



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Příběhy jako cesta k prožívání hodnot

Vypracovala: Nikola Jarolímková

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích, 31. března 2023

Nikola Jarolímková

Z celého srdce děkuji paní Mgr. Veronice Plaché, Ph.D za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Upřímný dík patří mé rodině a blízkým přátelům, zvláště Kristýně, Michalovi, Lukáši, Davidovi a Aničce a všem, kteří mě podporovali během celého studia.

Abstrakt

Tématem bakalářské práce jsou lidské hodnoty a jejich rozvoj u dětí předškolním věku. Práce se zaměřuje na ty hodnoty, které jsou uchopitelné a svojí povahou blízké a odpovídající jejich věku. Teoretická část bakalářské práce představuje hodnoty z hlediska jejich utváření v souvislosti s vývojem potřeb a postojů. Práce se zaměřuje na hodnotový systém a hodnotovou orientaci, kde vytyčuje rozdíly a jejich funkce. Také se zabývá morálním vývojem dítěte, vyobrazuje pohledy psychologických směrů, popisuje koncept Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga a současně poukazuje na práce Roche Olivara a Martina Seligmana.

Cílem empirické části je tvorba didaktického materiálu, který by mohl pomoci pedagogům přiblížit téma hodnot dětem předškolního věku. Celé pojetí konceptu vychází z práce M. Seligmana, jenž zkoumal silné stránky osobnosti člověka a z nich vytyčil šest základních ctností. Právě k nim je směřována pozornost a jsou rozvíjeny v jednotlivých dílčích aktivitách. Praktická část dále popisuje plán a realizaci konceptu a doplňuje o další možné aktivity.

Klíčová slova: hodnoty, člověk, lidství, potřeby, výchova

Abstract

The bachelor thesis topic is human values and their development in preschool children. The work focuses on those values that are tangible and close in nature and appropriate to their age. The theoretical part of the bachelor thesis presents values from the point of view of their formation in connection with the development of needs and attitudes. The thesis focuses on the value system and value orientation, where it delineates the differences and their functions.

It also deals with the child's moral development, depicts the views of psychological trends, describes the concept of Jean Piaget and Lawrence Kohlberg, and simultaneously points to the works of Roche Olivar and Martin Seligman.

The objective of the empirical part is the creation of didactic material that could help educators bring the topic of values closer to preschool children. The entire concept is based on the work of M. Seligman, who examined the strengths of a person's personality and identified six basic virtues from them. Attention is directed to them and they are developed in partial activities. The practical part further describes the plan and implementation of the concept and adds other possible activities.

Keywords: values, man, humanity, needs, education

Obsah

ÚVOD	9
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍHO POJMU HODNOTA	10
1.1 Definice termínu	11
1.2 Hodnoty v rámci socializace	11
1.3 Význam hodnot	12
1.4 Klasifikace hodnot	12
1.5 Hodnoty ve vztahu k potřebám a postojům	15
1.5.1 Potřeby	15
1.5.2 Postoje	16
1.6 Funkce hodnot	17
1.6.1 Individuální funkce hodnot:	18
1.6.2 Sociální funkce hodnot	19
1.7 Hodnotový systém a hodnotová orientace:	19
2 PSYCHOLOGICKÉ POJETÍ MORÁLKY	20
2.1 Základní psychologické koncepce	20
2.1.1 Psychoanalytická teorie:	21
2.1.2 Teorie sociálního učení:	21
2.1.3 Teorie kognitivního vývoje	22
2.1.4 Koncepce Jeana Piageta	22
2.1.5 Koncepce Lawrence Kohlberga	25
2.1.6 Koncepce dle Heidbricka (1997)	26
2.2 Cíle a obsah mravní výchovy	27
3 PRAKTICKÁ ČÁST	30
3.1 Metodologie výzkumného šetření	30
3.1.1 Metody projektu	30
3.2 Plán a průběh realizace projektu	31
3.3 Popis týdenního programu	32
3.3.1 1. den – Barevná světélka	32
3.3.2 2. den Neviditelná důležitost	35
3.3.3 3.den – Hledání ztraceného	39
3.3.4 4.den – Znovunalezení	41
3.3.5 5.den – Svět skřítků	44
Cílem dnešního dne je prožít si jednotlivé vlastnosti skřítků, pomocí aktivit.	44

4	DISKUZE A ZÁVĚREČNÉ SHNUTÍ.....	47
	ZÁVĚR.....	49
	Elektronické zdroje:.....	51
	SEZNAM PŘÍLOH	Chyba! Záložka není definována.
	Příloha 1: Text příběhu.....	Chyba! Záložka není definována.
	Příloha 2: Ilustrace	Chyba! Záložka není definována.

ÚVOD

Hodnoty jsou klíčovým prvkem každé společnosti a zásadním faktorem, který ovlivňuje lidské jednání a rozhodování. Jsou to principy, které určují, jakým způsobem lidé jednají a chovají se ve společnosti. Hodnoty se utváří a projevují v myšlení, jednání a rozhodování. Stabilita a kvalita společnosti z pohledu lidskosti je úměrná lidskosti jednotlivců v ní žijících. Na základě Helusova mementa: „Ohrožené dítě potencionálně ohrožuje svět“ (1984, s. 39) považuji za podstatné podporovat a zaobírat se těmi hodnotami, které rozvíjí lidství, takovými hodnotami, které jedince směřují a posouvají k tomu stát se plně člověkem.

Hodnoty, se kterými by se mělo každé dítě setkat, zažít je, osvojit však nejsou pedagogicky moc uchopeny, resp. v rychle se měnící společnosti se upozadují. Základní lidské hodnoty jsou sice součástí obsahu vzdělávacích programů pro předškolní vzdělávání, vyjádřené jsou však obecně. Považuji za důležité podporovat a zaobírat se ve vzdělávání těmi hodnoty, které rozvíjí lidství.

Z připravených aktivit popsaných v druhé části práce, je možné čerpat inspiraci pro práci s dětmi. Záměrem aktivit bylo skrz příběh zprostředkovat hlubší dimenzi zažití a osvojení hodnotového žebříčku. Součástí je i reflexe z praktického provedení činností. Ta ověřuje, zda je možné a jak úspěšné je prostřednictvím této metody rozvíjet hodnotovou výchovu.

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍHO POJMU HODNOTA

Hodnoty nejsou tématem novodobých dějin ani hlavním předmětem filozofie hodnot, nýbrž otázkou, jež z dějin filozofie a sociálního myšlení nikdy nezanikla. „Úvahy nad tím, co je či není potřebné, důležité, hodnotné jsou součástí evropské filozofie a kultury už od antického starověku.“ (Dorotíková, 1998, s. 5) Ústřední otázkou, kterou si řečtí myslitelé v rámci tohoto tématu pokládaly, se staly polemiky o nejvyšším dobru.

Sokrates položil základy eudaimonistického pojetí morálky (eudaimonia-blaženost, štěstí). K nejvyššímu dobru – štěstí můžeme dosáhnout díky morálním principům, jenž objevíme sebepoznáním. (Cakirpalogu, 2004) Platón započal noetikou. Ideje jsou dle něj nositelem pravdy. Pokud se stanou hodnotami, musí mířit k nejvyšší hodnotě k Bohu, takzvané idei dobra. Ačkoliv Platón problém hodnot výslovně neotevřel, byl to dle Hartmanna: „Právě on, kdo naznačil jedno z klíčových řešení. Tím, že ideje povýšil nad fyzickou skutečnost a zároveň u nich učinil svět dokonalých duchovních entit, inspiroval k pojetí hodnot jako absolutních, všeobecně platných ideálních norem.“ (Dorotíková, 1998, s. 125)

Aristoteles rozlišil instrumentální (zprostředkující) a terminální (cílové) hodnoty. Nejvyšší cíle ve své *Rétorice* filozof definuje takto: „Jako téměř každý jedinec zvlášť, tak všichni lidé společně mají určitý cíl, k němuž směřují v tom, co si volí nebo čeho se varují. Tím cílem, abychom se vyjádřili stručně, jest blaženost a její části.“ (*Rétorika* in Cakirpalogu, 2004, s. 28). Štěstí je společností obecně považováno za jednu z nejvýše postavených hodnot. Autor však vnímá rozdíly nejen v konkrétním pochopení obsahu, ale i způsobu nalezení štěstí. Značný vliv na utváření hodnot a postoji ke štěstí má podle Aristotela vzdělání.

Jean Jacques Rousseau ve své teorii uvádí možnost vrozených mravních idejí a důraz klade na sebevýchovu. Právě ji považuje jako důležitý ovlivňující faktor, jež rozvíjí individualitu a utváří hodnoty. Základní teze, která provází jeho myšlenky, spočívá v pravdě, že člověk je od počátku dobrý a do života si již s sebou nese určité představy a ideje. Klíčové je pro Rousseaua objevení vlastní lidské přirozenosti a žití plnohodnotného života, protože jedině díky návratu k sobě a k přírodě je člověk schopen uchopit kořeny hodnot a morálních norem. (Cakirpalogu, 2004)

1.1 Definice termínu

Hodnoty se staly tématem každé doby a nelze říct, že je tomu jinak v současnosti. Avšak vymezit a definovat tento mnohoznačný termín je stále otázkou. Pojem hodnota se často stává synonymem ke slovům: ideál, vzor a cíl. Tato slova mají blíže k hodnotě díky stejnému základu a svojí povahou, spadají totiž do prvků přesvědčení. Dle Horáka všechny výrazy vychází ze společného základu „zvýznamňování skutečností“, a kvůli tomu dochází k časté záměně. C.Cluckhorn definuje hodnoty jako: „Kulturně ceněnou preferenci nějaké věci, nebo věcí, lidí, institucí nebo nějakého druhu chování.“ (Cluckhorn, C.+ kol., s. 388)

Vznik hodnot úzce souvisí se zvnitřněním přesvědčení a ideálů a jejich konkretizace v principech a přesvědčeních (Prudký a kol., 2009, b). Pokud k danému prvku přisuzujeme hodnotu, určitý jev je pro nás z hlediska našich potřeb nebo zájmů něčím důležitý, cenný. Důležitost, již přisuzujeme jevům a věcem, určuje stupeň přesvědčenosti člověka a vyobrazuje náš vztah k nim. „Pojem “hodnoty” se tak vyjadřuje celý souhrn vztahů člověka ke světu, který závisí na míře poznání skutečnosti a citovém vztahu ke skutečnosti, na zkušenostech vlastních a sociálních, nápodobě, vzorech a ideálech, cílech a příkladech.“ (Horák, 1996, s. 15)

Podstatu hodnot zkoumá filozofická disciplína axiologie. Axiologie (z řeckého slova axios-rovnocenný, zasloužený), neboli také timologie, je filozofická disciplína zabývající se hodnocením a hodnotami. Axiologie se dále věnuje otázkám definování, systému a hierarchizací hodnot. (Cakirpaloglu, 2004)

1.2 Hodnoty v rámci socializace

Přisouzená důležitost, tedy hodnota, k danému jevu je čistě individuální a subjektivní. V tomto osobním pohledu, hodnocení a přisuzování důležitosti hraje roli mnoho faktorů, jako jsou výchova, prostředí, zkušenost, osobnost jedince, životní úroveň, či víra/náboženství. Procesem socializace a enkulturace se hodnoty postupně utváří a formují. Hodnoty a hodnotová orientace se mění v souvislosti s vývojem člověka. Nelze tedy stanovit, zda přijaté hodnoty již zůstanou v nezměněné podobě či jsou pojítkem k jiné, vyšší hodnotě.

Výchova je prostředek k “předání” hodnot ze společenské roviny do osobní (Horák, 1996). Společenské hodnoty tvoří rámec, v němž jedinec hodnotí, přijímá a rozvíjí vlastní hodnoty (Prudký a kol. 2009, a). Některé hodnoty jsou sdíleny celou společností či skupinou, například morální hodnoty, které jsou trvale platné, zatímco jiné hodnoty jsou krátkodobé a proměnlivé. (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2003) Maslow hovoří o základních hodnotách, které jsou patrně důležité pro většinu, avšak uvádí existenci hodnot, jež jsou důležité pouze pro určitý typ lidí či jednotlivců. (Maslow, 2014)

1.3 Význam hodnot

Hodnoty nesou pro lidskou populaci několik rozměrů. Hodnoty v první řadě vytváří společenské závazky a jistoty mezi lidmi, a to bez možných rozdílů (v barvy pleti, vzdělání, národnosti). Dále ovlivňují individuální a kolektivní identitu (kdo jsem, kde jsou mé kořeny, kam patřím) a zároveň jsou nápomocnými ukazateli ve složitých životních situacích. Empatie a tolerance se stávají důležitým pojítkem mezi generacemi, náboženstvími či skupinami odsunutými na okraj společnosti. (Gulová in Střelec, 2006)

1.4 Klasifikace hodnot

Při dosavadním různorodém složení poznatků je do dnešní doby obtížné vymezit obecnou koncepci klasifikace hodnot. Snaha definovat univerzálně platné pořadí hodnot bývá často pokusem o teoretické vyjasnění hodnotových priorit, ideologické orientace a světového pohledu. Jedním z typů dělení, který se objevuje napříč teoriemi a směry, je třídění hodnot na individuální a společenské. Obě tyto třídy spolu souvisí, vzájemně se ovlivňují a formují. (Dorotíková, 1998)

Světlý (1997) uvádí, jak je tento typ hodnot vzájemně provázaný: „Jako společenská hodnota se předmět projevuje teprve v okamžiku, v němž se uplatňuje jako hodnota individuální. Individuální hodnotou však opět je, jen natolik, nakolik je v něm zpředmětněna společenská podstata člověka.“ (s. 43)

Cakirpalogu zařazuje do klasifikace tři rozměry, jako jsou objektivnost-subjektivnost, specifická-obecnost, relativnost-univerzálnost, a tyto tři dimenze dále rozvádí do jednotlivých kritérií:

Nositel hodnoty-individuální, skupinové, univerzální

Původ hodnoty-individuální, institucionální

Lidský jedinec/živočichové-hodnoty pouze u člověka, mající i živočichové

Role hodnoty-hodnoty jako prostředky, hodnoty jako cíle.

Pozice v hierarchii-nižší a vyšší hodnoty

Stupeň obecnosti-hodnoty jako specifické preference, obecně generalizované postoje

Podstata hodnoty-očekávané, směřující k určitému naplnění existence

Funkce lidských hodnot-adaptující, ochranné, sebeaktualizující

Obsah hodnot-normativní (orientační činitele chování), žádoucí (individuální a sociální), selektivní preference (ovlivňuje chování)

Směřování hodnot-dělení podle typu dobra: (morální, estetické, náboženské)

Intenzita projevu hodnoty-explicitní a implicitní (míra projevu mezi člověkem a společností), manifestní a latentní (sociální očekávání x individuální projev) aktuální a potenciální (časový rozměr hodnoty)

Stupeň vědomosti-vědomé, nevědomé hodnoty

Stupeň zakotvenosti-povrchové a vnitřní hodnoty

Umístění hodnoty-subjektivní (vnitřní původ), objektivní (vnější vlastnosti, cíle)

Stupeň vzdálenosti hodnoty od osoby-konkrétní (blízký vztah k určitým obsahům), abstraktní (souvisí se vzdálenými cíli a obsahy)

Modalita účinku-pozitivní a negativní, progresivní a regresivní, potenciální a aktuálních

Časová dimenze-minulé (důraz kladen na zkušenost), současné (aktuální zájmy, postoje, motivy) a budoucí hodnoty (ideály, cíle, záměry)

Způsob přístupu ke skutečnosti-ontologické, teologické, normativní

Deduktivní x induktivní přístup-deduktivní (hodnoty-dispozice, jež se projevují v chování), induktivní (na hodnoty se usuzuje)

Způsob operacionalizace hodnot-(ve vědecké prostoru lze hodnoty považovat z pozice a funkce) nezávislé, zprostředkující, závislé

Velikost hodnoty-rozlišení hodnot pomocí předem dané míry

Intenzita hodnoty-určení stupně hodnoty do zařazení v hierarchii

Dorotíková (1998) k hodnotám uvádí: „Hodnoty jsou všeobecně platné normy lidského chování, je to to, o co usilujeme, jsou zvláštní vlastnosti a jejich podstata spočívá ve vztahu“ (s. 22-28)

Hodnoty jsou všeobecně platné normy lidského jednání. Autorka ve větě uvádí význam univerzálnosti hodnot. Považuje za žádoucí opřít jednání jedince o cosi trvalejšího, nezpochybnitelného a dokonalejšího, než je člověk sám. Bez této vlastnosti, tedy obecné platnosti hodnot, by mohla být společnost na základě samolibého individuálního jednání ohrožena například nihilismem, egoismem nebo destrukcí. Společnost by v zájmu prosperity, fungování a pospolitosti měla poukazovat na vyšší hodnoty, jež přináší stabilitu.

Hodnotami je to, o co usilujeme, a jejich podstata spočívá ve vztahu. V této souvislosti spojuje Dorotíková hodnotu s mírou osobní důležitosti. Ve všem, o co se snažíme, čemu věnujeme pozornost a co toužíme realizovat, je vbudován prvek významnosti, který určuje hodnotu.

Hodnoty se mohou lišit u jednotlivých lidí dle osobnosti, Scheler hodnoty pokládá za absolutní, objektivně existující. Hodnoty podle něj nejsou sami o sobě relativní. V tomto smyslu přikládá relativnost lidské zkušenosti s cítěním hodnot. (Prudký a kol., 2009,a)

Jiný pohled na dělení hodnot představuje Maslow. Ve své teorii vychází z předpokladu, že schopnosti se stávají potřebami, a ty se promítají do hodnot. Hodnoty diferencuje do tří kategorií: hodnoty spjaté s růstem, hodnoty spjaté s obranou (nezdravá regrese) a hodnoty zdravé regrese takzvaně (vyrovnávací hodnoty). To, jaký typ hodnot u jedince převládá, závisí na několika faktorech člověka, například vyzrálosti, síle, případně zdraví. Autor tyto faktory přisuzuje k míře sebeaktualizace, či naplnění svého potenciálu. Čím více je člověk vyzrálý, zdravý a silný, tím více se zaměřuje na růstové hodnoty a méně potřebuje hodnoty vyrovnávací. Ačkoliv určitý druh hodnot může převládat, oba typy jsou ve vzájemném vztahu takzvaně jeden spočívá na druhém. Za růstové hodnoty Maslow pokládá celistvost, dokonalost, dovršení, spravedlnost, živost, bohatost, jednoduchost, krásu, dobrotu, jedinečnost, snadnost, hravost, pravdu a soběstačnost. Uvedené aspekty se vzájemně doplňují a překrývají. (Maslow 2014)

1.5 Hodnoty ve vztahu k potřebám a postojům

1.5.1 Potřeby

Potřeby jsou důležitým ukazatelem stavu jedince, upozorňují na nedostatky či strádání v určité oblasti. Pokud potřeby nejsou uspokojeny, dojde k narušení rovnováhy organismu a zhoršenému fungování. Horák vnímá potřeby jako: „Základní determinující faktor organismu, něco získat nebo se něčeho zbavit.“ (Horák, 1996, s. 27) Podle Hártla (2004) jsou potřeby pro člověka „určitou životní nutností“, hybnou silou, která uvádí stav jedince zpět do míry optima. Mezi nezbytné potřeby nutné k životu Sillamy (2001) řadí spánek, vzduch, teplo, potravu a vylučování odpadních látek.

Potřeby a hodnoty jsou vzájemně provázané. Hártl (2004) poukazuje na jejich souvztažnost. Výběr hodnot souvisí s uspokojením potřeb. Hodnoty se během vývoje lidstva vyvíjí a mění, narozdíl od potřeb, jež jsou ustálené. Potřeby a hodnoty spolu souvisí hierarchicky a vývojově. Jsou řazeny podle důležitosti a síly na nižší a vyšší. Potřeba lásky je silnější a naléhavější potřebou než potřeba seberealizace, ale potřeby potravy a bezpečí převyšují svojí důležitostí obě zmíněné potřeby. Za primární považuje Maslow (2014) homeostatické, nutné pro přežití. (Maslow, 2014) Frankl k této potřebě dodává, že pouhé přežití nemůže být pro člověka nejzásadnější hodnotou. „Ve skutečnosti může člověk přežít pouze tehdy, když žije pro něco.“ (Frankl, 2006, s. 21) V případě nedostatku základních potřeb se vyšší smysl může stát motivací k existenci. Nad fyziologické potřeby Maslow uvádí dalších šest potřeb, a to potřebu bezpečí, potřebu sounáležitosti a lásky, potřebu uznání a potřebu seberealizace. Nejvyšší potřebou je seberealizace. Vnímá ji jako: „Naplnění možností člověka, možnost stát se plně lidským, stát se vším čím člověk může být.“ (Maslow, 2014, s. 209) Seberealizaci nelze nalézt v případě, že nebereme v potaz životní poslání. Dojít k plnosti života a najít smysl své existence Maslow vnímá jako původní úsilí lidské bytosti.

Maslowa pyramida potřeb:

Fyziologické potřeby: hlad, žízeň, sex (ne všechny jsou homeostatické)

Potřeby bezpečí: jistota, stabilita, spolehlivost, osvobození od strachu, úzkosti a chaosu, potřeba struktury, pořádku, zákona, mezí, potřeba silného ochránce,

Afiliční potřeby: potřeba lásky, náklonnost, potřeba někam patřit

Potřeba uznání: potřeba dosažení úspěšného výkonu a potřeby prestiže

Potřeba seberealizace: žádost člověka po sebenaplnění, jeho tendence uskutečnit to, čím potenciálně je. (Potřeba vědění, porozumění a estetické potřeby)

(Maslow in Horák, 1996)

Podobnou hierarchizaci potřeb, kterou člověk prochází ke stabilizaci ve společnosti představuje Machová:

Fyziologické potřeby člověka: (výživa, zdraví, byt). Jsou základní a přednostně uspokojovány.

Potřeby zabezpečení: jejich uspokojením dojde k nezávislosti.

Potřeby asociace: (být příslušníkem společenských skupin, mít příbuzenské vztahy, získat si přátele)

Egoistické potřeby

Potřeba autonomnosti (vážit si sebe)

Potřeba reputace (mít odpovídající postavení, vážnost, uznání)

Potřeba dosáhnout vyšších společenských a osobních cílů: (tvořivá práce, intelektuální rozvoj)

(Machová in Horák, 1996, s. 20)

1.5.2 Postoje

Postoje jsou názory a přístupy, který jedinec zaujímá vůči sobě a okolnímu světu. „Jsou to ustálené soustavy pozitivních nebo negativních hodnocení, emocionálního citění a tendencí k činnosti.“ (Horák, 1996, s. 70) Postoj má dle Sillamy (2001) mnoho významů. Značí rozhled v myšlení či osobní vztah k hodnotám. V mnoha definicích autoři hovoří o souvislosti postojů s přesvědčením. „Postoj člověka je determinovaný jeho přesvědčením.“ (Horák, 1996, s. 54) Utvářením určitého přesvědčení vzniká zkušenosti a poznáním postoj, a ten zpětně ovlivňuje určité přesvědčení. Avšak ne všechna přesvědčení ústí v postoje, a naopak některé postoje nejsou v souladu s přesvědčením. Seskupením postojů do celků se utváří hierarchické struktury, z kterých se skládá životní

postoj a ten prostupuje do hodnotové orientace člověka. Postoje člověka jsou odrazem jednotlivých potřeb. Mění se a formují v závislosti s uspokojením potřeb.

1.6 Funkce hodnot

To, jaký význam a funkci pro člověka hodnoty nesou, se u každé osobnosti různí. Bližším poznáním funkce hodnot můžeme lépe specifikovat hodnoty samotné, a také nacházet souvislosti, v nichž znalosti o podobě hodnot můžeme interpretovat. (Prudký a kol. 2009, a) I když jsou hodnoty nabyté osobnostní nadstavbové celky, mohou být občas silnější než lidské potřeby. Dějiny poukazují na příběhy lidí, kteří své životy položili za vlast, mír, pravdu, za hodnoty, s kterými se identifikovali. (Prudký a kol. 2009, a)

Sociologický pohled

Prudký (2009, a) na funkce hodnot nahlíží ze sociologického hlediska:

Stavební kameny kultury – Kultura je předávána mezi generacemi, každá generace si vybírá její část, kterou dál předává. Pomocí poznání a míry identifikace s hodnotami dané kultury lze definovat sebe samotného v daném místě, seskupení a prostředí.

Součástí utváření obsahu sociálních fenoménů a vztahů – Hodnoty jsou základem jak sociálního, tak osobnostního systému. Bez rozlišení přijatých a sdílených hodnot nelze pochopit aktivity člověka ani organizaci skupiny či společenství.

Jeden z definičních znaků osobnosti – Hodnoty se dle Heluse podílí na osobnosti ze tří rovin: „První z rovin je přímo provázána s funkcí hodnot jako činitelů sociální diferenciaci, druhá s funkcí hodnot jako tvůrce etiky a třetí se týká hodnot jako definičních znaků osobnosti“ (Prudký a kol., 2009 s. 48) Právě třetí rovina poukazuje na hodnoty jako na tvůrce osobnosti. Struktura hodnot se utváří během socializace, vychází z lidských potřeb a zájmu člověka.

Zdroj motivace chování – Hodnoty jsou provázané s motivací člověka. V tomto kontextu hovoří Dorotíková o hodnotě jako o stimulu, který vede člověka k aktivitě. Věci nebo činy pro nás ztrácí hodnotu, v momentě, kdy se o ně přestaneme zajímat a jsme vůči nim lhostejní. (Dorotíková, 1998)

Součástí identifikátorů skupiny či etnika, společenství nebo i institucí – Hodnoty určují totožnost a možnost se sociálně identifikovat. Spoluutváří cíle a řád, díky nimž se od sebe

jednotlivé skupiny, instituce a společenství odlišují. Identifikace, je v tomto smyslu považována za jedincovo rozhodnutí a přijetí sdílených hodnot (motivů, ideálů) skupinou či společenstvím. Sdílené hodnoty jsou zdroje identit. Bez jejich objevení není možno identity rozeznat, ztotožnit se s nimi a působit na ně.

Zdroje sociální a kulturní soudržnosti – Hodnoty jsou chápány jako obsahový základ sociální a kulturní soudržnosti zároveň jsou jádrem motivace k činnostem. Motivace soudržnost ovlivňují (oslabují či posilují).

Zdroje a charakteristiky rozvrstvení a hierarchizace společnosti – hodnoty jsou v procesu uspořádání společnosti jádrem sociálních rolí a vrstev. Stávají se tak hybateli vnitřní struktury společnosti (míry konfliktnosti a sociálního napětí).

Atribut morálky – Morálka je vnímána jako určité hodnotové zakořenění člověka nebo společenství. Za jediný zdroj hodnot Durkheim považuje společnost. Ta dle něj utváří individuální morálku (Durkheim in Prudký a kol., 2009, a).

Základy politických filozofií a ideologií (přístupů ke světu jako ideologickému objektu) – Hodnoty jsou považovány za vztyčné body politických filozofií, které se promítají do různých ideologií a ty zasahují do lidské existence.

Cakirpalogu (2004) uvádí funkce hodnot podle McGuireho, který hodnoty rozděluje do dvou kategorií, a to individuální a sociální. Obě složky se vzájemně prolínají, ovlivňují.

1.6.1 Individuální funkce hodnot:

Funkce adaptace na fyzické a sociální podmínky: Toto dělení poukazuje na hodnoty které, působí jako kritéria v nových situacích. Jsou získávány socializací a vlastní zkušeností. Těmito funkcemi jedinec hodnotí situace, řeší problémy a zaujímá postoj.

Funkce překonávání vlastní existence: Tato funkce nese obsah pro cíle a stavy s vysokým stupněm žádoucnosti. Řadíme do ní: sebehodnocení, seberegulaci, vědomí žádoucnosti, logické a abstraktní myšlení. Mnoho autorů se o hodnotových funkcích směřujících k dokonalým stavům vyjadřuje jako o: (tendenci k individuaci) – Jung, (tvoření Ego identity) – Erikson, (procesu sebeaktualizace) – Maslow a Goldstein.

1.6.2 Sociální funkce hodnot

Funkce sociální integrace: Sociální integrace má vliv na sociální život. Souvisí s procesem sjednocení skupiny a společnosti. Do integračních funkcí spadá: soudržnost, stabilita, sociální kontrola a prevence deviantního chování.

Funkce sociální racionalizace: Hraje podstatnou roli ve společnosti. Hodnota se stala prostředkem k ospravedlnění společenských zájmů, prostřednictvím společenské shody (konsensu) v určitém tématu či cíli. Racionalizace přetváří zájmy jednotlivých skupin v hodnotový obsah, který je uspokojivý pro většinovou část populace.

1.7 Hodnotový systém a hodnotová orientace:

Hodnoty vyjadřují soubor postojů a vztahů ke světu. Jsou ovlivňovány rozsahem poznání, zkušeností a citovým vztahem, který si jedinec vytvoří (Horák 1996). Člověk neexistuje v jednotlivých oddělených hodnotících vztazích k určité skutečnosti, ale je subjektem veškerých svých vztahů. Dle Prudkého jsou hodnoty součástí klasifikace a jako takové existují ve „vzájemných preferenčních vztazích“ (Prudký a kol., 2009, s. 33, a).

Systém hodnot: „se vyskytuje v podobách určité hierarchie,“ jež odráží významnost a důležitost pro člověka (Prudký a kol, 2009, s. 33, a). Podle Světlého: „Hierarchizace hodnot znamená integraci v celek vztahů subjektu a v jeho reálný životní proces.“ (1977, s. 180)

Hodnoty v hierarchii řadíme podle:

Formální úrovně (tato úroveň označuje: „odlišení mezi stupni (distance mezi prioritami), váhy pro jednotlivé úrovně“ (Prudký a kol., 2009, s. 33, a).

Obsahové úrovně: určují, do jakých uskupení hodnoty v hierarchii zařadit a jak důležité jsou jednotlivé oblasti pro jedince.

Hodnotové systémy neboli hodnotové žebříčky jsou vzájemně provázány a vyobrazují vnitřní svět jedince. Neměnnost v uspořádání hodnot nelze však zaručit. Člověk je determinovaný svým prostředím, časovým obdobím a historií. Tyto faktory předurčují možnosti, z nichž hodnotový systém vychází. Na druhou stranu je každý člověk jedinečným živým subjektem, který se během života dynamicky mění, získává nové zkušenosti, možnosti a objevuje nové hodnoty, mezi nimiž si vybírá a volí.

Podle Gráce (1979) hodnotové systémy nesou několik znaků. **Jsou vlastní všem**, bez toho, zda jsou či nejsou vědomě vnímány. **Jsou relativně konzistentní**, hodnotová konzistentnost je podle Gráce způsobena časově dlouhým procesem tvorby a přestavby systému. Změny systému stojí na základě opakovaného prožití zkušenosti a učení se v dlouhém čase. Jakékoli možné zásahy a změny v systému hodnot jedinec přijímá postupně. Hodnotový systém je **indikátor zaměřenosti osobnosti**, hierarchie hodnot odráží charakter a rysy jedince, jeho postoje a přesvědčení. Hodnotový systém je **dynamický** na základě mnoha faktorů, například aktuálních potřeb, zkušeností a vývojového období. Hodnotový systém se v průběhu života individuálně proměňuje a utváří. Hodnotový systém je **ucelený**, jednotnost systému je pro člověka v mnoha rovinách důležitá. Přijaté hodnoty jedince spolu vzájemně souvisí a ovlivňují se. Možné změny systému nevylučují integritu hodnot, podle Gráce přijetí či jejich zamítnutí jednotlivých hodnot vyplývá z kritérií hodnotového systému.

Dle Prudkého a kol.: „Hodnotové orientace vyjadřují specifikaci hodnot přijatých daným nositelem v procesech zaměření“ (2009, s. 34, a). Považovat je můžeme také jako specifikace obsahu hodnotových systémů (Prudký a kol, 2009, a). Na základě hodnotové orientace lze konstruovat převládající zaměření jedince, tedy proč se určité jevy a předměty stávají pro nás důležitými a odráží se v hodnotovém systému, zatímco jiné nikoliv. Podle Gráce (1979) hodnotová orientace vypovídá o tom, proč si lidský tvor vytváří právě takový hodnotový systém, který má a jak souvisí hodnotová orientace s lidským chováním.

2 PSYCHOLOGICKÉ POJETÍ MORÁLKY

2.1 Základní psychologické koncepty

Témata, zabývající se dobrem a zlem, se objevují již v nejranějších obdobích vývoje lidstva. Teoretický podklad pro jejich zkoumání vznikl ve filozofii a dal počátek etice. Etika „Je filozofickou disciplínou, jejímž předmětem jsou hodnotící soudy, které se týkají rozlišení dobrého a zlého. Jako součást tradiční filozofie se snaží poskytnout pravidla a normy lidského chování a jednání.“ (Filozofický slovník in Vacek, 2011) Na morálku je nahlíženo z mnoha úhlů pohledu, filozofie se věnuje tématu morální „povinnosti.“ Morálka je zkoumána z hlediska morálních pravidel, tedy jak by společnost měla

uvažovat a konat. Psychologie se zabývá morálkou z pohledu morálního bytí, jinými slovy jakým způsobem a z jakého důvodu člověk jedná. S postupem času začaly vznikat početné koncepce a teorie, jejichž cílem bylo uchopit téma morálky.

„Základem pojmu mravnost a morálka je latinské *mos*, znamenající mrav, zvyk, obyčej, ale i vůli, charakter a způsob života. Morálku pak chápeme jako proměnlivý, historicky a kulturně podmíněný souhrn hodnotících soudů, zvyků, názorů, ideálů, pravidel, institucí a norem, jimiž se lid v určitém ohledu řídí ve svém praktickém mravním jednání. Podstata morálky spočívá ve vnitřní sankci (institut svědomí). Projevuje se pocity studu, viny, trapnosti, nevole, rozmrzelosti.“ (Filozofický slovník in Vacek, 2011, s. 121)

2.1.1 Psychoanalytická teorie:

Teorie osobnosti a morálního vývoje je považována za jednu z nejstarších a nejranějších teorií. Morálka je dle Freuda pojítkem mezi instinkty jedince a požadavky společnosti. Lidský tvor je motivován instinktem života (*eros*) a instinktem smrti (*thanatos*). Instinkt smrti se projevuje podvědomě podobou sexuálních aktivit a agrese. (Vacek, 2011) Impulzy libida a agresivity v nás dle Freuda dále budou zakořeněné, morálka je sice tlumí, avšak nikdy je není schopna potlačit úplně. (Lajčiaková, 2008) Podle Freuda se morálka mezi pohlavím liší. Odlišnost je způsobena tím, že dívky nemají penis, nesetkají se s kastrací. Kastráční úzkost Freud chápal jako důležitou pro formování superega, tzv. „nadjá“, jenž považuje za nevyšší osobnostní složku. „Pokud se u žen nemůže rozvinout dostatečně silné superego, nemohou dosáhnout vyšších standardů mužské morálky.“ (Vacek, 2011, s. 11) Žena tak nevykazuje tolik citu pro dosažení práva, je méně přizpůsobivá podřídit se a v řešení se rozhoduje city.

Tento postoj mužského modelu morálky kritizuje C. Gilliganová. Uznává, že morálka je u jednotlivých pohlaví odlišná, nesouhlasí však s kategorizací na lepší-vyšší morálku a horší-nížší morálku. (Vacek, 2011)

2.1.2 Teorie sociálního učení:

Z pohledu teorie sociálního učení je morálka chápána jako relativní pojem. Teoretici sociálního učení se neshodují s konceptem psychoanalytiků, a to konkrétně s myšlenkou, že morální chování je tvořené pomocí superega. Lidé jsou považováni sociálními psychology za velice flexibilní a učenlivé v souvislosti s měněními se sociálními

podmínkami. Škálovat a vytvářet vývojové stupně morálky a řadit je následně k jednotlivým věkovým obdobím je dle sociálních psychologů nežádoucí. Morální chování staví na procesu učení. Velkým tématem, o který se opírá Bandura a Mischel, je sociální podmiňování. „Učíme se to, co je odměňováno nebo trestáno a naše budoucí jednání jsou řízena naším očekáváním odměny nebo trestu“ (Vacek, 2011, s. 14). Pokud je chování stvrzováno odměnami, je ukotvené a stabilní, naopak nepřijatelné chování je tresty minimalizováno a potlačováno. Dle Bandury si jedinec osvojuje takové pojetí chování, které mu umožní dojít k cíli (Vacek, 2011).

2.1.3 Teorie kognitivního vývoje

Kognitivní psychologie se v tématu morálky neshoduje s postojem psychoanalytiků, kteří považují morálku jako pojítko mezi impulzy člověka a prostředí, a ani s pohledem sociálních psychologů, kteří vývoj morálky opírají o učení jedince. Teorie kognitivního vývoje staví základy morálky na mentálních procesech jedince. Stupeň morálky vychází z úrovně kognice, která může být chápána jako: „proměna uvažování nebo způsob zpracování informací a řešení problému“ (Vágnerová, 2005, s. 46). Morálka se tak utváří v integrovaných etapách během celého života. Podle Lajčiakové (2008) úroveň morálního vývoje vyobrazuje kognitivně-strukturální transformace sebe a společnosti. Dále je ukazatelem adaptability jedince na různé životní situace a v souvislosti s tím přijetí jiné role.

2.1.4 Koncepce Jeana Piageta

Jedním z předních průkopníků kognitivní psychologie byl Jean Piaget. V hledání odpovědí na otázky morálního usuzování dětí se Piaget prvně snažil najít v rozboru vztahu dětí k pravidlům. Morálka je dle něj obsažena v soustavě pravidel (norem) a její podstata spočívá v respektu těchto pravidel. (Vacek, 2011) Základem, jeho děl jsou rozhovory a pozorování chování dětí předškolního a školního věku. Dle poznatků o tom, jak děti rozumí pravidlům hry a krátkým příběhům s nastíněnou problematikou došel Piaget k dvěma druhům morálky heteronomní a autonomní. (Heidbrink 1997)

Heteronomní morálka je založena na morálním nátlaku starších osob. Dítě se na skutečnosti a k nim příslušející hodnoty dívá z pohledu něčeho objektivně trvalého.

Pravidlo je dítětem doslovně pochopeno. Hlavní roli hraje v reakci dětí na příběh, důsledek jednání nikoli záměr aktéra.

Autonomní morálka stojí na kooperaci a spolupráci dětí. Vytváří se až tehdy, dokáže-li se dítě odpoutat od jednostranné úcty k autoritě rodiny a je otevřené k recipročním respektu ostatních. Autonomní morálka se začíná projevovat v momentě, kdy je vzájemné respektování druhých tak pevné, že v jedinci navozuje požadavek, jednat s okolím tak, jak by si přál, aby s ním jednali druzí.

„Pojem spravedlnosti se tedy jeví jako vycházející z návyku vzájemnosti, který je charakteristický spíše pro vzájemný respekt než pro mechanismus povinností, který je založený na jednostranném respektu“ (Klusák, 2014, s. 44)

Piaget kognitivní vývoj dělí do pěti rovin. Jednotlivá vývojová stádia na sebe navazují a každé z těchto stádií vykládá období následující. Jedná se o senzomotorické období, fáze symbolického a předpojmového myšlení, fáze názorného, intuitivního myšlení, fáze konkrétních logických operací, fáze formálních logických operací.

Fáze senzomotorická: Tato fáze se vyskytuje u dětí od narození do dvou let. Jedná se o období základního rozvoje poznávacích procesů a tvorby primárních citových reakcí. Znalosti, se u dítěte utváří skrz smyslové vnímání a motorické dovednosti, a to na základě kontaktu se světem v přítomném čase (Vágnerová, 2005). Dítě v tomto věku neumí objekty ani osoby transformovat do symbolů s kterými by mohl bez fyzické přítomnosti dál pracovat. Mysl je odkázána pouze na smyslové a motorické schopnosti (Inhelderová, 1997). „Pro kojence neexistují ve světě žádné předměty, nerozlišuje mezi pojmy uvnitř a vně, mezi sebou a jinými osobami. Žije v nediferencované skutečnosti, kde není nic kromě něj samotného“ (Heidbrick, 1997, s. 45). Dítě nerozděluje mezi vnějším světem, který se skládá z předmětů, (na něm nezávislých) a vnitřním subjektivním světem. Hranice mezi sebou samým a světem se diferencují až v pozdějším věku (Heidbrick, 1997). Senzomotorické období Piaget dále dělí do šesti rovin.

Vznik senzomotorické inteligence, nelze přesně stanovit. Nepopíratelný je sled stádií, v nichž každý stupeň nese dílčí pokroky, a to až do momentu, kdy je jsme schopni nazvat „inteligentním“. Bezděčné pohyby a reflexy se plynule mění ve zvyky a ty později v inteligentní jednání.

V **prvním stádiu** Piaget hovoří, již o určité diferenciaci reflexů. Některé z důležitých reflexů například sací reflex se po čase upevní a zobecní v dalším chování. V tomto případě nelze o reflexu hovořit pouze jako o automatismu, ale na jehož základě se utváří zvyky.

Ve druhém stádiu se formulují první zvyky, jež jsou výsledkem jedince samotného či jsou podníceny okolím.

Třetí stádium se objevuje okolo 4. měsíce věku. U dítěte se vytváří “kruhová reakce” – určité gesto je opakováno, avšak bez rozlišení cíle od prostředků. Tato fáze je považována za práh inteligence, i když kauzalita není dítětem plně vnímána.

Během **čtvrtého stádia** dochází k souhře prostředků a cílů – nejprve si volí cíl a až poté hledá prostředky k jejímu dosažení, avšak pouze ty, které jsou dítěti plně známé.

V **pátém stádiu** dítě začíná hledat nové prostředky (narozdíl od známých schémat) k dosažení cíle.

Šesté stádium ukončuje senzomotorické období. Jedinec je schopný dojít si k novým prostředkům, které pomáhají porozumět neobvyklým situacím (Inhelderová, 1997).

Fáze symbolického a předpojmového myšlení: se u dítěte objevuje mezi 2.-4. rokem. Dítě již není omezeno na aktuální vnímané objekty. Předměty a jevy si jedinec dokáže vyobrazit v symbolech a pracovat s nimi v mysli i po dobu jejich nepřítomnosti (Inhelderová (1997). rozlišuje pět druhů jednání: oddálená nápodoba – (vzniká za nepřítomnosti vzoru) symbolická či fiktivní hra, kresba nebo grafický obraz, obrazná představa a řeč díky nimž si vybavujeme události.

Fáze názorného, intuitivního myšlení – trvá od 4-7 roku. Myšlení předškolních dětí je málo pružné, není tolik přesné a z velké míry prelogické. Určitá podoba světa nese pro dítě předškolního věku takový význam, že jakýkoli zásah do vytvořené představy světa vnímá jako ztrátu původní totožnosti. Jednání dětí je egocentrické a ulpívající na dané formě světa. Pro děti je náročné myslet kriticky a realisticky, svět vidí pouze ze své podstaty. Jejich názor na svět je podle nich jediný možný.

Fáze konkrétních logických operací – od 7 do 11 let. V tomto období se u dětí začínají objevovat zákony logiky které jsou provázané se skutečností. Myšlení v tomto období operuje s představami a symboly, jenž mají konkrétní obsah (Vágnerová, 2005). Po

deformaci plastelínové kuličky je dítě okolo sedmého a osmého roku schopné vnímat zachování stálosti hmoty. V devíti a deseti letech dokáže vnímat stálost váhy. V jedenácti až dvanácti letech chápe zachování objemu (vody). Dítě je schopné přemýšlet v konkrétních operacích o určitých předmětech, avšak nikoli verbálně vyjádřenými. (Inhelderová, 1997)

Fáze formálních logických operací – se objevuje mezi 11-12 rokem. Poznávací procesy jedince odstupují více z vázanosti od dané skutečnosti, Dospívající je schopen přemýšlet o daném předmětu nezávisle z více rovin, i z těch, jež reálně neexistují. (Vágnerová, 2005)

2.1.5 Koncepce Lawrence Kohlberga

Lawrence Kohlberg je americký psycholog a svou teorii postavil a rozpracoval na myšlenkách Jeana Piageta. V koncepci se zaměřil na celé stádium morálního vývoje jedince, a to s přesvědčením, že vývoj morálního usuzování nekončí v dospívání, ale pokračuje i v dospělosti. Kohlberg vychází z výpovědí chicagských chlapců ve věku 10, 13 a 16 let, jejichž úkolem bylo vyřešit morální dilemata. Příběhy vedou k rozporu hodnot, mezi nimiž si respondent musí vybrat ty, které upřednostní Lajčiaková (2008). uvádí, dva typy způsobů řešení, kdy jedinec je buď schopen vyřešit dilema podle svého způsobu (svým výběrem hodnot) anebo přizpůsobí své myšlení dané okolnosti, v některých případech dochází i ke změně struktury hodnot.

Kohlberg rozlišil tři úrovně a šest stádií morálního vývoje, tyto stádia jsou pevně daná a neměnná. Vývoj postupuje od nejnížší úrovně k nejvyšší šesté úrovni Dle Heidbrinka (1997): „Rozdíly mezi stupni morálního usuzování netvoří ani tak rostoucí vědomí morálních norem, jako spíše kvalitativně odlišný způsob uvažování o morálních problémech“ (s.74) Kohlberg vychází z domněnky, že podobně jako se myšlení člověka formuje rozdílnými fázemi, obdobným způsobem se vyvíjí i po morálním hledisku. Všechny stádia jsou paralelně propojena s určitým stupněm logického myšlení.

Kohlberg jednotlivé úrovně morálního vývoje vyznačuje takto: „Prekonvenční morální úroveň je úrovní většiny dětí do 9 let, některých adolescentů a mnoha dospívajících a dospělých kriminálních živlů. Konvenční úroveň je úrovní většiny adolescentů a dospělých v naší společnosti i ostatních společnostech. Postkonvenční úroveň je

dosahována menšinou dospělých a obvykle teprve po 20. roce života jedince.“ (Kohlberg in Vacek, 2011, s. 30).

2.1.6 Koncepce dle Heidbricka (1997)

V **prekonvenční úrovni** jedinec normám a pravidlům společnosti nerozumí, nedokáže je uchopit a považuje je za něco existující mimo něj.

prekonvenční úroveň je dále dělena na:

1. Stupeň: Orientace na trest a poslušnost– V této fázi je hlavním motivem chování jedince hodnocení druhých. Člověk se chce vyvarovat potrestání, a naopak přizpůsobí se moci. Ve stupni orientace na trest či odměnu osobě záleží na hmotných důsledcích, nikoli na sociálním významu.

2. Stupeň: Instrumentálně-relativistická orientace– Jednání jedince se uvádí jako pragmaticky uspokojující vlastní potřeby. Vztahy mezi druhými, osoby v tomto stupni považují jako vztahy “tržní”. Člověk se učí odhalovat skryté zájmy okolí a do určité roviny akceptovat. Rovina slušnosti, vzájemnosti a spravedlnosti se vyskytují, jsou však vnímány hmotně a účelově.

Jedinec v **konvenční úrovni** pravidlům rozumí, dokáže je podle sebe posoudit a identifikovat se s nimi-umí je internalizovat zvláště jsou-li podány institucionální formou.

Konvenční úroveň je dále dělena na:

3. Stupeň: Orientace na souhlas vázaný k určité osobě– Jedinec chce být považován v očích druhým jako dobrý člověk. Správné chování je takové, které zajistí souhlas nebo pozitivní ohlas ostatních. Jedinec se v tomto stupni nadmíru přizpůsobuje představám o jednání, které jsou majoritně považované za “správné”.

4. Stupeň: Orientace na právo a pořádek-V tomto stádiu se jedinec zaměřuje na orientační rámec (skládající se z autorit, pravidel a zachování sociálního pořádku) skupiny. Správné chování je v tomto smyslu chápáno jako konat svoji povinnost, respektovat autoritu a v jejím zájmu ji být schopen hájit.

V **postkonvenční úrovni** morálního vývoje osoba nejen akceptuje normy a pravidla společnosti, ale dále s nimi pracuje. Základ akceptace je vybudován na přijatých obecných morálních principech. „Tyto principy se mohou za jistých okolností dostat do

rozporu se společenskými pravidly“ pokud nastane tato situace člověk v této úrovni morálky, upřednostňuje princip před dohodou skupiny (Vacek, 2011, s. 31).

Postkonvenční úroveň je dále dělena na:

5. Stupeň: Orientace na zákonné chování a sociální úmluvy-Jedinec stále bere v potaz smysl pro povinnost, významným se pro něj však stává smysl pro spravedlnost. I když si člověk uvědomuje možné působení relativity, správné jednání považuje to, co vytyčují platná lidská práva (Lajčiaková, 2008).

6. Stupeň: Orientace na všeobecně platné etické principy-Podle Kohlberga jen velice málo jedinců dosáhne tohoto posledního stádia. Morálka jedince je určována individuálními principy, které jsou abstraktní a etické povahy. Ve své podstatě tyto principy v sobě nesou vzájemnost, spravedlnost a také rovnost lidských práv.

2.2 Cíle a obsah mravní výchovy

Mnohokrát v historii se společnost snažila identifikovat nejvyšší morální hodnoty. Odlišná kritéria a znalosti, často vedly k rozličnému výkladu toho, co je dobré nebo správné a co naopak špatné. Z kognitivního pohledu bylo dobro chápáno jako vědění. Hédonisté jej vnímali jako rozkoš. Estetikové dobro považovali jako harmonii a ze sociálního pohledu dobro symbolizovalo lásku k druhému.

Z pedagogického hlediska vytyčit cíle mravní výchovy je věci praktičtějšího rázu. Základem toho je pedagogovo přesvědčení, že přes různá zpochybnění je člověk schopen rozlišit to, co je správné a špatné, dobré a zlé, a postupem času dozrát do určité morální zralosti, „k této zralosti mu může a vlastně musí – napomoci vhodná a kvalifikovaná výchova profesionálních pedagogů“ (Vacek, 2011, s. 123).

Jedním z myslitelů zabývajících se morální výchovou ve školách byl Jan Ámos Komenský. Školu vedle rodiny vnímá jako prostor, kde mladým lidem mohou být předávány ctnosti. Komenský se ve své publikaci Velká didaktika o mravní výchově vyjadřuje v kapitolách Metody mravnosti a O školní kázni. V kapitole O mravnosti, popisuje ty ctnosti, jenž, by měli děti poznat a dosáhnout. V kapitole O školské kázni zase přemýšlí o smyslu kázně a postupech, které by měli pedagogové využívat k zachování kázně. Pro Kohlberga morální výchova představuje utváření takových podmínek, v kterém bude prostor pro vývoj morálního usuzování. Vývoj jedince je tedy cílem výchovy (Heidbrink, 1997).

Podle Vacka (2011) „obsah mravní výchovy by měl být v daleko větší míře orientován na vytváření pozitivních mravních stránek osobnosti“ (s. 123). V současnosti se ale výchova orientuje na podchylování a reflektování odchylek od normy (pravidel, řádů). Dle Edelsteina je ve školství stále dostatek účinků, které „odporují cílům morálního vývoje“ mezi ně můžeme řadit hodnocení úspěchů či možných neúspěchu. (Edelstein in Heidbrink, 1997, s. 147) Jedním z myslitelů, který se zabýval morální stránkou osobnosti je španělský psycholog R. Roche Olivar. Vytvořil program pro podporu prosociálního chování dětí, v němž ustanovil deset oblastí zaměřujících se na sociální dovednosti.

Důstojnost lidské osobnosti – sebeúcta

Postoje a způsobilost mezilidských vztahů

Pozitivní hodnocení chování druhých lidí

Kreativita a iniciativa

Komunikace. Vyjadřování vlastních citů

Interpersonální a sociální empatie

Asertivita. Řešení agresivity a kompetivity (sebeovládání)

Reálné a zprostředkované prosociální modely

Prosociální jednání (pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství, zodpovědnost a péče o druhé)

Společenská a komplexní prosociálnost

Roche Olivar in Vacek, 2011)

Tématem osobnosti se zabýval i Martin Seligman. Společně s Ch. Petersonem vytyčily silné stránky charakteru a ctností. Ke stanovení, zda je určitý znak osobnosti silnou stránkou Seligman předkládá kritéria, jenž, by měla silná stránka charakteru splňovat. Jedná se o vlastnosti, které jsou od sebe znatelně odlišitelné, mohou být bipolární – tedy mít svůj protiklad. Silné stránky napomáhají člověku překonávat těžkosti. Samotné vychází z našeho jednání, myšlení a prožívání. Ve společnosti jsou ceněné a uznávané napříč kulturními i náboženskými tradicemi, také jsou obecně považované za správné vzorce chování – děti se s nimi mohou seznámit už v pohádkách a bájích.

Seligman (2004) do své klasifikace zahrnuje 24 silných stránek osobnosti. Následujících šest zmíněných ctností Seligman vytyčil z důvodu náboženské a kulturní významnosti. Řadí sem: moudrost, odvahu, lásku a lidskost, spravedlnost, střídmost duchovnost a transcendence.

Moudrost – (kognitivní ctnost) řadit sem můžeme zvědavost, kritické myšlení a originalitu, lásku k učení.

-Schopnost dívat se svět z toho pohledu, který jedinci připadá smysluplný/perspektivní.

Odvaha – (emocionální ctnost) tato složka obsahuje, statečnost a vytrvalost, integritu a poctivost.

-Schopnost žít život naplno, tak jak jedinec nejlépe dokáže.

Láska a lidskost (interpersonální ctnost) – zahrnuje laskavost, schopnost druhého milovat a nechat se druhým milovat.

Spravedlnost (občanská ctnost) – z této složky vychází: týmovost, spolupráce, nestrannost a slušnost a schopnost vést

Střídmost –zahrnuje: sebekázeň, obezřetnost, skromnost a pokora

Duchovnost a transcendence: zahrnuje: smysl pro krásu, vděčnost, optimismus, orientaci na budoucnost, smysl pro humor/entuziasmus, duchovnost, smysl pro dokonalost.

Seligman (2004)

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Metodologie výzkumného šetření

Cílem praktické části bakalářské práce byla tvorba edukačního materiálu – příběhu a na něj navazujících dílčích aktivit, který má pomoci pedagogům vytvořit prostředí, v němž se děti mohou bezprostředně setkat s lidskými hodnotami. Zároveň si klade za úkol poodkrýt s dětmi téma já-ství a individuality a vzbudit v nich zájem o utváření individuálních hodnot.

Druhým cílem je zjistit, zda je tento materiál vhodným nástrojem pro přiblížení tématu dětem předškolního věku.

Pro vyhodnocení budou sledovány tyto roviny:

Podařilo se při realizaci aktivit otevřít skutečně téma hodnot? (nevystoupilo do popředí jiné téma?)

Lze naplánované aktivity realizovat v určeném čase?

Které činnosti děti nejvíce zaujaly, které naopak byly náročné?

3.1.1 Metody projektu

V projektu jsem použila metodu rozhovoru a zúčastněného pozorování.

Rozhovor: je technika která se hojně užívá v oborech psychologie, pedagogiky, sociologie. Uplatňuje se jak v kvalitativních, tak kvantitativních přístupech. Rozhovory se mohou lišit, jak mírou své standardizace (svoji formalizací) tak počtem výzkumníků a respondentů. V kvalitativním zkoumání rozhovor uskutečňuje jedna osoba, zatímco v kvalitativním zkoumání se do sběru dat zapojuje více výzkumníků (Reichel, 2009).

Zúčastněném pozorování: Při tomto typu pozorování se výzkumník přímo stává součástí zkoumaného prostředí, je jedním z aktérů čímž dochází k vzájemnému působení mezi pozorovaným a pozorovatelem (výzkumníkem) (Wildhemuth, 2017).

3.2 Plán a průběh realizace projektu

Projekt byl realizován v mateřské škole ve větším městě, ve třídě „Velkáčů“. Třída je složená z 25 dětí předškolního věku (5-7 letých). Je zde téměř stejný poměr chlapců a děvčat.

Výhodou při realizaci pro mě bylo, že jsem znala děti z předchozí celoroční praxe. Zнала jsem tedy fungování třídy i jejího nastavení. Třída, v níž jsem pracovala, je specifická svou přátelskou atmosférou. Kolektiv je vedený k laskavému a vstřícnému chování a zároveň schopný a zvyklý zaobírat se i náročnějšími tématy.

Hlavní myšlenkou připravených činností je uvědomění dětí o tom, co **potřebujeme** (jaké potřeby mám já), co je pro nás **důležité** a jakou **hodnotu**/míru danému jevu přisuzujeme.

Celý program byl realizován během jednoho týdne a byl rozdělen do třech částí. **První** část poukazuje na individualitu a osobitost, **druhá** zaštiťuje a otvírá téma hodnot, důležitostí a potřeb a **třetí** představuje jednotlivé ctnosti, taktéž popisované jako silné stránky charakteru, jež vytyčil Seligman (2014). Jedná se o moudrost (kognitivní ctnost), odvahu (emocionální ctnost), lásku a lidskost (interpersonální ctnost), spravedlnost (občanská ctnost) a střídmost. Poslední ctnost duchovnost a transcendenci jsem v programu kvůli své náročnosti nezahrnovala.

Základní kostrou se stal můj autorský **příběh O skřítcích**, který se četl postupně celý týden a vždy podkryl určitou část tématu. Na příběh navazovala krátká diskuze a poté aktivity. Každý den zakončovalo společné zhodnocení činnosti.

Program se skládá z příběhu a na něj navazujících aktivit.

Hlavní úlohou **příběhu** je symbolika a názornost. Děj ztvárňuje téma individuality, představuje hodnoty hlavních hrdinů a ukazuje vztah mezi hodnotami a chováním postav. Zde se odkazuji na Dorotíkovou (1998), která hodnoty vnímá jako to, o co usilujeme. Samotné hodnoty jsou v příběhu uchopeny jako konkrétní předmět, který se na základě chování, myšlení a jednání fyzikálně mění. Ctnosti z příběhu přímo nevychází, jsou více uchopené v rámci jednotlivých aktivit.

Aktivity se snaží zachytit a upevnit hlavní myšlenky příběhu. K jejich představení jsem uplatňovala dramatizaci-konkrétně hru v roli. Kombinace různorodých činností i

jejich odlišná časová náročnost mi pomohla představit téma více komplexněji a zároveň si v nich individuálně každý mohl najít něco svého.

Celý materiál je založený na výtvarném zpracování, velkou roli zde hrají barvy. V příbězích převažují ilustrace nad textem.

3.3 Popis týdenního programu

Název týdenního celku: Ztráty a nálezy

3.3.1 1. den – Barevná světélka

Cíl: Cílem dnešního dne je dětem přiblížit téma JEDINEČNOSTI A IDENTITY.

Motivace: Motivaci jsem zařadila po krátké rozvíčce v rámci relaxace, kde děti odpočívají na koberci. Propojit motivaci a relaxaci mi přišlo zajímavé proto, že děti se utiší, zklidní a jsou zvýšeně senzitivní.

Pomůcky: K uvedení do tématu můžeme použít vše, co nám pomůže lépe představit Kouzelnou zemi. Z vlastní zkušenosti doporučuji reproduktor, klidnou relaxační hudbu, vůně, zvonkohru.

„Děti, pomalu se zvedá vítr, něco mi říká, že nás volá dobrodružství a něco nového... (k rozvíření vzduchu mohu použít šátek) Poslouchejte také, slyšíte to? (můžeme pustit klidnou hudbu nebo zacinkat na zvonkohru) A ty vůně ...(s aroma olejčky různých vůní můžeme kolem dětí projít a nechat je na cítit). Přilétáme a už jsme na zemi.“

Po nastínění “naší cesty do jiné země” následuje první část příběhu, která děti informuje o prostředí a obyvatelích země. Během příběhu ale i po něm se můžeme stát „badateli“ a zjišťovat odpovědi na níže uvedené otázky.

Děj příběhu:

Byla noc a ticho. Všichni obyvatelé kouzelné země už spali. Jen malá barevná světélka amuletků zářila. Vypadalo to jako v pohádce, a taky že bylo. Na této zemi bylo mnoho a mnoho skřítků. Žili odděleně, ale přece spolu.

Šuměnky – najdeme v moři, jsou to modří nebo zelení obyvatelé se spoustou bublinek...

Lomníci – žijí v horách a skalkách. Jsou celí hnědí a občas najdeme i šedivou skvrnku od kamínku.

Polníci – osidlují travnaté louky a mokřadla

Křovíci - ti pobývají v lesích a houštinách

Zahradíci - se zabydleli v zahradách a parcích

Bádání – cílem bádání není přijít na nejlepší odpověď, tedy žádná odpověď není špatná. Je důležité si při této aktivitě všimnout všech dětí a vtahovat do děje i ty děti, které jsou tišší povahy. Pokud se k některé z otázek chtělo vyjádřit více dětí najednou, využila jsem strategie „ruka-jako míra“, kdy jsem vytvořila 3 druhy odpovědí a děti zvedaly ruku podle toho, jaká odpověď se jim zdála nejlepší. Pokud žádná z odpovědí nesplňovala jejich představu, mohly vznést svoji vlastní odpověď.

Otázky k příběhu:

Čím si jsou skřítkové podobní?

Čím se od sebe odlišují?

Kde všude skřítkové žijí?

Lišíme se i my lidé? Čím jsme jiní, odlišní, výjimeční? Je to dobře?

Aktivity:

Následující aktivity, mají dětem přiblížit téma **já-ství** – cílem aktivit je vrátit se k sobě, k tomu, kdo jsem, jaký jsem, co mě vystihuje. Některé aktivity se odkazují na Kouzelný svět, jiné jsou zaměřené přímo na lidskou bytost.

Malá společnost:

Tato aktivita vychází ze samotného příběhu. Blíže vykresluje rozdílnosti mezi skřítky, v jejich obydlí a činnostech. Pro jednodušší uchopení aktivity jsem si vybrala pouze tři z pěti národů skřítků, konkrétně Lomníky, Šuměnky a Zahradíky. Tuto aktivitu můžeme rozvinout porovnáváním obydlí skřítků a v návaznosti na ni otevřít diskuzi s dětmi o tom, z jakého prostředí jsme my (co máme společného, čím se od druhých lišíme).

Pomůcky: Příběh, v němž budou vyřčené jednotlivé prvky nacházející se v zemích skřítků, a dále předměty ve fyzické podobě, o kterých je v příběhu zmíněno. Můžou být

mech, kamínky, kytička, voda ve sklenici, mušle, klacíky, motýlek, semínka, barvy: růžová, modrá, zelená.

Na základě krátkého vyprávěného příběhu se děti dozví jednotlivé předměty, které následně musí rozřadit k jednotlivým skřítkům.

Příběh: Jednoho rána uklízel skřítek Křovík ve svém domečku. Jako jeden z mála měl své obydlí postavené na hranicích vodních a zahradních skřítků. Často mu vítr způsoboval nepříjemnosti s přivátým nepořádkem. **Kamínky** a **větvičky** mu dům zdobily, naopak **mušle** a **voda** od sousedů Šuměnek, mu zaneřádily záhonky s pěstovaným **mechem**. **Modré** kamínky i mušle vymetal **zeleným** koštětem zpět do moře, a **květiny**, **semínka** naopak posílal po **motýlech** do říše Zahradíků. Ve svém suchém a dřevem voňavém domečku by květiny uschly a mušle s kamínky ztratily barvu. Narozdíl od Zahradíků a Šuměnek měl rád pořádek a řád, nechtěl, a ani mu to nedalo, nepostarat se o předměty svých i jiných.

Jaký jsem já, jaký jsi ty

Činnost byla tvořena s úmyslem otevřít téma individuality, originality a hlouběji se zamyslet nad tím čím jsem speciální/ výjimeční. Dodává odvalu projevit se i těm, kterým pozornost okolí není blízká. Vychází z jednoduché otázky, kterou pokládá pedagog během celé hry: Co rád děláš?

Před činností jsem pro představení použila knížku od od Susann Isernové-Super schopnosti.

Pomůcky: reproduktor, hudba, větší prostor

Celý princip spočívá v pouštění hudby a tancování na ni. V momentě, kdy se hudba zastaví, se děti stanou sochami, a tedy strnou v posledním pohybu. Pedagog vybere dítě, které předvede pantomimu toho, co rádo dělá. Všichni ostatní se snaží uhodnout, co daný kamarád předvádí a následně napodobí. Dítě, jež předvádělo, vybírá dalšího z dětí.

To jsem já

Tato prožitková činnost se v praxi osvědčila jako velice přínosná a hravá. Vede děti dívat se na sebe z jiného úhlu.

Pomůcky: různé barvy látek, provázků, papírů, špejlí, pírek, knoflíků, kamínek, korálek – možnost pustit hudbu.

Tuto aktivitu jsem měla možnost dětem představit několikrát v různém podání. Hlavní změna se jednala ohledně pomůcek. Při prvním tvoření jsem dětem poskytla pouze omezené množství pomůcek, s kterými si museli vystačit. V druhém jsem je naopak přidávala pokaždé, co došly. Z pozorování byly děti při druhém tvoření mnohem více uvolněnější a zapálenější, na tvorbu si nechávaly čas a prostor.

Úkolem dětí je vytvořit si z látek, provázků, papíru a dalšího materiálu vlastní podobiznu tak, jak se sami vnímají. Do pozadí můžeme pustit klidnou hudbu a s dětmi se domluvit na signálu: čím tišší hudba bude, tím méně času děti mají, jakmile hudba nebude hrát – čas tvoření vypršel.

Společné zhodnocení je důležité a lze k němu využít jakoukoliv formu. Osobně se mi osvědčila technika chytout se za ruku, utvořit "hada" a společně si prohlédnout díla ostatních.

Reflexe:

Dnešní den považuji za vydařený. Děti se pomocí relaxace na celé téma rychle naladily. Bylo hezké sledovat, jak se žákům líbí. Sledovala jsem, že z pozorování se jim nejvíce líbily čichové a hmatové podněty. Díky otázkám jsem mohla vypožorovat, že děti si mnoho informací o skřítcích dokázaly zapamatovat. Náročnou aktivitou pro realizaci nakonec byla hra „Jaký jsem já, jaký jsi ty. Některé děti neměly takový přehled o lidských vlastnostech a v momentě, kdy dostali prostor pro představení toho, co rádi dělají, maskovaly své nevědění zopakováním toho, co ukázal kamarád před ním. Zpětně bych činnost s dětmi nezařazovala hned první den, ale až poté, co by děti byly lépe obeznámené s tématem lidských vlastností. Moc zdařilé téma bylo vytváření sebe samotného. Děti neustále své podobizny vylepšovaly a dotvářely. Naopak ti, kteří svůj výtvar měli hotovi dříve, druhým přinášeli potřebné materiály nebo v tichosti pozorovali.

3.3.2 2. den Neviditelná důležitost

Cílem dnešního dne je představit dětem téma HODNOT.

Motivace: Dnešní motivaci, můžeme zařadit už do ranní pohybové chvílky. Moje motivace spočívala ve vyprávění příběhu o letu do Kouzelné země.

„Děti, teď se z nás stanou letadla, nastartujeme motory, nejdřív je rozehrějeme (můžeme využít dechová cvičení: foukání do peříček), letíme pomalu, nyní zrychlujeme (rychlost běhu měníme). Pozor, zatáčíme doprava a doleva (otočíme se na místě podle určeného daného směru). Pozor, před námi jsou velké stromy. Pozor, zkusíme se dostat výš (vyskočíme). Děti, my jsme do nich narazili (párkrát na místě poskočíme). Pojdme, nastartujeme motory (zhluboka se několikrát nadechneme a vydechneme). A už jsme skoro v cíli, vidíte ty barvy? To je svět skřítků (rozhlédneme se). Jé, pozor, vletěli jsme do mléčného víru, opatrně, ať neuletíme z naší dráhy pryč (postupně rozpohybujeme celé tělo, zapojíme trup, končetiny, hlavu).

Po rozcvičce následovala relaxační chvílka. Děti mohly vzít podložku a vybrat si své místo. K relaxaci jsem využila klidnou hudbu a během jejího poslechu se tiše převlékla do kostýmu.

Příchod Otce skřítků (dramatizace):

Zajímavou technikou, kterou je možné využít k představení další části příběhu O kouzelném světě, je Hra v roli. Pedagog v převleku ztvárňuje otce skřítků, jeho hlavním úkolem je představit další část příběhu. Po přivítání a představení navazuje na včerejší vyprávění. Příběh doplňuje otázkami typu: Kdo v Kouzelné zemi žije? Jak se jmenují jednotlivé národy? Kde skřítkové žijí?

Jací skřítkové jsou:

Tato aktivita vyobrazuje jednotlivé skřítkovské národy, jejich vlastnosti a způsob života. Níže uvedené vlastnosti skřítků vychází z klasifikace ctnosti a společně tvoří koncepci dobrého charakteru člověka. Jednotlivé vlastnosti si v dalších aktivitách společně více přiblížíme.

Lomníčci jsou moudří (musí si umět poradit s tím, když je potká nečekaná kamení kolize) - zároveň musí být zvědaví, aby se nebáli při práci zkoušet nové věci, vymýšlet nové trasy cest, opravovat opotřeбенé nářadí nebo vymýšlet nové.

Zahradíci jsou považováni za odvážné. Ve svém zahradním království se denně setkávají s nebezpečnými tvory (psi, kočky, lidé, kteří vlastní zahrady). Skřítkové však i přes možné střety a nebezpečí, se vydávají opečovávat semínka květin.

Polnícci se vyznačují laskavým, pečujícím jednáním. Často se pohladí, dají si dárek, mají rádi překvapení a radosti. Jak udělat kamarádovi hezký den, tím začíná jejich sen.

Šuměnky jsou pracovití skřítkové, voda jim často přinese spoustu práce. Vymést všechny skály, sesbírat mušličky, pomoci zvířátkům ze sítí, často pak na hraní nebo odpočinek zbývá málo času.

Křovíci dokáží žít s málem, jsou skromní obyvatelé křovisek. Nestěžují si, a když se něco stane, příliš se tím netrápí.

Děj příběhu:

Každý, kdo v kouzelné zemi žije už od mala má svoji amuletku... (Amuletka zrcadlí skřítku samotného). Když skřítek roste – amuletka roste s ním. Když udělá něco dobrého pro druhé – amuletka se zbarví do stejné barvy jako daná věc. Když skřítek nedělá, co by opravdu chtěl (jeho amuletka se zmenší, vybledne a odlomí se...) Čím víc skřítek dělá to po čem, opravdu touží... Tím zářivější a barevnější je jeho amuletka...

Amuletka

Popis taťky skřítky: *Děti, víte toho o skřítcích mnoho, máte pravdu. Každý národ žije v jiném prostředí, každý skřítek vypadá jinak. Teď víte i o tom, jak se jednotlivé národy vyznačují, čím si jsou odlišní, ale víte, co mají společného?* (Můžeme dát dětem prostor a nechat je vymýšlet, co by mohly mít skřítkové společného.) *Já Vám to povím, je to amuletka. Každý skřítek od svého počátku nosí amuletku, která se mění, svítí a zbarvuje podle toho, jaký skřítek je, co dělá nebo nedělá. Schovává v sobě jeho sny a přání, tedy i to, co je pro skřítku důležité, co potřebuje, co má rád. Je takovým "malým zrcadlem" skřítky samotného.* (Máte také něco takového i mezi lidmi?)

Škála

V následující aktivitě se s dětmi budeme bavit o tom, co je pro každého zvlášť důležité. Touto činností můžou děti blíže přemýšlet o tom, jak je pro něj samotného daná věc potřebná, důležitá a podle toho se rozhodnout, do jaké škály se zařadí.

Pomocí barevných lan vytvoříme dvě řady, které budou symbolizovat odpovědi dětí. Lana umístíme na kraje třídy. Jedna strana lana představuje odpověď: Tato věc je pro mě důležitá, nedokážu se bez ní obejít. Druhé lano zobrazuje odpověď: Tato věc pro mě není důležitá, zvládl bych se bez ní obejít.

Děti si vždy stoupnou doprostřed a po otázce pedagoga se přesunou na tu stranu kraje, s kterou souzní. Jakmile se děti rozdělí, můžeme zhodnotit, kde je více dětí a položit další otázku.

Sklenice radosti

Obsahem této aktivity je tvorba společné “amuletky” - sklenice maličkostí. Jejím cílem je probudit v dětech větší všímavost k druhým. S touto aktivitou můžeme pracovat více dní nebo ji přenést do jakéhokoli tématu či období v kterém chceme podpořit prosociální chování, je však dobré stanovit si časovou dotaci a po tu se této aktivitě pravidelně věnovat.

Pomůcky: (zavařovací sklenice, barvy na sklo, svíčka (elektrická/klasická, papír, potřeby na psaní/malování).

Příprava:

- Je potřebné si z barev na sklo nejméně dva dny dopředu udělat různě barevné obrazce (kolečka, čtverečky). Vytvořit je můžeme i na eurofólii-praktické k přenosu a uskladnění. Barevné “obrazce” symbolizují náš projev lásky, který děti projeví vůči svému okolí nebo jim byl darován.

Ráno, nebo kdykoli během dne si sedneme a zhodnotíme, jaký jsme měli den a co hezkého se nám podařilo udělat, (pomohli jsme někomu, řekli milé slovo, rozdělili jsme se s druhým o to co máme rádi) či skutek lásky někdo projevil nám. O našem snažení, můžeme v kroužku sdělit a vyrobeným obrazcem sklenici vylepšit. Poslední den, nebo závěrem každého dne si můžeme zapálit svíčku do amuletky a tím se podívat.

Jednotlivé skutky lásky si také můžeme vyobrazit v několika symbolech, podle toho o jaký skutek se jedná a ty lepit na nástěnku pod sklenici, aby děti měli představu a mohli vidět co milého jsme udělali.

Reflexe:

Nápad zařadit téma už do „pohybové chvilky“ mě i dětem příjemně zpestřil ráno. Považuji za zajímavé sledovat reakce dětí na příchod převlečeného skřítky – tento prvek dokázal vtáhnout děti do děje, a tak neměli díky tomu problém udržet pozornost. Aktivita „Škály“ byla pro děti nevšední a nová, z toho důvodu někteří z nich nepochopili na úplném začátku význam přemísťování se. Využila jsem tedy paní učitelky a společně jsme aktivitu dětem názorně předvedli. Poté jsme aktivitu během hry upravili a přidali i třetí škálu, která znázorňovala neutrální postoj. Přínosnou složkou byla dle mého názoru diskuze nad tím, zda i my lidé máme nějaký ukazatel, který určuje, co je pro nás osobně důležité, potřebné, a co naopak není. Hezké přirovnání přišlo od holčičky Z., jež přirovnala amuletka k lidské duši.

3.3.3 3.den – Hledání ztraceného

Cílem dnešního dne je seznámit děti s tím, jak hodnoty utváří náš pohled a vztah k jevům, věcem.

Naše amuletka

Ráno si s dětmi povyprávíme, jaký jsme měli uplynulý den a co hezkého se v něm událo, nakonec si nazdobíme naši sklenici.

Dopis:

Od otce skřítků nás ráno čeká dopis, v kterém se omlouvá, že kvůli naléhavé situaci už nedorazí. Pro jistotu nám nechává druhý dopis, který máme otevřít pouze v případě, že si nebudeme vědět s něčím rady. S dětmi si následně přečteme další část příběhu.

Motivace:

Pedagog: „Děti, rozumíte tomu? Napadá Vás, co tím chtěl skřítek říct? (V kroužku můžeme společně popřemýšlet nad celou záležitostí, pokud nikoho z dětí nenapadne přečíst další část příběhu, učitelka s nápadem přijde sama).

Děj příběhu:

A to se také jednou přihodilo... Vodní skřítkci se vraceli domů ze hry na hledanou... Začalo se stmívat a perličky se skřítkům postupně začali rozjasňovat, kromě jednoho skřítky. Ten ji nemohl najít

„Kde jen může být“... „Kam jsem ji dal“...

Skřítek nemohl spát, pořád přemýšlel, kam jeho perlička zmizela. V síti nebyla, na hřišti nebyla ani cestou ji nikde nenašel.

Ráno, když ostatní jeho kamarádi vstávali, byl skřítek unavený a mrzutý. Nechtěl si s nikým hrát, neměl na nic chuť a nic ho nebavil... Nechtěl ani pomoci s hledáním... Všechno vzdal.

Mezitím, se perlička z vodního světa, dostala až na břeh moře.

Bádání

Po přečtení příběhu, kde došlo ke ztracení amuletky, v kroužku zkusíme celou záležitost rozebrat. Cílem těchto diskuzí je vytvořit takový prostor, kde děti nebudou pouze pasivně poslouchat děj, ale aktivně se zapojovat, přemýšlet o situacích a snažit se řešit možné kolize.

Děti, jak se asi skřítek cítí?

Stalo se Vám někdy něco podobného?

Napadá Vás, co by měl dělat?

Mohly bychom mu nějakým způsobem pomoci?

Výroba vlastních amuletek

Motivace:

Pedagog „*Děti, já teda nevím, amuletka může být kdekoli a svět skřítků je veliký. Já, mám nápad, vždyť máme ten druhý dopis od skřítky, ten by nám mohl pomoci. Co si o tom myslíte?*“

Dopis od Otce skřítky

„Milé děti stanou se všelijaká neštěstí, nepozornost nebo pochybení je skřítkovské. Skřítky nikdy na nic nejsou sami, i když si tak občas připadají. Lásky rány hojí a amuletky často řeknou, co dělat a jak se zachovat.

Amuletka vyrob si a pak si zatančí. Usměj se, nadechni, všechno dopadne, jak má být, tak vyskoč a neboj se žít.“

Pomůcky: K vytvoření vlastních amuletků budeme potřebovat: ubrus, vodu, samo tvrdnoucí bílou hmotu.

Důležité je nenechat hmotu příliš dlouho na vzduchu, rychle zvětrává a poté se rozpadá. Dětem jsem nejprve vysvětlila, jak s hmotou pracovat, jak ji zahřát a zpracovat tak, aby se s ní dobře tvořilo. Po vymodelování, každý dal své amuletce název a nakonec jsme si společně zatancovali.

Reflexe

Dnešní den nás postava skřítky nedoprovázela, ale její nepřítomnost nahradily dopisy, které vzbudily zájem a pozornost. Již vyzkoušený styl rozcvičky si dnes děti náramně užívaly, dokonce i bázlivější žáci se naplno zapojili do aktivity. K mému překvapení se děti na nedovyprávěný příběh moc těšily. Zvědavě poslouchaly a nad diskusí, jak bychom mohli skřítkovi pomoci, vzniklo mnoho hezkých nápadů, například zavolat tatínkovi skřítky a zeptat se jej, zda o něm neví, či vytvoření „hledáče amuletek“. Část kreativních dětí se plně vžilo do tvorby z moduritu. Zjistila jsem, že je však při příští realizaci myslet na to, jak ošetřit děti, které měly vytvořeno vše rychleji než ostatní.

3.3.4 4.den – Znovunalezení

Cíl: Dnešním cílem je dotvořit si vlastní amuletku.

Téma můžeme proložit již do ranní „pohybové chvílky“. Motivem rozcvičky jsem zvolila noční cestu v Kouzelné zemi. „*Děti, musíme se dostat na kopec, jsme ztraceni. Slyšíte to,*

kdo to tady tak chrápe... Pozor tady jsou velké kameny (velké kroky) a teď houština (potichu se plazíme). Jé, to byl medvěd, rychle na strom (imitujeme lezení na strom). Počkejte, podíváme se, je tam ještě? (rozhlédneme se – rotace trupu) Není tam nikde nic, musíme zpátky dolů (imitujeme lezení na strom). Ted' to bude náročné, musíme přeplavat jezero, ale nejdřív podplavat rákosí (nádech-zadržíme dech-pomalý výdech a teď jdeme plavat). Jsme skoro u cíle, kopec je před námi. Pojďme a zkusíme ho vyběhnout (pomalu se rozeběhneme – můžeme i zrychlovat).

Sklenice radosti

Po ranní „pohybové chvilce“ si s dětmi sedneme do kroužku a povyprávíme si, jaký jsem byl včerejší den a co hezkého se v něm událo. Na sklenici nalepíme další barevné tvary. Pro ty, kteří nemají nápad, čím by mohly udělat radost, můžeme aktivitu zpestřit vytvořenými „kartičkami laskavostí“. Na kartičce může být symbolem či jiným způsobem vyobrazena maličkost. Vylosovanou kartu s činností se můžou zaměřit do dalšího dne ti, kteří nemají žádnou inspiraci, co hezkého pro druhé udělat.

Děj příběhu

Skřítek Lomník prochodil celé hory, ale všichni svou amuletku měli. Unaven došel až za starým skřítkem poprosit jej o radu. Nevěděl totiž, co si s amuletkou počít. Začala blednout a již tolik nezářila. Starý skřítek malého Lomníčka už od dveří vítal, měl pro něj pochopení a po vyslechnutí i radu.

„Víš, Lomníčku, každá amuletka je vzácná a je svého druhu pouze jedna. Pokud se ztratí, postupem času začne vyhasínat stejně jako skřítek, kterému patřila. Tato amuletka pochází z mořské říše. Jediný způsob, jak ji dovést k němu, je nasvítit jí lucerničkami, aby znovu zazářila.“

A to také skřítek udělal. Lomníček poprosil všechny kamarády a při západu slunce se na chvíli rozsvítilo celé pohoří. Barvy a lesky perličky svítily do všech koutů. Dostaly se do hloubek moře až k malému Šuměnkovi.

Ten se najednou rozzářil, jakoby se něco vrátilo.

Vstup pedagoga: „Děti, co si myslíte, že se k Šuměnkovi vrátilo? Myslíte si, že to byla radost? Nebo přišel na to, co ho baví, co ho těšilo a co měl rád? Poznal, co pro něj bylo důležité?“ (Diskuze nad otázkami)

To nevíme. Skřítek se rozběhl ke světélku. Běžel, běžel až svoji perličku uviděl. Zářila do dálky. Perlička byla zpátky na světě a svítila tak silně jako nikdy předtím.

Čtenářská kostka

Cílem čtenářské kostky je připomenout si příběh a jeho souvislosti hravou formou. Kostka je vytvořená z tvrdého kartonu a na každé straně je symbol, který zaštiťuje otázku. Házení kostkou je libovolné, ten, kdo se přihlásí, ten hází. Pokud je více zájemců (jeden hází, druhý předává informaci o tom, jaký je na stránce symbol), všichni dohromady se snažíme otázku zodpovědět.

Otázky:

Kdo všechno byl v příběhu a jak se od sebe lišili?

Co se stalo malému Šuměnkovi?

Kdo mu pomohl? A jakým způsobem?

Co skřítkové měli a proč to bylo pro ně tak důležité?

Máme i my lidé nějaké amuletky?

Jak příběh dopadl?

Dotvoření si vlastní amuletky

S dětmi si společně amuletky vybarvíme. Zajímavým způsobem je použít barvy jako symboliku vlastností skřítků. Například červená barva může symbolizovat laskavost, přátelství, mít někoho rád. Společně s dětmi můžeme vymyslet jednotlivé vztahy (barva-vlastnost) a sepsat si je. Poté nechat libovolně na dětech, zda si amuletku vybarví podle sebe nebo upřednostní symboliku barev a chtějí ve své amuletce mít poznatelné vlastnosti, které jsou pro ně důležité.

Bádání

S dětmi můžeme rozvinout debatu o tom, zda i lidé mají něco jako skřítkové svoji amuletku, tedy něco, co nám lidem ukazuje, že je daná skutečnost pro nás něčím důležitá, potřebná, speciální.

Reflexe:

Děti započaly den se stejným nadšením jako včerejšího dne. Celý děj se dostával do zvratu a byl pro ně napínavý. Holčička N. měla po přečtení celého příběhu otázku, zda má příběh další pokračování, bohužel jí moje odpověď nepotěšila. Během čtení jsem do děje vstoupila a děti se ptala, co se Šuměnkovi vrátilo. Honzík pronesl „chuť do života“, Alenka uvedla, že to byly „sny“. Nakonec jsme si celý příběh připomněli pomocí „čtenářské kostky.“ Moje obavy, zda tato činnost nebude už náročná po předešlých činnostech, se vyvrátily. Házení kostkou a odpovídání na příběhy děti bavilo natolik, že jsme si všechny otázky připomněli dvakrát. Pro větší počet zájemců jsme vytvořili dvojice – jeden z dvojice házel, druhý četl symbol na kostce. Amuletku jsme si dotvářeli postupně ve skupinkách pro individuálnější práci. Některé děti o vybarvení amuletky přemýšleli opravdu dlouho, vybírali kolik a jaké barvy na vybarvení amuletky použijí, sami mi následně vysvětlovali, co pro ně jednotlivé barvy znamenají.

3.3.5 5.den – Svět skřítků

Cílem dnešního dne je prožít si jednotlivé vlastnosti skřítků, pomocí aktivit.

Sklenice radosti

S dětmi si naposledy vyhodnotíme včerejší den, co hezkého se v něm událo, a to zaznačíme nalepením barevných tvarů na sklenici radosti. Nakonec zapálíme svíčku a pokud jsme si jednotlivé činnosti zaznamenávali, můžeme se podívat, jakého typu radosti bylo nejvíce uskutečněno.

Rozdílní ale stejní

Následující aktivity jsou zaměřené na bližší poznání jednotlivých vlastností skřítků. S dětmi si uděláme výlet a projdeme celou Kouzelnou zemi. Pokud chceme činnost udělat pestřejší a interaktivnější, můžeme si vytvořit mapu Kouzelné země, kde si můžeme zaznačit celou cestu.

Lomníci jsou moudří a bystří skřítkové a k tomu abychom pochopili, jak Lomníci žijí, si vyzkoušíme být ochránci hor.

Při příchodu se dozvíme, že Lomníci řeší problém s neznámým tvorem, který si staví své nory pod skalami. Ty jsou pak nestabilní a nebezpečné. Úkolem dětí je najít starou mapu

(ta může být po různých částech poschovávána) a zjistit pomocí výroků, kde se tvor nachází. (Například: tvor se nenachází mezi třemi stromy, ale jeho obydlí je v dolní části mapy.)

Zahradíci jsou odvážní skřítkové. Při své práci na zahradě se vystavují střetu s kočkami a ty jsou velice nebezpečné. Vyzkoušíme si, jaké to je být odvážný a ostražitý. Tato aktivita spočívá v přenesení pingpongového míčku po lžičce přes překážkovou dráhu. Pokud spadne míček, dítě se vrací k zpět k předešlé překážce a pokračuje v cestě.

Polníčci jsou laskaví a ohleduplní skřítkové, mají rádi překvapení. Největší radost pro ně je, když mohou někoho z přátel překvapit něčím hezkým. Ve volné hře můžeme nabídnout dětem vytvořit přáníčko pro někoho, koho mám rád.

Šuměnky si kvůli těžké práci vzájemně pomáhají. Vymést všechny skály, sesbírat mušličky a pomoci chyceným zvířátkům ze sítí je někdy velká dřina. S dětmi si vyzkoušíme, jaké to je čistit moře.

Příprava: K této aktivitě budeme potřebovat obrázky s různou tematikou (oblečení, kuchyňské náčiní, potraviny, nářadí) a obrázky s mořskými živočichy, útesy, kamínky, mušličky – vše co patří do moře. Je potřeba obrázky uchytit za krátký provázek a na druhém konci provázku umístit kancelářskou sponu. Podle počtu skupinek vyrobíme z klacíku a provázku “rybářský prut“, na jehož konec upevníme magnet.

Pomůcky: klacíky, provázek, tematické obrázky, magnetky, kancelářské spony, lano – na ohraničení moře.

Úkolem dětí ve skupinkách je najít si po třídě místo, z kterého budou (vždy ve dvojicích) vycházet k moři. Jakmile dvojice přijde k moři (ohraničené lanem), v kterém se nachází mnoho obrázků s předměty, určí, co z toho do moře patří i nepatří. Společně se dvojice domluví, jaký předmět, který do moře nepatří, “vyloví“. Jakmile dvojice vyloví “předmět“ a přenesení jej na skládku (místo, kde se shromažďují předměty stejného typu), vrací se zpět ke své skupince a prut předávají další dvojici.

Křovíci jsou skromní, žijí v křoví a moc věcí ke svému životu nepotřebují. Společně se pobavíme o tom, kolik hraček doma děti mají a zda potřebují všechny. Hrají si se všemi hračkami a starají se o ně?

Reflexe

Cílem posledního dne, bylo představit dětem téma ctností. Nazpět jsme se vrátili k jednotlivým skřítkům a pomocí mapy se po Kouzelném světě pohybovali. Práce s mapou chlapce moc bavila. Při „návštěvě a prohlídce“ Kouzelné země jsem se stala průvodkyní a jednotlivé země představovala-při přesunu do jiné země (jsem si vyměnila „čepeček“ podle barevnosti skřítků. Cesta byla o to zajímavější a pestřejší. Jednotlivé činnosti bych po této zkušenosti rozdělila na dva dny a s větší časovou rezervou je otevřela více do hloubky. Činnost, která všechny moc bavila a ke které bych příště znovu uskutečnila byla čištění moře pomocí prutů. Děti se nadšeně střídaly a vzájemně se podporovali se.

4 DISKUZE A ZÁVĚREČNÉ SHNUTÍ

Hodnoty jsou obecně považovány za téma každé společnosti. Avšak jejich měnící se povaha a odlišnost v chápání významu hodnot se pro člověka staví jako špatně uchopitelné téma. I přes možné rozkoly a vnitřní nesoulady v měnící se hierarchii hodnot jedince mají hodnoty velký vliv na způsob našeho myšlení a jednání. Souvisí s tím, co si myslíme o správném či nesprávném, o tom, co považujeme za hezké a ošklivé. Ve své bakalářské práci bylo náročné zodpovědět si na otázku: **Které hodnoty jsou vhodné představit dětem v mateřské škole?** Podle norského školského zákona o předškolním vzdělávání by Mateřská škola měla stavět na: „Základních hodnotách křesťanského a humanistického dědictví a tradice, jako je úcta k lidské důstojnosti a přírodě, intelektuální svoboda, dobročinnost, odpouštění, rovnost a solidarita, hodnoty, které se objevují i v různých náboženstvích a přesvědčeních a mají kořeny v lidských právech“ (Kindergarten Act, 2005). Tvorba hodnot dle organizace UNICEF začíná už v raném věku dítěte. Do hodnot, které jsou základem společenského života jak na úrovni osobní i národní UNICEF zahrnuje: demokracii, čestnost, dobročinnost, rovnost a odpuštění. Z výše uvedeného hodnoty vychází z potřeb člověka a jsou vystavěné na zásadách lidskosti. Základní myšlenkou, z které projekt vychází je zabývat se těmi hodnoty, které jedince směřují a posouvají stát se plně lidským. (UNICEF, 2012)

Na otázku, zda se téma a základní myšlenka projektu podařilo naplnit, vycházím z reflexe jednotlivých dnů. Činnosti byly zamýšleny tak, aby přiblížily téma hodnot. Konkrétněji představily to, co my lidé potřebujeme (jaké potřeby mám já), co je pro nás důležité (co považuji za cenné, hodnotné) a uvedly souvislost s individualitou (každý přikládá důležitost něčemu jinému). V mnoha aktivitách se tato myšlenka naplnila například v rámci “bádání” zapojování se přímo do příběhu, tvoření si vlastní “amuletky”, aktivity “škál” či vytváření si vlastní podobizny. Celý projekt byl konstruován v myšlence, vytvořit takový program v němž děti budou moci být aktivními činiteli. To se celkově ve výstupech podařilo naplnit. **Lze naplánované aktivity zrealizovat v určeném čase?** Všechny výše zmíněné činnosti se podařilo zrealizovat. Aktivity jsou tvořené tak, aby si mezi nimi pedagog mohl volit a vybírat. Jejich pořadí často lze upravovat a reagovat tak na náladu dětí a atmosféru třídy. S odstupem času však vnímám, že pro uchopení “abstraktních” témat v mateřské škole je potřebné jednotlivým částem

věnovat více času a zahrnovat téma během celého roku. **Nevystupovali do popředí jiná témata, která by mohla odklonit realizaci projektu?** Téma jako takové se v projektu váže na příběh, který ukazuje a přibližuje život hlavních protagonistů. Pro určitou návaznost a hravost je příběh propojen s dalšími tématy jako jsou schopnosti, vlastnosti, individualita, identita, potřeba. Tyto témata jsou zařazeny do projektu za cílem bližšího představení hodnot. Při realizaci činností, byla vždy spojitost jednoduše vysvětlena. Při rekapitulování celého příběhu pomocí „čtenářské kostky“ děti tuto souvztažnost s jinými tématy dobře pochopily. Lze naplánované aktivity zrealizovat v určeném čase? Většina aktivity jsou tvořené tak, aby si mezi nimi pedagog mohl volit a vybírat. Jejich pořadí často lze upravovat. Všechny výše popsané aktivity se mi podařilo zrealizovat. Podle naladění dětí a atmosféry jsem sled jednotlivých činností upravovala.

Při porovnání autorského projektu se studií An International perspective on valuing learning in the kindergarten-exemplified by the value forgiveness (2015) která se zaměřila na přiblížení tématu odpuštění v mateřských školách, došla k poznatku že i poté co děti byli seznámeni s příběhem o odpuštění a zažili aktivity (pomocí dramatizace, kresby a diskuzí) stále měli potíže s vysvětlením plného významu. Tento poznatek se projevil i v případě realizace programu. Děti v rámci aktivit a činností tématu rozuměli a chápali, avšak při její interpretaci nedokázali téma plně vysvětlit.

ZÁVĚR

Hodnoty jsou důležitými ukazateli našich postojů, přesvědčení. Ovlivňují také identitu člověka a jsou pomocnými ukazateli v těžkých životních situacích. Vychází z našich potřeb, jenž existují v hierarchické posloupnosti. Při dlouhodobém nenaplnění potřeb dochází k přehodnocení hodnotového systému. Podoba potřeb i přes vývoj společnosti a modernizaci zůstává stejná, mění se způsob jejího naplňování. I když hodnoty vychází z potřeb, které jsou obecně platné pro všechny, hodnotové systémy lidí žijících ve stejných sociokulturních podmínkách mohou být odlišné. Faktory, které ovlivňují utváření hodnot je mnoho. Řadit sem můžeme výchovu, prostředí, zkušenost, osobnost jedince či náboženství. Uvádět dětem určitou představu hodnot a považovat ji za neměnnou není možné. Hodnoty a hodnotové orientace se mění v souvislosti s vývojem člověka. Společnost, rodiče a pedagogové by při předávání hodnot měli brát v potaz, že tuto generaci nevychovávali pro dnešní svět ale ten budoucí. Považuji za důležité podporovat a zabírat se ve vzdělávání těmi hodnoty, které rozvíjí lidství. V bakalářské práci z této myšlenky vycházím. Aktivitu popsané v druhé části práce se snaží přiblížit a zprostředkovat téma hodnot.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Silamy, N. (2001). *Psychologický slovník*. Portál
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Kluckhohn, C. + kol. (1951) *Values and Value – Orientations in the Theory of Action*. In: *Parsons*. Harvard University Press.
- Prudký, L. a kol. (2009). *Inventura hodnot*. Academia. (A)
- Prudký, L. a kol. (2009). *Studie o hodnotách*. Aleš Čeněk. (B)
- Hartl, P. (2004). *Psychologický slovník*. Portál.
- Frankl, E. (2006) *Vůle ke smyslu*. Cesta.
- Maslow, A., H. (2014). *O psychologii bytí*. Portál.
- Světlý, J. (1977). *Hodnoty a hodnocení*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Grác, J. (1979). *Pohľady do psychologie hodnotovej orientácie mládeže*. Bratislava SPN
- Vacek, P. (2011). *Psychologie morálky*. Gaudeamus.
- Lajčiaková, P. (2008). *Psychológia morálky*. Akademické nakladateľství Cerm
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie*. Karolinum.
- Čakirpaloglu, P. (2004). *Psychologie hodnot*. Votobia.
- Dorotíková, S. (1998). *Filozofie hodnot*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Helus, Z. (1984). *Vyznat se v dětech*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Heidbrink, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Portál.
- Reicher, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada.
- Inhelderová, I. (1997). *Psychologie dítěte*. Portál.
- Seligman, M. (2014). *Vzkvétání*. Jan Melvil.
- Horák, J. (1996). *Kapitoly z teorie výchovy*. Technická univerzita v Liberci, fakulta pedagogická.
- Wildemuth, B., W. (2017). *Application of Social research Methods to Question in Information and Library Science*. Libraries Unlimited.

Střelec, S. (2006). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Masarykova univerzita

Klusák, M. (2014). *Morální vývoj školáků a předškoláků*. Karolinum.

Elektronické zdroje:

UNICEF. *A global evaluation of life skills education programmes*. [online]. 2012 [cit.2023 -03-31]. Dostupné z: http://www.unicef.org/evaldatabase/files/UNCEF_GLS_Web.pdf.

Gunnerstad, A., Morreaunet, S., Onyango, S. An Internation perspective on value learning in the kindergarden: exemplified by the value forgiveness. . [online]. 2015 [cit.2023 -03-31]. Dostupné:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2015.1028384?scroll=top&needAcces=true&role=tab>

