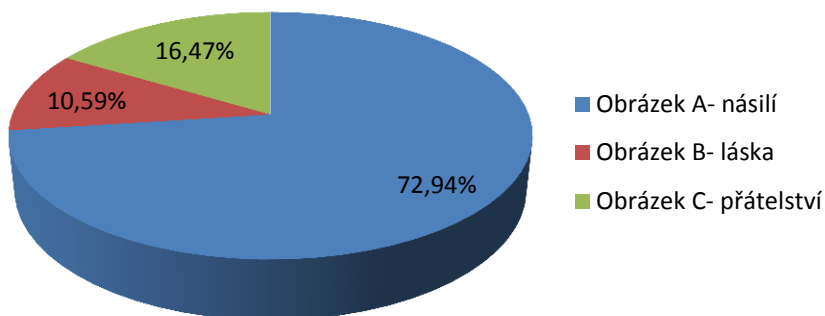
Obrázek 34: Násilí- výběr z obrázků- možné odpovědi.

Obrázek A znázorňuje souboj rytířů, kteří na sebe útočí s cílem toho druhého zranit, což lze považovat za příklad násilí a tedy v našem případě i za správnou odpověď. Obrázek B znázorňuje lásku, konkrétně je zde zobrazeno obětí muže a dívky. Obrázek C znázorňuje přátelství. Na obrázku jsou vyobrazeni dva chlapci, kteří se drží v přátelském gestu.

| | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | Celkem |
|-----------------------|------|------|------|------|-----------|
| Obrázek A- násilí | 8 | 16 | 16 | 22 | 62 |
| Obrázek B- láska | 0 | 2 | 4 | 3 | 9 |
| Obrázek C- přátelství | 2 | 0 | 3 | 9 | 14 |

Tabulka 31: Násilí- výběr z obrázků

Správnou odpověď, tedy obrázek A zobrazující násilí vybralo celkem 62 (72,94 %) z dotazovaných dětí. Obrázek B, znázorňující lásku, vybralo celkem 9 (10,59 %) dětí. Obrázek C, který znázorňuje přátelství, vybralo 14 (16,47 %) dětí.



Obrázek 35: Násilí- výběr z obrázků.

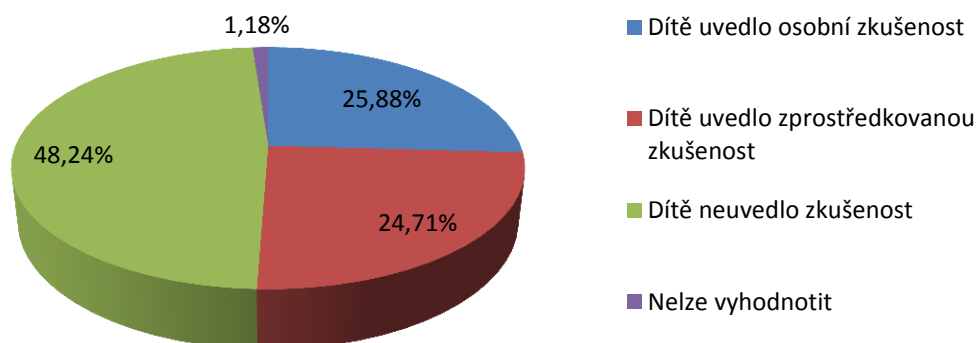
5. Už ses někdy setkal s násilím? Viděl jsi někoho, jak někomu ubližoval? Pověz mi o tom.

Tato položka dotazníku zjišťovala, jestli děti předškolního věku mají zkušenost s násilím či nikoli.

| | MŠ A | MŠ B | MŠ C | MŠ D | Celkem |
|--|------|------|------|------|-----------|
| Dítě uvedlo osobní zkušenost | 1 | 5 | 5 | 11 | 22 |
| Dítě uvedlo zprostředkovanou zkušenost | 4 | 4 | 7 | 6 | 21 |
| Dítě neuvedlo zkušenost | 5 | 8 | 11 | 17 | 41 |

Tabulka 32: Násilí- osobní zkušenost

Odpovědi na tuto otázku jsme rozdělili do 3 kategorií. Odpověď 1 respondenta (1,18 %) nebylo možné vyhodnotit, jeho odpověď nebyla zařazena ani do jedné z uvedených kategorií.



Obrázek 36: Násilí- osobní zkušenost.

Do první kategorie byly zařazeny odpovědi, které uváděly osobní zkušenost s násilím. Tuto odpověď uvedlo 22 (25,88 %) dětí. Příkladem odpovědi v této kategorii může být: „Ano- na ulici, brácha se pral s kamarády.“ „S Julčou, protože jsme se jednou praly a s tatínkem jsme se zkoušeli boxovat“

Do druhé kategorie byly zařazeny odpovědi, které popisovaly nepřímou zkušenost, zprostředkovanou například televizí. Celkem 21 (24,71%) dětí odpovědělo, že vidělo násilí v televizi. Příkladem odpovědi zařazené do této kategorie je: „V televizi, že člověk zabil mámu.“

Celkem 41 (48,24%) dětí neuvedlo osobní zkušenost, tolik dětí se tedy s násilím nikdy nesešlo nebo si tuto zkušenost nepamatují.

6.6 Odpovědi na výzkumné otázky

VO1: Do jaké míry jsou děti předškolního věku schopny odpovědět na otázky dotazující se na zvolené abstraktní pojmy?

K této otázce se vztahovaly vždy první dvě otázky u každého slova, přičemž první otázka byla vždy položena více obecně než otázka druhá. Na obecně položenou otázku,

otázku číslo 1, týkající se zvolených abstraktních pojmů děti ve 43,29 % nedokázaly odpovědět vůbec, a ve 37,41 % dokázaly odpovědět relativně správně.

Na otázku číslo 2, na konkrétněji položenou otázku, ve všech částech nedokázalo průměrně vůbec odpovědět 43,76 % dětí, naopak správně dokázaly děti odpovědět ve 43,30 %.

VO2: Do jaké míry jsou děti předškolního věku schopny zvolit významově podobné slovo ke zvoleným abstraktním pojmům?

Správné slovo dokázalo vybrat v průměru 55,88 % dětí. Vezmeme-li však v úvahu, že děti mohly vybrat více odpovědí, činí čistá úspěšnost pouze 34,13 %, To je hodnota bodů, kterou v průměru získaly správné odpovědi ze všech možných slov.

VO3: Do jaké míry mají děti předškolního věku osobní zkušenost se skutečnostmi, které vyjadřují zvolené abstraktní pojmy?

Tyto odpovědi jsou velmi vyrovnané, průměrná hodnota, která uvádí, že děti mají zkušenost se skutečnostmi, které vyjadřují zvolené abstraktní pojmy, je 50,35 %, a 48,94 % odpovědí uvádí, že zkušenost se skutečnostmi, které abstraktní pojmy vyjadřují, nemají.

VO4: Do jaké míry jsou děti předškolního věku schopny odpovědět na otázky, ve kterých jsme abstraktní pojem aplikovali na konkrétní událost?

Na tohle se tázala otázka číslo 3, kdy dítě odpovídalo na 2 dichotomické otázky a rozhodovalo tak, jestli tvrzení v otázce uvádí skutečnost, která spadá pod zvolený abstraktní pojem či nikoliv. Celkové výsledky byly takové, že děti v 78,12 % odpověděly správně a 21,88 % špatně. Lze tedy říct, že při aplikaci abstraktních jevů na konkrétní událost, byly děti úspěšné.

7 SHRNU TÍ A DOPORU ČENÍ

Výzkum neprokázal schopnost dětí předškolního věku pracovat s abstraktními pojmy, ačkoliv v jejich věku dochází k osvojování morálních norem, při jejichž učení s těmito pojmy přichází do styku. Ukázal, že schopnost pracovat s abstraktními pojmy prokázalo více než 40 % dětí. Zhruba necelá polovina dětí je schopna odpovídat na otázky, které se na zvolené abstraktní pojmy dotazují, jsou schopny uvést příklad toho, co abstraktní pojem označuje nebo popsat, jak pojem chápou. A stejně tak necelá polovina, nebyla schopna na otázky odpovědět. Četnost dětí, které dokáží správně odpovědět, poté stoupá konkretizací otázky. Pokud abstraktní pojem aplikujeme na konkrétní událost, s kterou se dítě mohlo setkat, je schopno správně odpovědět více než 75% dětí. Zhruba 50 % dětí si pak uvědomuje osobní zkušenost s jevy, které abstraktní pojmy označují.

Pokud tedy chceme dítěti sdělovat informace s využitím abstraktních pojmů, je vhodné, co nejvíce konkretizovat či uvést konkrétní příklad a dítě je schopno pojmu porozumět a reagovat na něj. Pokud chceme dítě učit abstraktním pojmům, vysvětlovat jim jejich význam a podobně, není vhodné využívat básničky, písničky, říkadla a ustálená spojení, která by pro děti mohla být matoucí. Příkladem takového učení je například učení pojmu lež v souvislosti se spojením „lež má krátké nohy“. Děti pak mohou chápat tvrzení, že má krátké nohy, jako přímý popis toho, co slovo lež vyjadřuje. Je tedy důležité užít vhodných metod, například různé dramatizační hry, kdy dítě pomocí hraní rolí získá zkušenost s jevem, který zvolený abstraktní pojem označuje.

Jelikož se tento výzkum nezabývá faktory, které mohou ovlivňovat schopnost dětí předškolního věku pracovat s abstraktními pojmy, doporučovala bych na něj navázat dalším výzkumem, který by objasnil, které faktory tuto schopnost ovlivňují a poté faktory, které tuto schopnost ovlivňují negativně, eliminovat a naopak podporovat ty faktory, které vytváří vhodné podmínky pro rozvoj dětí v této oblasti. Schopnost pracovat s abstraktními pojmy mohou ovlivňovat například socio-kulturní prostředí, styl výchovy, jestli dítě vyrůstá v dostatečně podnětném prostředí a podobně. Tyto faktory by mohly být předmětem dalšího zkoumání.

ZÁVĚR

Schopnost dětí předškolního věku pracovat s abstraktními pojmy je oblast, která není dostatečně probádaná. Ačkoliv se vývojem jedince zabývá celá řada autorů a je tedy velké množství literatury zabývajících se tématem vývoje, ať už pojatého komplexně, nebo pouze v určitých oblastech. Schopností porozumění pojmům, která je pro děti důležitá při socializaci a veškerém učení, se příliš nezabývají. Porozumění verbálním projevům zvláště v období, kdy dítě učíme společenským normám, ovlivňuje zásadním způsobem jejich výchovu.

V teoretické části jsme se převážně věnovali vývoji člověka, zvláště období předškolního věku. Zabývali jsme se vývojem morálního usuzování i kognitivním vývojem. Z prostudované literatury jsme zjistili, že dítě se orientuje dle autority tak, aby získalo odměnu nebo se vyhnulo trestu. Dle Piagetovi teorie kognitivního vývoje je dítě v předškolním věku v předoperačním stádiu kognitivního vývoje, a není schopno abstraktního myšlení. Otázkou tedy je, pokud dítěti sdělíme požadované chování (společenskou normu), a ve svém verbálním projevu užijeme abstraktní pojem, jak nám dítě porozumí?

V praktické části bakalářské práce, jsme schopnost dětí pracovat s abstraktními pojmy nepotvrdili. Na otázky dotazující se na zvolené abstraktní pojmy nám dokázalo odpovědět zhruba 40% dotazovaných dětí, přičemž schopnost pracovat s abstraktními pojmy se zvyšovala s konkretizací otázky.

Výzkum tedy ukázal, že pokud při socializaci dítěte a jeho učení normám chování a celkově ve výchovném působení užíváme ve verbálním projevu abstraktní pojmy, dítě nám nemusí porozumět. Případné neplnění požadavků tedy nemusí být zapříčiněno neuposlechnutím ze strany dítěte, ale pouze neporozuměním situaci a tomu, co je od něj vyžadováno.

Výzkum ukázal, že je třeba se více zaměřit na způsob, jakým dětem předáváme informace, jakých jazykových prostředků a slovních výrazů při komunikaci s dětmi užíváme. Neměli bychom děti učit výrazy pouze znát, ale porozumět jim. Předmětem dalších výzkumů by se měly stát faktory ovlivňující schopnost dětí pracovat s abstraktními pojmy, tak aby se mohla navrhnout opatření, která by odstranila nedorozumění, která důsledkem špatné komunikace mezi dítětem a dospělým mohou vznikat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ALLEN, K a Lynn R MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatalního období do 8 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7055-0
- BOEREE, George. *Personality Theories* [online]. Shippensburg University, 2006 [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: <http://webpace.ship.edu/cgboer/perscontents.html>
- ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Nakladatel Jan Šabata, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- EYSENCK, Michael W a Mark T KEANE. *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia, 2008, ISBN 978-80-200-1559-4.
- HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-717-8803-1.
- JAKABČIC, Ivan. *Základy vývinové psychologie*. Bratislava: Iris, ISBN 80-890-1834-3.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-064-2.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000. ISBN 80-7204-156-8.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užité psychologie*. Brno: CERM, 2002, ISBN 80-214-2203-3.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Dějiny psychologie pro pedagogy*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-802-1045-408.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie v teorii a praxi: Kognitivní vývoj dětí a mládeže* [online]. 11. března 2010 v 4:04. 2012 [cit. 2013-11-10]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/kognitivni-vyvoj-deti-a-mladeze>
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání Praha: Grada, 2006, ISBN 978-80-247-1284-9.
- NOLEN-HOEKSEMA, Susan. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.

- OTTO, Jan. *Ottův slovník naučný* [online]. Praha, 1893 [cit. 2014-04-11]. Dostupné z: <http://www.archive.org/stream/ottvslovnknauni11ottogoo#page/n7/mode/1up>
- PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 3., Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-608-X.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-0871-X.
- PTÁČEK, Radek a Hana KUŽELOVÁ. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ ČR. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. 2013. ISBN 978-80-7421-060-0. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/14812/VP_nahled.pdf
- SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Psychologie: Lexikon základních pojmů*. Praha, 1994, ISBN 80-206-0459-6.
- STATT, David A. *A student's dictionary of psychology*. Hove: Psychology Press, 2003. ISBN 18-416-9342-1.
- STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.
- ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Slovník dětského světa, aneb, Rozumíme si?*. Praha: Mladá fronta, 2006. ISBN 80-204-1513-0.
- WHO. World Health Organization [online]. 2014 [cit. 2014-04-11]. Dostupné z: <http://www.who.int/en/>
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007, ISBN 978-80-247-1369-4.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

CNS Centrální nervová soustava

MŠ Mateřská škola.

SEZNAM OBRÁZKŮ

| | |
|---|----|
| Obrázek 1: schéma hierarchie pojmů..... | 31 |
| Obrázek 2: Předškolní věk- konzervace množství..... | 34 |
| Obrázek 3: Schéma rizika ohrožující vývoj dítěte..... | 39 |
| Obrázek 4: Zastoupení respondentů podle MŠ..... | 43 |
| Obrázek 5: Pohlaví respondentů..... | 44 |
| Obrázek 6: věkové zastoupení respondentů..... | 44 |
| Obrázek 7: Dobro- odpovědi na otázku číslo 1. | 48 |
| Obrázek 8: Dobro- odpovědi na otázku číslo 2..... | 49 |
| Obrázek 9: Dobro- odpověď na dichotomickou otázku A..... | 50 |
| Obrázek 10: Dobro- odpověď na dichotomickou otázku B..... | 50 |
| Obrázek 11: Dobro- odpovědi na otázku číslo 4, dle bodů. | 52 |
| Obrázek 12: Dobro- osobní zkušenost..... | 53 |
| Obrázek 13: Spravedlnost- odpovědi na otázku číslo 1..... | 54 |
| Obrázek 14: Spravedlnost- odpovědi na otázku číslo 2..... | 55 |
| Obrázek 15: Spravedlnost- odpověď na dichotomickou otázku A..... | 56 |
| Obrázek 16: Spravedlnost- odpověď na dichotomickou otázku B..... | 56 |
| Obrázek 17: Spravedlnost- odpovědi na otázku číslo 4, dle bodů..... | 57 |
| Obrázek 18: Spravedlnost- osobní zkušenost..... | 59 |
| Obrázek 19: Lež- odpovědi na otázku číslo 1..... | 60 |
| Obrázek 20: Lež- odpovědi na otázku číslo 2..... | 61 |
| Obrázek 22: Lež- odpovědi na dichotomickou otázku B..... | 62 |
| Obrázek 21: Lež- odpovědi na dichotomickou otázku A..... | 62 |
| Obrázek 23: Lež- odpovědi na otázku číslo 4, dle bodů..... | 63 |
| Obrázek 24: Lež- osobní zkušenost..... | 65 |
| Obrázek 25: Bezpečí- odpovědi na otázku číslo 1..... | 66 |
| Obrázek 26: Bezpečí- odpovědi na otázku číslo 2..... | 67 |
| Obrázek 27: Bezpečí- odpověď na dichotomickou otázku A..... | 68 |
| Obrázek 28: Bezpečí- odpověď na dichotomickou otázku B..... | 68 |
| Obrázek 29: Bezpečí- odpovědi na otázku číslo 4, dle bodů..... | 70 |
| Obrázek 30: Bezpečí- osobní zkušenost..... | 71 |
| Obrázek 31: Násilí- odpovědi na otázku číslo 1..... | 73 |
| Obrázek 32: Násilí- odpovědi na otázku číslo 2..... | 74 |

| | |
|--|----|
| Obrázek 33:Násilí- odpověď na dichotomické otázky A i B..... | 75 |
| Obrázek 34: Násilí- výběr z obrázků- možné odpovědi. | 75 |
| Obrázek 35:Násilí- výběr z obrázků. | 76 |
| Obrázek 36:Násilí- osobní zkušenost. | 77 |

SEZNAM TABULEK

| | |
|---|----|
| Tabulka 1: Kognitivní vývoj- vývojová stádia | 27 |
| Tabulka 2: Kognitivní vývoj- srovnání teorií | 28 |
| Tabulka 3: Dobro- četnost odpovědí na otázku číslo 1 | 47 |
| Tabulka 4: Dobro- četnost odpovědí na otázku číslo 2 | 48 |
| Tabulka 5: Dobro- dichotomická otázka A..... | 50 |
| Tabulka 6: Dobro- dichotomická otázka B..... | 50 |
| Tabulka 7: Dobro- výběr slova se stejným nebo podobným významem..... | 51 |
| Tabulka 8: Dobro- osobní zkušenost | 52 |
| Tabulka 9: Spravedlnost- četnost odpovědí na otázku číslo 1 | 53 |
| Tabulka 10: Spravedlnost- četnost odpovědí na otázku číslo 2..... | 55 |
| Tabulka 11: Spravedlnost- dichotomická otázka A | 56 |
| Tabulka 12: Spravedlnost- dichotomická otázka B | 56 |
| Tabulka 13: Spravedlnost- výběr slova se stejným nebo podobným významem | 57 |
| Tabulka 14: Spravedlnost- osobní zkušenost..... | 58 |
| Tabulka 15: Lež- četnost odpovědí na otázku číslo 1 | 59 |
| Tabulka 16: Lež- četnost odpovědí na otázku číslo 2..... | 60 |
| Tabulka 17: Lež- dichotomická otázka A..... | 61 |
| Tabulka 18: Lež- dichotomická otázka B | 62 |
| Tabulka 19: Lež - výběr slova se stejným nebo podobným významem | 63 |
| Tabulka 20: Lež- osobní zkušenost | 64 |
| Tabulka 21: Bezpečí- četnost odpovědí na otázku číslo 1 | 65 |
| Tabulka 22: Bezpečí- četnost odpovědí na otázku číslo 2..... | 66 |
| Tabulka 23: Bezpečí- dichotomická otázka A..... | 67 |
| Tabulka 24: Bezpečí- dichotomická otázka B | 68 |
| Tabulka 25: Bezpečí výběr slova se stejným nebo podobným významem | 69 |
| Tabulka 26: Bezpečí- osobní zkušenost..... | 71 |
| Tabulka 27: Násilí- četnost odpovědí na otázku číslo 1 | 72 |
| Tabulka 28: Násilí- četnost odpovědí na otázku číslo 2 | 73 |
| Tabulka 29: Násilí- dichotomická otázka A | 74 |
| Tabulka 30: Násilí- dichotomická otázka B | 74 |
| Tabulka 31: Násilí- výběr z obrázků..... | 76 |
| Tabulka 32: Násilí- osobní zkušenost..... | 76 |

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Informovaný souhlas

Příloha PII: Dotazník

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas

S účastí ve výzkumu: *Schopnost dětí předškolního věku pracovat s abstraktními pojmy s ohledem na morální aspekt.*

Vážení rodiče, zákonní zástupci,

studuji 3. ročník Univerzity Tomáše Bati obor sociální pedagogika v rámci praktické části své bakalářské práce provádím výzkum na výše uvedené téma. Zkoumání dětí proběhne v mateřské škole formou dotazníkového šetření, které bude zjišťovat, jestli jsou děti schopné popsat abstraktní pojmy či jestli s nimi mají osobní zkušenost. Dotazník je anonymní, uvádí se pouze věk respondentů.

Pokud budete mít zájem o výsledky výzkumu nebo jakékoliv dotazy, můžete mě kontaktovat.

Email: bakalarka.vyzkum@email.cz

S pozdravem Jana Sedláčková

Souhlasím, aby se můj nezletilý syn / má nezletilá dcera
zúčastnila dotazníkového šetření v rámci výzkumu *Schopnost dětí předškolního věku pracovat s abstraktními pojmy s ohledem na morální aspekt.*

V..... dne podpis zákonného zástupce:

PŘÍLOHA PII: DOTAZNÍK

Dotazník k bakalářské práci

věk: _____

- **DOBRO:**

1. Co to je, když řekneme, že je někdo nebo něco dobré?

.....
.....

2. Jaké věci může člověk dělat, abychom mohli říct, že je dobrý?

.....
.....

3. Je dobré, když někomu rozbiju hračku?

ANO – NE

Je dobré, když pustíš staré lidi sednout v autobusu?

ANO – NE

4. Zvedni ruku, až řeknu slovo, které znamená to stejné, jako dobrý.

ZLÝ – TMAVÝ – HODNÝ – MODRÝ- VODNÍ

5. Mohl by si říct, co nebo kdo je podle tvého názoru dobrý? A proč?

.....
.....

- **SPRAVEDLNOST:**

1. Co to je spravedlnost? Co to znamená, když je někdo spravedlivý?

.....
.....

2. Jak třeba poznáš, že je paní učitelka v MŠ spravedlivá?

(alternativa: Jak poznáš, jestli je tvoje maminka spravedlivá k tobě a sourozenci?)

.....
.....

3. Je spravedlivé, když rozbiješ sklenici a paní učitelka za to vynadá tvému kamarádovi?

ANO – NE

Je spravedlivé, když vám dá paní učitelka bonbony, aby každý dostal stejně?

ANO – NE

4. Zvedni ruku, až řeknu slovo, které znamená to stejné, jako spravedlnost.

RYCHLÝ – PRÁVO – DŘEVO – KAMARÁDSTVÍ – DLOUHÝ

5. Setkal ses někdy s tím, že by k tobě byl někdo nespravedlivý? Pověz mi o tom.

.....
.....

- **LEŽ:**

1. Co je to lež? Co to je, když někdo říká lež?

.....
.....

2. Dokázal bys mi teď říct něco, co je lež?

.....
.....

3. Je lež, když řeknu, že pes má křídla?

ANO – NE

Je lež když řeknu, že máš na sobě tričko? (místo teček doplníme barvu oblečení dítěte)

ANO – NE

4. Zvedni ruku, až řeknu slovo, které znamená to stejné, jako lež.

STROM – NOC – NEPRAVDA/ VÝMYSL - KOLO – LEGRACE

5. Už se ti stalo, že ti někdo řekl něco, co nebyla pravda- tedy lhal? Nebo si už ty někomu lhal? Pověz mi o tom.

.....
.....

• **BEZPEČÍ:**

1. Co to je bezpečí? Co znamená, že je někdo v bezpečí?

.....
.....

2. Dokázal by si mi říct, kdy se člověk necítí v bezpečí?

.....
.....

3. Když by si byl venku a honil by tě cizí pes, myslíš, že bys byl v bezpečí?

ANO – NE

Když jsi ve školce a hraješ si s dětmi, cítíš se v bezpečí?

ANO – NE

4. Zvedni ruku, až řeknu slovo, které znamená to samé nebo podobné jako bezpečí.

TMA – ZELENÁ – JISTOTA – VODOPÁD – LES

5. Už se ti někdy stalo, že si se někdy něčeho bál a necítil ses v bezpečí?
Pověz mi o tom.

.....
.....

• **NÁSILÍ:**

1. Co je to násilí? Co znamená, když někdo páchá násilí?

.....
.....

2. Jaké věci dělá člověk, který páchá násilí? Dokážeš mi uvést nějaký příklad?

.....
.....

3. Pokud nějaký člověk způsobuje jinému člověku bolest, je to násilí?

ANO - NE

Když tě tvůj kamarád záměrně udeří (kopne tě, zatahá za vlasy...), je to násilí?

ANO – NE

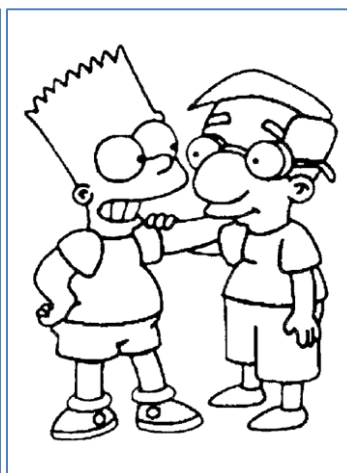
4. Na kterém z obrázků je zobrazeno násilí?



A)



B)



C)

5. Už ses někdy setkal s násilím? Viděl jsi někoho, jak někomu ubližoval?
Pověz mi o tom.

.....

.....