



UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM



PSYCHICKÝ A MORÁLNÍ VÝVOJ JEDINCE V NÁVAZNOSTI NA PROBLEMATIKU ŠKOLNÍ KÁZNĚ

PhDr. Arnošt Smolík, Ph.D.

Studijní opora - vzdělávací modul pro koordinátory inkluze



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Investiční fondy
m, vývoj a vzdělávání





UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM



Tato publikace vznikla v rámci projektu OP VVV „Škola pro všechny: Inkluze jako cesta k efektivnímu vzdělávání všech žáků“, reg.č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000210, který je spolufinancován Evropskou unií.

Publikace neprošla jazykovou úpravou.

© Arnošt Smolík



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Obsah

Obsah	3
1	Socializace jedince	4
2	Psychický vývoj jedince	8
2.1	Úvod	8
2.2	Teorie kognitivního vývoje Jeana Piageta	10
2.3	Teorie vývoje osobnosti E. H. Eriksona	11
2.4	Psychický vývoj dítěte dle psychoanalytické teorie S. Freuda	13
3	Morální vývoj jedince	17
3.1	Etika, Mrav a morálka	17
3.2	Morální vývoj z pohledu teorie sociálního učení	18
3.3	Morální vývoj z pohledu psychoanalytické teorie morálního vývoje	18
3.4	Ženská a mužská morálka podle Carol Gilliganové	20
3.5	Kognitivní teorie morálního vývoje	22
3.5.1	Jean Piaget	22
3.5.2	Lawrence Kohlberg	24
4	Faktory ovlivňující jednání jedince	28
4.1	Potřeby, motiv a motivace	28
4.2	Utváření postojů a hodnotové orientace jedince	29
4.3	Norma, normalita, osvojování norem	30
5	Kázeň	33
5.1	Kázeňské metody a prostředky	34
5.2	Vztah školní kázně k autoritě pedagoga	36

1 Socializace jedince



Cíle a výstupy

Cílem kapitoly je představit základy procesu socializace se zaměřením na školní prostředí, především základní strukturu socializace, mechanismy a činitele procesu socializace a základy sociálního učení.



Časová náročnost

- 25 min

Člověk je tvor společenský, nežije v samostatném izolovaném světě a jako takový se musí naučit společenskému životu. Socializace je proces postupného začleňování jedince do společnosti, který lze definovat jako postup „*utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim či je tvořivě zvládá*“ (Helus, 2015, str. 107). Socializace je obrazem určité transformace původní biologicky dané přirozenosti člověka v jedince sociokulturní povahy. Jedinec je socializován v konkrétním sociokulturním prostředí. Začleňování jedince do společnosti se děje jako vytváření osoby, vyznačující se znaky, které jsou obdobné těm, které charakterizují i ostatní lidi ve společnosti. Sdílení (frekvence) těchto znaků poté určuje normalitu ve společnosti. Je nutné poznamenat, že i přes vliv kultury (společnosti, kmenu) je socializace také individuální cesta životem jedince, která obsahuje odlišné životní události, které jedince formují. Zjednodušeně lze říci, že existuje X kultur na světě a v každé z nich probíhá socializace více či méně odlišně od té naší a zároveň v každé té kultuře jsou individua, která prochází ještě svou vlastní cestou, která formuje každého jinak (Helus, 2015).

Socializovaný jedinec by měl být schopen obstát ve společnosti, tzn. bezkonfliktně fungovat, měl by zažívat minimum vnitřních i vnějších rozporů i lidských selhání. Socializace také vede ke schopnosti přiměřeně komunikovat se sociálním okolím, přiměřeně plnit své role. Jak bude z následujícího textu zřejmé, socializace není proces pasivního přijímání vnějších vlivů jedincem, ale také jeho aktivní přetváření svého okolí, jedná se o vzájemné ovlivňování. Socializace je celoživotní proces, který začíná narozením (někteří autoři stanovují začátek socializace do momentu, kdy se těhotná žena dozvídá, že čeká dítě – prenatálním období) a končí smrtí. První setkání dítěte se společností je skrze rodinu (především matku), tato fáze se nazývá primární socializací.

Primární socializace se uskutečňuje především v rámci rodinné výchovy - sociálním učením (Nakonečný, 2011).

Prvotní socializace (primární socializace) probíhá v rámci rodiny v raném věku dítěte pak převážně ve vztahu matka – dítě (a další vztahy v rámci rodinného jádra), který tvoří základ osobnosti dítěte a jeho orientace v budoucích vztazích. V rámci této rané interakce získává dítě ujištění o bezpečnosti světa a vlivem toho je otevřeno dalším podnětům (Helus, 2015). Primární socializace probíhá i v dalším vývoji dítěte (nejen u novorozence) a jejími základními úkoly je osvojení si základních kulturních návyků (hygiena, sebeobsluha, oblékání, základy slušného chování...), osvojení mluvené řeči, seznámení a orientace v základních hodnotách dané kultury, osvojení si základních rolí včetně role svého pohlaví, a věku přiměřená míra sebeovládání (Nakonečný, 2011). Primární proces socializace probíhá formou sociálního učení, které lze spatřovat již u novorozence formou **nápodoby** (kopírování), například když opakuje vyplazování jazyka, které vidí u dospělého. V pozdějším věku je již nápodoba více závislá na vztahu k osobám a děti si začínají vybírat objekty nápodoby a později i konkrétní jednání. Albert Bandura vycházející z behavioristické teorie (bere v úvahu také kognitivní a sociální faktory) tvrdí, že lidé se učí především na základě tzv. **zástupného zpevňování**, tedy za pomoci pozorování jiných lidí a důsledků jejich jednání. Za pomocí zástupného zpevňování si dítě osvojuje základní kulturní vzorce chování. Albert Bandura svými výzkumy zjistil, že lidé mají tendenci opakovat chování, které je kladně přijímáno nebo odměňováno a vyhýbat se (utlumovat) chování, které bylo potrestáno nebo nebylo kladně přijato. Tento mechanismus osvojování si kladných vzorců chování je nazýván sociálním zpevňováním (Plháková, 2004). Do primární socializace se během vývoje dítěte přidávají další činitelé – širší okruh rodiny, vrstevníci, škola.

Primární socializace se týká především dětí, protože začleňování a učení se života ve společnosti je proces celoživotní, navazuje na ni sekundární socializace, kterou se více zabývá andragogika (vzdělávání dospělých). Výstižnou definici sekundární socializace přináší O. G Brim ml., který ji charakterizuje takto: „*socializace, kterou člověk zakusil v průběhu dětství, není adekvátní přípravou pro úlohy, které bude nutno v budoucnosti zvládnout. V průběhu procesu zrání se individuum dostává do řady pozic, které odpovídají různým etapám životního cyklu. Kromě toho se může interpersonální situace kvůli dále přebývající mobilitě změnit, což opět vyžaduje nové vzorce chování. Některá očekávání společnosti zůstávají v průběhu života relativně konstantní. Jiná společenská očekávání se při přechodu z jedné pozice k následující mění*“ (Nakonečný, 2011, str. 219).

Socializace v prostředí školy

Škola není tvořena budovou nebo budovami, ale skupinami jedinců, kteří jsou ve vzájemné interakci a scházejí se za účelem výchovy a vzdělávání. Škola představuje určitou samostatnou jednotku v tom smyslu, že má vlastní vnitřní pravidla provozu i mezilidského soužití. V rámci socializace škola nenahrazuje rodinu, ale navazuje na ni v tom smyslu, že může dosavadní socializaci korigovat nebo kompenzovat její limity

a nedostatky (Helus, 2015). Zároveň je škola významným nositelem hodnot dané společnosti a jako taková rozvíjí občanské návyky a připravuje své žáky na zvládání širších společenských nároků a požadavků (Jedlička, 2015). Škola jako instituce je sama pod tlakem společnosti, aby se vyvýjela, proměňovala a reformovala společně s proměnami a vývojem společnosti. Ani ve škole není jedinec pasivním příjemcem okolních vlivů, ale zároveň ovlivňuje prostředí této instituce a jejím prostřednictvím i společnost, která zpět ovlivňuje školu i jedince (Helus, 2015).

Při výuce probíhající ve škole není cílem pouze předávání znalostí, ale má napomáhat prostřednictvím vzdělávání snazšímu začlenění jedince do společnosti. Mezi činitele výukové socializace patří učivo, cíle, metodické strategie a hodnocení. Učivo je samo o sobě nositelem kulturních hodnot, protože vytváří základ vzdělávací orientace jedince. U výukových cílů, jsou konkrétní, které jsou orientované na řízenou socializaci, může se jednat o cíl rozvoje lidské individuality, zprostředkování historie kultury společnosti, ochrana životního prostředí, posilování soudržnosti, podpora demokracie a občanské společnosti apod. Mnoho z cílů výuky, které mají socializační charakter, lze nalézt také v rámci průřezových témat v RVP. Pro oblast metodické strategie platí to, co již bylo řečeno, tedy nutný vývoj školství s ohledem na měnící se společnost. V tomto ohledu může být vhodné například nastavení komplexní edukační péče. Strategií, podporující socializaci jedince s ohledem na vývoj společnosti, je komplexní edukační péče, otevřená kooperativní výuka apod. Mezi poslední činitele výukové socializace patří hodnocení, které poskytuje žákům zpětnou vazbu a mělo by žáky vést k sebehodnocení a jeho prostřednictvím také k určité autoregulaci (Helus, 2015).



Shrnutí kapitoly

Socializace je proces postupného začleňování jedince do společnosti. Socializaci dělíme na primární a sekundární, kde primární socializace probíhá především v rodině a nejbližším okolí jedince a je zaměřena na osvojení základních kulturních návyků (hygiena, sebeobsluha, oblékání...), osvojení mluvené řeči, seznámení a orientaci v základních hodnotách dané kultury, osvojení základních rolí a přiměřenou míru sebeovládání. Socializace v prostředí školy navazuje na rodinnou, rozvíjí občanské návyky a připravuje své žáky na zvládání širších společenských nároků a požadavků.



Kontrolní otázky

1. Charakterizujte pojem socializace.
2. Popište druhy sociálního učení.
3. Vysvětlete pojem zástupné zpevňování.
4. Vysvětlete rozdíl mezi primární a sekundární socializací.
5. Vypište činitele výukové socializace.



Použitá literatura

1. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada), 2015. Pedagogika (Grada. ISBN 978-80-247-4674-6.
2. JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.
3. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-443-8.
4. PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.



Doporučená literatura

1. HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŘÁK. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8635-7.
2. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada), 2011. Pedagogika (Grada. ISBN 978-80-247-2993-0.
3. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
4. BOWLBY, John. *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-670-4.
5. BOWLBY, John. *Odloučení: kritické období raného vztahu mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0076-5.

2 Psychický vývoj jedince



Cíle a výstupy

Cílem kapitoly je uvést čtenáře do základů psychického vývoje a představit mu základní teorie zabývající se tímto tématem.



Časová náročnost

- 50 minut

2.1 Úvod

Psychický vývoj jedince je individuálně specifický, neexistují dva totožní lidé, kteří by oblast psychického (i jiného) vývoje měli stejnou. Přesto má psychický vývoj určité zákonitosti, které jsou platné obecně.

- Posloupnost na sebe navazujících fází,
- Celistvost, tzn. vývoj jedince je celistvý a nelze ho striktně oddělovat (somatická, psychická i sociální část),
- Postupnost proměn, tzn., v rámci vývoje dochází k diferenciaci a integraci nových psychických vlastností, které zapříčiní i změnu interakce jedince s prostředím, čímž je otevřen prostor pro další rozvoj,
- V některých publikacích je uváděn také zákon plynulosti a rovnoměrnosti, který neplatí zcela. Každý jedinec prochází vývojovými fázemi individuálním tempem, který není vždy plynulý (objevují se i vývojové skoky) (Vágnerová, 2005).

V prenatálním období a raném věku dítěte hraje významnou (dominantní) roli v jeho vývoji procesy zrání. Zrání probíhá na fyziologické úrovni a je automatické bez vědomého ovlivňování. Ke zrání se připojuje učení, které dále rozvíjí osobnost dítěte a podporuje jeho vývoj. Učením nelze překročit pomyslnou hranici, která je dána zráním jedince (Helus, 2009).

Z pohledu hlavního činitele duševního vývoje lze rozlišit tři základní teorie:

1. Teorie empirické (exogenistické)

Empirické teorie navazují na filozofický empirismus a vychází z předpokladu, že jedinec se rodí jako tzv. tabula rasa a utváří se až vlivem svého okolí (prostředí). Zastánici této teorie předpokládají dominující vliv učení a prostředí a opomíjí vrozené

dispozice. V extrémní podobě tento názor vyslovil již J. B. Watson, zakladatel behaviorismu, který proslul svým výrokem: „*Dejte mi tucet zdravých nemluvňat, dobře vyvinutých, a můj vlastní specifický svět, v němž bych je vychovával, a já vám zaručím, že vezmu kteréhokoliv z nich náhodou a vycvičím jej, aby se z něj stal jakýkoliv odborník podle vaší volby – lékař, právník, umělec, obchodník, ano, dokonce i žebrák a zloděj bez ohledu na jeho talenty, sklony, tendence, schopnosti a na povolání a rasu jeho předků*“ (Langmeier, 2006, s. 222). Behavioristé pracují s naučenými tendencemi reagovat v určitých situacích určitým způsobem. Jejich učení navazuje na objevy I. P. Pavlova a je založeno na klasickém i operantním podmiňování, kdy jedinec se učí formou pokus omyl, který je doplňován o pozitivní i negativní motivaci (odměna, trest, případně odstranění nepříjemného vlivu) (Nakonečný, 2011). K významnému pokračovateli po J. B. Watsonovi patří B. F. Skinner, který provedl množství experimentů a došel k závěru, že chování jedince je determinováno především vlivem okolí (prostředí). Skinner jedincům upřel svobodnou vůli, autonomii jednání. Behavioristé v tomto období vytvořili strukturu S – R, kdy tvrdili, že na jedince působí konkrétní vnější stimul (S), na který přichází reakce od jedince (R). Až později neobehavioristé (Tolman) doplnili zmíněnou teorii o vnitřní zpracování přicházejících stimulů (intervenující proměnné) a upravili strukturu S – R na S – O – R (Stimul – vnitřní zpracování informace – reakce) (Psychologie v teorii a praxi, 2008).

Empirické teorie (např. Skinnerova teorie), byly úspěšně využity v pedagogice případně terapii. Skinnerova teorie pomohla k pedagogické technice programového učení, které je charakteristické svou strukturovaností, kdy učební látka je rozpracována na menší učební bloky, které na sebe navazují a po kterých přichází okamžitě zpětná vazba o úspěchu či neúspěchu. Z behaviorismu vznikla tzv. behaviorální terapie, která je úspěšná při léčbě řady neurotických i jiných poruch (Langmeier, 2006)

2. Teorie nativistické (endogenistické)

Nativistické teorie představují určitý protiklad teoriím empiristickým, protože přeceňují vrozené vlivy a opomíjejí vlivy prostředí. Nativistické teorie předpokládají, že dítě se rodí přirozeně dobré a proto je třeba ho nechat volně růst za příznivých podmínek. Podobné myšlenky lze spatřovat již u Komenského, Rousseaua či Tolstého. Z novějších autorů je možné zmínit Arnolda Gesella, který tvrdil, že psychický vývoj je předem známý sled stádií, kterými dítě prochází a mají biologický základ. Vnější vlivy (prostředí) mohou působit na jedince, ale modifikovat nebo podněcovat jeho růst (případně naopak inhibovat), ale prostředí neurčuje jeho sekvenci (posloupnost). Psychický vývoj je dán biologicky a může být řízen, nikoliv však překročen výchovným působením (Langmeier, 2006).

3. Teorie interakční (syntetické, dialektické)

Tyto teorie jsou jistým středem mezi extrémním empirismem a nativismem a předpokládají, že na vývoji jedince se podílejí vnitřní i vnější faktory ve vzájemné souvislosti – interakci. Zakladatel dětské moderní psychologie W. Stern správně tvrdil, že vlohy jsou jistými předpoklady, které potřebují vhodné vlivy z vnějšího prostředí, aby byly naplněny (Langmeier, 2006).

2.2 Teorie kognitivního vývoje Jeana Piageta

Jean Piaget vytvořil známou teorii kognitivního vývoje, která je založena na předpokladu, že vývoj jedince neprobíhá samostatně, ale v interakci činnosti dítěte a vnímaných jevů v prostředí (Langmeier, 2006). Duševní vývoj probíhá přibližně do 16. roku, mnozí autoři jeho počátek vidí v době narození, to ovšem nemusí být zcela přesné, protože embryologie na základě zkoumání reflexivních pohybů popsala tzv. předvjemové chování plodu, to znamená, že duševní vývoj jedince začíná již v prenatálním období, i když v primitivní formě (Piaget, 1997). Jean Piaget ve své kognitivní teorii popsal pět stádií duševního vývoje, které dále rozpracoval do dalších substádií.

Stádia kognitivního vývoje

1. Senzomotorická úroveň

Poznávání dítěte v tomto období je závislé na smyslovém vnímání a motorických dovednostech. Dítě poznává okolní svět díky manipulaci s předměty v jeho okolí. Učení dítěte probíhá pouze při přímém kontaktu s předměty (Vágnerová, 2005). Při manipulaci s předměty dochází ke koordinaci zraku a úchopu. Manipulace bývá zprvu náhodná a později přechází v úmyslné opakování. Dítě obvykle opakuje tu činnost, která vyvolala něco zajímavého, například pokud zatáhne za provázek na kterém je chrapštíko. Postupně dochází ke koordinaci prostředků a cílů, tzn., že pokud dítě zjistí, že si může za pomocí provázku přitáhnout hračku, bude stejnou situaci opakovat i v jiných činnostech. Na konci tohoto období (cca 2 roky) si dítě utváří základní schémata: trvalosti předmětu, schéma prostoru, času a schéma příčinnosti (Piaget, 1997).

2. Předpojmové senzomotorické myšlení

Ve věku 2 – 7 let si dítě díky napodobování a hře osvojuje funkci symbolu (klacík na provázku je pes). Myšlení dítěte je v tomto věku ze začátku ještě transduktivní, egocentrické, irreverzibilní a vázáno na vnímání, tzn., pokud jedinec získá informaci, že zelená jablka jsou kyselá, převádí informaci i na další ovoce, které je zelené a předpokládá, že bude také kyselé (Nakonečný, 2011). Myšlení dítěte v tomto období není již plně vázáno na aktuálně vnímatelné předměty, ale dokáže si představit i objekt nebo činnosti aniž by je reálně muselo provádět. Ve věku 4 – 7 let si děti uvědomují trvalost světa, ale ještě nerozumí trvalosti základních vlastností (Vágnerová, 2005). Trvalost základních vlastností souvisí s logickým myšlením těchto dětí, které je irreverzibilní, to znamená, že pokud nalijeme stejné množství vody do velké a malé skleničky (případně přelijeme z jedné do druhé), dítě v tomto období bude tvrdit, že ve velké skleničce je vody méně a v malé více. Myšlení dětí v této etapě je centrické, tzn. zaměřené na jeden aspekt a zároveň není schopné vidět své okolí z jiné než své vlastní perspektivy (egocentrismus) (Heidbrink, 1997).

3. Etapa konkrétních logických operací

Konkrétní operace jsou předstupeň obecnějších logických struktur, které předpokládají schopnost třídění objektů. Dítě ve věku 7 – 11 let je schopno základních druhů třídění, ale ještě není schopno zahrnovat dvě třídy do nadřazené třídy (operační třídění) (Piaget & Inhelder, 1997). Omezenou schopnost třídění lze vidět na uvedeném příkladu: „*dítěti se předloží dvacet dřevěných perel, z nichž je nejvíce hnědých a jen několik bílých. Třída (B) perel je složena z hnědých perel a A z bílých perel A'.* Na otázku, zda je více hnědých perel nebo dřevěných perel, dítě odpoví, že více je hnědých perel. Nechápe ještě vztah $A + A' = B$ a není ještě schopno myslit současně na celek a jeho části, že tedy např. $A = B - A'$, $A' = B - A$ atd.“ (Nakonečný, 2011, str. 317). V tomto období se začíná projevovat schopnost chápání invariace množství, váhy a objemu, to znamená, že pokud přelijeme před dítětem z větší skleničky vodu do menší skleničky, chápe, že její objem zůstal stejný. Dítě respektuje základní zákony logiky, ale nedokáže ani v tomto období zacházet s abstraktními pojmy (Heidbrink, 1997).

4. Etapa formálních operací

V závěrečné fázi (11 – 12 rok) je dítě „*schopno se odpoutat od konkrétní reality a přejít k formálním hypotézám, klasifikacím a logickým operacím, které začínají až tehdy, když je schopno chápat tranzitivní pořádající vztahy (jestliže A = B a B = C, pak i A = C, resp. jestliže A > B a B > C, pak i A > C)*“ (Nakonečný, 2011, str. 317). V etapě formálních operací je nově jedinec schopen rozličovat formu a obsah, díky čemuž dokáže správně uvažovat o výrocích, kterým nevěří nebo ještě neuvěřil – hypotézy. Jedinec je schopen již konstruovat z libovolných elementů, libovolné vztahy a libovolné třídy, tato schopnost nakonec vyúsťuje v tzv. kombinatoriku, která má zásadní význam při rozšiřování a zvyšování účinnosti myšlení (Piaget & Inhelder, 1997).

2.3 Teorie vývoje osobnosti E. H. Eriksona

E. H. Erikson navazuje na Freuda a modifikuje jeho psychoanalytické pojetí vývoje. Erikson omezuje vliv pudů jako motivu k jednání a tvrdí, že fyziologické tlaky jsou vyvažovány vlivem společnosti a kulturou. Erikson vytvořil strukturu vývoje jedince, která obsahuje 8 stádií, kde každé je charakteristické řešením psychosociálního konfliktu (krize). Pokud jedinec konflikt vyřeší, nastává další jeho růst, zároveň Eriksonova teorie vymezuje i rizika spojená s nedostatečným vyřešením životních krizí. Rizikem může být stagnace jedince v jeho vývoji, protože nevyřešená krize má negativní dopad na sílu ega. Vyřešení konfliktu dle Eriksona přináší novou sílu ega, kterou nazývá ctnost (Drapela, 2003). Eriksonova teorie se odlišuje od ostatních také tím, že nekončí u dospívání případně dospělosti, ale pokračuje až do stáří resp. smrti (Langmeier, 2006).

Osm stádií vývoje osobnosti dle E. H. Eriksona:

1. Důvěra proti základní nedůvěře

První stádium trvá od narození přibližně do jednoho roku života. Dítě je v tomto věku zcela závislé na matce, která mu poskytuje potravu, udržuje jeho čistotu a uspokojuje emocionální potřeby. Dítě si utváří prvotní vazbu, která pomáhá k získání tzv. důvěry světu. Uspokojování základních potřeb bezpečí a jistoty je v tomto věku zásadní a ovlivňuje to pozdější emocionální prožívání i celkový sociální vývoj dítěte (Vágnerová, 2005). Ctnost, která dává novou sílu egu je v tomto stádiu naděje (Drapela, 2003).

2. Autonomie proti zahanbení a pochybnosti

Trvá přibližně od 1 roku do 3 let. Dítě v tomto věku směřuje k osamostatnění v mnoha směrech, jedním z nich je ovládání vyměšování (koresponduje s analním stádiem S. Freuda), sebeprosazování. Dítě se učí pravidlům a normám, které musí dodržovat. Ve všech oblastech, kde dochází k osamostatnění, může docházet také k pocitu studu a strachu ze selhání. V tomto stádiu jde o získání základní důvěry v sebe sama (Vágnerová, 2005). Ctnost pro toto stádium je vůle (Drapela, 2003).

3. Iniciativa proti vině

Třetí stádium je v rozmezí od 3 do 6 let a odpovídá falickému období z psychoanalytické teorie. Psychosociální konflikt, před kterým předškolní dítě stojí, je mezi vlastní iniciativou a pocity viny. Dítě si buduje svou autonomii a je velice aktivní. Rizikem tohoto stádia je pocit viny nad domnělými i skutečnými cíli. Oproti druhému období zde pocit viny nevzniká pouze z aktivit, u kterých je dítě „přistiženo“, ale i v případech „kdy se nikdo nedívá“, tímto způsobem se utváří lidské svědomí (Langmeier, 2006). Jak uvádí Drapela (2003) ctností tohoto období (při úspěšném vyřešení konfliktu) je účelnost.

4. Snaživost proti méněcennosti

Věk 6 let (stádium v rozmezí 6 – 12 let) je významný vstupem do školy. Dítě se snaží o dobrý výkon, uplatnění a prosazení. Psychosociální konflikt, který v tomto období nastává, je mezi pocitem snaživosti (snaha zavděčit se nové autoritě učitele) a pocitem méněcennosti při neúspěchu. Školní zkušenosti mohou výrazně ovlivnit vývoj dítěte v dalších letech a to zejména v oblasti sebehodnocení (Vágnerová, 2005). Ctností tohoto věku je kompetence (Drapela, 2003).

5. Identita proti zmatení rolí

Páté stádium je v období dospívání (12 – 20 let) a koresponduje s genitálním stádiem S. Freuda. Dle Eriksona je páté stádium charakteristické blízkostí objevení sebe sama a hrozba ztráty sebe sama (Drapela, 2003). Mladiství prožívají psychosociální konflikt vlastní identity, soustřeďují se na srovnání s ostatními, řeší, co si o nich ostatní myslí a srovnávají to s vlastním pohledem na sebe sama (Langmeier, 2006). Ctností tohoto stádia je věrnost (oddanost např. životní filosofii) (Drapela, 2003).

6. Intimita proti izolaci

Doba od 20 do 25 let je obdobím rané dospělosti a fází intimity. Pokud jedinec úspěšně prošel předchozími stádii, vybudoval si pevnou identitu a je schopen sdílet s další bytostí (partnerem) novou párovou identitu. Rizikem této fáze je neschopnost přijmou intimitu a dostat se do izolace (Vágnerová, 2005). Pokud jedinec intimitu přijme, může mu pomoci vyjasnit si svou vlastní identitu díky procesu identifikace s druhým člověkem. Ctností tohoto stádia je láska (Drapela, 2003).

7. Generativa proti stagnaci

Trvá obvykle od 25 do 50 let a cílem této fáze je vytvořit a uplatit v sobě pocit generativy. Pocit generativy vzniká, pokud jedinec vytváří něco hodnotného, je přínosný pro společnost. Základním příkladem by bylo plození dětí, ale může se jednat i o tvůrčí činnost. Při nevyřešení této krize dochází ke stagnaci (Langmeier, 2006). Pro toto stádium uvádí Drapela (2003) pečování jako základní ctnost.

8. Integrita ega proti zoufalství

Poslední stádium začíná v 50 letech a trvá do smrti jedince, cílem je dosáhnout opravdové osobní integrity. Jedinec se nachází v psychosociální krizi, kde úspěšné řešení spočívá v zaujmutí pozitivního postoje a nalezení smyslu vlastního života. Pokud se jedinci nedají vyřešit poslední krizi, dochází k znechucení a zoufalství, protože jedinec vnímá, že již není dostatek času na nový život a novou cestu k vlastní integritě (Langmeier, 2006). Ctnost posledního stádia je moudrost (Drapela, 2003).

2.4 Psychický vývoj dítěte dle psychoanalytické teorie S. Freuda

Hlavním představitelem je zde Sigmund Freud. Veliké specifikum této teorie je v jejím zaměření, na rozdíl od ostatních se nezaměřuje na rozumové poznávání světa, nýbrž na afektivní prožívání, pudový vývoj a dynamickou stránku osobnosti (motivaci). Vývoj jedince se dle této teorie zakládá na zákonitém přesunu částí těla, z nichž dítě získává libost a uspokojuje svůj sexuální pud (Langmeier, 2006). Freud předpokládal, že zkušenosti, které dítě získává již v raném věku, zůstávají v jeho nevědomí a mohou v dalších letech (i v dospělosti) ovlivňovat jeho chování a prožívání (Vágnerová, 2005).

Pět stádií psychického vývoje dle S. Freuda:

1. Orální stadium (kojenecký věk)

Jak vyplývá z názvu, orální stadium se týká oblasti úst. Dítě v tomto období pocituje slast v souvislosti s přijímáním potravy – sání, polykání, dumlání. Přesun do dalšího stádia bývá spojen s růstem zubů, kdy dítě pocituje nelibost z toho, že původní zdroj slasti se stává zdrojem bolesti (Drapela, 2003). Rizikem v tomto stádiu je, pokud dochází k nedostatečnému orálnímu uspokojení nebo naopak k fixaci (Vágnerová, 2005).

2. Anální stadium (batolecí věk)

Zájem dítěte je přesunut do oblasti anální. Dítě pocituje libost při vyprazdňování (eliminace, retence) díky spontánnímu vyprazdňování. I tento zdroj slasti je časem odstraněn a dochází k přestupu do dalšího stádia. Zde je důležitým mezníkem období, kdy dochází k nácviku čistotnosti u dítěte, protože dítě se postupně učí ovládnout vyprazdňování a snášet tlak v anální oblasti (Drapela, 2003).

3. Falické stadium (předškolní věk)

Dítě přesouvá oblast svého zájmu ke genitální oblasti, slast pocituje při manipulaci s genitáliemi. Dítě se v tomto období zajímá nejen o své genitálie, ale také o tyto orgány jiných dětí různého pohlaví (Vágnerová, 2005). Přirozeně se začíná objevovat autoerotické chování. Během tohoto stádia dochází k tzv. Oidipovskému nebo Elektřinu konfliktu. Oidipovský konflikt přichází u chlapců a Elektřin konflikt se týká dívek. Dítě se v tomto stádiu zamilovává do rodiče opačného pohlaví a rodiče stejného pohlaví považuje za soka a prožívá směrem k němu nepřátelství. Chlapec, který se zamilovává do své matky, zároveň pocituje strach ze svého otce a to především z toho, že bude vykastrován – kastrační úzkost. Dívka, která je naopak přitahována k otci, prožívá frustraci, protože postrádá penis, který otec má – závidění penisu. Tyto konflikty se přirozeně vyřeší pomocí identifikace s rodičem stejného pohlaví, díky čemuž chlapec chce být jako jeho otec a dívka jako její matka (Drapela, 2003).

4. Stadium latence (raný školní věk)

Období latence je charakteristické úbytkem sexuálních impulsů. Libido je zaměřeno do školní práce, skupinových činností, rekreace apod. Freud tvrdil, že v tomto období dochází k amnézii, díky které jedinec zapomíná na své nejranější dětství. S touto paměťovou stopou pracuje psychoanalytická léčba, která se ji snaží vrátit zpět do vědomí jedince (Drapela, 2003). Jakým způsobem a zda vůbec toto období nastává i v současné době u dětí raného školního věku je otázkou diskuze, ale předpokládá se, že vlivem větší sexuální stimulace je u dnešních dětí toto období vynecháno (Vágnerová, 2005).

5. Genitální stadium (dospívání)

Libido propuká s novou silou a dochází k intenzivnímu rozvoji slasti genitálně zaměřené. Jakým způsobem dospívající dosahuje slasti, se mění, nejprve dochází k autoerotickým aktivitám a později dochází k navazování a rozvoji vztahů se sexuálním charakterem (Vágnerová, 2005).



Shrnutí kapitoly

Psychický vývoj jedince je celistvý proces na sebe navazujících fází. V raném věku hrají dominantní roli biologické (vnitřní) faktory a proces zrání, ke kterým se v průběhu času stále s větší intenzitou přidává učení a vliv vnějších faktorů (prostředí). Mezi

základní představitele teorií duševního vývoje patří Jean Piaget (kognitivní teorie vývoje), E. H. Erikson (teorie vývoje osobnosti charakteristická řešením psychosociálních konfliktů) a S. Freud (psychoanalytická teorie). Každá z představených teorií je zaměřena na jinou oblast. Piagetova teorie je zaměřena na kognitivní vývoj (učení), E. H. Erikson se zaměřuje na psychosociální konflikty a jako jeden z mála předkládá teorii vývoje zaměřenou na celý život nikoliv jen do období dětství a dospívání. A S. Freud je zaměřen na oblast afektivního prožívání a pudový vývoj, otevří také otázku nevědomí a jeho vlivu na psychiku jedince.



Kontrolní otázky

1. Jaký je vztah mezi učením a zráním?
2. Vyjmenujte tři hlavní představitele duševního vývoje jedince
3. Jaký je základní rozdíl mezi etapou konkrétních logických operací a formálních operací dle Jeana Piageta?
4. Charakterizujte první stádium vývoje osobnosti dle E. H. Eriksona.
5. Stručně charakterizujte Oidipovský a Elektřin komplex.



Použitá literatura

1. DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 4. vyd. Praha: Portál., 2003. ISBN 80-717-8766-3.
2. HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál). ISBN 80-717-8154-1.
3. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál), 2009. Pedagogická praxe (Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.
4. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada), 2006. Psyché (Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.
5. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011 ISBN 978-80-7387-443-8.
6. PIAGET, Jean a Bärbel INHEIDER. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál). ISBN 80-717-8146-0.
7. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-1037-5.
8. *Psychologie v teorii a praxi: Behaviorismus, reflexologie a biologizující psychologie* [online], 2008. Rudolf Kohoutek [cit. 2017-05-01]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0811/behaviorismus-a-reflexologie>



Doporučená literatura

1. ČERNOUŠEK, Michal. *Sigmund Freud: dobyvatel nevědomí*. Praha: Paseka, 1996. Historická paměť. Medailóny. ISBN 80-7185-082-9.
2. ERIKSON, Erik H. *Childhood and society*. Harmondsworth: Penguin Books, 1970. Pelican Books.
3. PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knižnice psychologické literatury, 1966.
4. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. Studium. ISBN 80-7178-146-0.

3 Morální vývoj jedince



Cíle a výstupy

Cílem kapitoly je seznámit čtenáře se základní terminologií v oblasti morálного vývoje a představit základní teorie morálного vývoje včetně jejich představitelů.



Časová náročnost

- 35 min

3.1 Etika, Mrav a morálka

Základní, zastřešující pojmem uvedeného tématu je etika, kterou lze definovat jako „*vědu o mravnosti člověka, o původu a vývoji jeho morálního vědomí, svědomí a jednání*“ (Hartl, 2009, s. 144). Filozofická etika se zabývá správným jednáním ve společnosti, kdy jednání člověka hodnotí ve vztahu k dobru a zlu. Zaměření etiky na chování jedince ve společnosti vyplývá již z původního významu slova ethos, kterým je stáj, ve vztahu k člověku jako místo k životu ve společenství (Jankovský, 2003). Etika se zabývá mimo jiné i mravem, mravností a morálkou. Přesto, že někteří autoři zaměňují, případně považují pojmy mrav a morálku za synonymum, je nutné oba pojmy od sebe odlišit. Pojem mravnost je úzce spjat se společností, kulturou a jejími normami. Mravní člověk má osvojené normy společenství, ve kterém žije a dodržuje je. Zjednodušeně lze říci, že mravní jednání je v souladu s normami společnosti, je tedy silně kulturně podmíněné. V odlišných kulturách je za mravní jednání považováno jiné chování. Na první pohled se může zdát, že morálka nemá tak silný vztah k normám společnosti, protože morálka je závislá na individuálním morálním vývoji jedince a jeho svědomí. Morální jednání je takové, kdy jedinec jedná v souladu se svým vnitřním přesvědčením (morálním vývojem, svědomím). Morální chování nemusí být vždy zároveň mravní, to platí i naopak, tedy mravní jednání nemusí být zároveň morální. I když se v naší společnosti považuje za cíl, aby socializovaný jedinec jednal mravně i morálně zároveň, je nutné mít na paměti, že mravní jednání neznamená automaticky správné jednání a stejně tak je to i s morálním jednáním (Smolík, 2016).

Morální jednání člověka není tak silně vázáno na danou společnost – regulativy, normy společnosti jako je tomu u mravu, ale morální jednání je odlišné u lidí s odlišnou socializační průpravou, která je ovlivněna konkrétním společenstvím – kulturou (Smolík, 2016).

3.2 Morální vývoj z pohledu teorie sociálního učení

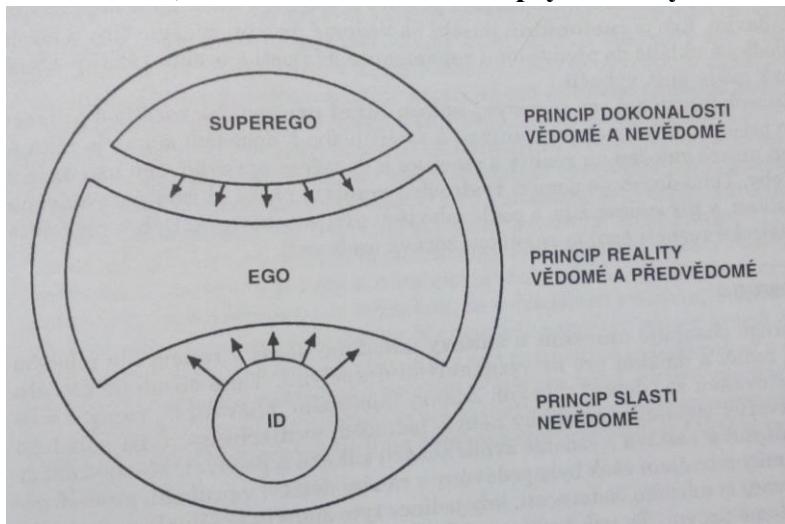
Teorie sociálního učení je založena na předpokladu, že morální chování lze zásadně ovlivňovat (a je ovlivňováno) situačními faktory. Tento předpoklad prokázaly i velice známé výzkumy Stanleye Milgrama nebo Philipa Zimbarda. Teorie sociálního učení dává do popředí možnost ovlivňování jedinců tak, aby se u nich rozvíjelo prosociální chování, opomíjí tak otázky morálního vědomí a usuzování. S ohledem na zaměření teorie odmítají vývojová stádia morálky, ke kterým je přiřazován věk (Piaget, Kohlberg), protože je tím zdůrazňován vnitřní vliv na morální usuzování a jednání. Jeden z hlavní představitelů teorie sociálního učení, A. Bandura klade důraz na sociální podmiňování (odměna – trest) a tvrdí, že stejně jako se za pomoci odměn a trestů učíme jak jednat, aplikací stejného principu můžeme jedince učit prosociálnímu chování, tedy pokud bude prosociální chování posilováno (odměňováno) stává se v osobnosti jedince stabilním a ten je nastaven toto chování opakovat (Vacek, 2013). Dle sociální teorie neexistují dispozice pro morální konání, ale dá se mu pouze naučit. Morální myšlení je ovlivněno dvěma způsoby učení, zaprvé jedinec se učí přímo za pomocí aplikace odměn (u správného) a trestů (u špatného) chování. Druhý způsob učení je pozorování, jedinec pozoruje morální jednání (chování) ostatních lidí a sám má tendenci poté jednat podle toho, jaké chování u nich bylo odměňováno a vyhýbat se jednání, za které byli ostatní potrestáni. Morální vývoj je úzce spjat s osvojováním norem a jejich internalizací, sporné na tom je, že tyto normy přicházejí z vnějšího prostředí a jsou jedinci vnucovaly společnosti (Lajčiaková, 2008).

3.3 Morální vývoj z pohledu psychoanalytické teorie morálního vývoje

Hlavním představitelem psychoanalytické teorie morálního vývoje je Sigmund Freud, který morálku vidí jako pomyslný most mezi instinkty a požadavky společnosti. Lidské chování je motivováno dvěma instinkty: instinktem života – **eros** a instinktem smrti – **thanatos**, které se projevují v chování jako sexuální aktivity a agrese. Protože volný průběh těmto instinktům by dříve či později vedl k zániku civilizace, musela společnost vytvořit regulativy, které základní instinkty omezí, potlačí, případně převedou (sublimují) do společensky přijatelných aktivit (Vacek, 2013). Morální vývoj, který vede od uspokojování základních instinktů ke společensky žádanému jednání lze rozdělit na tři fáze. První fáze je charakteristická amorálností, kdy dítě je vedeno základními impulzy. Ve druhé fázi se dítě začíná setkávat s požadavky společnosti, prostřednictvím jeho rodičů. Rodiče za pomocí odměn a trestů upravují chování dítěte tak, aby potlačilo své impulzy a jeho chování korespondovalo s očekáváním společnosti. V druhé fázi se dítě učí chovat morálně, ale jedná se pouze o heteronomní úroveň, protože jeho jednání je silně závislé na tlaku zvnějšku (strach z trestu, touha po odměně). Až ve třetí fázi se dítě dostává do autonomní morálky, protože dochází ke zvnitřnímu rodičovským požadavkům a určitým norem společnosti. Dítě si utváří svou

hodnotovou orientaci a utváří si superego (Lajčiaková, 2008). Celý proces morálního vývoje je silně ovlivněn tzv. **Oidipovským komplexem**, resp. **Elektriným komplexem**, tím že se chlapci identifikují se svými otci, zvnitřňují si jejich představy (snaha vyhnutí se kastační úzkosti), zároveň se chlapci identifikují i s rodičem opačného pohlaví, kde je motivací obava z jeho ztráty (matky). Tyto představy se zvnitřňují a jsou součástí superega. Superego jedince lze považovat za vnitřní regulátor jeho osobnosti – svědomí. Pokud se člověk zachová v rozporu se superegem, pocitíuje pocit viny. Oproti tomu se jeho osobnost dle této teorie skládá ještě ze dvou částí Id a Ego. Id je iracionální část naší osobnosti, která požaduje okamžité uspokojování potřeb a řídí se principem slasti. Ta část osobnosti, kterou lze pozorovat v chování jedince je ego, které se řídí principem reality. V egu se střetávají požadavky Id (uspokojování potřeb, slasti) a Superega (omezení, zákazy, pravidla společnosti). Zjednodušeně řečeno ego převádí požadavky Id do společensky přijatelné formy (Drapela, 2003). Níže uvedený obrázek znázorňuje procesy probíhající mezi třemi částmi osobnosti – **Id, Ego, Supereo**.

Obrázek č. 1, struktura osobnosti dle psychoanalytické teorie



V souvislosti se superegem a jeho tvořením, především oidipovským a elektriným komplexem, došel Freud k závěru odlišného chápání vývoje morálky u chlapců a dívek. Vzhledem k tomu, že dívky nejsou ohroženy kastrací (nemají penis), nedochází u nich k vývoji morálky na tak velké úrovni jako u chlapců, protože Freud považoval úspěšné vyřešení oidipovského komplexu za základní podmítku formování superega. Rozdíl mezi mužským a ženským modelem morálky dle Freuda, prošel řadou kritik, například od C. Gilliganové.

3.4 Ženská a mužská morálka podle Carol Gilliganové

C. Gilliganová s Freudem souhlasí, že morálka mužů a žen je odlišná, ale odmítá hodnotící názor – horší, lepší, vyšší, nižší. Gilliganová se dostala do polemiky i se spolupracujícím Kohlbergem v souvislosti s ženskou morálkou (Vacek, 2013). Ve své kritice se opírá o fakt, že Kohlberg i Piaget se ve svých teoriích morálního vývoje zaměřují především na chlapce, dokonce i své výzkumy aplikují především u mužského pohlaví. Gilliganová proto přichází s „doplněním“ o rozdílnou ženskou morálku. Dle její teorie je ženská morálka výrazně odlišná od mužské a na základě toho vytvořila dva typy morální orientace založené na přirozených genderových odlišnostech. Mužům přisuzuje morálku **spravedlivosti** (justice) a ženám přisuzuje morálku **starostlivosti** (care). Ženská morálka dle Gilliganové vychází ze sociálních vztahů, je senzitivní, flexibilní, přizpůsobivá a klade důraz především na soucit s jinými. Carol Gilliganová vytvořila na základě svých výzkumů pět stádií vývoje ženské morálky (Lajčiaková, 2008).

Vývojové stupně ženské morálky (Lajčiaková, 2008):

1. Prekonvenční stádium: orientace na vlastní přežití

První stádium je zaměřeno silně egocentricky. Ženské já je zaměřeno na starost o sebe sama, která plyne z pocitu osamělosti.

2. Přechodné stádium: od egoismu k zodpovědnosti

V přechodném stádiu dochází ke konfliktu mezi egocentrismem a zodpovědností. Tedy mezi mnou (mě uspokojování) a požadavky druhých (rodiče, společnost). Postupně požadavky druhých vytlačí vlastní ego.

3. Konvenční stádium: zřeknutí se dobrého

Žena přijímá společenské normy, hodnoty a očekávání ostatních, protože její „přežití“ je závislé na druhých. V tomto stádiu má základy mateřská morálka, která nebere ohledy na sebe sama, ale zaobírá se starostlivostí o menší a slabší.

4. Přechodné stádium: od dobroty k pravdě

V přechodném stádiu žena řeší rozpor mezi egoismem a altruismem. Pro toto stádium je charakteristické řešení otázek, zda je možné být zodpovědný sám za sebe a zároveň za druhé.

5. Postkonvenční stádium: morálka nenásilí

Žena je orientována na svobodné morální principy, které se řídí platným principem – starostlivost. Gilliganová tvrdí, že vzájemná závislost lidí dává prostor pro určitý ego-altruismus.

Autorka srovnávala svou teorii ženské morálky s morálním vývojem dle Kohlberga. Níže je uveden stručný pohled na obě teorie. Více o teorii L. Kohlberga v podkapitole č. 3.3.2

Tabulka č. 1, rozdíl mezi morálkou starostlivosti (ženy) podle Gilliganové a kohlbergovskou morálkou spravedlivosti (muži); (Lajčiaková, 2008)

	Morálka starostlivosti	Morálka spravedlnosti		
Autor (ka)	Gilliganová	Kohlberg		
Primární morální imperativ	Starostlivost	Spravedlnost		
Komponenty morálky	Vztahy	Neporušitelnost individua		
	Zodpovědnost za sebe i jiné	Vlastní práva, práva jiných		
	Starostlivost	Spravedlnost		
	Harmonie	Reciprocita		
	Soucit	Respekt		
	Egoismus, sobectví	Pravidla, zákonost		
Povaha morálních dilemat	Narušení souladu ve vztazích	Konflikt práva		
Determinanty morální povinnosti	Vztahy	Principy		
Kognitivní procesy při morálním uvažování	Induktivní myšlení	Deduktivní myšlení		
Pohled na sebe, morální agent	Spojené Já	Individuální (oddělené) Já		
Filosofická orientace	Fenomenologie, kontextuální relativismus	Racionalismus, univerzální principy spravedlnosti		
Stupně morálního vývoje				
	1	Individuální přežití	1	Trest a poslušnost
	1A	Od egoismu k zodpovědnosti	2	Instrumentalismus
	2	Sebeobětování, sociální konformita	3	Interpersonální konformita
	2A	Od dobra k pravdě	4	Sociální systém a svědomí
			5	sociální smlouvy
	3	Morálka nenásilí	6	Univerzální etické principy

3.5 Kognitivní teorie morálního vývoje

Kognitivně-vývojová teorie se zabývá vývojovou univerzálností, tedy tím, čím jsou si lidé podobní, řešení skupinových odlišností a podobností a zároveň také individuálních jedinečností. Kognitivní přístup zkoumá celý proces myšlení a uvažování v konkrétní situaci, nezaměřuje se pouze na jednání samotné (Smolík, 2016). Průkopníkem teorie kognitivního vývoje morálky byl švýcarský psycholog Jean Piaget.

3.5.1 Jean Piaget

Piaget odmítal teorii (psychoanalýza, behaviorismus), že morální normy se přenášejí z generace na generaci, protože předpokládal, že dítě si porozumění morálním normám vytváří aktivně samo. Morálku Piaget chápe jako systém pravidel, z tohoto důvodu sledoval, jak se u dětí vyvíjí vztah k pravidlům jako zdroj chápání porozumění morálce. Piaget pozoroval děti při hře v kuličky a na základě tohoto výzkumu formulovat čtyři stádia vývoje dětského chápání pravidel. V prvním stádiu nelze ještě hovořit o pravidlech ve smyslu, jaký jim dáváme, jedná se pouze o manipulaci s kuličkami dle vlastního přání. Děti si v prvním stádiu osvojují motorické návyky, které vedou k více či méně ritualizovaným schématům. Druhé stádium, kterým dle Piageta děti prochází ve druhém až pátém roce života, označuje za stádium egocentrické. Děti v tomto stádiu obdrží zvnějšku určitá pravidla hry, která se snaží dodržet nebo spíše napodobit. Dítě v tomto věku začíná napodobovat pravidla, která mu jsou prezentována okolím, ale ještě nechápe smysl sjednocení hry a proto si hraje samo případně s vrstevníkem, ale každý dle svého vlastního chápání pravidel. V tomto stádiu není ještě snaha vyhrát. Začínající kooperace je ve třetím stádiu kolem 7. – 8. roku. Hráči se snaží vyhrát a věnují velikou pozornost sjednocení a dodržování stanovených pravidel. Přesto jejich pravidla nejsou ještě přesná. Až v posledním čtvrtém stádiu kolem 11. – 12. roku lze charakterizovat kodifikováním pravidel. Pravidla jsou již zřejmá všem účastníkům hry a je vyžadováno jejich striktní dodržování. Na základě zkoumání pravidel hry dochází Piaget ke dvěma způsobům chápání morálky. Stejně jako při hře a chápání pravidel i morálka má první stádium založené na vnějším nátlaku – **heteronomie** a morálku kooperace – **autonomie** (Dvořáková, 2008).

Piaget došel k závěru souběžného vývoje intelektuálního a morálního vývoje. „*Než si dítě osvojí jazyk, nelze dle Piageta pozorovat nic, co by svědčilo o vnitřní kontrole. Kontrola senzomotorické inteligence je vnější a věci samy nutí organismus k výběru kroků, jež učiní. Obdobně je tomu s city, které se neregulují zevnitř, nýbrž osobami, které usměrňují elementární city dítěte*“ (Klusák, 2014, s. 32). Piaget vytvořil tři analogie mezi intelektuálním a morálním vývojem, čímž vysvětluje jejich souběžnost.

Anomie

Dítě zprvu není schopno rozlišit objektivní zákony se subjektivními podmínkami, protože nerozlišuje sebe a svět. Stejně tak není na počátku schopno vnímat, co patří druhým lidem, nebo co je výsledek jeho vlastní intelektuální či afektivní činnosti. Jedinec si zprvu není vědom svého vlastního myšlení, protože k tomu je nutné srovnávání sebe s druhými a to lze až poté, co dítě začne rozlišovat sebe a svět. Dětský egocentrismus zapříčinuje přijímání morálních citů i s jejich hodnotou, jedinec ještě není schopen vytvořit vlastní hodnocení (Klusák, 2014).

Heteronomie

Přepokládá se, že v heteronomii jsou děti od pěti přibližně do deseti let. Dítě přijímá veliké množství pravidel a norem, které přichází zvnějšku (rodiče, dospělí). V tomto stádiu jde o jednostranné působení, kdy dospělí předkládají hotová pravidla dětem, které je nekriticky přijímají. Z důvodu dětského egocentrismu, děti vnímají morální pravidla na základě své vlastní zkušenosti, která je silně ovlivněna vnějším řízením – odměny, tresty (Lašek, 2013). Heteronomní morálka je úzce spojena s pojmem morální realismus, Heidbrink (1997) uvádí tři základní charakteristiky morálního realismu:

1. Dítě považuje pravidla a hodnoty za dané. Jednání hodnotí za dobré nebo špatné s ohledem na to, zda jedinec dodržuje nebo nedodržuje pravidla daná autoritou
2. Normy a pravidla dítě nemá zvnitřněné
3. Normy a pravidla jsou vnímána jako absolutní, tzn., že musí být dodržována striktně bez ohledu na kontext a okolnosti.

Zároveň děti v heteronomní morálce věří, že svět běží podle pravidel, která jsou daná určitou autoritou (rodičem, bohem), na základě kterých sami detekují, co je správné a co špatné, tzn., že děti věří v immanentní spravedlnost = porušení pravidel je potrestáno (Lašek, 2013).

Autonomie

Autonomní morálka souvisí se spoluprací a kooperací dětí mezi sebou. V období, kdy si dítě začíná uvědomovat a jednat s vrstevníky tak, jak by chtělo, aby oni jednali s ním, začíná přestup do autonomní úrovně (Heidbrink, 1997). Autonomní morálka je, jak bylo uvedeno, založena na vztazích kooperace, pravidla jsou vnímána jako produkt vzájemné dohody. Veliký rozdíl nastává v hodnocení jednání, které je již posuzováno k záměru (úmyslu) chování (Vacek, 2013).

Věkové rozmezí u vývojových období stanovené původními autory (Piaget, Kohlberg...) jsou orientační. Nové výzkumy dochází k jiným věkovým hranicím, které se neustále proměňují s celkovými proměnami vývoje jedince i společnosti.

3.5.2 Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg se zabýval celým obdobím morálního vývoje, na rozdíl například od Piageta předpokládal, že morální vývoj pokračuje po období dospívání. Kohlberg své závěry opírá o mnoho výzkumů i z různých kulturních prostředí nebo odlišné socio-ekonomicke úrovně nebo odlišné náboženské víry. Kohlbergův výzkum byl založen na tzv. morálních dilematech. Příběh, který byl předkládán respondentům, obsahoval konflikt morálních požadavků (Lajčiaková, 2008). Příkladem může být nejznámější Heinzovo dilema: „*V Evropě žila smrtelně nemocná žena. Trpěla zvláštním druhem rakoviny. Existoval lék, o němž se lékaři domnívali, že by ji mohl zachránit. Byla to forma rádia, kterou jeden lékárník v tom samém městě nedávno objevil. Vyrobít tento lék bylo velmi drahé, ale lékárník si účtoval desetkrát více, než ho stála výroba léku. Zaplatil 400 dolarů za radium a účtoval si 4 000 dolarů za malou dávku léku. Manžel nemocné ženy, Heinz, navštívil každého, o kom věděl, že by mu mohl půjčit peníze, ale dal dohromady pouze něco okolo 2 000 dolarů, polovinu toho, co stál lék. Heinz sdělil lékárníkovi, že jeho žena umírá a požádal ho, aby mu lék prodal levněji anebo mu umožnil zaplatit později. Ale lékárník odpověděl: „Ne, já jsem lék objevil a chci na tom vydělat peníze.“ Tak Heinz, po vyčerpání všech legálních prostředků, propadá zoufalství a uvažuje o vloupání do lékárníkova obchodu, aby pro svoji ženu lék ukradl (Vacek, 2013)*“.

Respondenti odpovídají na otázky týkající se dilematu v tomto případě například, zda by Heinz měl ukrást lék a proč apod. Odpovědi umožňují jedince kategorizovat do různých úrovní morálního usuzování. U odpovědí není důležité, jaké stanovisko respondent zaujme (pro nebo proti), jak by se mohlo zdát, ale zdůvodnění jeho názoru. Kategorií morálního usuzování vytvořil kohlberg celkem 6, dělí se do tří základních úrovní – prekonvenční, konvenční a postkonvenční úrovně (Vacek, 2013).

Úrovně a stádia morálního vývoje dle Lawrence Kohlberga

1. Prekonvenční úroveň

Na prekonvenční úrovni je jednání posuzováno podle následků – správné chování je odměněno, špatné chování je potrestáno. Pravidla přicházející ze světa dospělých musí být striktně dodržována (Smolík, 2016).

a. *Heteronomní morálka*

První stádium prekonvenční úrovně lze charakterizovat obdobně jako stádium heteronomie u J. Piageta pojmem naivní morální realismus. Děti v tomto věku mají jasně rozděleno dobré a špatné chování, které je obvykle spojováno s odměnou či trestem. To znamená, že chování, které je bylo potrestáno, bude dítě vnímat jako špatné, chování, které nebylo potrestáno nebo bylo odměněno, bude vnímat za správné a bude ho opakovat. Pravidla jsou vnímána doslovně a v absolutní podobě. Děti v tomto stádiu ještě nejsou schopny rozlišovat kontext situace nebo úmysl jednání ani nejsou schopny vidět situaci z jiného než svého

pohledu. Za nositele autority jsou považováni ti, kdo jsou starší, větší apod. (jasné často vnější znaky) (Colby, 1987)

b. Individualismus, instrumentální morálka

Druhý stupeň se vyznačuje schopností dětí vidět situaci i z jiného pohledu. Děti již chápou, že někdo jiný může mít jiné zájmy než ono samo, ale jejich cílem stále přetrvává uspokojování svých zájmů a potřeb. Objevují se vztahy reciprocity, které nemají ještě význam loajality, vděčnosti nebo spravedlnosti, ale pouze vedou k snadnějšímu uspokojování vlastních zájmů a potřeb. Děti jsou v tomto období ale schopny koordinovat své jednaní k vzájemnému prospěchu (Colby, 1987).

2. Konvenční úroveň

Na konvenční úrovni jedinec již chápe i sociální aspekt morálního jednání. Objevuje se snaha naplňovat očekávání svého okolí (především rodiny). Jedinec je loajální ke společenskému rádu skupin, do kterých patří (Smolík, 2016).

a. Orientace na vzájemné vztahy (mezilidská morálka)

Pohled jedince je ovlivňován pohledem třetí osoby na něj i okolí. Jedinec jedná tak, aby „neztratil tvář“, snaží se jednat tak, jak si myslí, že se od něj očekává. Reciprocity v tomto stádiu je založena na sdílených normách a motivech více než na individuálních potřebách a zájmech (Colby, 1987).

b. Společenský systém a rád

Normy, zákony, příkazy jsou vnímány jako autorita a nekompromisně vyžadovány a dodržovány. Individuální zájem je tolerován pouze v případě, že je v souladu s normami společenského systému. V případech, kdy se jedinec ve čtvrtém stupni dostane do rozporu norma x vlastní svědomí, upřednostní danou normu (Colby, 1987).

3. Postkonvenční úroveň

V postkonvenční úrovni je snaha o definování vlastních morálních principů a hodnot, které se uplatňují nehledě na autoritu nebo skupiny (Vacek, 2013).

a. Společenská smlouva a lidská práva

Jedinec si je vědom existence univerzálních hodnot a práv a jednání v souladu s nimi považuje za správné. Platnost aktuálních zákonů je hodnocena s ohledem na zachování a ochranu základních lidských práv a hodnot. Sociální systém je vnímán jako smlouva svobodně uzavřená každým jednotlivcem tak, aby byla zachována práva a prospěch všech jejích členů. Některá práva jsou vnímána jako nedotknutelná a ta by neměla být upírána nikdy a nikomu. Pokud je jedinec před volbou mezi těmito přijatými hodnotami (univerzální) a právními předpisy zvolí tzv. společenskou smlouvu (Colby, 1987).

b. Univerzální etické principy

Jedinec přijal zvolené etické principy, které jsou v souladu s jeho svědomím, a na základě toho jedná. Zmíněné etické principy jsou



abstraktní, nejedná se o konkrétní pravidla. Jedinec v tomto stádiu si zakládá na hodnotách, důstojnosti nebo rovnosti každého člověka, vyjadřuje respekt a péči o ostatní stejně tak jako o sebe sama. Pokud je součástí etických principů například úcta k lidské důstojnosti může to být v některých situacích v rozporu s právním řádem. Jedinec na této úrovni poté jedná podle přijatých etických principů (Colby, 1987).

Shrnutí kapitoly

Zájem o otázky dobra a zla je společný pro etiku, mrav i morálku. Mravní jednání člověka je úzce spojeno s normami společnosti a je závislé na jejich pochopení, přijetí a schopnosti jednat podle nich. Morálka je oproti tomu vázána na vnitřní přesvědčení (svědomí, přijetí určitých norem) jedince. Představené teorie sociálního učení se zabývají situačními vlivy a způsoby osvojování, přijímání a zvnitřnění norem příp. hodnot. Psychoanalytická teorie zaměřuje svůj zájem do oblasti pudů a podvědomí jedince a představuje konkrétní procesy vzniku svědomí. Známá teorie kognitivního vývoje se zaměřuje na vývojovou univerzalnost a především teorie J. Piageta propojuje morální vývoj s kognitivním (intelektuálním) vývojem jedince. Pohled na morálku se liší s ohledem na obor, který ji zkoumá a prezentuje. Pedagogika zaměřuje svůj zájem o morální vývoj do oblasti výchovy a možnosti ovlivňovat směrování jedince k dobrému.



kontrolní otázky

1. Stručně charakterizujte pojmy etika, mrav a morálka a vysvětlete rozdíl mezi nimi.
2. Označují pojmy morální a mravní identické jednání?
3. Jak ovlivňuje Oidipovský a Elektrin komplex utváření superega?
4. Jaký je rozdíl mezi heteronomní a autonomní úrovní morálky dle J. Piageta?
5. Jaký je základní rozdíl mezi prekonvenční a konvenční úrovní vývoje morálky dle L. Kohlberga?



Použitá literatura

1. COLBY, Anne a Lawrence KOHLBERG. *The measurement of moral judgment*. New York: Cambridge University Press, 1987. ISBN 05-212-4447-1.
2. DRAPELA, Victor J.. *Přehled teorií osobnosti*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8766-3.
3. DVORÁKOVÁ, Jana. *Morální usuzování: vliv hodnot, osobnosti a morální identity*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4751-8.

4. HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál). ISBN 80-717-8154-1.
5. KLUSÁK, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2325-2.
6. LAJČIAKOVÁ, Petra. *Psychológia morálky*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2008. ISBN 978-80-7204-569-3.
7. LAŠEK, Jan a Irena LOUDOVÁ. *Rodina jako základ vývoje morálky a občanských postojů dětí*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-335-2.
8. SMOLÍK, Arnošt. *Vybrané aspekty sociálního formování jedince ve vztahu ke společenským normám a morálnímu jednání*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2016. ISBN 978-80-7561-040-9.
9. VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-257-7.
10. *Morální vývoj v současných psychologických přístupech* [online], Brno [cit. 2017-05-31]. Dostupné z: https://dilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.dilib/123503/SpisyFF_355-2004-1_4.pdf?sequence=1



Doporučená literatura

1. HÁBL, Jan. *I když se nikdo nedívá: fundamentální otázky etického vychovatelství*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2015. ISBN 978-80-7465-187-8.
2. KOTÁSKOVÁ, J., 1987. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha. Academia.
3. PIAGET, J., 1948. *Moral Judgment of the Child*. Glencoe: Free Press.
4. PIAGET, J., 1968. *Judgment and Reasoning in the Child*. Totowa: Littlefield – Adam and Co.
5. VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.
6. ZIMBARDO, Philip G. *Luciferův efekt: jak se z dobrých lidí stávají lidé zlí*. Praha: Academia, 2014. Společnost. ISBN 978-80-200-2346-9.

4 Faktory ovlivňující jednání jedince



Cíle a výstupy

Cílem čtvrté kapitoly je poskytnou čtenáři základní přehled o některých faktorech, které ovlivňují konečné jednání člověka. Jedná se o potřeby, motivy, motivaci, postoje a hodnoty a osvojování norem.



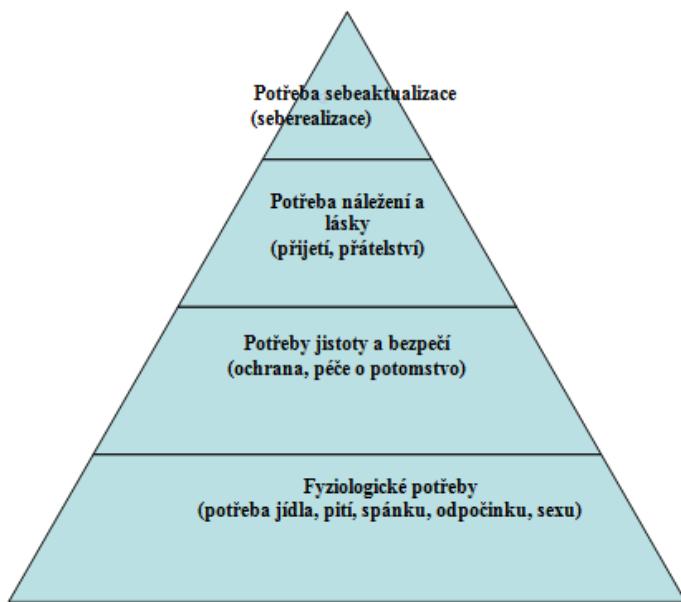
Časová náročnost

- 45 min

4.1 Potřeby, motiv a motivace

Otázku, proč se jedinec zachoval tak, jak se zachoval, si pokládá často každý z nás. O povědět na otázku proč, lze dvěma způsoby. První souvisí se strukturou a vzorcí chování, které jsou situačně podmíněné, druhý způsob odpovídá na otázku „proč?“ v souvislosti s cílem chování (co bylo jeho cílem?), který vychází z motivace jednání. Motivace je „*proces zaměření, energizace a udržování chování*“ (Nakonečný, 2011, str. 381). Naproti tomu motiv je vnitřním důvodem jednání, obsahem jednání, například motivem jednání je nasycení (nikoliv jídlo). Protože motivace vychází z rozdílu mezi daným a žádoucím stavem, tj. z nějakého nedostatku (nebo přebytku) je jejím výchozím stavem potřeba. Potřeby se obvykle dělí na dvě skupiny: biogenní (nedostatky organismu) a sociogenní (nedostatky v sociální oblasti) (Nakonečný, 1996). Podrobnější rozdělení vymezil A. Maslow ve své známé pyramidě potřeb, která mimo čistý výčet potřeb jedinců ukazuje také jejich hierarchické usporádání. Obrázek č. 2 představuje pyramidu potřeb.

Obrázek č. 2 Maslowova hierarchie potřeb



Abraham Maslow vytvořil hierarchii potřeb, která předkládá způsob preference konkrétních potřeb jedince. Jedinec ve svém uspokojení jde směrem od spodu pyramidy k jejímu vrcholu. Začátek je vždy u fyziologických potřeb, které musí mít jedinec uspokojeny, aby mohl pocitovat potřebu uspokojení „vyšších potřeb“. To znamená, že pokud člověk nemá uspokojeny základní biologické potřeby a například trpí žízní, nebude se projevovat například potřeba přátelství nebo seberealizace. K další potřebě je možné přejít pouze po uspokojení té, která se nachází níže na uvedené pyramidě (Nakonečný, 2011).

4.2 Utváření postojů a hodnotové orientace jedince

Hodnoty a hodnotová orientace výrazně ovlivňuje jednání člověka a jeho motivy. Hodnoty představují „*koncepci žádoucnosti, která slouží k selektivnímu chování jako kritérium o preferenci, volbě či zdůvodnění pro navržené nebo reálné chování*“ (Cakirpaloglu, 2009, s. 285). Hodnoty nejsou samostatné jednotky, ale jedná se o celý jejich systém, který ovlivňuje naše jednání. Pokud jde o systém, znamená to, že mají mezi sebou určité vztahy a jsou hierarchicky uspořádány (Janoušek, 1988). Hodnoty lze rozdělit na dvě základní oblasti D-hodnoty a B-hodnoty. D-hodnoty zahrnují tělesné a fyziologické potřeby a B-hodnoty obsahují potřeby osobního růstu. Síla a velikost hodnoty je dána individuálně, i když existují dvě protichůdné teorie, které přisuzují vliv hodnotě podle toho, zda je či není vědomá. Představitelem těchto teorií je Allport, který zastává názor, že vědomé hodnoty převyšují svým významem nevědomé a proti tomu stojí S. Freud, který uvádí, že nevědomé hodnoty jsou základem osobnosti a určují chování jedince (Cakirpaloglu, 2009). Náš hodnotový systém ovlivňuje nejen naše jednání, ale také názory a postoje, které z hodnotové soustavy vycházejí. Hodnotový

systém jedince je proměnlivý v čase (hodnotový systém společnosti se v průběhu historie mění). Stejně tak je proměnlivý i v ontogenezi člověka, jiné hodnoty preferuje dospívající a jiné dospělý případně jedinec v séniu. Stejně tak je význam hodnot proměnlivý vlivem situace, kterou zrovna prožíváme, například kamínek v botě, když musíme doběhnout autobus, abychom stihli důležitou schůzku, může být v dané situaci vnímán jako vysoce významný, samozřejmě není srovnatelná s hodnotami jako je osobní svoboda apod. (Pelikán, 1995). U hodnot se rozlišují konečné a instrumentální cíle, které jsou prostředkem končených hodnot. Hodnota konečných cílů převyšuje význam cílů, které jsou prostředky pro jejich dosažení. Příkladem konečných cílů (hodnot) může být příjemný život, mír, rovnost, svoboda, moudrost apod. instrumentální cíle jsou pak například ctižádostivost, tolerance, odvaha (Nakonečný, 2011).

Hodnoty regulují činnost a chování lidí ve společnosti, ale je nutné je nezaměňovat s regulací ve formě socio-kulturních norem. Hodnoty určují, co je důležité, co je potřeba udělat, k čemu je nutné směřovat, normy poté regulují cestu – určují způsob, jak realizovat danou hodnotu (Cakirpaloglu, 2009).

4.3 Norma, normalita, osvojování norem

Vlivem času a dynamiky vnějších i vnitřních faktorů se proměňují hodnoty společnosti, které mají výrazný vliv na posuzování toho, co je normální (normality společnosti). Hranice normality ve společnosti není stálá, neměnná ani pevná, ale je hodnocena v závislosti na okolnostech. Co normální je a není lze vysvětlit z mnoha hledisek, které se vzájemně mohou dostávat do rozporu. Jedná se o statistické, sociokulturní pojetí normality nebo mediální, funkční normu. Nejčastěji je za normální považováno to, co je nejčastější ve společnosti. Toto pojetí má nevýhodu v tom, že nereflektuje užitečnost daného chování, ale považuje vše, co se odchyluje od normy, (málo četné jevy) za nenormální neboli deviantní. Každá norma je vybavena sankcemi, jako by sama o sobě předpokládala své porušení. Jedná-li se o normy psané (zákon, vyhlášky), jejich sankce jsou uvedeny v právním řádu, pokud hovoříme o morálních, etických, sociálních normách, které nejsou právně ošetřeny, objevují se sankce v podobě společenského tlaku. Normy ve společnosti mají tzv. toleranční limit, který označuje pomyslnou hranici, do jaké míry je porušení té konkrétní normy ještě společností akceptováno a tolerováno. Toleranční limit je rozdílný například u dětí, kde je porušování norem mnohem více akceptováno, než u dospělých, kde se již přepokládá jejich znalost a dostatečná seberegulace, aby je dodržovali (Fischer & Škoda, 2009).

K osvojování norem dochází v rámci procesu socializace, kterou Klofáč definuje jako „*proces, v němž si jednotlivec postupně osvojuje hodnoty a normy dané společenské kultury, a který vede ke komplementaritě jednání*“ (Klofáč, 1965, s. 177). Jedinec při osvojování norem prochází třemi oblastmi. První oblast „tématika norem“ je zaměřena na poznání normy. Aby si jedinec mohl normu osvojit, musí ji nejprve znát, její poznání

může nastat popisem někoho třetího, nebo si ji osvojit sám vlivem pozorování svého okolí. Druhá oblast „vlastní jasnost norem“ představuje porozumění normě, protože nestačí, aby byl s normou například ústně seznámen, ale jedinec (dítě) normě musí rozumět, musí chápát, co znamená a přjmout ji. Pokud tímto úspěšně projde, přichází k poslední části „naplnění norem“, což znamená, že jedinec normu zná, pochopil ji, přijal ji a dodržuje ji (Svoboda, 2012). Jedinec, který normu přijal a považuje ji za důležitou, jinými slovy si ji zvnitřnil, bude jednat v souladu s ní, protože její porušení by představovalo pocity viny a výčitky svědomí.



Shrnutí kapitoly

Na konečné jednání jedince má vliv řada faktorů. Jedním z nich je motivace, která vychází z potřeb jedince a je určitou hnací silou člověka (aktivizuje organismus k činnosti). To, proč se jedinec rozhodne pro určité jednání, ovlivňují i jeho postoje a hodnotová orientace. Na základě své hodnotové orientace dochází k selekci chování tak, aby byla v souladu s nastavením daného člověka. V neposlední řadě převážně v otázkách porušování a dodržování norem má vliv na rozhodnutí také osvojení norem. Ve stručnosti lze říci, že motivace zaktivizuje jedince k činnosti. K jaké činnosti, o tom rozhodují další faktory, jako postoje, hodnoty, morální a mravní nastavení člověka, osvojení norem a v neposlední řadě také situační faktory.



Kontrolní otázky

1. Jaké jsou základní lidské potřeby dle A. Maslowa?
2. Jaký je vztah mezi potřebou a motivací?
3. Vysvětlete rozdíl mezi konečnými a instrumentálními cíli u hodnot.
4. Je hierarchické uspořádání (systém hodnot) proměnlivé, nebo se jedná o daný stav?
5. Jakými fázemi (oblastmi) prochází jedinec při osvojování norem?



Použitá literatura

1. CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Psychologie hodnot*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2295-4.
2. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2781-3.
3. JANOUŠEK, Jaromír. *Sociální psychologie: celostátní vysokoškolská učebnice pro stud. filozofických fakult studijních oborů 77-01-8 Psychologie, 75-04-08*

Pedagogika a psychologie, 76-12-8 Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů, aprobase psychologie.

4. KLOFÁČ, Jaroslav a Vojtěch TLUSTÝ. *Soudobá sociologie*. Praha: nakladatelství politické literatury, 1965. ISBN 25-120-65.
5. NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
6. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-443-8.
7. PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995. Dědictví Komenského (Amosium servis). ISBN 80-85498-27-8.
8. SVOBODA, Zdeněk a Arnošt SMOLÍK. *Etopedické propylaje I.: aktuální otázky systému náhradní výchovné péče o jedince s poruchou chování*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2012. ISBN 978-80-7414-529-2.



Doporučená literatura

1. ČÁP, Jan. *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro vysoké školy.
2. PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. V Praze: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.
3. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Orbis, 1975.

5 Kázeň



Cíle a výstupy

Pátá kapitola je zaměřena na oblast kázně. Čtenář se dozví co je obsahem pojmu kázeň a autorita, jaký má kázeň význam pro výchovně-vzdělávací proces. Čtenářům budou zároveň představeny základní kázeňské prostředky.



Časová náročnost

- 40 min

Struktura norem a regulativů společnosti se odráží ve výchově jedinců. Historie ukazuje, že míra násilí a svobody panující ve společnosti, se odráží v principech výchovy. Pokud se uvolnily poměry ve společnosti, zákonitě se uvolňují i ve výchově v rodině, resp. ve škole. Přes všechny změny ve společnosti byl ale vždy kladen veliký důraz na dodržování stanovených norem jako základní prostředek existence. I škola jako výchovně-vzdělávací instituce vždy kladla důraz na dodržování norem a pravidel, mění se pouze způsob, jakým je jejich dodržování (udržování kázně) uplatňováno (Rotterová, 1973).

Kázeň můžeme definovat jako „*vědomé dodržování zadaných norem*“ (Bendl, 2001, str. 70). Pro pochopení pojmu kázně je nutné zmíněnou definici blíže rozebrat. Většina autorů se shoduje v tom, že se jedná o dodržování nebo podrobení se normám příp. řádu. I ve vztahu ke škole je zřejmé, že kázeň je tam, kde jsou dodržovány stanovené normy. Před normy jsme uvedli „stanovené“, to je nutné u kázně odlišovat, protože kázeň není dodržování jakýchkoliv norem (morálka jedince – jeho zvnitřněné normy), ale norem, daných například v prostředí školy školním řádem nebo autoritou. Posledním bodem definice kázně je pojem „*vědomé*“, protože je sporné, zda se může hovořit o kázni např. v kolektivu dětí s mentálním postižením, kteří stanoveným normám nerozumí (Bendl, 2001).

Oblast kázně ve škole spočívá v tom, že žáci dovedou dodržovat společenská i školní pravidla, spolupracují s učitelem a podílejí se na vytváření příznivého klimatu. Kázeň se tedy projevuje dodržováním základních regulativů. Jedná-li se o kázeň školní, je vhodné upřesnit, jaké regulativy ovlivňují jednání dítěte a podle jakých norem se má chovat. Ve školním prostředí se jedná především o psané normy ve formě školního řádu a o nepsané normy, které mohou mít formu slovních pokynů vedení školy, učitele,

vychovatelů apod. Školní kázeň je proto možné definovat následovně: „*školní kázeň je vědomé dodržování školního rádu a pravidel (pokynů) stanovených učiteli a školními pracovníky*“ (Bendl, 2001, str. 121). Samozřejmostí je propojenost s normami společnosti, a to nejen ve smyslu souladu s právním rádem země, ale také jsou určité oblasti školního rádu legislativně přímo ošetřeny. Na kázeň lze nahlížet jako na výchovný prostředek, protože díky ní se žáci mohou učit, neboť vytáří ze skupiny rozptýlených jedinců jeden kolektiv. Kázeň nemusí být pouze prostředkem, který pomáhá dosahování výchovných a vzdělávacích cílů, ale může se stát sama o sobě cílem a to ze dvou důvodů. Za prvé je kázeň cílem pro pedagogy, kteří se jí snaží dosáhnout určitými prostředky. Druhé pojetí kazně jako cíle odkazuje na schopnosti žáků, kterými operují, pokud si osvojí kázeň. Může se jednat například o vzah k normám, shopnost normy (kriticky hodnotit) dodržovat, schopnost autoregulace, rozvoj vůle apod. Jako taková se kázeň stává jedním z výchovných cílů (Bendl, 2001).

5.1 Kázeňské metody a prostředky

František Švadlenka ve své knize z roku 1912 uvedl hlavní prostředky kázně, které lze převést i do dnešních škol. Jedná se o „*příklad, slovo, zaměstnání, dozor, trest a odměna*“. Těchto 6 pojmu zahrnuje vše od pedagoga jako vzoru, přes poučení, zákazy, rady a nutnost aktivity studentů až po odměny a tresty, které mohou mít opět formu slovní nebo mohou být ve formě klasifikace apod. (Švadlenka, 1912). Nyní blíže ke každému prostředku kázně.

Příklad, slovo

Příklad pomáhá především k upevňování žádoucího chování ve formě vzoru. Velice důležité je, aby pedagog jednal v souladu s tím, co vyžaduje od svých žáků. S ohledem na fakt, že mezi formu sociálního učení patří i nápodoba, může se příklad pedagoga stát velice silným kázeňským prostředkem. Síla příkladu se může projevit pozitivně, ale i negativně, protože děti obzvláště v mladším školním věku nemají ještě silně rozvinutou schopnost rozlišovat mezi dobrým a špatným, protože dobré pro ně může být to, co koná určitá autorita. Dalším velice negativním jevem, který se v souvislosti s příkladem pedagoga může objevit, je rozpor mezi slovem (přesvědčováním, názory) a jeho činy. Tento rozpor úzce souvisí také se souladem mezi tím, jak se chová a tím, co očekává od svých žáků, který jsme již uvedli. Nejen z tohoto důvodu je kladen velký důraz na osobnost pedagoga (Švadlenka, 1912). Ve vztahu k morálce jedince příklad působí ke zpevňování morálních představ především proto, že jeho působení směruje k oblasti názorové a citové, nikoliv intelektu (Střelec, 2004). Slovo ve formě poučování, přesvědčování apod. má určitou váhu především, je-li spojeno s dalšími prostředky, například právě s příkladem, nebo se zkušeností dětí. Pokud děti budeme poučovat, že v případě špatného chování, (například, že při opisování dostanou automaticky špatné hodnocení) budou potrestány, a poté se reálně trest nedostaví, mine se slovní poučení svým účinkem a s velkou pravděpodobností ho nebudou děti respektovat ani v budoucnu.

Zaměstnání

Zaměstnání lze charakterizovat velice jednoduše: činnost pro děti aby se nenudily. Nuda je častým zdrojem nevhodného chování dětí ve škole i porušování kázně. Pokud budou žáci zaměstnáni různě složitými a náročnými činnostmi odpadne nuda jako zdroj nekázně. Je nutné umět činnosti vhodně zařazovat do programu tak, aby žáci nebyli na druhou stranu přetízení. Další prostředek, který je možné zařadit pod zaměstnání, je hra. Hra může sloužit nejen k rozvoji schopností a dovedností (podle zaměření hry), ale ve vztahu ke kázní se při hře učí pravidlům a jejich respektování, dodržování norem, spolupráci, překonávat překážky, schopnosti zvládat prohru (je-li to hra s výtezem) zdravě soupeřit a další. Při hře nejen s vrstevníky se dítě může učit podílet se na vytváření pravidel hry, kompromisům i stanovování sankcí za jejich nedodržení (Švadlenka, 1912).

Dozor

Dozorem se upevňují zvyky a vzorce chování, které byly vštípené výchovou, zajišťuje se upevňování pozitivních vzorců chování a eliminování negativních (Bendl, 2001). Dozor není pevně daný stav, je to proces, se kterým by měl pedagog umět pracovat. Pracovat by měl pedagog (učitel) s mírou dozoru, tzn. zvyšovat a snižovat míru dozoru podle potřeb konkrétního žáka. Učitel se může setkat se žáky, kteří normy nemají správně osvojené a bez dozoru nebudou takřka nic dodržovat, ale může se setkat se žáky, kteří jsou schopni stanovené normy dodržovat i bez neustálého dozoru a pokud pedagog nesníží míru dozoru, mohou mít děti pocit nedůvěry, která se může obrátit zpět v porušování norem nebo jiné nevhodné chování („proč to mám dodržovat, on mi stejně nevěří“).

Odměny a tresty

„Odměna je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb. Trest je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb“ (Čapek, 2014, str.38). Odměny a tresty fungují na základních principech, které popisují jejich účinek. Odměna zvyšuje četnost jednání, po kterém přichází a trest naopak snižuje. Pokud se žádané chování přestane posilovat (odměnou) může postupně vyhasinat. Je dobré vědět, že s ohledem na funkčnost těchto prostředků má silnější účinek odměna. Tresty a odměny předkládají dítěti zpětnou vazbu, aby tato vazba měla žádoucí účinnek (korekce chování, posilování...) musí splňovat základní pravidla:

- zpětná vazba musí být konkrétní,
- vztahy by měly být reverzibilní (vztah by se měl po potrestání vrátit zpět na úroveň před prohřeškem),
- zpětná vazba musí být vztahována na konkrétní chování (nikdy nesmí být zobecněna na osobnost dítěte),
- zpětná vazba se podává, pokud je dítě schopno ji přijmout,

- důležité je nezapomínat na pozitivní zpětné vazby,
- zpětná vazba musí být na takové úrovni, aby ji dítě rozumělo (rozumová úroveň),
- zpětná informace by měla následovat co nejdříve po jednání, kterého se týká (Čapek, 2014).

Ve výchovném procesu by neměl převládat ani jeden z těchto prostředků – ani odměny ani tresty. V případě, že by pedagog příliš odměňoval nebo příliš trestal, oba prostředky přestanou plnit svůj účel, protože se stanou normou. Odměňovat i trestat by se mělo co nejdříve po jednání, kterého se odměna či trest týká. Jejich intenzita by měla být úměrná k danému jednání.

5.2 Vztah školní kázně k autoritě pedagoga

Kázeň předpokládá autoritu. Dítě se při vstupu do školy setkává po rodičích s novou autoritou – pedagogem, která mnohdy zastíní i autoritu rodičů. Učitel, který je vnímán jako autorita, má veliký vliv (moc) na dítě, díky tomu je pro něj snazší ovlivňovat jeho mravní, charakterové i volní vlastnosti, které se úzce váží ke kázni. Autorita může být klíčem ke kázni ve třídě, ale k tomu je nutné, aby žáci pedagoga jako autoritu, která je oprávněná řídit jejich chování a průběh učení, přijali. Ve vztahu kázeň – autorita jsou předkládány dvě teze: „*1. Učitel, který má autoritu, má i kázeň, 2. Učitel, který si dovede udržet kázeň u svých žáků, má u nich i autoritu ve smyslu pravomoci (získává si ji u nich)*“ (Bendl, 2001, str. 80). S autoritou se pojí i moc. Jedná-li se o autoritu pedagoga ve škole, o to opatrnejší musí být při využívání autority ve výchovně-vzdělávacím procesu. S autoritou se pojí důslednost – pevnost, ale zároveň by měl být pedagog laskavý. Mezi tvrdostí až šikanováním a vhodnou aplikací autority je tenká hranice, kterou pedagog nesmí překročit (Bendl, 2001).

Autorita pedagoga se skládá ze dvou částí, z formální a neformální. Formální autorita je dána pozicí, kterou pedagog zastává, v tomto případě pozice učitele. Formální autorita úzce souvisí se sociální rolí. Neformální autorita se pojí s vlastnostmi jejího nositele a je přijímána obvykle dobrovolně. Neformální autorita je také vázána na oblibu, která ji podporuje, proto může mít jedna osoba neformální autoritu u některé skupiny a u druhé nikoliv (Čapek, 2014).

V případě autority i výchovy jde o zprostředkování hodnot a norem společnosti dítěti, z tohoto důvodu je nelze od sebe oddělovat. Normy a hodnoty společnosti jsou zakotveny v autoritě, která je předává a prosazuje dál. To, jakým způsobem předání probíhá, je závislé na druhu výchovy (výchovný styl). Tzn., že nositelem norem a hodnot je autorita, ale způsob, jakým je předává je závislý na výchově (výchovném stylu) (Vališová, Kasíková, & Bureš, 2011).



Shrnutí kapitoly

Hovoříme-li o kázni, jedná se o dodržování zvnějšku stanovených norem jedinci, kteří jsou schopni normy chápát. Kázeň ve školním prostředí může mít charakter cíle nebo prostředku k dosažení jiného výchovně-vzdělávacího cíle. Mezi základní prostředky kázně patří příklad, slovo, zaměstnání (činnost), dozor, trest a odměna. Jedná se o prostředky, které mají stanovený efekt pouze v případě jejich propojení (nevyužívají se samostatně). Školní kázeň má úzký vztah k autoritě, protože autorita pedagoga se může stát klíčem ke kázni ve třídě. Autorita pedagoga má formální a neformální část. Formální část autority je vázána na vykonávanou roli a pozici. Neformální část je přijímána dobrovolně a je spojená s oblibou a charakteristikami dané osoby.



Kontrolní otázky

1. Definujte obecně pojem kázeň a poté specifikujte školní kázeň.
2. V jakém smyslu je kázeň prostředek k dosažení cíle a v jakém smyslu se stává kázeň cílem?
3. Vyjmenujte základní kázeňské prostředky.
4. Jaké jsou základní pravidla zpětné vazby?
5. Jaká je souvislost autority a výchovy?



Použitá literatura

1. BENDL, Stanislav. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV, 2001. Pedagogika (ISV). ISBN 80-858-6680-3.
2. ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.
3. ROTTEROVÁ, Božen, 1973. *Kázeň a problematika jejího utváření*. Praha: Universita Karlova.
4. STŘELEC, Stanislav, ed.. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. 2. vyd. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2004. ISBN 80-866-3321-7.
5. ŠVADLENKA, František, 1912. *Obecná didaktika pro ústavy učitelské*. Praha: B. Stýblo.
6. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada), 2011. Pedagogika (Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.



Doporučená literatura

1. CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce.* Vyd. 4. Praha: Portál, 2006. Pedagogická praxe. ISBN 80-7367-118-2.
2. ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace.* Praha: Grada, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4640-1.
3. ČAPEK, Robert. *Dialogy o výchově: antologie studijních textů k předmětu Teorie výchovy.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-931-8.
4. ČAPEK, Robert, Sylvie NAVAROVÁ a Zdenka ŽENATOVÁ. *Žák v krizové situaci.* Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola. Třídní učitel II. ISBN 978-80-7496-294-3.
5. DOBSON, James C. *Láska a kázeň ve výchově dětí.* Praha: Návrat domů, 1997. ISBN 80-85495-58-9.
6. PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel v nevyklé školní situaci.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Knihovnička učitele. ISBN 80-04-23897-1.
7. VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat.* Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3



PhDr. Arnošt Smolík Ph.D
E-mail: smolik.ar@seznam.cz;
Telefon: 777 982 029