

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Pohádky a morální vývoj dítěte

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:
Doc. PhDr. František Vízdal, CSc.

Vypracovala:
Dana Mitvalská

Brno 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Pohádky a morální vývoj dítěte“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.
Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Šebrově dne 7.4.2010

.....
Podpis

Poděkování

Děkuji panu doc. PhDr. Františku Vízdalovi, CSc. za ochotu převzít moji bakalářskou práci po PhDr. Novotném a pomoci mi při zpracování.

Dále bych chtěla poděkovat pedagogickému sboru MŠ a ZŠ Šebrov za trpělivost, podporu a odbornou pomoc.

V neposlední řadě děkuji svému muži za velkou morální podporu, toleranci a ochotu snášet moje nálady před zkouškami.

Dana Mitvalská

OBSAH

ÚVOD	3
TEORETICKÁ ČÁST	4
1. POHÁDKY	4
1.1 CHARAKTERISTIKA POHÁDEK	5
1.2 DRUHY POHÁDEK	5
1.3 HISTORIE POHÁDEK	6
1.4 POJEM ARCHETYP	9
1.5 POHÁDKY A JEJICH SMYSL	9
2. VÝVOJ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	12
2.1 ČLENĚNÍ ŽIVOTNÍHO CYKLU	12
2.2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK – období od 3 do 7 let	12
2.4 JAK DÍTĚ NAZÍRÁ NA SVĚT	14
2.5 KRESBA	14
2.6 ŘEČ, HRA	15
2.7 NEVHODNÁ SLOVA, SMÍCH, POJETÍ SMRTI	16
2.8 EMOČNÍ VÝVOJ	17
2.9 ŠKOLNÍ ZRALOST	17
3. VÝVOJ DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	19
3.1 ČLENĚNÍ ŽIVOTNÍHO CYKLU	19
3.2 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK	19
3.3 NÁSTUP DO ŠKOLY	20
3.4 KONKRÉTNÍ LOGICKÉ MYŠLENÍ	21
3.5 VNÍMÁNÍ, POZORNOST, PAMĚŤ, UČENÍ, VŮLE, EMOCE	22
3.6 POHYB, RIZIKA	24
3.7 DÍVKA, CHLAPEC	25
4. MORÁLNÍ VÝVOJ	26
4.1 MORÁLKA, KANTŮV KATEGORICKÝ IMPERATIV	26
4.2 TYPY MORÁLKY - PIAGET	27
4.3 MORÁLKA A INTELIGENCE	28
4.4 MORÁLNÍ VÝVOJ - KOHLBERG	28
5. VLIV POHÁDEK NA MORÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE	30

PRAKTICKÁ ČÁST	31
6. ODPOVĚDI DĚTÍ NA OTÁZKY	31
6.1 POHÁDKA „O ZLATÉ RYBCE“	31
6.2 POHÁDKA „O ANGLICKÉ PRINCEZNĚ“	36
6.3 POHÁDKA „O MOUDRÉ VÍLE A DVOU SESTRÁCH“	40
6.4 POHÁDKA „O LAKOMCI A JEHO ZLAŤÁČÍCH“	46
6.5 POHÁDKA „JENÍČEK A MAŘENKA“	50
6.6 POROVNÁNÍ	57
ZÁVĚR	58
RESUMÉ	59
ANOTACE	60
SEZNAM LITERATURY	61

ÚVOD

Pohádky a morální vývoj dítěte

Co je to pohádka? Každý si ze svého dětství vybaví alespoň jednu pohádku nebo pohádkový příběh, který ho dětstvím provázel. Pohádka byla chvilka klidu, chvilka, kdy byl někdo z blízkých opravdu blízko a patřil jen nám. Stejně jako pohádka nás od dětství provází i morálka. Co se smí a co se nesmí, jak se chovat a jak se nechovat, s tím se setkáváme každý den.

Pohádkami se po léta zabývají lidé různého zaměření jako například etnografové, folkloristé, psychologové i pedagogové. Mezi laickou veřejností se nad pohádkami a jejich odkazem i smyslem zamýšlel snad každý rodič. Pohádky pomáhají při navazování kontaktu s dětmi, pomáhají mi při práci učitelky v mateřské škole.

Ve své práci se pokusím zamyslet nad tím, co vlastně pohádky jsou, kde a jak vznikají, jaký nám dávají odkaz. Vzhledem k tomu, že budu v praktické části číst dětem předškolního a mladšího školního věku pohádky a pomocí řízeného rozhovoru zjišťovat, zda najdou v pohádkách morální odkazy, které tam jsou, budu se podrobněji zabývat vývojem dětí předškolního věku, mladšího školního věku a morálním vývojem.

V současné době na děti působí spousta jiných vlivů než jsou pohádky. Rodiče často nemají čas a ani neví, co jejich děti během dne dělají. Pohádky už zdaleka nemají takový vliv na výchovu jako měly v dřívějších dobách. Přesto doufám, že děti stále dokážou podstatu a morální odkaz v pohádkách najít.

Cílem mé práce je zjistit, zda děti dokážou, i v současné době, najít morální aspekty v pohádkách.

TEORETICKÁ ČÁST

1. POHÁDKY

Na začátek své práce uvádím pár citátů a názorů na pohádky.

„Běda člověku, který už všechny své pohádky přečetl“ (Cibula, 1991, p. 249)

„V pohádkových příbězích a v osudech jejich hrdinů je člověk po staletí v symbolické podobě konfrontován s obtížemi a nebezpečími, kterým je skutečně ve svém životě vystaven.“ (Marie - Louise von Franz, 2008)

„Pohádky jsou příběhy o nichž víme, že nejsou skutečné, například O šípkové Růžence nebo Sněhurce. Mýtus je vlastně pohádka, o které lidé věří, že se v určité oblasti světa a v určité době opravdu stala.“ (Baussierová, 2003, p. 6)

„Pohádka nám dává nový a další prostor k okouzlení, probouzí v nás fantazii a představivost, připomíná nám s neobvyklou naléhavostí, v čem je velikost a cena lidského života a prazáklad dobrých vztahů mezi lidmi. Ukazuje nám smysl a čest, odvahu a spravedlnost, posmívá se ješitnosti, sobectví, lakotě a bezohlednosti.“ (Cibula, 1991, p. 249)

„Pohádky popisují obecně lidské základy.“ (Marie - Louise von Franz, 2008, p. 23)

„Pohádky jsou nejčistším a nejjednodušším výrazem kolektivně nevědomých psychických procesů.“ (Marie - Louise von Franz, 2008, p.15)

Obecně se pod pohádkou myslí vyprávění spočívající na básnickém, poetickém výmyslu; děj pohádky bývá bohatší, s více epizodami, odehrává se v neskutečném, smyšleném, fiktivním, „pohádkovém“ světě a líčí mimořádné a dobrodružné příběhy. „Ve své podstatě je pohádka zázračný a čarovný příběh, pro nějž se nedá určit čas a místo děje ...“ (Sirovátko, 1985 <http://na.nulk.cz/1985/4/Nr.html>)

1.1 CHARAKTERISTIKA POHÁDEK

Pohádky mají žánrově blízko k říkadlům, bájím, pověstem, bajkám, jsou převážně výtvorem neznámých autorů nebo kolektivu autorů. Jsou sepsány sběrateli a existují většinou v několika variantách. Jedná se o symbolické vyprávění, jejich skutečný obsah je vyjádřen pomocí obrazů a symbolů. Pohádky pojednávají o základních principech platných pro život člověka. Často hraje důležitou roli tzv. nadpřirozeno, které je propojeno s příběhy postav. Obsahují prvky rituálů. (<http://www.pohadkyprodeti.cz/web/bylo-nebylo/pohadky-a-veda/> 22. 8. 2009)

1.2 DRUHY POHÁDEK

Pohádky fantastické - zde je zdůrazněna nepravděpodobná přítomnost kouzelného jevu například postavy (Tři zlaté vlasy děda Vševěda).

Pohádky ze života - vyskytují se zde jevy nepravděpodobné, ale ne kouzelné. Hrdinové vítězí například pomocí chytrosti.

Pohádky čarodějné a démonické (Čert a Káča).

Pohádky o zvířatech - hlavní hrdina je zvíře, tyto pohádky jsou podobné bajkám.

Pohádky jednoduché, řetězové (O kohoutkovi a slepičce).

Pohádky o nectnostech (lhaní, krádeže).

Pohádky, kde vystupují postavy převzaté z církevního prostředí .

(<http://www.pohadkyprodeti.cz/web/bylo-nebylo/pohadky-a-veda/>22. 8. 2009)

Dělení pohádek podle Sirovátka

Pohádky kouzelné, fantastické - odehrávají se ve zvláštním světě, za sedmero horami, v odlehlé minulosti - jednou - v době, kdy žily krásné princezny a stateční princové, kdy je potřeba princeznu vysvobodit, projít sedmero údolí a přebrodit sedmero řek, utkat se se zlými draky ,černokněžníky a podobně.

Pohádky realistické - nejsou umístěny do pohádkové říše, ale do světa reálného. Vše, co se v nich vypráví, by se mohlo stát (pohádky o loupežnících, mořeplavcích). Často zde dochází ke konfrontaci hlouposti a chytrosti.

Pohádky legendární - vycházejí z náboženských tradic, učení a mýtů (žertovné příběhy o putování Krista se svatým Petrem).

Pohádky o zvířatech - Sirovátka uvádí, že na rozdíl od bajek, které nás poučují, chtějí pohádky o zvířatech hlavně pobavit, rozesmát, potěšit.

Sirovátka dále rozlišuje dvě hlavní oblasti pohádek:

Lidové, folklorní pohádky, literárně převyprávěné, které vycházejí z textů lidových buď z přímých autentických zápisů nebo jsou převzaty z předchozích sbírek a zápisů. Každý autor postupuje odlišně, převyprávění pohádek bývá různé.

Autorské, umělé pohádky dělíme do dvou skupin.

Pohádky s tradičními náměty - napodobují lidovou pohádku (odehrávají se v pohádkovém, dávno minulém světě). U nás je představitelem těchto pohádek Václav Čtvrtek a jeho například Rumcajs, Cipísek, skřítkové Křemílek a Vochomůrka aj. Pohádky moderní - odehrávají se v přítomnosti. Takové pohádky psal např. Karel Čapek (Pošťácká pohádka) .

Pohádky moderní o zvířatech - Jan Karafiát-Broučci nebo Josef Čapek - Povídání o pejskovi a kočičce.

1.3 HISTORIE POHÁDEK

Určitá pohádková témata sahají až do doby 25000 let před Kristem. Písemná tradice pohádek je stará přes tři tisíce let. Už za doby Platóna vyprávěly ženy svým dětem symbolické příběhy, které jim pomáhaly při výchově.

V pozdní Antice se objevuje příběh typu Kráska a zvíře - Amor a Psyché. Podle všeho je tento typ pohádky - kdy žena vysvobodí svého zvířecího milence - nezměněn přes 2 000 let.

Ještě starší pohádky, psané na papyrech, se našly v Egyptě. Jednou z nejslavnějších je pohádka o dvou bratrech, Anup a Bata. I tento motiv se dodnes objevuje ve všech evropských zemích. (Marie - Louise von Franz, 2008)

Příklady vzniku pohádek, charakter pohádek

Španělské pohádky

Španělské pohádky mají několik zvláštností. Začátkem 8. století pronikli na poloostrov Arabové a po dobu 800 let žili ve válce i míru společně se Španěly. Arabové ovlivnili vzdělanost, hospodářský i kulturní vývoj. Do Španělska přinesli vypravěčské umění, poezii, pohádky i příběhy. Původní obyvatelstvo časem přijalo jejich pohádkové příběhy za své.

V 16. a 17. století, v době námořních výprav, se naopak španělské lidové pohádky dostaly až do Jižní a Střední Ameriky. Zde splynuly s tradicí místního obyvatelstva a staly se součástí pokladů lidového umění v Chile, Argentíně, Mexiku. Naproti tomu pohádky indiánské se dostaly stejnou cestou do Španělska. Dále španělské pohádky „putovaly“ do Francie, Itálie, některé pohádky jsou těmto zemím společné a je těžké říci, kde vlastně kdysi dávno vznikly. (Václav Cibula, 1984)

Francouzské pohádky

Podobné je to i u francouzských pohádek. Stejně motivy jako u nich se objevují i jinde po světě. Cesta by nás často zavedla i do Indie, Číny, Starého Řecka nebo Říma. Společné pro všechny pohádky je moudrost skutečného života, humor a nadsázka. Například pohádky s Champagně mají morální ponaučení, z Bretaně nebo Normandie mají kouzlo dobrodružství a dalek, hrdinové pohádek z Pointu neztrácejí smysl pro humor.

První pohádkové motivy byly ve Francii zaznamenány v 11. a 12. století. Kolem roku 1300 sebral Johanes Gonii více než 100 příběhů, které obsahovaly nejstarší pohádkové motivy. Charles Perrault vydal v roce 1697 knížku, která se jmenovala „Pohádky matky Husy“. Byla to jedna z prvních pohádkových knížek vydaných v Evropě. Tyto pohádky bývají řazeny k pohádkám umělým, ale autor čerpal z pohádek lidových. (Červená Karkulka, Popelka, Paleček aj.)

Původně byly pohádky zábavou chudých, ale pomocí chův a služebných se dostaly i do šlechtických a měšťanských vrstev. Zásadní zlom nastal po Velké francouzské revoluci. Nová společnost se začala zajímat o život skutečného lidu, začala si všimnout zvyků, slovesnosti, kulturních projevů. V druhé polovině 19. století začaly vycházet největší a nejcennější sbírky lidových pohádek. U nás vycházejí „Národní báchorky a pověsti“ Boženy Němcové (1845 - 1846) a Erbenova „Kytice z pověstí národních“ (1853). V Evropě představovalo vyprávění pohádek hlavní zábavu v období zimy. U venkovských lidí bylo toto vyprávění základní duchovní činností.

Vědecký zájem o pohádky se datuje do 18. století. V této době se objevily pochyby a nespokojenost s křesťanským učením. To, co v tomto učení chybělo, bylo právě v pohádkách. Do té doby měly pohádky stejný osud jako samotné nevědomí, které bylo vnímáno jako samozřejmost. Lidé je berou jako samozřejmost a žijí z něj, ale nechtějí vědomě připustit jeho existenci. Jedni z prvních začali sbírat pohádky bratři Grimmové. Sepisovali je téměř doslova, jak je lidé z jejich okolí vyprávěli (často míchali několik verzí dohromady). Lidové pohádky se začaly postupně sbírat ve všech zemích. Silný dojem vyvolal obrovský počet opakujících se motivů. Vědci i historikové si kladli otázku, proč se tolik motivů opakuje.

V té době ještě neexistovala hypotéza o kolektivním nevědomí, nebo o obecné lidské typické struktuře. Začalo se pátrat a zjišťovat na kterém místě pohádka vznikla a kam putovala. Objevilo se několik hypotéz. Představitelé tzv. finské školy se shodli na tom, že nelze objevit jedinou zemi, kde pohádky vznikly. Sestavili sbírky jednotlivých typů pohádek a hledali originál. Podle Marie - Louise von Franz pohádky při předávání nemusí nutně degenerovat, ale mohou se i vylepšit. Ludwig Laistner vyslovil hypotézu, že základní motiv pohádky a místní pověsti vycházejí ze snu.

Zajímavý je vztah mezi mýty a pohádkami. Jeden z názorů nám říká, že v určitém místě jde o místní příběh, místní pověst, ale dál od tohoto místa se z pověsti stává abstraktní pohádka. Další názor tvrdí, že mýtus je pohádka, která byla obohacena a pozvednuta na literární úroveň. Podle jiných jsou pohádky degenerované mýty - zbytky mýtů přežívají ve formě pohádek. Tylor chápal pohádky jako zbytky starých

rituálů. Marie - Louise von Franz pokládá za pravděpodobné, že základem není rituál, ale archetypový zážitek.

Určité etnické skupiny nazývají pohádkou výhradně příběhy se zvířaty. Mě osobně se líbí příklad z knihy od Marie-Louise von Franz, „Psychologický výklad pohádek“, strana 174 *„Dokud jde o mlynáře XY, je to ještě místní pověst, ale jakmile se z toho stane - „Tak si jednou jeden mlynář vyšel na lišku...“ - začíná to být pohádka, obecný příběh ve formě, v níž může putovat do jiné vesnice, protože se už neváže na určitý mlýn a na určitého člověka.“* Pravděpodobně je tedy Luthiho teorie správná: pohádky jsou abstrakce. (Hrdinou v pohádce je abstraktní postava, není vůbec lidská, její reakce jsou stereotypní, je buď hodná nebo zlá.)

1.4 POJEM ARCHETYP

Archetyp je ve starověké filosofii pravzor idejí nebo věcí. Shodné rysy mýtů a náboženských projevů v různých kulturách mají psychologický základ v archetypech.

(<http://www.maitrea.cz/magazin/pohadky-myty-a-archetypy-v-rodinnych-konstelacich>) 14.9.2009.

V psychologii označuje archetyp vzorec psychické percepce, v literatuře vzorovou postavu. Nevyčerpatelným vzorem archetypu jsou lidové pohádky. Každý národ může mít určité oblíbené pohádky, které nějak odráží jeho hluboce zakořeněné motivy. Pohádky působí spíše než na racionální složku osobnosti na její nevědomou archaickou složku.

(<http://es.wikipedia.org/wiki/archetyp> 14.9.2009)

1.5 POHÁDKY A JEJICH SMYSL

Podle Matějčka (2005, p. 155) je předškolní věk vrcholnou dobou pohádek a fantazie. Mnohé staré pohádky měly svůj zcela určitý výchovný smysl - měly děti postrašit a tím je přivést k větší poslušnosti, opatrnosti, zdrženlivosti (ale takové strašení velký výchovný význam nemá). Děti navádí k tomu, co by dělat neměly - je nebezpečné chodit do lesa, protože je tam zlý vlk apod. Pokud jde o požadavek absolutní poslušnosti dítěte, vedou Karafiátovi Broučci. Podle Matějčka směřují

pohádky také k dobrému. Něco obětovat pro druhé, to se člověku bohatě vrátí. Pohádky propagují vytrvalost a statečnost. Zlo je potrestáno, dobro po zásluze odměněno. Bettelheim zdůrazňuje, jak důležité je se rázně vypořádat se zlem. „*Vypořádání se může jevit jako brutální, zlé, ale je pro dítě uklidňující a důležité.*“ (Bethelheim, p. 75 - 76)

Matějček uvádí, že do dětského světa patří i tajemství a tajemno, nebezpečí a strach. V pohádkách se děti svým způsobem bát učí. Prožívání napětí a strachu (např. v náručí rodiče) znamená posilování psychické odolnosti dítěte, takže je přínosem ke zdravému vývoji jeho osobnosti. (Matějček, 2005)

Pohádkami se zabývá ve své knize Pohádky i Tolkien. V části „O pohádkách“ se zamýšlí nad tím, co jsou pohádky, jaký mají vztah k dětem a o čem jsou. Říká, že „*dějiny pohádek jsou pravděpodobně mnohem složitější než dějiny tělesného vývoje lidského rodu a stejně složité, jako historie jazyka*“. (Tolkien 1992, p.131) Pohádkové příběhy mají podle Tolkiena tři podoby. Tajemnou vůči nadpřirozenu, magickou vůči přírodě a podobu zrcadla jež, odráží posměch a lítost vůči člověku. Častá otázka dětí je podle Tolkiena: „Je to pravda?“ – ujišťují se tak, že jsou ve své postýlce v bezpečí, že se příběh nestal, že je vymyšlený. Také se ptají, zda je hrdina dobrý nebo zlý. Je pro ně velmi důležité odlišení dobrého od špatného. Tolkien se také zamýšlí nad tím, proč jsou pohádky spojovány výhradně s dětmi. Říká „*Jestli pohádka jako taková stojí vůbec za čtení, pak si zaslouží, aby byla psána pro dospělé a aby jí dospělí četli.*“ (Tolkien, 1992)

Úloha pohádky je jasná, pomáhá nám vyznat se v sobě, v druhých i ve světě. Pohádka maximálně zjednodušuje a typizuje, děj je časově i místně neurčitý. Je stejně provokující jako hra. Nabízí posluchačům odpovědi na otázky jak žít, jednat i jak rozumět světu. Ukazuje nám hodnoty. Naznačuje, jak řešit problém i určitou situaci. Dodává naději a optimismus. Pohádka má většinou dobrý konec. Varuje před špatným a škodlivým chováním, upozorňuje na trest. Pomáhá rozlišovat dobro a zlo. Pomocí pohádek unikáme za skutečný život, pomáhají nám odpočívat, relaxovat, věřit, že bude lépe.

Číst dětem pohádky je důležité. Nachází v nich smysl života, zkušenost, která mu zatím chybí. Pohádky pomáhají překonávat zklamání. Často chce číst dítě jednu

pohádku stále dokola, snaží se tak získat z pohádky vše, co potřebuje pro řešení svých vnitřních konfliktů. **Pohádky dětem dávají jistotu.**

(<http://www.pohadkyprodeti.cz/web/bylo-nebylo/pohadky-a-veda/> 22.8.2009)

Právě způsobu uvažování a prožívání předškolních dětí odpovídají pohádky. Pohádkový děj je zjednodušený a řídí se jasnými pravidly - dobro zvítězí a zlo je potrestáno. Pohádkový svět má požadovanou strukturu a řád. Takový svět se jeví dítěti jako bezpečný a jasný. Pohádky mu pomáhají pochopit fungování skutečného světa. Role jednotlivých postav jsou jasně vymezeny. Slabému jedinci v pohádce vždy někdo pomůže a tím potvrdí základní předpoklad, že svět ani život není tak zlý. Pohádky uspokojují potřebu naděje.

Když si dítě přeje číst pohádky, často to nemusí být proto, že chce pohádku slyšet, ale toto vyžadování je prostředkem, jak vedle sebe udržet dospělého. Mnohem důležitější je pro něj to, co při čtení prožívá. Raduje se z blízkosti rodiče. Dítě je zaujato nejenom slovy, ale i výrazem toho, kdo vypravuje.

Někteří namítají, že pohádka může vyvolat u dítěte strach a úzkost. Bettelheim se ve své knize „Za tajemstvím pohádek“ zabývá názorem, jestli je dobré učinit dětské pohádky mírumilovnější. *„Dítě ví, co potřebuje slyšet. Když jeden dospělý četl sedmiletému chlapci Sněhurku, zakončil příběh Sněhurčinou svatbou, protože nechtěl rozrušit dětskou mysl. Dítě však příběh znalo a hned se dožadovalo: a co rudě rozžhavené střevíce, které zabily královnu? Dítě cítí, že svět je v pořádku a ono v bezpečí pouze tehdy, jsou-li zlí nakonec potrestáni.“*

(Bettelheim, 2000, p. 145 - 146)

Číst pohádky má smysl. V žádném případě to není ztracený čas, ale velmi důležitá chvíle, která se nám později mnohonásobně vrátí.

2. VÝVOJ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

2.1 ČLENĚNÍ ŽIVOTNÍHO CYKLU

Podle Václava Příhody (český filozof, pedagog a psycholog, zabýval se pedagogikou a vývojovou psychologií) je období předškolního věku (3 - 6 let) nazýváno druhé dětství. Podle Freuda (rakouský lékař a psychiatr, proslul jako autor psychoanalýzy) je toto období nazýváno falické (4 - 7 let). Předcházelo mu období anální, kdy se dítě naučilo udržovat čistotu. Období falické je charakterizováno zvědavostí a sebeuspokojováním. Je to nesnadné období, pokud ho dítě překoná, otevře se mu normální psychický vývoj. V opačném případě je toto období základem pro vznik neuróz. Dítě si osvojuje základní normy v rodině. Důležitá je pro něj hra. Má jasné představy o pohlaví, má intenzivní zájem o rodiče stejného pohlaví. Podle Eriksona (americký psychiatr a psychoanalytik, kromě biologických faktorů si všímá i společenských, kulturních a historických podmínek vývoje dítěte) představuje předškolní věk konflikt mezi iniciativou a pocitem viny. Je to období dětské hry, radostí z vlastní iniciativy. Je důležité, aby trvalo dostatečně dlouho. Objevuje se svědomí, dítě začíná vnímat „vnitřní hlas“, který jeho skutky schvaluje nebo odsuzuje.

(Langmeier, Krejčířová, 2006) (Vágnerová, 2000)

2.2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK – období od 3 do 7 let

V širším slova smyslu je předškolní období úsek od narození do nástupu do školy. V užším slova smyslu jde o období mateřské školy - i když spousta dětí do školky nechodí a velký vliv má stále rodina. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Předškolní období je věk hry. Konec této fáze je určen především sociálně, nástupem dítěte do školy. (Vágnerová, 2008)

Podle Matějčka (2005) toto období vypadá jako příprava na významné věci budoucí. *„Dnešní poznatky dokládají, že to vůbec není období přechodné (tím je naopak mladší*

školní věk), nýbrž velká vývojová epocha, samostatná, svébytná, srovnatelná co do významu až zase s pozdějším středním školním věkem“. (Matějček, 2005, p. 139)

V tomto období dítě vospívá po všech stránkách - tělesné, pohybové, intelektové i společenské. Třileté dítě běhá, chodí po schodech - jeho motorický vývoj se stále zdokonaluje, zlepšuje se koordinace pohybu, rychlost. Dítě o něco starší, mezi čtvrtým a pátým rokem, leze po žebříku, skáče, hopsá, hází míčem, stojí déle na jedné noze. Samo se svléká i obléká, samostatně jí. Cvičí zručnost (plastelína, hry s pískem, kostky). (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.3 SOCIALIZACE

Předškolní věk je období iniciativy. Dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality, sociálně se rozvíjí, vznikají vztahy s vrstevníky. (Vágnerová, 2008) **Rodina je v tomto věku stále nejvýznamnější prostředím**, které učí dítě socializaci a uvádí ho do společnosti. Je to fáze přípravy na život ve společnosti. Rodiče slouží dětem jako model rolí, vzor se kterým se identifikují. Vázanost na rodinu se postupně uvolňuje. Významným mezníkem je nástup dítěte do mateřské školy. Učí se zde respektovat názory a práva vrstevníků. Navazují zde kontakty a hledají si zde kamarády. Učí se soupeřit i spolupracovat.

Socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty :

„Vývoj sociální kreativity, tj. „Vývoj bohatě diferencovaných emočním vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí“

„Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací, jde především o vývoj norem, které si jedinec postupně vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných mocnými dospělými a které pak přijímá za své“

„Osvojování sociálních rolí : Takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení .“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, p. 93)

Poznávání je v tomto věku zaměřeno na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Piaget označil tuto fázi kognitivního vývoje jako **období názorného myšlení**. Myšlení stále nerespektuje zákony logiky.

2.4 JAK DÍTĚ NAZÍRÁ NA SVĚT

Způsoby, jakým dítě nazírá na svět (Vágnerová 2008)

Centrace - subjektivně podmíněná redukce informací, tendence ulpívání na jednom, na podstatném - děti nedokážou uvažovat komplexněji, vzít v úvahu více než jeden aspekt situace.

Egocentrismus - ulpívání na subjektivním názoru
- předškolní dítě nechápe, proč by mělo situaci posuzovat z jiných hledisek.

Fenomenismus - pro dítě je důležité, jak se mu situace jeví, svět je pro něj takový, jak vypadá (odmítá například akceptovat, že velryba není ryba).

Prezentismus - u dítěte tohoto věku stále přetrvává vázanost na přítomnost.

Předškolní děti nedělají velký rozdíl mezi skutečností a fantazií (imagičnost). Přičítají vlastnosti lidským bytostem i neživým objektům (stříhají vlasy, nehty panenčám a myslí si, že jim dorostou - antropomorfismus). Zvláště si vykládají i vznik okolního světa (někdo dal hvězdy na oblohu, napustil vodu do rybníka - arteficialismus). Podle dětí tohoto věku musí mít každé poznání definitivní a jednoznačnou platnost - absolutismus. (Vágnerová, 2008)

2.5 KRESBA

Předškolní děti rády vyjadřují svůj vlastní názor na svět kresbou. Ve čtvrtém roce zvládnou nakreslit křížek, v pátém čtverec, v šestém trojúhelník, sedmileté nakreslí kosočtverec. Kresba člověka začíná tak zvaným hlavonožcem. V pěti letech kreslí děti jen hlavní části těla - postava má i trup. Šestileté dítě, dítě zralé pro školu, kreslí člověku všechny důležité detaily. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Kresba je neverbální symbolickou funkcí. Zobrazuje realitu tak, jak ji dítě chápe.

Vývoj kresby prochází několika fázemi.

1. Presymbolická, senzomotorická fáze

- děti batolícího věku - čmárají, spíše než kresba je zajímavá vlastní čmárání - nejde jim o výsledek

2. Fáze přechodu na symbolickou úroveň

- dítě postupně zjišťuje, že čmárání může být prostředkem k zobrazení reality. Grafomotorický výtvar bývá pojmenováván dodatečně.

3. Fáze primárního symbolického vyjádření

- Dítě kresbou skutečně něco konkrétního vyjadřuje. Zdůrazňuje to, co se mu zdá na objektu důležité.

Specifický je vývoj kresby lidské postavy (jak jsem se již zmínila). **Stadium hlavonožce** - kolem třetího roku. Dítě upřednostňuje obličej, který je důležitý pro navázání sociálního kontaktu. Pro děti mezi 4.-5. rokem, **stadium subjektivně fantazijního zpracování**, jsou typické průhledné kresby, dítě postavu postupně obléká, přikresluje další části oděvu. Zobrazují například i miminko v bříšku maminky. Na konci předškolního období se dítě dostává do **stadia realistického zobrazení** - dětské výtvary se stále více podobají skutečnosti. (Vágnerová, 2008)

2.6 ŘEČ, HRA

Řeč se v období pátého roku natolik zdokonaluje, že většinou vymizí dětská patlavost. Při nástupu do školy i přes to část dětí navštěvuje logopedické poradny. Langmeier a Krejčířová ve své knize uvádí, že „vývoj řeči dovoluje i růst poznatků o sobě a o okolním světě.“ Důležitý pokrok dítěte v předškolním období je také v tom, že nerozšiřuje jen svou slovní zásobu a znalost gramatických pravidel, ale začíná také účinně užívat řeči k regulaci svého chování.

Děti, které mají náskok ve slovním projevu jsou méně agresivní než děti, které mají s vývojem řeči problémy. Existuje přímá úměra mezi agresivitou a opožděným vývojem řeči. (Antier, 2004)

Neverbální symbolickou funkcí je i hra. Symbolická hra slouží předškolnímu dítěti jako prostředek vyrovnání se s realitou. Ve hře je dítě svobodné. Tématická hra na něco slouží jako procvičování a příprava na budoucí role (hra na školu, na domácnost, na doktora, na maminku a tatínka). Ve hře může být dítě hodné nebo zlé, učí se tak vnímat vlastnosti pozitivní či negativní. Piaget připodobnil herní symbolizmus k symbolizmu archetypů, tak, jak je prezentoval Jung. (Vágnerová, 2008). Hra má významnou socializační úlohu. „*Hra je činnost (fyzická nebo psychická), která je vykonávána jen proto, že je libá a že přináší dítěti (i dospělému, pokud si ještě dovede hrát) uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uložení cíle, ať je činnost sama o sobě příjemná nebo i výrazně nepříjemná (např. dolování kamenů při stavbě „domů“ nebo dlouhé čekání v křoví bez pohybu při hře na schovávanou).*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, p.100). Hra vede k osvojování dovedností, které jsou důležité pro život. Tento názor zastával i Komenský.

2.7 NEVHODNÁ SLOVA, SMÍCH, POJETÍ SMRTI

Pro děti od tří let skončilo období, které nazval Freud anální stadium. Některé děti začínají používat sprostá slova. Uvědomují si, že jsou to zakázaná slova, ale přesto je říkají. Dítě pomocí těchto slov odstraňuje přebytek energie. Chce dokázat, že už není „mimino“, že už umí zachovat hygienu a může tak provokovat. „*Některé děti používají sprostá slova častěji než ostatní. Chtějí tak vyjádřit utrpení, kterým prošly, když se učily zachovávat čistotu. Čím více byly zahanbovány, když se počůraly, tím větší bude jejich vynalézavost a tím raději budou stále opakovat neslušná slova, která objevily.*“ (Antier, 2004, p. 61)

Děti v tomto věku se často a rády koukají na kreslené pohádky např. Walta Disneye. Největší úspěch mají žertovné a směšné postavy. „*Jejich směšnost je forma slabosti. Když se jim děti smějí, vyrovnávají se přitom s vlastní slabostí.*“ (Antier, 2004, p. 62).

Langmeier a Krejčířová ve své knize uvádí, že některé nové studie ukázaly, že už čtyřleté dítě má rozvinuté pojetí smrti. Plné pochopení nevratnosti a konečnosti smrti bývá dosaženo kolem šestého roku.

2.8 EMOČNÍ VÝVOJ

Emoční vývoj předškolních dětí je charakteristický stabilitou a vyrovnaností. Děti bývají častěji pozitivně naladěny, ubývá negativních emočních reakcí. Způsob emočního prožívání předškolních dětí lze shrnout do několika bodů.

Vztek a zlost nebývají tak časté. Děti lépe chápou příčiny vzniku nepříjemných situací. Zlostné situace se objevují především v kontaktu s vrstevníky, při udělování příkazů a zákazů. Typickým pozitivním emočním stavem tohoto věku je veselost, rozvíjí se smysl pro humor. (Vágnerová, 2008) Matějček uvádí, že sdílená legrace je důležitou součástí mezilidských vztahů.

Dítě chápe dimenzi nejvyšší budoucnosti, dokáže se na něco těšit, ale i se něčeho obávat. V tomto věku se rozvíjí emoční inteligence - dítě chápe svoje pocity, dovede projevit empatii k emočním prožitkům druhých. Rozvíjí se i vztahové emoce. Objevují se city jako láska, sympatie, nesympatie, soucit. U dětí které mají bezpečné zázemí, převažují pozitivní emoce. Děti, které jistoty nedosáhly reagují častěji negativně. „*Nově se objevují i pocity viny, které jsou vázány na dosažení určitého stupně morálního uvažování, na přijetí obecných pravidel chování a ztotožnění se s nimi.*“ (Vágnerová, 2008. p. 200)

2.9 ŠKOLNÍ ZRALOST

Zápisem do první třídy vstupuje dítě do období, které označuje dnešní psychologie jako mladší školní věk. Mezi dětmi jsou však dosti velké rozdíly.

Pojem školní zralost zavedl již Jan Amos Komenský před 350 léty. V šedesátých letech byla socialistická škola velmi náročná, chtěla dokázat převahu a kladla tak

na děti vysoké nároky. A tak vstoupil do praxe odklad školní docházky jako ochranný prostředek před neúměrným přetěžováním dětí. (Matějček, 2005)

Každý školský systém určuje věk vstupu dítěte do školy. V různých zemích je to rozdílné- mezi 5. - 8. rokem. Výška a hmotnost většinou pro nástup do školy nehrají významnou roli. Jen u velmi slabých a drobných dětí může docházet ke zvýšené unavitelnosti či pocitu méněcennosti. Při orientačních zkouškách školní zralosti u nás používáme tzv. Kernův test školní zralosti v Jiráskově modifikaci (jde o napodobování útvarů, písma, kreslení lidské postavy). Školní úspěch však závisí i na kvalitě řeči, paměti, slovní zásobě. **Dítě zralé pro školu by mělo umět věku přiměřeně kontrolovat své emoce a impulzy. Dítě má být méně závislé na rodině. Musí být schopno podřídit se cizí autoritě a přijmout roli školáka. Důležité je si najít své místo ve skupině. A to je úkol školního dítěte.**

3. VÝVOJ DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

3.1 ČLENĚNÍ ŽIVOTNÍHO CYKLU

Vývojem člověka se zabývala i zabývá celá řada významných psychologů.

Podle Václava Příhody je období mladšího školního věku, období „druhého dětství“ pubescence (6 - 11 let).

Freud ho označuje jako období „latentní“ (6 - 12 let), jedná se o období relativně klidné a stabilní. V této době se diferencují sociální role, je organizováno a posilováno superego.

Erikson charakterizuje období (6 - 12 let), jako „konflikt mezi snaživostí a pocitem méněcennosti“. Školní věk je rozhodující pro získávání zkušeností, vlastní zdatnosti a kompetence. Rozhodující je dětem pomáhat, osvojovat zručnosti, vztah k práci, plnění povinností, uplatnění se na tomto světě, ale nesmí to být na úkor jejich identity.

Piaget nazývá období (7 - 12 let) stádium konkrétních operací. Dítě tohoto věku již dokáže přemýšlet o konkrétních událostech, pochopit stálost počtu, množství, hmotnosti. (Langmeier, Krejčířová, 2006) (Vágnerová, 2000)

3.2 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

J. Kuric dělí školní dětství na dvě etapy. Do první etapy řadí první dva roky školní docházky, kdy se dítě adaptuje na školní požadavky. Dítě si ještě není jisté, objevuje se nestálost a rozpory. Ve druhé etapě se sociální vztahy mezi žáky dostávají na vyšší úroveň, dítě si na školu zvyklo, požadavky školy akceptovalo. V této době se formují důležité životní postoje.

Podobně charakterizuje školní věk i Zdeněk Matějček, dělí ho na dvě etapy, na mladší a střední školní věk. Mladší školní věk zahrnuje období přibližně od šesti do osmi let, střední školní věk období od devíti do dvanácti let. Matějček chápe mladší školní věk jako přechod od hravého předškoláka k vyspělejšímu chování školáka. Protože jsou děti mladšího školního věku stále velmi hravé, jsou schopny se soustředit na jednu věc

přibližně deset minut. Když si hrají, nedělají rozdíl mezi chlapci a dívkami, hrají si dohromady. Oproti tomu je střední školní věk vyrovnanější, na školu si většina dětí zvykla, adaptovala se, mají již své místo ve skupině. Začínají si všímat chování lidí kolem sebe, vztahů mezi lidmi, stoupá vliv vrstevníků. Chlapci a dívky se od sebe začínají oddalovat.

Běžně označujeme mladší školní věk jako dobu od 6 až 7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11 až 12 let, kdy začíná dospívat. Psychoanalýza označuje tento věk za období latence, mělo by tedy podle všeho jít o období nezajímavé. Četné psychologické studie však dokazují, že vývoj pokračuje plynule trvale a ve všech směrech dochází k velkým pokrokům.

3.3 NÁSTUP DO ŠKOLY

Školní období je také období střízlivého realismu. Školák chce pochopit okolní svět a věci v něm, zajímá ho, co je a jak to je, co se děje doopravdy. Čte poučné knihy o věcech, lidech i zemích, encyklopedie, cestopisy, historické i válečné povídky. Zprvu jde o realismus naivní - školák je stále ještě závislý na tom, co mu sdělí autority. Později začíná být dítě kritičtější. Ohlašuje se dospívání. Nastupuje kritický realismus. Dítě věci prozkoumává reálnou činností. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

„Dítě si musí dlouho a vydatně hrát, aby jednou dovedlo dlouho a vydatně pracovat.“
(Matějček, Pokorná, 1998, p. 124)

Důležitým sociálním mezníkem je nástup dítěte do školy. Dítě tak oficiálně vstupuje do společnosti. Když dítě selže ve škole, ovlivní to jeho další vývoj, jeho sebepojetí i další životní směřování. Dochází k odpoutání od výlučného vlivu rodiny i když je to i nadále bazální sociální a emoční prostředí. Dítě se musí podřídít instituci, uznávat cizí autoritu, umět se chovat ve společnosti vrstevníků, dokázat ovládat emoce. Na dítě začínají působit nové sociální skupiny. Tyto skupiny mají vlastní hierarchii a řídí se vlastními pravidly. Vrstevnická skupina ve třídě umožňuje rozvíjet symetrické vztahy, dítě se s ostatními může srovnávat. Učí se v ní porozumět názorům, přáním a potřebám jiných lidí. Projevuje se schopnost sociálního

porozumění a narůstá i schopnost seberegulace. (Vágnerová, 2008) (Vágnerová, 2005) (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Vstupem do školy přijímá dítě i nové role. Postupně se tak integruje do společnosti. Rolí školáka získává dítě i nové sociální postavení, mění se postavení dítěte v rodině a často i život celé rodiny. Dítě se stává žákem určité školy a konkrétní třídy. Rolí spolužáka vznikají vztahy mezi dětmi ve třídě. V neposlední řadě se rolí žáka podřizuje požadavkům učitele, autoritě učitele. Vztah školáka k učiteli hraje významnou roli, mívá osobní charakter. Učitel pomáhá dětem překonávat pocit nejistoty a obavy z nového a neznámého. Autorita učitele zatím není zpochybňována. Školní věk je tak další fází přípravy na život, přípravy na svoji budoucí profesi. (Vágnerová, 2008) (Vágnerová, 2005)

Jako v každém věku i v tomto období se objevuje u dětí agresivní chování. Má tři základní důvody. Prvním důvodem je, že dítě nemůže dostatečně vybit svoji energii. Matějček uvádí příklad: „*Nemá-li kluk možnost kopat do míčudy, bude kopat do druhých dětí.*“ (Matějček, Pokorná, 1998, p.124)

Druhým zdrojem agresivity je úzkost, napětí, stres, nejistota dítěte. Obranou těchto dětí je útok. „*Utíkají před silnějšími a bijí slabší*“ (Matějček, Pokorná, 1998, p.126)

Posledním zdrojem agresivity je citová deprivace. Vyvolává tendenci k náhradnímu uspokojování zpravidla na vývojově nižší úrovni.

Dnešní funkce školního dítěte se rozvinuly natolik, že je dítě schopno samostatného školního vzdělávání. Vyspělost myšlení, paměti i vnímání je taková, že dítě školní práce i baví a dokáže se z ní radovat. (Matějček, Pokorná, 1998)

3.4 KONKRÉTNÍ LOGICKÉ MYŠLENÍ

Konkrétní logické myšlení charakterizuje **decentrace, konverzace a reverzibilita**. „*Decentrace je schopnost posuzovat skutečnost podle více hledisek a brát v úvahu různé souvislosti a vztahy.*“ (Vágnerová, 2005, p. 243) Školák dokáže brát v úvahu více hledisek, které dokáže kombinovat a vyvozovat z nich závěry. Děti hodnotí sebe

sama i jiné lidi. Uvědomuje si, že každý může mít jiný názor, jiné potřeby i důvody ke svému chování. Kolem sedmého roku chápe odlišnost interpretace určité situace, později, kolem devátého roku, odhaduje, jak posuzují jeho jednání a chování druzí lidé. Proces decentrace poznávání je postupný, děti zprvu uvažují jen z hlediska vlastní pozice, nechápou, že z jiného pohledu je realita jiná.

„Konzervace je vědomí trvalosti určitých objektů Dítě školního věku je schopné pochopit trvalost podstaty určitého objektu či množiny objektů, i když se změní jejich vnější vzhled.“ (Vágnerová, 2005, p. 244) Dítě mladší nechápe proměny vnějšího vzhledu objektu - voda, led, sníh. Piaget charakterizuje dětské myšlení jako *„přechod z fáze postupného hledání a vytváření rovnováhy v poznávání světa k chápání pohyblivé rovnováhy světa.“* (Vágnerová, 2005, p. 245)

Reverzibilita, neboli vratnost znamená, že změna situace není definitivní, že ji lze opět vrátit zpět.

3.5 VNÍMÁNÍ, POZORNOST, PAMĚŤ, UČENÍ, VŮLE, EMOCE

Vnímání postoupilo do analytického stádia. V této oblasti nastává velký pokrok. *„Dítě je pozornější, vytrvalejší, všechno důkladně zkoumá, je pečlivé a ve svém vnímání méně závislé na svých okamžitých přáních a potřebách, než mladší děti.“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, p. 121) Dítě dovede vnímat celky jako rozčleněné, dovede vnímat i drobné detaily, dovede si všimnout jednotlivostí. Je to i důležitý předpoklad pro výuku čtení a psaní způsobem, kterým se učí na našich školách. (Matějček, Pokorná, 1998)

Děti se učí pamatovat to, čeho je třeba. Začíná se rozvíjet **úmyslné zapamatování**. Zatím si nejlépe pamatují to, co jde za sebou. Mladší školní věk je chápán jako přechod od hravého předškoláka k vyspělejšímu chování školáka. Přesto jsou tyto děti stále hravé a na jednu věc jsou schopny se soustředit přibližně deset minut. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Vývoj pozornosti závisí na zralosti centrální nervové soustavy. Dítě se lépe soustředí na vizuální podněty, u koncentrace na podněty sluchové je to náročnější. Dítě se k nim nemůže vracet. Pokud je nezachytlo, neví. (Vágnerová, 2005)

Paměť se velmi intenzivně rozvíjí mezi 6-12 lety. Děje se tak pod vlivem zrání, ale i pod vlivem specifické stimulace, kterou poskytuje škola. Motivaci k rozvoji této schopnosti posiluje fakt, že školák je za takový výkon pozitivně hodnocen.

Vzhledem k tomu, že je nervový systém v této době stále ještě ve vývoji *„je paradoxem života, že všechno školní učení až po univerzitu probíhá vlastně v době, kdy náš nervový systém zdaleka ještě není zralý a výkonný a kdy v rychlosti tohoto procesu zrání a vyspívání jsou mezi nimi veliké rozdíly.“* (Matějček, Pokorná, 1998, p.113)

Rozvoj jazykových kompetencí je závislý na interakci vrozených dispozic a kvality stimulace jazykových podnětů. Řeč je základním předpokladem úspěšného školního učení. Pod vlivem výuky se jazykové kompetence dále rozvíjí. Rychlý rozvoj řeči podporuje i rozvoj paměti. Krátkodobá i dlouhodobá paměť je stabilnější. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

U mladších školáků převažuje **mechanický způsob učení**. Ve třídě je velká spousta podnětů, které na dítě útočí. Dítě je nedokáže nevnímat, musí dávat pozor na všechno, co mu jeho smyslové orgány posílají do kůry mozkové. Ve středním školním věku, 9-11, ubývá tendence učit se pouze mechanicky. Děti si začínají učivo rozdělovat podle souvislostí a opakují si z paměti. Podle Piageta jsou pro děti mladšího školního věku typické konkrétní logické operace. Děti začínají uvažovat podle zákonů logiky, ale jsou ve svém usuzování vázány na konkrétní realitu. U dětí středního školního věku je už i potřeba vědět smysl, proč se učit. Když není proč, klesá i motivace se učit. (Vágnerová, 2005)

U školáků dochází k výraznému **rozvoji volných vlastností**. Dítě se buď učí, protože chce dosáhnout úspěchu nebo pouze proto, že chce splnit určité sociální normy. Erikson definuje školní dítě - „ Jsou tím, co dovedou.“ (Vágnerová, 2005, p. 262)

Děti zatím nedokážou odbourat, že si venku hraje kamarád ,nebo že sněží. Pro tento věk je fyziologicky nepřírozené sezení. I to nutně vyčerpává nervový systém a ten si hledá odpočinek. Děti se začnou vrtět, povalovat po lavici a tím i odvádět pozornost ostatních dětí od učení. Pro posílení nervového systému je potřeba dostatek pohybu na čerstvém vzduchu a hra. (Matějček, Pokorná, 1998), (Vágnerová, 2005)

Ve školním věku dochází k **rozvoji emocí**, které souvisí se sebehodnocením i s hodnocením jiných. Sociálně podmíněný tlak na dobrý školní výkon posiluje tendenci ke srovnávání sebe sama s ostatními. Děti jsou emočně zralejší a tak dovedou ve větší míře kontrolovat své emoční projevy. (Vágnerová, 2005)

3.6 POHYB, RIZIKA

Vývoj **pohybových schopností** je závislý na tělesném růstu. Zlepšuje se i jemná a hrubá motorika, koordinace celého těla i výkon při učení, psaní, kreslení. *„Opakované sociometrické studie dokázaly, že tělesná síla a obratnost hrají velkou roli v postavení dítěte ve skupině.“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, p. 120)

I školní věk má svá rizika. Asi 15% dětí trpí **obezitou** - jak své knize již z roku 1998 Matějček a Pokorná. Děti jsou neobratné, často se jim ostatní vysmívají a ony samy ztrácejí sebevědomí a mívají komplexy méněcennosti. Častěji jsou nemocné a do budoucna jsou ohroženy vážnými chorobami.

Školák celé dny prosedí ve škole, u počítače nebo u televize. To je důvod, proč se u něj objevuje **špatné držení těla**. I zde nejde pouze o estetickou vadu, ale i zdravotní, srdce a plíce se nemohou správně rozvíjet a pracovat. (Matějček, Pokorná, 1998)

3.7 DÍVKA, CHLAPEC

V mladším školním věku mají děti stále rády pohádky, ve hrách se bez zábran mísí chlapci s dívkami. Později se těžiště jejich zájmu přesouvá na stranu životní reality. Chlapci čtou knihy dobrodružné, mají rádi napínavý děj a hrdinský boj dobrého se zlým. Dívky mají navíc zájem i o vztahy mezi lidmi a intimní stránku lidského soužití. **Chlapci a dívky se od sebe začínají oddalovat.** (Matějček, Pokorná, 1998)

V mladším školním věku je pro ně kamarád ten, kdo si s nimi hraje. Důležitá je četnost kontaktů, kamarád je ten s kterým chodí do školy, s kterým bydlí ve stejném domě a sedí ve stejné lavici. Ve středním školním věku se začínají tvořit pevnější skupinky k určitému účelu. Chodí například hrát fotbal nebo divadlo. Pojí je společný zájem. Chlapci a děvčata začínají být dvě zcela odlišné skupinky. Děvčata tohoto věku jsou velmi zvědavá. Zajímá je, co se děje u sousedů, kdo s kým chodí, kdo se rozvedl, odstěhoval. **V době puberty budou i kriticky soudit a hodnotit.** (Matějček, Pokorná, 1998)

Děti mezi 9. - 12. rokem dozrávají k dospělému chování vůči malému dítěti. Zajímají se o něj, sklánějí se nad ním, mluví vyšším hlasem než obvykle. U děvčat se toto období objevuje kolem osmého roku, u chlapců o rok později. Pomalu se začínají utvářet rodičovské postoje. Dochází i k utváření mužské a ženské identity, která se již utváří od kojeneckého věku, ale ve školním období se posouvá na novou kvalitativní úroveň. „*Přístupuje k ní složka pohlavní příslušnosti. Z dívek se stávají ženy a z chlapců mladí muži. Tedy ještě před nástupem puberty!*“ (Matějček, Pokorná, 1998, p. 100)

Chlapci tráví většinu volného času pohybem nebo nějakým dobrodružstvím. Dívky vytvářejí intimnější společenství, čas tráví povídáním o zajímavostech všedního dne. Až později dospějí do fáze, kdy se budou jeden před druhým předvádět. **Je potřeba dětem tohoto věku umožnit vzájemné kontakty a to nejenom ve formálních skupinách, ale i ve skupinách, které vznikají spontánně, z podnětu dětí samotných.**

4. MORÁLNÍ VÝVOJ

4.1 MORÁLKA, KANTŮV KATEGORICKÝ IMPERATIV

Děti učíme hodnotám z mnoha důvodů. V první řadě protože to dělali i naši rodiče, je to určitá tradice a my ji věříme. Myslíme si, že to tak je správné a doufáme, že předáním těchto hodnot přispějeme k tomu, aby byla společnost lepší, bezpečná a dál se rozvíjela. Chování založené na morálce může dětem pomoci rozvinout smysl pro samostatnost, nezávislost a v podstatě na tom závisí i jejich štěstí. (Linda a Richard Eyrovi, 2007)

Morálka v normativním významu znamená to „*co je z vnitřního přesvědčení správné nebo naopak nepřipustné, případně i soubor principů, podle nichž se má lidské jednání a rozhodování hodnotit.*“ (<http://es.wikipedia.org/wiki/Mor%C3%A1lka>)
11.2.2010

Morálka je vymezena tím, co je dobré a co je špatné. Morálka skupiny nemusí být v souladu se svědomím některých jednotlivců. Ti mohou ze skupiny odejít, ale většinou se spíš přizpůsobí a pak jsou nešťastní.

Někdy se používá jako synonymum pro mravnost či etiku, ale u morálky jde vždy o zásady důležitější. Jde o princip a zásady správného jednání, kterými se člověk řídí z přesvědčení. Podstatnou složkou každé morálky je zásada „nikomu neškodit“ a poškození druhých předcházet. Tato zásada se najde již v Bibli. „*A jak chcete, aby lidé činili vám, i vy číňte jim.*“ (Bible, Luk 6, 31, p. 153) I další pravidlo morálky je z Bible. „*Nepřidáš se k většině, když páchá zlo.*“ Morálka je často vyjádřena pomocí zákazů, například v Desateru. Základem tradiční morálky bylo právě náboženství.

„Jednej jen podle té maximy, od níž můžeš zároveň chtít, aby se stala obecným zákonem.“ Tento kategorický imperativ Emmanuela Kanta je základem přirozené morálky. Zjednodušeně řečeno: „*Chovej se tak, jak bys chtěl, aby se druzí chovali k tobě.*“ Jiný překlad imperativu zní: „*Jednej tak, abys používal lidství jak ve své*

osobě, tak i v osobě každého druhého vždy zároveň jako účel a nikdy pouze jako prostředek.“ Opět jednodušeji řečeno: *„Nevyužívej druhých ke svému prospěchu.“*

Každý člověk provádí rozhodnutí na základě informací získaných smysly a informací, které má uloženy po předchozích zkušenostech v paměti. Snaží se rozhodovat na základě svědomí. **Rozhodnutí, která provede a jsou v rozporu s jeho svědomím, vyvolávají pocity viny.**

Otázka dobra a zla, zásadní otázka morálky, patří k nejstarším filozofickým otázkám. Filozofie se zabývá morální povinností, snaží se vyjádřit, jak by se lidé chovat měli. Psychologie se zabývá morálním bytím, snaží se pochopit, proč se lidé chovají tak, jak se chovají. (Heibrink, 1997)

„Morální vlastnosti se rozvíjejí v průběhu socializačního vývoje, především na základě výchovy a pod vlivem dalších zkušeností.“ (Vágnerová, 2005, p. 331)

Jde vlastně o jakýsi posun od egocentrického postoje ke zralejšímu postoji presidiálnímu, který bere v úvahu i potřeby druhých lidí. Pro rozvoj charakterových vlastností je podstatné zda a jak se identifikuje s určitými hodnotami a normami. Základem morálního vývoje je autoregulační funkce svědomí. Pokud člověk neudělá to, co má nebo naopak udělá co nemá, pak se objevuje prožitek výčitek svědomí. (Vágnerová, 2005)

4.2 TYPY MORÁLKY - PIAGET

Chápání mravních norem závisí na celkovém vývoji dítěte. Podle Piageta existují dva základní typy morálky. Morálka dítěte předškolního a čerstvě školního věku je heteronomní. Chování je závislé na zákazech a příkazech autorit (dospělých, učitelů, rodičů). Je závislá na odměnách a trestech, dospělý je ten, který určuje, co je dobré a co špatné. Špatné jednání a chování je to, o kterém dospělý řekne, že je špatné. Naopak u autonomní morálky už *„dítě uznává určité jednání a chování za správné či nesprávné samo o sobě, bez ohledu na autoritu dospělého, na jeho názor a příkaz.“*

(Langmeier, Krejčířová, 2006, p. 133)

4.3 MORÁLKA A INTELIGENCE

Autoři článku Inteligence a morální vývoj se zabývají morálním vývojem v souvislosti s inteligencí. Předpokladem pro to, aby jedinec dospěl do vyšších stádií morálního usuzování je právě rozvinutý intelekt. K posouzení úrovně morálního úsudku byl použit upravený test morální zralosti. Autoři, Kotásková a Vajda, se hlásí k Piagetově a Kohlbergově koncepci morálního vývoje. Zkoumaná osoba řeší problém v roli poškozeného, ale i v roli pozorovatele. Podle výsledků se děti dělí do tří základních kategorií. Mravní a hodnotový vývoj dítěte je úzce provázán s intelektuálním.

4.4 MORÁLNÍ VÝVOJ - KOHLBERG

Kohlberg rozdělil morální vývoj do tří základních úrovní. Jde v nich o kvalitativně odlišný způsob uvažování o morálních problémech. Východiskem pro něj byly práce švýcarského psychologa Jeana Piageta.

První úroveň je **prekonvenční**, v tomto období mluvíme o vnější morálce. Chování je formováno prostým zpevněním. Prvním stupněm na této úrovni je **orientace na trest a poslušnost**. Dítě vnímá, co je špatné a co je dobré podle reakcí dospělého, autority, rodičů, učitele. Jde o situačně vázanou morálku s behavioristickým modelem podmiňování. „*Skinnerova teorie instrumentálního podmiňování, se v podstatě zakládá na tomto předpokladu. Je-li určitý způsob jednání odměna, stoupá následně pravděpodobnost jeho výskytu, není-li odměněn (nebo je-li dokonce potrestán) klesá pravděpodobnost, že se bude opakovat.*“ (Heidbrink, 1997, p. 75) Podle Piageta jde o heteronomní morálku, kde nezáleží na dobrém či špatném úmyslu, ale na důsledcích, jde o stádium předoperační. Druhým stupněm prekonvenční úrovně je **účelové myšlení nebo také orientace na odměnu**. Piaget označil toto období za stádium konkrétních operací. Jde o děti mladšího a středního školního věku tzv. hodné děti. Dítě se dokáže vcítit do situace druhého dítěte a chápe, že zájmy druhých se nemusí shodovat s jeho vlastními. Smysl pro spravedlnost je na úrovni rovnostářského fanatismu. U dospělých může toto myšlení nabýt formy morálního cynismu. Ten redukuje vztahy mezi lidmi na čistě účelové.

Druhá úroveň, **konvenční**, se také skládá ze dvou stupňů. Třetím stupněm je **shoda s ostatními**, jde o období orientace na to, být hodným dítětem. Dítě chce být v očích svých blízkých a známých dobrým. Tento stupeň je spojován se zdvořilostí, slušností a přátelstvím, je charakterizován orientací na normy určité skupiny. „*Správné je to, co za správné považují také ostatní.*“ (Heidbrink, 1997, p. 79) Jde o morálku harmonickou, všude jsou shodné hodnotové představy. Normy skupiny se stávají jeho vlastními. Ve čtvrtém stupni jde o **orientaci na společnost**, na řád a pořádek. Lidé v tomto stádiu se cítí být podřízeni zákonům, nejsou za ně odpovědní, musí je pouze plnit. Mluvíme o filozofickém názoru „právní pozitivismus“. Někdy se může stát, že i na této úrovni morálního uvažování může dojít k nehumánní morálce a to tehdy, když jsou samy zákony nehumánní.

Třetí, **postkonvenční úroveň morálky**, se jako předešlé dělí do dvou stupňů. Podle Kohlberga jde v pátém stupni o **orientaci na zákonné chování a sociální úmluvy**. „*Zákony tu jsou k všeobecnému blahu a chrání práva všech lidí. Má být dosaženo co možná největšího užitku pro co největší množství lidí. Život a svoboda jsou hodnoty absolutního charakteru.*“ (Heidbrink, 1997, p. 80) Podle Kohlberga mají svobodné demokratické ústavy, jako například Ústavní soud, sociálně smluvní charakter pátého stupně morálního vývoje. Zákony jsou udělány pro člověka, ne člověk pro zákony. Do tohoto stádia dospěje jen malé procento dospělé populace. Šestý, poslední stupeň, který se také nazývá **etické principy**, označil sám Kohlberg za hypotetický. V nejnovějších verzích jeho záznamových archů tento stupeň dokonce vynechal. Morálka se na této úrovni řídí sadou hluboce individuálních zásad. Kohlberg označuje tuto fázi jako orientaci na svědomí a principy. V podstatě jde o kategorický imperativ, respektování důstojnosti člověka a jeho jedinečnosti. Kegan používá pro jeho charakteristiku slovo „nadindividualita“. Podle Gilliganové tento stupeň redukuje člověka na morální princip, uvádí: „*Kdo se orientuje podle principů, popírá svou individualitu. Stává se člověkem ve všeobecném slova smyslu, člověkem bez osobnosti: člověkem bez svého já.*“ (Heidbrink, 1997, p. 85)

5. VLIV POHÁDEK NA MORÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE

Kvalitní pohádka má výchovný vliv i vliv duševně ozdravující. Uspokojuje základní psychické potřeby, které slouží k rozvoji duševních funkcí. Děti společně s hrdiny prožívají úspěchy, nenásilně získávají vzory vztahů i postojů, ujasňují si ideály a hodnoty. I když v dnešní době na děti působí spousta jiných vlivů než to bývalo dříve, přesto zde má pohádka stále své místo. **Pohádky mohou být pomocníkem vychovatele.**

„Morální síla pohádky spočívá v barvitém zobrazení hmatatelných stránek dobra a zla, zosobněných do pohádkových postav, bez pochybností o tom, kdo kam patří. Děti tak objevují základy mravní existence, které jsou zakotveny v historii a kultuře a které uplatňujeme v průběhu života všude kolem nás.“

(http://is.muni.cz/th/104572/pdf_m/) 3. 3. 2010

Společně strávené chvíle s rodiči při čtení pohádek dávají dítěti pocit jistoty, bezpečí, lásky. Tyto děti pak pravděpodobně budou svým dětem také číst a morální odkaz, který je v pohádkách, dál předávat. Děti, kterým se nečte a s kterými se nemluví se špatně vyjadřují, špatně mluví, některé i špatně rozumí. Ve školce jsem vyzorovala, že právě z neporozumění často pramení dětská agresivita.

PRAKTICKÁ ČÁST

- čtení pohádek dětem předškolního a mladšího školního věku

6. ODPOVĚDI DĚTÍ NA OTÁZKY

6.1 POHÁDKA „O ZLATÉ RYBCE“

29.9.2009, pohádka „*O zlaté rybce*“ (Jan Červenka, O zlaté rybce a jiné slovanské pohádky, 1984, str. 199 – 206). Skupina patnácti dětí předškolního věku (8 dívek, 7 chlapců). Pohádku znaly, některým se líbila, některým ne.

1. „**Jaká byla babka?**“ (některé děti neodpověděly)

Dívky

- zlá a stará
- byla našťvaná na své rodiče, hned jak se narodila
- ubližovala dětem
- stará
- zlá

Chlapci

- zlá
- zelená
- chlubivá
- chtěla pořád víc
- závistivá

2. „Jaký byl dědek?“ (některé děti neodpověděly)

Dívky

- hodný a starý
- hloupý
- myslel si, že když to vše pro babku udělá, bude babka hodnější

Chlapci

- hodný a starý
- unavený

3. „Jaká byla rybka?“

- všechny děti odpověděly, že hodná, 4 děti dodaly kouzelná
- jedno dítě odpovědělo, hloupá, protože pořád plnila každé přání

4. „Jaké je ponaučení?“ (některé děti neodpověděly)

- *abychom nebyli zlí, ale hodní*
- *abychom nepomáhali zlým lidem*
- *nikdo nemá být chlubitivý*
- *nikdo nemá být závistivý*
- *máme pomáhat ostatním*

29.9.2009 pohádka „*O zlaté rybce*“ (Jan Červenka, O zlaté rybce a jiné slovanské pohádky, 1984, str. 199 – 206). Skupina **patnáct dětí mladšího školního věku** (8 dívek, 7 chlapců). Pohádku děti většinou znaly. Dvěma dětem se pohádka nelíbila, ostatním se zdála poučná.

1. „Jaká byla babka ?“

Dívky

- sobecká, hloupá, umíněná
- chamtivá, zlá, hloupá
- pyšná, umíněná, lakomá
- řekla bych, že chamtivá
- zlá, svérázná, sobecká, hloupá, lakomá
- choulostivá, pyšná, zlá
- zlá, chamtivá, lakomá

Chlapci

- zlá, pyšná
- umíněná, tvrdohlavá, chamtivá, sobecká
- zlá, chamtivá, pyšná, panovačná, hloupá
- zlá, chamtivá, blbá, hnusná
- pyšná, chamtivá, panovačná
- chtěla moc

2. „Jaký byl dědek?“

Dívky

- byl trošku hloupý, bojácný, ale hodný
- hloupý, hodný
- bojácný, hodný , hloupý
- hloupý
- hodný, hloupý, obětavý
- hloupý, měl babku rád
- hloupý, ustrašený, hodný
- hodný a hloupý

Chlapci

- hodný, šlechetný, hloupý
- hodný, bázlivý
- hloupý, dobrý
- poslouchal babku
- hodný, trochu hloupý
- hodný, hloupý a starý
- hodný, hloupý

Odpovědi se často opakovaly.

3. „Jaká byla rybka?“

Dívky

- chytrá, trpělivá, kouzelná
- hodná a chytrá
- chytrá, štedrá, předvídatelná
- předvídala, co bude
- trpělivá, hodná, přívětivá
- chytrá, hodná
- rybka byla hodná, dokázala si představit, jaká ta babka může být
- hodná a chytrá

Chlapci

- chytrá, mazaná, štedrá, dokázala předvídat
- štedrá, do určité míry chytrá
- štedrá, hodná, chytrá, trpělivá
- chytrá
- chytrá a hodná, dokázala předvídat
- spravedlivá a hodná
- věděla, co bude

4. „Jaké je ponaučení?“ (Děti často odpovídaly podobně)

- *nemáme být chamtiví*
- *nemáme chtít moc*
- *nemáme chtít všechno*
- *kdo chce moc, nemá nic*
- *člověk nemá být pyšný a namyšlený*
- *není dobré být zlý*
- *když chceš moc, nemáš nic*
- *nemáme být chamtiví*
- *někdo je vždy hodný a někdo zlý*
- *kdo chce víc, nemá nic*
- *kdo chce hodně nemá nic*
- *kdo chce moc, nemá nic*
- *nevyplatí se chtít všechno*

6.2 POHÁDKA „O ANGLICKÉ PRINCEZNĚ“

8.10.2009 pohádka „*O anglické princezně*“ (Václav Cibula, Francouzské lidové pohádky, str. 224 – 226). Skupina deseti dětí předškolního věku (5 dívek, 5 chlapců). I tato skupina viděla u pohádky podobnost s Pyšnou princeznou. Pohádku znaly, líbila se jim. Některé děti měly problém s pozorností.

1. „Jaká byla princezna?“

Dívky

- pyšná, později hodná
- potom, co se napravila, byla mírná, skromná, měli jí všichni rádi, bydlela s parukářem
- kradla, protože milovala parukáře a on jí to řekl
- krásná
- měla ráda parukáře

Chlapci

- anglická
- kradla, protože měli hlad
- pyšná
- divná
- nevím

2. „Jaký byl princ?“

Dívky

- hodný a chytrý
- skromný
- chtěl princeznu za ženu
- chtěl, aby princezna kradla
- chtěl poučit a naučit princeznu, aby nebyla panovačná

Chlapci

- chytrý
- chtěl, aby byla princezna hodnější
- chtěl poučit princeznu, aby se zlepšila
- chtěl potrestat princeznu
- nevím

3. „Jaké nám dává pohádka ponaučení ?“

Z deseti dětí umělo odpovědět pouze pět. Zbylé děti buď souhlasily s ostatními nebo nevěděly.

- *Poučil princeznu, aby byla hodnější – poučení je, abychom byli hodnější.*
- *Abychom byli srdeční.*
- *Abychom se navzájem k sobě chovali hezky.*
- *Abychom se nevychloubali.*
- *Neměli bychom být namyšlení, pyšní a hubatí.*

8.10.2009 pohádka „*O Anglické princezně*“ (Václav Cibula, Francouzské lidové pohádky, str. 224 – 226). Skupina deseti dětí mladšího školního věku (5 dívek, 5 chlapců). Pohádka dětem připomíná pohádku „O pyšné princezně“. Pohádku neznaly, líbila se jim.

1. „Jaká byla princezna?“

Dívky

- pyšná
- panovačná
- smutná
- bylo špatné, že kradla, dělala to proto, že neměly co jíst a proto, že byla zamilovaná
- snažila se vydělávat peníze

Chlapci

- pyšná
- zlá
- poprvé v životě něco dokázala
- byla na sebe pyšná, že vydělala peníze
- divná

2. „Jaký byl princ?“

Dívky

- snažil se přesvědčit princeznu, hodný
- chtěl po princezně, aby nebyla pyšná
- chtěl po princezně, aby kradla
- otravoval princeznu
- princ byl krutý, když na princeznu poslal vojáky

Chlapci

- hodný
- normální
- snažil se vydělat peníze

- choval se tak, jak princezna na začátku
- chtěl princeznu potrestat

3. „Jaké nám dává pohádka ponaučení?“ (společné odpovědi)

- *Princezna byla zlá, vojáci jí zničili věci, co měla na prodej, naučila se být hodnější a pomáhat druhým.*
- *Princezna učinila něco zlého, princ jí to oplatil a potrestal – za špatné chování, následuje potrestání.*
- *Princezna byla namyšlená, ale princ byl krutý. Nelíbilo se mi, že na ní poslal vojáky.*
- *Šlo o to, že princezna byla zlá a princ jí naučil, aby byla hodná – neměli být pyšní a zlí.*
- *Pýcha není dobrá, většinou se potrestá.*
- *Když je někdo na lidi zlý a pyšný, v životě se mu to vrátí.*
- *Každý se dá napravit.*
- *Nevím.*

6.3 POHÁDKA „O MOUDRÉ VÍLE A DVOU SESTRÁCH“

3.11.2009, pohádka „*O moudré vÍle a dvou sestřách*“ (Václav Cibula, Francouzské lidové pohádky, 1991, str. 193 – 195). Skupina deseti dětí předškolního věku (5 dívek, 5 chlapců). Pohádka dětem připomínala pohádku „Sůl nad zlato“ a „Popelku“. Pohádku neznaly, líbila se jim.

1. „Jaká byla Fanuška?“

Dívky

- zlá
- nedala vodu vÍle
- drzá
- byla zlá, protože se narodila první
- líná

Chlapci

- zlá
- nechtěla pracovat
- odsekla vÍle, ať si vezme vodu sama
- říkala matce hrozný věci
- nechtěla jít pro vodu

2. „Jaká byla Adélka?“

Dívky

- hodná
- spolehlivá
- pracovitá
- Adélka se narodila později, proto byla hodná
- hodná, že dala babičce vodu

Chlapci

- hodná
- chodila pro vodu
- nedala se a před matkou utekla
- pomáhala víle
- hezká

3. „Jak se chovala Fanuška k Adélce?“

Dívky

- ubližovala jí
- nařizovali jí, aby uklízela
- byla na ní drzá a neslušná
- nebyla hodná
- divná sestra

Chlapci

- chovala se zle
- chtěla, aby všechno dělala
- chtěla, aby matka vyhodila Adélku
- byla na ni zlá a vzteklá
- říkala jí sprostá slova

4. „Jaká byla matka?“

Dívky

- zlá
- dávala Adélce pořád práci
- chovala se k Adélce jako čarodějnice
- na jednu byla zlá, na druhou hodná, nebyla spravedlivá
- protože byla Adélka hodnější, tak na ní byla matka zlá

Chlapci

- zlá
- vyhnala Adélku z domu
- drzá, neměla ráda Adélku
- vzteklá
- měla jednu raději než druhou, byla ta druhá nevlastní ?

5. „Jaké bylo ponaučení?“ (Odpovědělo pouze 5 dětí z 10)

- *je velký rozdíl mezi hodným a zlým (nemáme být zlí)*
- *rozdíl mezi drzým a hodným (nemáme být drzí)*
- *abychom byli hodní místo zlí*
- *abychom pomáhali*
- *abychom pomáhali starým lidem*

3.11.2009 pohádka „*O moudré víle a dvou sestřích*“ (Václav Cibula, Francouzské lidové pohádky, str. 193 – 195)

Skupina deseti dětí mladšího školního věku (pět dívek, pět chlapců). Pohádka dětem připomínala pohádku „O dvanácti měsíčkách“, „Mrazíka“, „Popelku“. Pohádku neznaly, líbilo se jim na ní „všechno“.

1. „Jaká byla Fanuška?“

Dívky

- zlá
- lenošná
- líná, nechtěla pracovat
- byla zlá, a tak vypouštěla z úst žáby a hady
- nezdvořilá

Chlapci

- zlá, chamtivá
- líná
- nafoukaná jako bublina
- namyšlená, protože nechtěla dát babičce vodu
- drzá, šikanovala sestru

2. „Jaká byla Adélka?“

Dívky

- hodná
- milá
- laskavá
- spanilá
- láskyplná

Chlapci

- hodná
- pracovitá

- hezká
- poslušná
- chovala se hezky i přes to, že se k ní chovaly zle (macecha i sestra)

3. „Jak se chovala Fanuška k Adélce?“

- asi jí šikanovala
- ubližovala jí
- trápila jí
- strašně

(Odpovědi se často opakovaly, některé děti nevěděly).

4. „Jaká byla matka?“

Dívky

- zlá na Adélku, hodná na tu druhou
- myslela, že za všechno může Adélka
- matka by se tak nikdy neměla chovat
- já bych se zbláznila, kdyby mě neměli rodiče rádi
- já bych odešla
- určitě Adélku i bila (dávala jí facky)

Chlapci

- zlá, nepříjemná
- řvala na Adélku, že za to, že Fanuška vypouští hady a žáby může ona
- neposílala pracovat Fanušku, vůbec po ní nic nechtěla
- ke studni poslala Fanušku až pak, protože chtěla, aby byla taky bohatá
- přetvařovala se

(Odpovědí je více než dětí, některé děti chtěly odpovídat vícekrát)

5. „Jaké je ponaučení?“

- *abychom nebyli panovační, zlí, nafoukaní, nechtěli jenom bohatství*
- *kdo chce moc, nemá nic*
- *abychom neporoučeli*
- *abychom pomáhali starším lidem*
- *abychom nikomu nevyhrožovali*
- *nemá se šikanovat*
- *neměli bychom být líní*
- *když je někdo zlý, tak se mu to vrátí*
- *hodný má lepší život*

6.4 POHÁDKA „O LAKOMCI A JEHO ZLAŤÁCÍCH“

16.11.2009, pohádka „*O lakomci a jeho zlaťácích*“ (Jan Vladislav, Keltské pohádky, str. 41 – 44). Skupina osmi dětí předškolního věku (4 dívky, 4 chlapci). Pohádka se dětem líbila „že byla poučná“, neznaly ji.

1. „Jaký byl lakomec?“

Dívky

- zlý
- lakomý
- přísný
- líbily se mu peníze

Chlapci

- zlý
- lakomý
- krutý
- choval se jak opičák

2. „Jaký byl Sean Ben?“

Dívky

- hodný
- pomáhal žebrákům
- skromný
- laskavý

Chlapci

- hodný
- veselý
- o všechno se podělil
- pracovitý

3. „Jaké nám dává pohádka ponaučení?“

- *abychom nebyli panovační*
- *abychom nikomu nebrali věci*
- *abychom pracovali*
- *bylo srandomní, že ztratil peníze, já jsem také ztratila peníze*
- *abychom šetřili peníze*
- *abychom byli slušní, skromní a neutráceli*
- *abychom pomáhali*
- *abychom byli slušní*

16.11.2009, pohádka „**O lakomci a jeho zlat'ácích**“ (Jan Vladislav, Keltské pohádky, strana 41 – 44). **Skupina osmi dětí mladšího školního věku** (4 dívky, 4 chlapci). Pohádka se dětem líbila, neznaly ji.

1. „Jaký byl lakomec ?“ (Některé děti odpověděly víckrát)

Dívky

- byl to blbec
- sebestředný, myslel jen na sebe
- pyšný, na peníze
- hodně pracovitý, až moc
- panovačný

Chlapci

- nechtěl nic dávat
- mentálně narušený
- zlodějíček, chtěl po pracovnících moc
- vulgární, sprostý a uřvaný
- lakomý a pak se změnil

2. „Jaký byl Sean Ben ?“ (některé děti odpověděly víckrát)

Dívky

- hodný
- dával peníze žebrákům
- poctivý a spravedlivý
- ženatý
- byl to prostě kovář
- nemyslel jen na sebe
- byl jak Robin Hood

Chlapci

- podělil se s chudáky
- nebyl lakomý, ani zlý
- milý
- poctivý
- laskavý

3. „Jaké nám dává pohádka ponaučení?“

- *nemáme myslet jen na sebe*
- *nesud' podle kabátu*
- *když něco najdeme, co není naše, máme to vrátit*
- *máme být hodní*
- *byla poučná, nemáme chtít moc*
- *kovář pracoval sám, lakomec vydíral ostatní, ty , co mu pomáhali (pak je i vyhodil)*
- *nebylo spravedlivý, že se z něho stal chudák, protože se mu ztratily peníze, vždyť je přece vydělal*
- *ještě dopadl dobře, voda ho mohla zaplavit*
- *ten kdo je chudý, nemůže být spokojený*
- *peníze jsou potřeba, aby uživil rodinu, lakomec rodinu neměl*
- *kdybych byla chudá, vylezla bych na žebřík a uškrtila se"*
- *důležité je, mít práci*

Při třetí otázce děti odbíhaly od tématu, zamýšlely se nad tím, k čemu jsou potřeba peníze a co by dělaly, kdyby byly chudé.

6.5 POHÁDKA „JENÍČEK A MAŘENKA“

4.12.2009, pohádka „Jeníček a Mařenka“ (Pohádky bratří Grimmů, str.64 – 74).
Skupina deseti dětí předškolního věku (5 dívek, 5 chlapců). Pohádku děti znaly, některé „trochu jinak“. Líbila se jim.

1. „Jací byli Jeníček a Mařenka?“

Dívky

- Jeníček byl chytrý
- Mařenka pomohla Jeníčkově (Ostatní dívky se přidaly k odpovědím)

Chlapci

- kluk a holka
- malí
- pak byli velcí, když se najedli
- jedli hodně chleba
- Mařenka se bála

2. „Jaká byla Macecha?“

- všichni odpověděli zlá
- některé děti na tuto otázku nedokázaly jinak odpovědět, než zlá

Dívky

- zlá
- zlobivá

Chlapci

- zlá
- protivná
- hnusná
- lakomá

3. „Jaký byl tatínek?“

- všechny odpověděly hodný

Dívky

- neuměly jinak odpovědět, než hodný

Chlapci

- hodný

- dobrý

- chtěl děti chránit

- nebyl lakomý

- nebyl chytrý

- nedokázal maceše říct ne

4. „Jaká byla ježibaba?“

- všichni odpověděli zlá, ošklivá

Dívky

- zlá

- ošklivá

- mlsná

- mazaná

Chlapci

- zlá

- ošklivá

- lakomá

- hnusná

- mazaná

- pěkně děti ošidila

5. „Co nám pohádka chtěla říci, poučení“

- nemáme být zlí, lakomí, hnusní

- máme si pomáhat a rozdělit se

- máme se starat o brášku

17.12.2009, pohádka „**Jeníček a Mařenka**“ (Pohádky bratří Grimmů, str. 64 – 74). **Ve skupině bylo 10 dětí mladšího školního věku (5 dívek, 5 chlapců).** Pohádku znaly, líbila se jim.

1. „Jaký byl Jeníček?“

Dívky

- hodný
- chytrý
- milý
- obětavý
- utěšoval Mařenku
- věřil v naději
- nápaditý
- odvážný, nebál se ježibaby a v lese

Chlapci

- hodný
- milý
- chytrý
- obětavý
- dobrodružný

2. „Jaká byla Mařenka?“

Dívky

- líbezná
- hodná
- bázlivá
- bojácná
- uplakaná
- stydlivá

Chlapci

- hodná
- malá
- hladová
- poslouchala Jeníčka
- zatoulaná

3. „Jaký byl otec?“

Dívky

- hloupý
- měl rád svoje děti
- bál se o děti
- byl divný
- pracovitý

Chlapci

- poslouchal macechu
- bál se macechy
- opilý
- chudý
- hladový, neměl na chleba

4. „Jaká byla ježibaba?“

Dívky

- zlá
- umíněná
- škaredá
- bohatá
- nenajezená
- krátkozraká
- kouzelná
- hubatá

- čarodějnice mají být zlé
- krutá

Chlapci

- zlá
- krutá
- blbá
- necitelná
- magická
- nenažraná
- nechtěla dávat dětem jídlo jen tak, chtěla je sežrat

5. „Jaká byla macecha?“

Dívky

- zlá
- blbá
- nepřemýšlivá
- divná
- škaredá
- sobecká
- zlá
- zvláštní
- rozhazovačná
- neměla ráda děti
- citlivá jako kámen

Chlapci

- chytrá
- namyšlená
- sobecká
- škaredá
- krutá
- hladová

- umíněná

6. „Jaké je ponaučení?“

- *at' nejsme umínění a zlí*
- *abychom měli rádi děti*
- *nesmíme nechat děti v lese samotné*
- *musíme si hlídat své děti*
- *nesmíme si brát zlou manželku*
- *nikdy si nebrat chamtivou ženu*

6.6. POROVNÁNÍ

Porovnání odpovědí skupin dětí předškolního a mladšího školního věku

Při srovnávání obou věkových skupin se projeví rozdíly. V pohádce „O zlaté rybce“ odpovídaly děti předškolní jednoslovně, většinou stejně nebo podobně. Například na otázku „Jaká byla babka?“ odpověděly téměř všechny „zlá“. Děti školní charakteristiku rozvinuly o „chlubivá a lakomá“. Silně odsuzovaly potřebu babky mít stále víc. V případě dědka se kromě charakteristiky „hodný“ objevovala často i charakteristika „hloupý“. Děti poznaly slabost dědka postavit se proti přehnaným a nesmyslným přáním babky a hloupost v jeho chování. V pohádce „O lakomci a jeho zlatěcích“ děti předškolní hodnotily pouze to, co slyšely, na rozdíl od dětí školních, které našly v pohádkách další souvislosti. Díky tomu se rozvinula diskuze na téma chudoba, bída, vztah lidí k penězům a zamýšlely se nad tím, co by dělaly, kdyby neměly peníze. Podobně i v pohádce „O moudré víle a dvou sestrách“, nad chováním matky se pozastavovaly i děti předškolní. Obě skupiny jasně viděly rozdíl v chování matky ke každé z dcer. Děti školní si představovaly, jak to vypadalo u sester doma - Adélka byla bita, dávaly jí „facky“ a byla šikanovaná. Cítily nespravedlnost a zamýšlely se nad tím, co by dělaly, kdyby je rodiče neměli rádi. V pohádce „Jeníček a Mařenka“ se zamýšlely nad otázkou výběru partnera.

Obě skupiny poznaly a našly morální i nemorální prvky v pohádkách. Některé děti předškolního věku nebyly schopny udržet pozornost a nepochopily některé otázky, ale byla jich menšina. Děti mladšího školního věku čtení pohádek velmi bavilo, občas chtěli i sami číst, ale ze všeho nejvíce se těšily na otázky a diskusi. Často se stalo, že pohádka děti motivovala k zamyšlení se nad vážnými tématy jako je jsou sebevraždy, chudoba, vztahy mezi lidmi, rodiči a dětmi. Šetření mě přesvědčilo, že současné děti, děti předškolního i mladšího školního věku - alespoň ty děti, se kterými jsem pracovala - umí najít a poznají morální aspekty v pohádkách. V odpovědích nebyly výrazné rozdíly mezi dívkami a chlapci.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce na téma „Pohádky a morální vývoj dítěte“ bylo zjistit, zda mají pohádky vliv na současné děti a zda tyto děti dokážou najít v pohádkách jejich morální aspekty. Vzhledem k tomu, že se tato práce týká pohádek, zabývala jsem se vývojem dítěte předškolního a mladšího školního věku a vývojem morálním.

Na současné děti působí mnohem více vlivů - počítač, internet a jiná média - než působilo na předešlé generace. Děti samy nedokážou rozlišit, co je pro ně dobré a zaměstnaní rodiče často neví, co jejich děti dělají. Pohádky a knihy už nemají zdaleka takový vliv.

V některých rodinách chybí chvilka, kdy večer nebo i během dne rodič předčítá nebo vypráví pohádku. Dítěti chybí ta chvilka, kdy je rodič jen jeho, ta chvilka, pro kterou miluje pohádku především.

Souvislost tohoto tématu se sociální pedagogikou vidím v morálním odkazu pohádek. Pohádky se snaží předávat dítěti základní morální hodnoty. Děti, které si tyto hodnoty zapamatují, vnitřně je přijmou, budou v budoucnu přispívat svým chováním, jednáním i postoji k utváření bezpečné společnosti, která se bude dál smysluplně rozvíjet. Jako dospělí nebudou lhostejní k situaci ve které se ocitnou jiní, budou ochotni pomoci a bude to pro ně přirozené. Základní morální hodnoty budou přirozenou cestou předávat dál.

V praktické části jsem četla dětem předškolního a mladšího školního věku pohádky (vždy zvlášť, podle věku). Pomocí řízeného rozhovoru a jednoduchých otázek jsem zjišťovala, zda v nich současné děti najdou morální aspekty. Až na výjimky našly. Myslím, že díky dětem, které byly úžasné, se mi tato část práce celkem povedla.

V teoretické části jsou nedostatky. Nenašla jsem dostatek podkladů pro část „Vliv pohádek na morální vývoj dítěte“. Také vím, že být teď na začátku a mít zkušenosti, které mám nyní, „dělala bych to jinak“. Ale to je, jak předpokládám, jeden ze smyslů této práce - „nastartovat nás k něčemu lepšímu v budoucnu“.

RESUMÉ

Práce na téma „Pohádky a morální vývoj dítěte“ je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Každá část má svůj cíl.

Cílem teoretické části je charakterizovat pohádky, zamyslet se nad tím, jak vznikají a jaký mají v našem životě smysl. V další kapitole se zamýšlím nad vývojem dítěte předškolního a mladšího školního věku (tyto dvě skupiny jsem si vybrala proto, že mají nejbližší k pohádkám) a nad morálním vývojem jako takovým. V poslední kapitole teoretické části se pokouším vysvětlit vliv pohádek na morální vývoj dítěte.

V praktické části, pomocí řízeného rozhovoru s dětmi, hledám odpověď na otázku :
„ Najdou současné děti morální aspekty v pohádkách ?“

ANOTACE

Tématem této bakalářské práce jsou pohádky a jejich vliv na morální vývoj dítěte. Tato práce se snaží zjistit, zda současné děti poznají morální aspekty v pohádkách. Charakterizuje pohádky, jejich vývoj a smysl, popisuje vývoj dítěte předškolního a mladšího školního věku a vývoj morální.

KLÍČOVÁ SLOVA

Pohádky, vývoj dítěte, předškolní věk, mladší školní věk, morální vývoj, morální aspekty

ANNOTATION

Topic of this bachelor work is : FAIRY TALES AND THEIR INFLUENCE ON MORAL DEVELOPMENT OF CHILDREN.

This work is trying to find out if children today are able to learn moral aspects in fairy tales.

In this work I tried to characterize fairy tales, their development and purpose, I tried to describe development of pre- school and early- school aged children and their moral development.

KEY WORDS

Fairy tales, development of a child, pre - school age, early - school age, moral development, moral aspects

SEZNAM LITERATURY

- Antier, E.** *Agresivita dětí.* 1.vyd. Praha: Portál, 2004, 101 s., ISBN 80-7178-808-2
- Baussierová, S.** *Mytologie.* 1.vyd. Bratislava: Mytas, 2003, 125 s., ISBN 80-88989-91-4
- Bettelheim, B.** *Za tajemstvím pohádek.* Praha: Lidové noviny, 2000, 332 s., ISBN 80-7106-290-1
- Cibula, V.** *Francouzské pohádky.* 1.vyd. Praha: Albatros, 1991, 251 s.
- Cibula, V.** *Španělské pohádky.* 1. vyd. Praha: Albatros, 1984, 237 s.
- Čačka, O.** *Psychologie,* Brno, Doplněk, 1998, 156 s.
- Červenka, J.** *O zlaté rybce a jiné slovanské pohádky.* 1. vyd. Praha: Svoboda, 1984, 332 s.
- Franz, M.** *Psychologický výklad pohádek.* Praha, Portál, 2008, 184 s., ISBN 978-80-7367-489-2
- Grimmové ,** *Pohádky bratří Grimmů.* 1. vyd. Praha: Albatros, 1969, 353 s.
- Heidbrink, H.** *Psychologie morálního vývoje.* 1.vyd. Praha: Portál, 1997, 175 s., ISBN 978-80-7178-154-7
- Langmeier, J., Krejčířová, D.** *Vývojová psychologie.* 1. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s., ISBN 80-247-1284-9
- Matějček, Z., Pokorná, M.** *Radosti a strasti.* 1. vyd. Jinočany: H+H, 1998, 205 s., ISBN 80-86022-21-8
- Matějček, Z.** *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte.* 1. vyd. Praha: Grada, 2005., 182 s., ISBN 80-247-0870-1
- Piaget, J., Inhelderová, B.** *Psychologie dítěte.* Praha: Portál, 2007, 144 s., ISBN 978-80-7367-263-8
- Tolkien, J.R.R.** *Pohádky.* Praha: Winston Smith, 1992, 187 s., ISBN 80-85643-05-7
- Vágnerová, M.** *Vývojová psychologie.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008, 468 s., ISBN 978-80-246-0956-0
- Vágnerová, M.** *Základy psychologie.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004, 356 s., ISBN 80-246-0841-3

<http://na.nolk.cz/1985/4/Nr.html>

<http://www.pohadkyprodeti.cz/web/bylo-nebylo/pohadky-a-veda/>

<http://www.maitrea.cz/magazin/pohadky-myty-a-archetypy-v-rodinnych-konstelacich>

<http://es.wikipedia.org/wiki/archetyp>

<http://es.wikipedia.org/wiki/Mor%C3%A1lka>

http://is.muni.cz/th/104572/pedf_m/