



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Mgr. Mária Vitková

Rozvoj morálneho zvažovania a rozhodovania v ZŠ

Osvedčená skúsenosť odbornej praxe

Žilina
2015

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum, Ševčenkova 11,
850 01 Bratislava

Autor OPS/OSO: Mgr. Mária Vitková

Kontakt na autora: Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie,
Kollárova 49, 036 01 Martin

Názov OPS/OSO: Rozvoj morálneho zvažovania a rozhodovania v ZŠ

Rok vytvorenia OPS/OSO: 2015
XV. kolo výzvy

Odborné stanovisko vypracoval: Mgr. Ivana Frívaldská

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor. Text neprešiel jazykovou úpravou.

Táto osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe/osvedčená skúsenosť odbornej praxe bola vytvorená z prostriedkov národného projektu Profesionálny a kariérový rast pedagogických zamestnancov.

Projekt je financovaný zo zdrojov Európskej únie.

Kľúčové slová

morálne zvažovanie, morálna dilema, morálny vývin, diskusia

Anotácia

Práca je zameraná na rozvoj morálneho zvažovania a rozhodovania u žiakov, prostredníctvom diskusie nad morálnymi dilemami každodenného života. V teoretickej časti sumarizuje psychologické poznatky o morálnom vývine a následne predstavuje základné zásady práce s morálnymi dilemami. V praktickej časti autorka popisuje vlastnú skupinovú prácu so žiakmi v školskom klube detí, pri ktorej vychádzala zo skúseností certifikovanej trénerky programu ART – Aggression Replacement Training, ktorého jedným z komponentov je práve tréning morálneho zvažovania. Prináša podrobný návod na realizáciu hodín Morálneho zvažovania, s východiskami pre prácu facilitátora, odporúčanou štruktúrou hodiny a popisom šiestich vzorových problémových situácií.

Akreditované programy kontinuálneho vzdelávania

Rozvíjanie morálneho vedomia žiakov v škole

1378/2014-KV

OBSAH

ÚVOD	5
1 ROZVOJ MORÁLNEHO ZVAŽOVANIA.....	7
1.1 Definícia používaných pojmov.....	7
1.2 Štádiá morálneho vývinu.....	7
1.2.1 Morálny vývin v predškolskom a mladšom školskom veku.....	8
1.2.2 Morálny vývin pri prechode na II.stupeň ZŠ.....	9
1.2.3 Morálny vývin v adolescencii a dospelosti.....	10
1.3 Východiská pre prácu s morálnymi dilemami.....	11
2 TRÉNING MORÁLNEHO ZVAŽOVANIA.....	15
2.1 Úvodná hodina.....	15
2.2 Rozhoriatie.....	17
2.3 Diskusia nad dilemou.....	18
2.3 DILEMA: Henrietina cesta zo školy (OCHOTA POMÔCŤ).....	22
2.4 DILEMA: Nový spolužiak Johannes (TOLERANCIA).....	23
2.5 DILEMA: Kamarátky Laura a Lujza (ZODPOVEDNOSŤ).....	24
2.6 DILEMA: René a Zita (ČESTNOSŤ).....	25
2.7 DILEMA: Bratia Teo a Stano (SPOLUPRÁCA).....	26
2.8. DILEMA: Stela je pozvaná na party (STAROSTLIVOSŤ).....	27
ZÁVER	28
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ZDROJOV.....	29

ÚVOD

*„Zápas o morálnosť nie je nikdy vyhratý. Stále pokračuje.“
Alan Dershowitz*

Nezrelé morálne usudzovanie je podľa aktuálnych výskumov vo významnom vzťahu k delikvencii mladistvých - a to bez ohľadu na socioekonomický status, pohlavie, vek a intelekt (Stams a kol., 2006). Morálny vývin postupuje od situačne viazanej morálky naviazanej na trest, cez morálku naviazanú na hodnotenie pre dieťa významnej vzťažnej skupiny (napr. rodina, vrstovníci), až po utvorenie svedomia u jednotlivca, kedy už morálne správanie riadia zrelé etické princípy.

Podobne ako kognitívny vývin, aj vývin morálky ovplyvňuje podnetnosť prostredia, v ktorom dieťa vyrastá. Pokiaľ vo svojom okolí nemá dostatočne zrelé vzory morálneho správania, nepozná dôvody existencie spoločenských pravidiel, nie je vedený k empatii a zvažovaniu dopadu svojho správania na ľudí okolo seba, môže jeho morálne uvažovanie zostať rozvinuté na nižšej úrovni až do dospelého veku. To, čo odlišuje delikventov a nedelikventov nie sú hodnoty, ako by sme mohli očakávať, ale zdôvodnenia, čiže zrelosť schopnosti morálneho zdôvodňovania (Ráczová & Babinčák, 2009).

Prostredníctvom stimulácie morálneho vývinu je možné predchádzať použitiu násilia a sily pri riešení konfliktov. Preto je dôležité, aby sa u detí podporovalo morálne zvažovanie, viedli sa k premýšľaniu nad určitou situáciou z viacerých uhlov pohľadu a odhadovaniu dôsledkov určitej voľby pre seba aj ostatných. A práve túto ambíciu má práca s morálnymi dilemami v školskom prostredí, ktorá umožňuje natréňovať si riešenie rôznych náročných situácií.

Myšlienka realizácie aktivít, rozvíjajúcich morálne zvažovanie a zdôvodňovanie, po prvýkrát uzrela svetlo sveta, keď som absolvovala výcvik trénerov metódy ART – Aggression Replacement Training, ktorého dôležitou súčasťou je práca s morálnymi dilemami. Pri realizácii preventívnych aktivít som si neskôr všimla, že bez ohľadu na vekovú kategóriu sú spätné väzby podobné – najzaujímavejšia a najprínosnejšia im prišla časť, kedy sme sa venovali diskusii nad problémovou situáciou, v ktorej sa aktéri musia rozhodovať medzi dvomi možnosťami, pričom každá z nich prinášala nejaké negatíva, či riziká. Žiaci na tejto aktivite veľmi oceňovali, že každý dostal možnosť prezentovať svoj názor a mohli nielen povedať, čo si myslia, ale si aj vypočúť argumenty ostatných a svoj názor prehodnotiť. Diskusia zároveň umožnila identifikovať prekážky, ktoré stoja v ceste zrelým, prosociálnym reakciám. Tým sa stala cenným materiálom pre dospelých, ktorí chcú deťom s pestovaním zrelého správania pomôcť.

Tréning morálneho zvažovania umožňuje deťom zoznámiť sa s motívmi a presvedčeniami, za každodenným konaním ľudí okolo seba. V bežnom živote tieto zostávajú nevyslovené a skryté, môžeme na ne usudzovať iba z pozorovaného správania. A to tiež iba potiaľ, pokiaľ máme rozvinuté sociálne porozumenie, morálne zvažovanie a empatiu. Na hodine morálneho zvažovania sú motívy konania explicitne definované a prezentované, čím sa stávajú dostupnými pre všetky deti, bez ohľadu na aktuálnu vývinovú úroveň. Deti tak môžu lepšie porozumieť správaniu ľudí okolo seba rozšíriť si repertoár reagovania v konkrétnych situáciách. Učia sa, že svet nie je čiernobiely a tam,

kde si spočiatku musia voliť medzi dvomi nezlučiteľnými možnosťami, v skutočnosti existujú alternatívne prístupy. Aby som to zhrnula, cieľom riešenia morálnych dilem v školskom prostredí je rozvoj morálnych kompetencií – tzn. schopnosť zapojiť sa do diskusií s morálnym obsahom, rozhodovať sa, zdôvodniť svoje rozhodnutie a prebrať za neho zodpovednosť, ako aj začleniť morálne emócie do morálneho zvažovania.

OSO vychádza z mojej osobnej skúsenosti s riešením morálnych dilem v rámci dlhodobej skupinovej práce so žiakmi 4. ročníka v školskom klube detí. Išlo o určité témy dňa, či príbehy, v ktorých sa aktéri dostávajú do situácie, kedy si musia voliť medzi dvomi možnosťami. Úlohou detí bolo, aby „poradili“ aktérovi, ako sa rozhodnúť a odôvodniť svoje stanovisko. Každá z možností prináša výhody aj nevýhody, záleží z akého hľadiska voľbu hodnotíme. Primárnym cieľom našich stretnutí bolo, aby sa medzi deťmi rozprúdila diskusia o rôznych možnostiach správania sa a ich dôsledkoch pre aktéra aj ďalších ľudí v jeho okolí. Nemenej dôležité bolo následne pracovať na pláne riešenia situácie, ktorý by bol prijateľný pre viacerých členov skupiny. Po vypracovaní plánu sme si vždy aj prakticky trénovali jeho realizáciu prostredníctvom rolových hier.

V predkladanej OSO prostredníctvom teoretickej časti zoznamujem čitateľa so základnými štádiami a princípmi morálneho vývoja, vďaka ktorým lepšie porozumie správaniu a argumentácii detí v problematických situáciách. Následne popisujem základné princípy pre prácu s morálnymi dilemami. V praktickej časti popisujem štruktúru našich stretnutí a postup práce s dilemou. Nakoniec predkladám niekoľko vlastných problémových situácií, ako materiál pre kolegov. Vychádzajú z každodenného života detí a dotýkajú sa rozličných hodnôt alebo cností. Každá je spracovaná tak, aby sa jej dalo venovať 1 až 2 vyučovacie hodiny.

Popisovaná OSO má ambíciu poslúžiť ako inšpirácia pre kolegov, ktorí majú záujem o rozvoj morálneho zvažovania u žiakov, chcú rozvíjať ich vyššie sociálne cítenie a učiť ich vzájomnej tolerancii. Môže byť užitočná pre triednych učiteľov, ktorí riešia aktuálne problémy s neetickým správaním vo svojich triedach a chceli by rozvíjať vzájomnú toleranciu a schopnosť prezentovať svoj názor medzi žiakmi. Prezentované aktivity sú využiteľné i v prevencii sociálno-patologických javov ako je napríklad šikanovanie, závislosti, záškoláctvo a podobne.

1 ROZVOJ MORÁLNEHO ZVAŽOVANIA

1.1 Definícia používaných pojmov

Morálka - termín *morálka* pochádza z latinského slova *mos*, ktoré pôvodne označovalo vôľu a voľne sa prekladá ako mrav, obyčaj, charakter, či zákon. Predstavuje historicky aktuálny súbor predstáv o požadovanom správaní sa ľudí voči sebe navzájom, voči prírode a všetkému, čo nás obklopuje. Najčastejšie nadobúda podobu pravidiel, ktoré je potrebné dodržiavať v najrôznejších sférach spoločenského života. Jej funkciou je usmerňovať správanie ľudí tak, aby nedochádzalo k nežiaducim javom, ktoré narušujú život spoločnosti ako celku, ale aj jej súčastí – napr. rodiny, organizovaných spoločenstiev a podobne (Ráčzová, Babinčák, 2009, s. 26).

Morálny vývin – ide o jeden z aspektov celkového sociálneho vývinu jedinca, ktorý sa uskutočňuje prostredníctvom mechanizmov sociálneho a kognitívneho učenia. Jeho obsahom je osvojovanie hodnôt, mravných ideí, mravných cieľov a noriem, t. j. určitého hodnotového systému a súboru pravidiel konania a správania ako súčasti spoločenského vedomia (Nakonečný, 1995).

Morálna dilema – predstavuje napätie vyvolávajúcu situáciu, kedy sa musíme rozhodnúť medzi dvoma možnosťami v kategóriách dobra a zla. Obe možnosti majú negatívne stránky. Dilemou môže byť len taká situácia, v ktorej osoba môže aktívne pôsobiť. Avšak dilemou môže byť i rozhodovanie medzi prevzatím zodpovednosti – aktívnym konaním a rezignáciou – pasivitou (Ráčzová, Babinčák, 2009, s. 61).

1.2 Štádiá morálneho vývinu

V nasledujúcej kapitole sa budem venovať stručnému prehľadu morálneho vývinu od detstva po dospelosť, aby si čitateľ(ka) mohol (mohla) urobiť predstavu o tom, akú úroveň morálnej vyspelosti môže očakávať od detí, s ktorými bude pracovať.

Najvýznamnejší autori zaoberajúci sa morálnym vývinom – Piaget, Kohlberg, Gilligan ho priamo prepájajú s vývinom a dozrievaním poznávacích štruktúr. Podstatou morálneho vývinu je podľa Piageta získavanie osobnej morálnej kompetencie – tzn. prechod od závislosti na autorite, ktorá reguluje správanie, k samostatnému hodnoteniu správania z hľadiska spravodlivosti a morálnych kategórií – dobra a zla. Osamostatnenie umožňuje zvnútornenie sociálnych noriem, ktoré je možné za predpokladu dosiahnutia potrebnej úrovne myslenia.

Piaget (in Klusák, 2014) to demonštruje na príklade vnímania spravodlivosti. Najskôr, vo veku 3 až 8 rokov, je spravodlivé a správne to, čo očakávajú dospelí. Vo veku 8 až 11 rokov začne byť pre deti najdôležitejšia rovnosť voči autorite – dieťa túži po striktnom dodržiavaní noriem a je veľmi citlivé na krivdu. Následne, s rozvojom kritického realizmu, dieťa prichádza na to, že normy nie sú všeobecne platné. Cit pre spravodlivosť sa plne vyvinie po 12 roku – jedinec je už schopný zvažovať motívy konania a spravodlivosť hodnotiť s prihliadnutím k špecifikám konkrétnej situácie.

Piagetovu teóriu hlbšie rozpracoval Kohlberg, ktorý morálny vývin podmienil porozumením motivácii ľudského správania. Deti sú postupne schopné porozumieť, že rovnaké správanie navonok, môže byť vedené odlišnými vnútornými motívmi

a sledovať odlišné ciele. Na druhej strane, rovnaké motívy môžu ľudí viesť k odlišnému reagovaniu v určitej situácii. Zrelosť morálneho uvažovania sa potom prejavuje v schopnosti porozumieť a rešpektovať zvolenie opačnej alternatívy pri riešení morálnej dilemy. Selman zdôraznil sociálny aspekt vo vývine morálky a predpokladá, že schopnosť rozlíšiť vlastnú perspektívu od perspektívy ostatných, a rozvoj empatie sú nevyhnutné pre postup do vyšších morálnych štádií. Eisenberg ďalej popísala morálny vývin z hľadiska prosociálneho správania.

Gilligan (2001) upozornila na odlišnosti v morálnej výchove chlapcov a dievčat. Stavia proti sebe mužskú morálku spravodlivosti a ženskú morálku starostlivosti. Keďže vyššie spomínané teórie popisovali mužskú morálku, dopĺňa ich periodizáciou vývinu ženskej morálky, pre ktorú je kľúčové nasmerovanie starostlivosti. Kým v počiatočnej, predkonvenčnej úrovni je morálka egoisticky orientovaná na starostlivosť o seba a vlastné prežitie, po prechode na konvenčnú úroveň sa jadrom morálky stáva starostlivosť o druhých a zrieknutie sa vlastných potrieb. Pokiaľ sa žene podarí dosiahnuť postkonvenčnú úroveň, tak dokáže vďaka uvedomeniu si, že ja a ostatní, sú vzájomne závislí, prepojiť altruizmus a egoizmus.

1.2.1 Morálny vývin v predškolskom a mladšom školskom veku (4 - 10 rokov)

Piaget (in Klusák, 2014) počiatočné štádium morálneho vývoja nazýva **Štádiom heteronómnej morálky**. V tomto štádiu dieťa viac-menej pasívne preberá od autorít (najčastejšie rodičov) normy pre svoje správanie. Dieťa nemá predstavu o dobre a zle, jadro morálky je formované nátlakom autorít. Normy a povinnosti určuje autorita a dieťa ich vníma ako objektívne dané, nemenné a nediskutovateľné. Tresty sú automatickou reakciou autority na priestupok. Možno teda zhrnúť, že sa jedná o morálku poslušnosti.

Kohlberg, ktorý rozpracoval Piagetovo dielo, rozčlenil štádium heteronómnej morálky na dve obdobia. Prvé obdobie je **heteronómne**, ktoré možno charakterizovať prístupom: „Dobré je to, za čo ma pochvália, čo ostatných pobaví, dobré je to, za čo nenasleduje trest. Zlé je to, za čo ma potrestajú, nesmie sa to.“ (in Ráčzová, Babinčák, 2009, s. 44) Dieťa svoje správanie posudzuje z hľadiska poslúchnutia, či neuposlúchnutia autority dospelého, s očakávaním trestu alebo odmeny. Zamiera sa pritom iba na fyzický prejav správania a jeho hmotné dôsledky, motív správania zatiaľ nie je dôležitý, a ani sociálne hodnotenie ešte nie je prítomné. Pre dieťa je podstatné vyhnúť sa trestu.

Po tomto období nasleduje **naivný inštrumentálny hedonizmus**, kedy sa dieťa správa tak, aby za to niečo dostalo. Ak dieťa nasleduje príkazy a zákazy, očakáva výhody alebo sa snaží vyhnúť nepríjemnostiam. Zachová pravidlá za predpokladu, že mu iní môžu jeho správanie vrátiť. Regulácia správania podľa požiadaviek autority je pre neho prostriedkom k napĺňaniu vlastných potrieb a medziľudské vzťahy tak získavajú „trhový charakter“. Slušnosť a spravodlivosť si vysvetľuje hmotne a účelovo.

S ohľadom na rozvoj sociálnej perspektívy, dieťa v tomto období prechádza podľa Selmana (in Ráčzová, Babinčák, 2009) 3 štádiami. Predškolský vek je charakteristický **egoistickým prístupom**, kedy dieťa nedokáže rozlíšiť vlastný pohľad, teda myšlienky a pocity, od pohľadu ostatných. Je presvedčené, že ostatní ľudia vnímajú sociálny svet

rovnako ako ono samotné. Preto ešte nedokáže vnímať rozdiel medzi pocitmi a činmi, ani zámerným a nezámerným správaním. Dieťa v tomto období koná prosociálne vtedy, ak pomáhanie spĺňa kritérium osobného prospechu, orientuje sa hedonisticky (Eisenberg in Ráczová, Babinčák, 2009).

Dieťa nastupujúce do školy už dokáže rozlíšiť perspektívy u seba aj u ostatných, čím vstupuje do **subjektívneho štádia** (Selman in Ráczová, Babinčák, 2009). Už rozumie, že každý človek má jedinečný vnútorný svet, a že napriek rovnakým okolnostiam sa môžu subjektívne pohľady ľudí odlišovať alebo zhodovať. V oblasti prosociálneho správania nastáva zmena – pomáhanie sa zakladá na **potrebe pomôcť iným**, ale zatiaľ bez výraznejších prejavov sympatií, či viny (Eisenberg in Ráczová, Babinčák, 2009).

V druhom až treťom ročníku ZŠ sa u dieťaťa utvárajú počiatky schopnosti vcítiť sa. Subjektívne štádium sa mení na **sebarefektujúce**, dieťa sa snaží vidieť sa na mieste druhých a posúdiť ich pohnútky ku konaniu. Dokáže už vnímať svoje pocity a myšlienky z perspektívy druhého. Pre prosociálne správanie dieťaťa začína byť dôležité **schválenie sociálneho okolia** (Eisenberg in Ráczová, Babinčák, 2009), čo bude pretrvávajúť aj v staršom školskom veku. V súlade s teóriami sociálneho a observačného učenia je teda aktuálne správanie dieťaťa určené okrem stupňa morálneho vývinu aj vplyvom sociálneho prostredia, v ktorom dieťa vyrastá. Bandura a McDonald (in Ráczová, Babinčák, 2009) priniesli dôkazy o napodobovaní nemorálneho vzoru deťmi bez ohľadu na aktuálnu úroveň mravného vývinu.

1.2.2 Morálny vývin pri prechode na II. stupeň ZŠ (10 - 13 rokov)

Prechod na II. stupeň ZŠ je spojený so zvýšením nárokov a očakávaní, jednak, čo sa týka zvládania väčšieho množstva učebnej látky, ale najmä čo sa týka posunu v správaní smerom k väčšej samostatnosti, zodpovednosti a prispôsobivosti odlišným prístupom a požiadavkám rôznych učiteľov. Morálka v tomto období podľa Piageta prechádza určitým „medzištádiom“, kedy dieťa už dokáže pri hodnotení priestupku prihliadať k okolnostiam a pohnútkam, ktoré ku konaniu viedli (in Klusák, 2014). Prestáva preto očakávať za rovnaké konanie rovnaký trest, a postupne sa uvoľňuje zo závislosti na dospelej autorite.

Kohlberg charakterizuje morálku tohto obdobia ako „**morálku dohody**“. Dieťa už rozumie, že normy a pravidlá určuje externá autorita, čím **morálka dosahuje konvenčnej úrovne**. Na rozdiel od predchádzajúcich štádií sa však už pravidlám nepodriadiuje automaticky, ale v závislosti na miere, v akej túto autoritu uznáva. Pre voľbu správania je rozhodujúci rešpekt voči autorite (in Ráczová, Babinčák, 2009). Môžeme sa preto stretávať s protichodnými hodnoteniami disciplíny dieťaťa, zo strany rodiča, triedneho učiteľa, učiteľov rôznych predmetov, prípadne trénera, či vedúceho krúžku.

Podobne ako predchádzajúce štádium, aj toto Piagetom vymedzené štádium Kohlberg ďalej jemnejšie diferencuje. Začína obdobím „**morálky dobrého dieťaťa**“, počas ktorého dieťa koná tak, ako od dobrého dieťaťa očakáva uznávaná autorita. Dieťa sa dokáže bezpodmienečne podriaďovať stereotypom „správneho“ správania sa, pričom rozhodujúcim motívom k dodržiavaniu pravidiel je udržanie si dobrých vzťahov s ľuďmi, ktorých uznáva (in Ráczová, Babinčák, 2009).

Morálku dobrého dieťaťa s postupujúcim zvnútorňovaním noriem nahrádza „**morálka svedomia a autority**“. Rozhodujúcim motívom pre dodržiavanie pravidiel sa stáva dodržiavanie zákona a poriadku. Jedinec teda koná tak, aby predišiel pocitu viny, ktorý pramení z výčitiek svedomia.

Rozvoj uvedomenia sociálnej perspektívy v tomto období dosiahne podľa Selmana úroveň vzájomnej perspektívy. Dieťa už dokáže zaujať perspektívu 3. osoby, ako nezávislého pozorovateľa. Rozumie, že môže existovať mnoho recipročných a vzájomne podmienených uhlov pohľadu a nazerania na problém. Pre rozhodnutie, či sa bude dieťa správať prosociálne, je naďalej dôležité schválenie sociálneho okolia (Eisenberg in Ráczová, Babinčák, 2009).

1.2.3 Morálny vývin v adolescencii a dospelosti

Vývin morálky je podľa Piageta (in Klusák, 2014) zavŕšený dosiahnutím štádia **autonómnej morálky** alebo „**morálky kooperácie**“ medzi desiatym a dvadsiatym rokom života. V tomto štádiu už jedinec chápe pravidlá ako výsledok vzájomnej dohody, ktorú dobrovoľne akceptuje. Zvnútornené sociálne normy sa včleňujú do osobnostnej štruktúry a objavuje cit spravodlivosti. Cit spravodlivosti pri riadení správania nahrádza poslušnosť a rešpekt, ktoré dominovali predošlým štádiami a jedinec sa tak stáva nezávislý od hodnotenia autorít. Dokáže uvažovať o viacerých možnostiach, či perspektívach pohľadu na realitu. Trest je prostriedkom k naplneniu ideálov humanity a má byť primeraný priestupku i pôvodnému zámeru.

Kohlberg predpokladá, že dospievajúci môže prekonať konvenčnú úroveň morálky, pokiaľ porozumie relativite zákonov a pravidiel – teda, že nie sú dané raz a navždy, ani ich každý bezvýhradne neprijíma). Tým dosiahne (najskôr približne okolo trinásteho roku) **postkonvenčnú úroveň morálky**, ktorá už pretrvá do dospelosti. Dve štádiá postkonvenčnej úrovne sú – **orientácia na spoločenskú zmluvu** a na princípy univerzálnej etiky. Prvé z nich by sa dalo charakterizovať známym: „*Nerobím druhým to, čo nechcem, aby robili iní mne.*“ Jedinec si uvedomuje rozpor medzi spoločenskými a individuálnymi potrebami, i relativitu osobných postojov a názorov. Preto kladie dôraz na spoločenskú dohodu. Spoločenské dohody sú v platnosti, pokiaľ sú dodržiavané, porušenie noriem inými znamená stratu ich záväznosti. Nie všetci ľudia v dospelosti túto úroveň dosiahnu. Kohlberg predpokladal okolo 15% populácie, v súčasnosti je odhad o niečo vyšší (in Ráczová, Babinčák, 2009).

Druhé štádium postkonvenčnej morálky, a síce najvyššie štádium morálneho vývoja, predstavuje **morálka orientovaná na univerzálne etické princípy**. Jedinec dobrovoľne prijal princípy spravodlivosti, vzájomnosti a rovnosti a rešpektovania dôstojnosti jedinca. Dodržiava ich nezávisle na vonkajšej kontrole a ich dodržiavanie inými. Keďže sú priamo naviazané na jeho sebaúctu, dodržiava ich, aby sám seba nemusel odsudzovať. Toto štádium však samotný autor považuje za hypotetické. Podľa Eisenbergovej **úroveň internalizácie**, kedy je správanie riadené zvnútornenými princípmi za účelom udržania sebaúcty, dosiahne iba malá časť žiakov vyšších stupňov škôl (in Ráczová, Babinčák, 2009).

Rozvoj sociálneho porozumenia sa podľa Selmana završuje **dosiahnutím spoločenskej perspektívy** (cca 12-15 rokov). Podmienkou je okrem schopnosti zaujať perspektívu druhého i poznanie sociálnych konvencií, vďaka čomu môže vnímať sociálne

perspektívy ako systém. Potom dokáže zovšeobecniť vzťahy na mravnej, právnej i spoločenskej úrovni. Po dosiahnutí **empatickej úrovne** je prosociálne správanie vedené pocitmi sympatií a viny (Eisenberg in Ráczová, Babinčák, 2009).

Na záver tejto periodizácie je dôležité zdôrazniť, že v nevhodných sociálnych podmienkach a pri absencii pozitívnych vzorov, môže morálny vývin stagnovať a zaostávať za vekovo očakávanou úrovňou. Ani v dospelosti nemusí jedinec dosiahnuť vyššie štádiá morálneho vývinu a porozumenia morálnym normám. Na druhej strane, dosiahnutie určitého štádia ešte neznamená, že jedinec sa bude v každej situácii správať adekvátne tomuto štádiu. Životné situácie, do ktorých sa dostávame sú rôznorodé, vyvolávajú v nás rozličné emocionálne reakcie a aj správanie zodpovedajúce rôznym štádiám morálneho vývinu.

1.3 Východiská pre prácu s morálnymi dilemami

Ako certifikovaná trénerka programu ART – Aggression Replacement Training, ktorého jedným komponentom je práve morálne zvažovanie, som čerpala zásady pre prácu hlavne z tohto programu. Jeho autorom je prof. Goldstein a program je úspešne implementovaný v škandinávskych školách, kde ho ďalej rozvíjajú napr. v ART centre pri nórskej Diakonhjemmet Høgskole. Aby bola práca s morálnou dilemou pre deti obohacujúca, je dôležité rozprúdiť medzi nimi živú diskusiu. Ako to dosiahnuť? Deti sa zapoja vtedy, keď ich zaujme téma a budú cítiť, že ich názor je cenný a zaujíma nás. Dôležité je aj to, aby sa neobávali zosmiešnenia ostanými.

Aby deti téma zaujala, mala by byť blízka ich každodennému životu. Vtedy budú môcť čerpať zo svojich skúseností. Výber dilemy je preto veľmi dôležitý. Je potrebné prihliadnuť k veku zapojených žiakov a aktuálnej situácii v triede alebo skupine. Ideálne je, pokiaľ je riešená situácia analogická tomu, čo sa aktuálne rieši v triede. Nakoľko deti dokážeme „vtiahnuť“ do problému, závisí aj od našej prezentácie dilemy. Vždy by sme sa mali snažiť o čo najzaujímavejšiu a najviac interaktívnu formu – využiť pri zoznamovaní s príbehom rolovú hru, video alebo audio nahrávku, fotografie a obrázky... A spôsob prezentácie na jednotlivých stretnutiach obmieňať. Diskusie o morálnych problémoch sú najefektívnejšie vtedy, keď sa účastníci dokážu sústrediť do tej miery, do akej je to len možné a to počas celej diskusie.

Základné zásady úspešnej práce s morálnymi dilemami sumarizuje Lajčiaková (2008):

- diskusia prebieha v uvoľnenej atmosfére
- účastníci sa navzájom rešpektujú a sú si rovnocenní
- učiteľ vystupuje ako facilitátor, NEHODNOTÍ postoje žiakov
- platia diskusné pravidlá, na ktorých sa spoločne dohodli prítomní účastníci
- vysoká úroveň koncentrácie pozornosti

Pred učiteľom, ktorý chce pri práci s morálnymi dilemami efektívne facilitovať skupinovú diskusiu, stoja viaceré úlohy. Gundersen, Finnne a Olsen (2008) vymenúvajú tie najdôležitejšie:

- zabezpečiť priestor pre vyjadrenie názoru pre každého v skupine,
- zabezpečiť dodržiavanie skupinových pravidiel,
- pomáhať k rozprúdeniu diskusie medzi účastníkmi,
- udržiavať angažovanosť v skupine sprievodnými otázkami a vyhrotením dilemy,

- identifikovať úroveň morálneho zdôvodňovania, na ktorej účastníci argumentujú a vyzdvihnúť morálne zrelšie zdôvodnenia,
- identifikovať kognitívne skreslenia, či prekrútenia, ktoré účastníci používajú a konfrontovať ich nemoralizujúcim spôsobom,
- zviditeľniť viaceré uhly pohľadu na daný problém,
- pomôcť deťom pri príprave a nacvičení konštruktívneho riešenia problému.

Pre orientáciu v úrovniach, na ktorých rôzni žiaci argumentujú, je nápomocná Gibbsova teória sociomorálnych štádií (Gibbs a kol., 2003). Identifikoval 4 úrovne morálnych zdôvodnení, dve nezrelé a dve zrelé. Podrobný popis uvádzam v Tabuľke 1 a Tabuľke 2. Dôležité je pamätať vždy na to, že vyššia a zrelšia úroveň argumentácie nemusí vždy znamenať príklon k prosociálnemu riešeniu situácie. Aj zrelé argumenty môžu byť využité negatívnym spôsobom.

Tabuľka 1 Nezrelé úrovne argumentácie (egocentrické)

1. Silnejší má pravdu – morálne je to, čo silnejší považuje za správne

Rozhodujúci motív: strach z autority (moc založená na fyzickej veľkosti, sile) a trestu Presvedčenia:

- Morálne je čokoľvek, čo mi prikazuje silnejší (napr. rodič, učiteľ, kamarát, Boh...).
- Ak si veľký a mocný, všetko, čo povieš a vykonáš je správne a spravodlivé.
- Ak nebudeš potrestaný za to, čo si vykonal alebo to nikto mocný neuvidí, čokoľvek si spravil, bolo v poriadku. Konanie je nesprávne, ak je potrestané, trest z neho robí zlé konanie.
- Fyzické ublíženie alebo iné zjavné zranenie, avšak nie psychické utrpenie, je považované za nesprávne a odsúdeniahodné.

Ťažkosti:

- Nerozumie morálnym zdôvodneniam pravidiel.
- Zdôrazňovanie klišé („*Nemá sa klamať*“) bez porozumenia a podriadenia sa im.
- Má problém so vzájomnosťou, ak to vyžaduje pozrieť sa na vec z viacerých perspektív. Najlepšie mu ide prijatie perspektívy niekoho fyzicky mocného.

2. Morálka je vzájomná výmena láskavostí alebo podrazov

Rozhodujúci motív: pragmatický zisk, pakt, dohoda, pomsta

Presvedčenia:

- Sprav niečo pre ostatných, ak oni spravili niečo pre teba (alebo spravia v budúcnosti) - pred tým, než sa rozhodneš niekoho poslúchnuť alebo niečo pre neho spraviť, mal by si sa opýtať, čo z toho budeš mať.
- Oko za oko, zub za zub. (Oplatím mu, čo mi spravil rovnakou mincou).
- Nebudem čakať čo spraví súper, udriem prvý.
- Hlavný dôvod neporušovať pravidlá je ten, že by ťa mohli prichytiť pri čine.
- Každý si môže robiť čo chce, nikto nemá právo (ani legitímne authority) riadiť ostatných. Každý by sa mal starať sám o seba.
- Pokiaľ niekto získava viac ako ty, mal by si s tým niečo spraviť.

Ťažkosti:

- Má problém porozumieť ideálu vzájomnosti vo vzťahu.
- Má tendenciu byť sebestredný – viac si všíma nespravodlivé, či nechotné správanie ostatných voči sebe ako podobné správanie u seba samého.

Prameň: Gibbs a kol. (2003)

Tabuľka 2 Zrelé úrovne argumentácie

Sú založené na prosociálnom porozumení emocionálnym stavom (napr. empatia), starostlivosti, dôvere a dobrých mravoch. Vzťah sám osebe sa stáva hodnotou: „dôvera“ a „vzájomná starostlivosť“ sú skutočné a dôležité, aj keď sú nehmotné

3. Vzájomnosť – Správaj sa k ostatným tak, ako chceš, aby sa oni správali k tebe

Rozhodujúci motív: snaha o prijatie skupinou, vytvorenie dobrého dojmu

Presvedčenia:

- Ľudia sa dokážu skutočne a úprimne zaujímať a starať o ostatných, dokážu im dôverovať a cítiť sa ako časť „MY“.
- Mal by si sa snažiť porozumieť, prečo tvoj priateľ koná nepriateľsky, či sebecky
- Mal by si sa snažiť vyvolávať dobrý dojem, aby ostatní vedeli, že máš dobré úmysly a mohol si sám seba považovať za dobrého človeka

Ťažkosti:

- Môže zahŕňať starosti o cennosť ľudského života.
- Ľudia v tomto štádiu môžu myslieť na ostatných do takej miery, že sa stanú „morálnymi marschmallows“ v náročných situáciách.

Argumenty:

- ZA porušenie pravidiel: *Budeme v tom lietať dvaja, Nenechám ťa v tom...*
- PROTI porušeniu pravidiel: *Rozumiem ti, ale ja to neurobím.*

4. Systém, sociálna zodpovednosť – Prispievam spoločnosti?

Rozhodujúci motív: prežitie spoločnosti

- Zrelosť podčiarkuje porozumenie komplexným sociálnym štruktúram, v ktorých žijeme a schopnosti nahliadať situáciu z rozličných perspektív.
- Ospravedlnenia pre správanie sú založené na spoločenských konštruktoch ako sú práva, hodnoty, charakter, sociálna spravodlivosť a zodpovednosť a svedomie

Presvedčenia:

- Morálka je vzájomná závislosť a kooperácia v mene spoločnosti –spoločnosť by neprežila, pokiaľ by ľudia vzájomne nerešpektovali svoje práva a neniesli zodpovednosť za svoje konanie
- Dodržiavanie záväzkov je známkou charakteru
- Ak si v pozícii sudcu, učiteľa alebo inej sociálnej authority, mal by si dodržiavať stále a spravodlivé štandardy (ale i prihliadať k okolnostiam)
- V náročných situáciách môže udržanie integrity a rešpektu voči sebe samému spôsobiť stratu popularity

Ťažkosti: Ide skôr o doplnok 3. štádia interpersonálnej morálnosti, ako o jeho náhradu.

Argumenty

- ZA: *Pôjdem s kamarátkou blicnúť 1 hodinu, aby sa vrátila do školy.*
- PROTI: *Bola by som zlým príkladom pre zvyšok triedy, preto nepôjdem blicovať.*

Prameň: Gibbs a kol. (2003)

2 TRÉNING MORÁLNEHO ZVAŽOVANIA

S morálnymi dilemami som pracovala v rámci dlhodobej skupinovej práce so žiakmi 4. ročníka v školskom klube detí. Skupina bola zložená z chlapcov i dievčat z dvoch rôznych tried a zameraná okrem morálneho zvažovania i na rozvoj sociálnych zručností, zvládania hnevu. Na každom stretnutí sme pracovali jednu 60 minútovú hodinu v skupinke 4-8 detí. Pred začatím práce som získala prostredníctvom dotazníkov hodnotenie zručností jednotlivých detí od ich rodičov i učiteľov. Pri uzavretí programu som získala od detí spätnú väzbu na spoločnú prácu a jej prínos pre ich každodenný život. Deti sa vyjadrovali, že im program pomohol, aby sa sebavedomejšie prejavili a vedeli lepšie sformulovať a jasnejšie odprezentovať svoje názor. Zároveň pre ne bolo zaujímavé dozvedieť sa o tom, čo si myslia ostatní.

2.1 Úvodná hodina

Úvodná hodina má dva dôležité ciele – zoznámiť sa so žiakmi a predstaviť im program, aby vedeli, čo ich na spoločných stretnutiach bude čakať. Ak je úvodné stretnutie úspešné a podarí sa medzi lektormi a žiakmi nadviazať dobrý kontakt a motivovať ich k aktivite, stáva sa cenným odrazovým mostíkom do ďalšej spolupráce. Z prvej hodiny deti odchádzali s informáciami: prečo sa tréning realizuje a s akým cieľom, aký prínos bude mať jeho absolvovanie pre ich každodenný život, kedy a kde sa budeme stretávať, koľko bude spoločná práca trvať, akú štruktúru budú mať jednotlivé hodiny a aké pravidlá budeme pri práci dodržiavať. Tieto informácie som deťom podala nasledovne:

„Na tréningoch budeme premýšľať nad rôznymi situáciami, kedy sa niekto musí rozhodovať. Budeme premýšľať nad tým, ako by sme sa v podobnej situácii zachovali my, a aké dôvody by nás k tomu viedli. Budeme sa navzájom počúvať, aby sme zistili, ako o tom uvažujú ostatní. Spoločne budeme zvažovať výhody a nevýhody rôznych možností. Každý sa bude rozhodovať medzi viacerými možnosťami, zdôvodňovať svoju voľbu, rozprávať sa o nej s ostatnými. Nakoniec sa budeme snažiť nájsť a nacvičiť v skupinke čo najlepšie riešenie situácie. Absolvovanie tréningov vám pomôže pri rozhodovaní v rôznych životných situáciách a spoznáte nové možnosti reagovania. Zároveň lepšie porozumiete správaniu ľudí okolo seba.“

Pokiaľ je na to priestor (napr. v rámci dlhodobejšieho programu,) je podľa mojich skúseností dobré sa v úvode opýtať aj na očakávania žiakov od programu. Dáme im tým najavo, že program robíme pre nich a je naším cieľom, aby bol pre nich zaujímavý a prínosný. Pokiaľ žiacke námety do programu aj skutočne zapracujeme, stanú sa spravidla osobnejšie zainteresovaní do celého programu. Neodporúčam sa však venovať očakávaniám, pokiaľ lektor nie je pripravený na úpravy programu smerom k prejavovým potrebám. Vtedy by bol efekt práve opačný.

Po informovaní detí sme sa posunuli k tvorbe pravidiel. Vyzvala som deti k návrhom. Sama som sa zamerala na to, aby sme udržali ich počet minimálny (parafrázovala som rovnaké, zlučovala podobné ...) a obsiahli základné zásady pre konštruktívnu skupinovú prácu a vytvorenie bezpečného prostredia. Výsledok bol takýto:

- *Chodíme včas*
- *Počúvame sa*
- *Správame sa slušne k ostatným (nebijeme sa, neposmievame, nehodnotíme)*

- Každý hovorí sám za seba
- Zapájame sa

Okrem pravidiel sme spoločne so skupinou jasne definovali, aké dôsledky budú vyplývať z porušovania pravidiel a ako bude skupina reagovať v prípade ich nedodržania. Napríklad pravidlo dochvilnosti – radili sme sa, či chce skupina čakať na meškajúcich členov alebo začať bez nich, a tiež, ako sa má meškajúci žiak zachovať po príchode (ospravedlniť sa alebo si ba ticho sadnúť ...).

V skupine som mala deti z viacerých tried, preto som do úvodnej hodiny zahrnula nasledovnú zoznamovaciu aktivitu. Nemenej zaujímavá môže byť aj pre kolektív spolužiakov – v prirodzenom prostredí nie je priestor na sebaaprezentáciu rozdelený medzi žiakov rovnomerne, preto mnohé informácie môžu byť zaujímavé a nové aj pre deti, ktoré sa poznajú.

Lentilková

Pomôcky: krabička Lentiliiek, A4 s otázkami

Cieľ aktivity: predstaviť sa ostatným
počúvať ostatných a lepšie ich tak spoznať

Inštrukcia:

Teraz sa zahráme takú hru, vďaka ktorej sa lepšie spoznáme. Bude kolovať táto krabička Lentiliiek, spolu s papierom, na ktorom sú otázky. Každý, komu sa dostane do rúk, si vyberie z krabičky jednu Lentilku a ukáže nám jej farbu. Podľa farby potom odpovie na jednu z otázok. Ostatní ho budú dobre počúvať a budú sa snažiť zapamätať si toho o ostatných čo najviac. Bude hovoriť každý za radom, kto odpovie, môže Lentilku zjesť. Keď skončíme, uvidíme, kto si toho o ostatných zapamätal najviac.

Popis aktivity a príklad zadania:

Spolu s deťmi sedíme v kruhu, ako lektorka začínam a zodpoviem príslušnú otázku. Potom podám krabičku ďalej. Podľa počtu detí realizujem 1 až 3 kolá odpovedí. Po skončení kola odpovedí zisťujem, koľko si toho deti o ostatných zapamätali.

Tabuľka 3 Lentilková

<p>ŽLTÁ – Čo rád/rada robím? ZELENÁ – Čo by som chcel/a? MODRÁ – Čo ma poteší? ČERVENÁ – Čo by som sa chcel/a naučiť? FIALOVÁ – Čo je mojím snom? ORANŽOVÁ – Na čom sa dobre zasmejem? RUŽOVÁ – Čo mi ide veľmi dobre?</p>
--

Prameň: vlastný návrh

Reflexia:

Aké pre teba bolo odpovedať na vylosovanú otázku?

Boli pre teba nejaké odpovede ostatných nové? Dozvedel si sa o nich niečo nové?

Je na niečo dobré, keď vieme, čo má druhý rád alebo čo mu ide?

Vedel/a by si na základe toho, čo si sa dozvedel/a, predstaviť ľudí v našej skupine?
Aké to bolo počuť, že si niekto zapamätal tvoje odpovede?

Odporúčania a overené prínosy:

Aktivita sa výborne hodí na praktickú ukážku čerstvo zadaných pravidiel skupinovej práce a nácvik ich dodržiavania. Deti majú tendenciu prekrikovať sa, odpovedať za iných alebo komentovať a hodnotiť tie odpovede, ktoré im nezapadajú do predstavy o druhom človeku. Tieto momenty je dôležité zachytiť, zdôrazniť im, že na každého dôjde rada, že každý môže povedať o sebe to, čo sám chce a pre čo sa rozhodne a my si jeho odpoveď chceme zapamätať, nie ju hodnotiť. V tejto hre neexistujú správne a nesprávne odpovede. Akákoľvek odpoveď je cenná v tom, že sa dozvedáme názor dieťaťa. Týmto spôsobom sa buduje bezpečné, neohrozujúce prostredie, ktoré je potrebné k tomu, aby deti dokázali neskôr pri riešení dilem prezentovať svoje stanoviská a diskutovať o dôvodoch.

Otázky je možné samozrejme obmieňať, ale odporúčam dodržať pozitívnu formuláciu. Mali by dávať deťom priestor na prezentáciu svojich dobrých a silných stránok a neupriamovať ich pozornosť k slabším nedostatkom.

Pri overovaní aktívneho počúvania a zapamätania informácií, som použila systém kladenia otázok, napr.: „Kto si pamätá, čo ide Erikovi veľmi dobre?“ Uvedomila som si však, že ústnym skúšaním som umožnila prejaviť sa hlavne najpriebornejším deťom. Odporúčala by som preto radšej zvoliť stratégiu, že každý na lístoček napíše všetky odpovede, ktoré si zapamätal. A následne vyhodnotiť žiaka s najväčším počtom správnych odpovedí.

2.2 Rozohriatie

Rozohrievacia hra poskytne pohybové odreagovanie, pôsobí osviežujúco a zdvihne aktivitu v skupine. Preto využívam krátku rozohrievaciu aktivitu na každom stretnutí. Ako príklad uvediem jednu z nich.

Prekvapenie

Pomôcky: lístočky so zadaniami

Cieľ aktivity: rozohriať a zabaviť sa
prezentovať pred ostatnými
pozorovať ostatných, vcítiť sa do druhého

Inštrukcia:

Úlohou vašej skupiny bude poslať si dokola darček. Nesmiete však pri tom rozprávať. Čo sa v darčeku skrýva je napísané na týchto lístočkoch. Jeden z vás začne hru tým, že si vylosuje lístoček, aby zistil, aký darček má podať svojmu susedovi. Keďže nemôže rozprávať, znázorní to pantomímou a podá to susedovi vedľa seba. Ten musí dávať dobrý pozor, aby si darček dokázal vziať a podať ho zase svojmu susedovi... A tak budeme pokračovať, až kým darček neprejde rukami každého zo skupiny. Na záver budeme hádať, aké prekvapenie bolo v darčeku.

Popis aktivity:

Spolu s deťmi stojíme v kruhu. Lektor začína a posiela prvý darček. Naznačí napr. že dvíha zo zeme veľmi veľký a ťažký kufor. S veľkou námahou ho odlepí od zeme a podá susedovi vedľa seba. Ďalej hra pokračuje, až kým sa kufor nevráti z druhej strany naspäť k lektorovi. Nasleduje tipovanie toho, čo bolo v darčeku (dôležité upozorniť dieťa so zadáním, že ho nesmie prezradiť, kým sa skupina nevzdá). Ďalšie kolo aktivity začína - a teda ďalší darček posiela - jeden zo žiakov.

Tabuľka 4 Prekvapenie

Ťažký kufor
Šálka s horúcim čajom
Bojzlivé mačiatko
Plačúce dieťa
Smradľavé ponožky
Lepkavý sliz
Mucha
Trepotajúca sa ryba

Prameň: vlastný návrh

Reflexia:

Bolo pre teba ľahké alebo ťažké znázorniť prekvapenie v darčeku?

Aké pre teba bolo hádať, čo je prekvapením, ktoré si podávate?

Čo bolo dôležité preto, aby ste uhádli, čo si podávate?

V akých ďalších situáciách sa dá táto zručnosť využiť?

2.3 Diskusia nad dilemou

Pomôcky: zadanie – príbeh s dilemou, plagát s tabuľkou volieb

Cieľ aktivity: rozhodnúť sa ako reagovať v problémovej situácii
diskutovať v skupine výhody a nevýhody rozhodnutia
vymyslieť alternatívne možnosti riešenia situácie
(ošetriť identifikované riziká)

Inštrukcia: Teraz vám porozprávam jeden príbeh a bude ma zaujímať, ako by ste sa zachovali, keby sa niečo podobné stalo vám. Každý si premyslite, čo by ste odporúčali spraviť hlavným aktérom. Keď skončím, budem sa každého pýtať, ako sa rozhodol.

Popis aktivity:

1. Deťom prezentujem prvú časť príbehu, ktorému sa budeme na tejto hodine venovať (napr. viď. Dilemy na str. 23-29).
2. Po prezentácii si spoločne zrekapitulujeme najdôležitejšie informácie: *Kto v príbehu vystupuje? Čo si aktéri myslia? Ako sa aktéri cítia?*
3. Aktérov je pre názornosť dobré nakresliť na tabuľu alebo flipchart, s čím deti radi pomôžu. K hlavám môžeme spoločne pripísať niektoré myšlienky a k bruškám postavičiek zase pocity, ktoré zažívajú.
4. Následne sa detí opýtam, kto z príbehu stojí pred určitou voľbou a aké má možnosti: *Kto sa rozhoduje čo urobiť? Čo by mohol / mohla urobiť?*

5. Jasne a stručne spoločne so skupinou sformulujeme uzavretú otázku, o ktorej budeme diskutovať.
6. Otázku zapíšem nad tabuľku s prehľadom volieb (vid' Tabuľka č.5).
7. Požiadam každé dieťa, aby na otázku odpovedalo ÁNO / NIE / NEVIEM, podľa toho, čo by aktérom odporúčalo spraviť.
8. Voľby zaznamenám do tabuľky, aby sme mali názorný prehľad o názoroch v skupine. Názorný príklad vid'. Tabuľka č. 5, kde využívam skratky Á- áno, N nie, ? – neviem.

Tabuľka 5 Zaznamenanie volieb

DILEMA: pomôcť alebo nespraviť nič			
OTÁZKA 1.: Má Henrieta pomôcť ležiacemu človeku?			
	Otázka 1	Otázka 2	Otázka 3
Alan	Á / Á		
Barbora	N / Á		
Cyril	N / ?		
Denisa	? / N		
Emil	N / N		
Rozhodnutie väčšiny	Á / Á		
Rozhodnutie skupiny	-		

9. Po zaznamenaní rozhodnutí zahájim diskusné kolo, kedy vyzvem žiakov, aby zdôvodnili svoje voľby. Každému účastníkovi kladiem ako prvú otázku: *Prečo si sa rozhodol práve takto?* Podľa ich vyjadrení volím vhodné doplňujúce otázky pre rozprúdenie diskusie.
10. Argumenty detí heslovite zachytím na tabuľu – na jednu stranu argumenty „ZA“, na druhú „PROTI“. Účastníkov s nejasnými, či protichodnými zdôvodneniami vyzývam k ich vyjasneniu.
11. Prvé kolo diskusie uzavriem rekapituláciou argumentov, ktoré zazneli.
12. Po zopakovaní zdôvodnení dám deťom možnosť k zmene svojej voľby: *Zmenilo sa potom, ako si počul, čo hovorili ostatní, tvoje rozhodnutie alebo zostáva rovnaké?* Zmeny si nechám odôvodniť a zaznačím v tabuľke pri prvej otázke za lomítkom.
13. Po uzavretí a vyhodnotení prvého kola diskusie nasleduje pokračovanie príbehu – 2. časť príbehu. Následne sa opakuje postup popísaný v bodoch 2 až 12. Štruktúra a postup práce v jednotlivých diskusných kolách sa nemení.
14. Po poslednom kole diskusie deti rozdelím do skupiniek tak, aby spoločne pracovali deti, ktoré argumentovali na susedných úrovniach štádií morálneho vývoja. Vyzvem ich, aby teraz, keď už poznajú celý príbeh, skúsili navrhnúť čo najlepšie riešenie a dokončenie príbehu. Môžu si vybrať, že v ktorej časti príbehu

zasiahnu. Riešenie by malo byť také, aby sa na ňom dokázali zhodnúť viaceré deti, tak aby si potom v skupinke mohli pripraviť demonštráciu svojho riešenia pomocou rolovej hry. Výsledné riešenie by tak malo zohľadňovať protichodné argumenty rôznych členov skupiny.

15. Hodinu uzatvárame vzájomnou prezentáciou riešení jednotlivých skupiniek.

Pre lepšiu orientáciu v priebehu hodiny pripájam Checklist pre lektora, ktorý zostavili Gibbs, Goldstein a Potter (2004) pre hodiny morálneho zvažovania.

Tabuľka 6 Checklist pre lektora/učiteľa

CHECKLIST PRE LEKTORA / UČITEĽA	
Dátum: _____	Trieda (skupina): _____
Diskutovaná téma: _____	
Fáza 1: Zoznámenie s problémovou situáciou	
<input type="checkbox"/> 1.	Pripomenúť základné pravidlá skupinovej diskusie
<input type="checkbox"/> 2.	Uistiť sa, že skupina rozumie problémovej situácii <i>Kto povie ostatným, v čom presne je Stalin problém? Prečo je to problém?</i>
<input type="checkbox"/> 3.	Prepojiť problémovú situáciu s každodenným životom členov skupiny <i>Stávajú sa podobné problémy? Kto už bol v podobnej situácii? Povedz o tom niečo ostatným.</i>
Fáza 2: Pestovanie zrelého morálneho zvažovania	
<input type="checkbox"/> 4.	Budovať ovzdušie zrelého morálneho zvažovania po zvyšok stretnutia. <i>Vyzývať k zrelým zdôvodneniam, rekonštruovať a zapisovať zrelé zdôvodnenia pre každé pozitívne rozhodnutie skupiny.</i>
Fáza 3: Vyrovňovanie zaostávania v morálnom vývine	
<input type="checkbox"/> 5.	Využiť zrelších členov skupiny a zoznam dôvodov z fázy 2 ako námietky proti hedonistickým alebo pragmatickým argumentom niektorých členov.
<input type="checkbox"/> 6.	Vytvárať príležitosti na prevzatie role <i>Ako by svet vyzeral, keby sa takto správali všetci? Ako by si sa cítil(a) na jeho mieste? Čo by si robil(a) na jeho mieste?</i>
Fáza 4: Upevňovanie zrelého zvažovania	
<input type="checkbox"/> 7.	Spraviť pozitívne rozhodnutia a zrelé zdôvodnenia jednomyselnými pre skupinu <i>Má niekto niečo proti, ak zakrúžkujem toto rozhodnutie ako skupinové rozhodnutie? Môžem podčiarknuť tento dôvod ako najdôležitejší pre skupinu?</i>
<input type="checkbox"/> 8.	Oceniť skupinu za pozitívne rozhodnutia a zrelé zdôvodnenia <i>Skutočne sa teším, že vaša skupina dokázala spraviť tak veľa správnych, pevných rozhodnutí a zaštitíť ich dobrými, silnými zdôvodneniami. Chceli by ste si nalepiť tento plagát na stenu?</i>
Všeobecne:	
<input type="checkbox"/> 9.	Boli všetci členovia skupiny zaujatí a zapojení do aktivity?
<input type="checkbox"/> 10.	Bola v každom serióznom príspevku člena skupiny nájdená konštruktívna

hodnota?

**__ 11. Bolo to správanie, ktoré sa „má“, podporené a prenálepkované ako silné?
Áno, chce to odvahu spraviť správnu vec.**

Prameň: Potter, Gibbs, Goldstein (2004)

<http://www.cyc-net.org/cyc-online/cycol-0305-moraljudgment.html>

Odporúčania pre prax:

Na základe realizovaného programu odporúčam, aby si deti mohli vybrať, či si budú dilemu definovať z perspektívy hlavného aktéra alebo vedľajších aktérov. Bud' teda budú premýšľať nad tým, čo by mal v danej situácii spraviť hlavný aktér príbehu alebo ostatní okolo neho. Ak deťom necháme možnosť zvoliť si, z koho perspektívy budú problém nazerať, dávame im príležitosť, aby sa venovali téme, ktorá ich oslovuje viacej alebo ktorú by si potrebovali vyjasniť.

Pri definícii dilemy je dobré, aby si ju deti zadefinovali vlastnými slovami (napr. *pomôcť alebo nespraviť nič*). Podobne otázka, na ktorú odpovedajú musí byť jasná a zrozumiteľná. Vhodné je, aby bola formulovaná pozitívne, aby bolo všetkým jasné, aký postoj vyjadrujú odpovede ÁNO/NIE.

Pre rozprúdenie diskusie sa mi osvedčili doplňujúce otázky:

- *Čo by bolo správne urobiť?*
- *Prečo je pre teba dôležitejšie to, čo si si vybral?*
- *Aké sú výhody a nevýhody pri oboch voľbách?*
- *Nad čím premýšľaš, keď sa nevieš rozhodnúť? Prečo je rozhodnutie ťažké?*
- *Je dôležité premýšľať, ako sa druhý cíti?*
- *Aké by to bolo pre teba? Ako by si sa cítil(a) v takej to situácii?*
- *Ako by svet vyzeral, keby sa takto správali všetci?*

Vhodne zvolené doplňujúce otázky zabezpečia, aby deti uviedli čo najviac argumentov za i proti, aby identifikovali prekážky i možné zdroje. Moja skúsenosť je, že deti sú zvyknuté odpovedať lektorovi, ale nie sú zvyknuté reagovať na príspevky svojich spolužiakov. Komunikácia spontánne prúdila predovšetkým v smere žiak-lektor. Osvedčilo sa mi podporiť diskusiu medzi jednotlivými deťmi prepájaním ich príspevkov a vyzývaním k vyjadreniu (napr. *Čo si myslíš o tom, čo práve povedala Lenka?*).

Stalo sa nám, že sa niektorí žiaci zablokovali vo svojom premýšľaní nad situáciou a nedokázali reagovať na argumenty, iba opakovali svoje zdôvodnenie. Vtedy pomohlo vyjasniť rozdiel medzi „*mal by spraviť*“, „*chcel by spraviť*“ a „*spraviť*“. A tiež pripomenúť pozitívnu stránku „*mal by si*“: „*Áno, je potrebná odvaha, aby sme nepodľahli tomu, čo chceme urobiť, ale dokázali sme urobiť to, čo mnoho ľudí nezvládne – to, čo je správne.*“

Keďže práca s každou dilemou je rozdelená na niekoľko diskusných kôl, pričom pred každým sa deti sa dozvedajú nové informácie, je možné flexibilne reagovať na potreby skupiny. Či už úpravou pokračovania príbehu kedy sa dilema vyhrotí alebo vhodnou voľbou doplnkových informácií, ktoré zdôraznia určité aspekty situácie tak, aby sa diskusia mohla posunúť ďalej. Ideálne je, aby sa príbeh rozvíjal takým smerom, ktorý

nadväzuje na zdôvodnenia detí v skupine. Žiaci sú tak do prípadu osobnejšie zaangažovaní a aktívnejšie sa zapájajú.

Preto je vhodné mať pripravených viacej verzií pokračovania príbehu na výber – ilustrujem to na príklade prvej dilemy v Tabuľke č. 7. Pri ostatných dilemách uvádzam vždy 3 časti ako návrh na realizáciu 3 kôl diskusie. Vzhľadom k potrebám skupiny a vývoju diskusie nad prvou otázkou však nie je nutné vždy prediskutovať všetky. Najvhodnejšie je využitie podnetov, ktoré prinesú samotné deti. To znamená, prispôbiť pokračovanie príbehu ich uvažovaniu a sformulovať si otázky „šité na mieru“ skupine. Ďalšou možnosťou je, že si pokračovanie príbehu niekedy môžu zvoliť samotné deti – napr. keď im povieme, že hlavný aktér sa bude riadiť radou väčšiny z nich. Deti veľmi oceňujú, keď takto získajú možnosť ovplyvňovať dej a stanú sa akýmisi „režisérmi“.

Je viacero možností práce s príbehom – môžeme sa venovať jednej konkrétnej dileme z jednej perspektívy a podrobne preskúmať, ako sa názory detí menia v závislosti od toho, ako sa postupom času stupňuje konflikt. Alebo môžeme naopak obmieňať dilemy a nazrieť tak na situáciu z rôznych perspektív. Odporúčam tieto postupy obmieňať.

2.4 DILEMA: Henrietina cesta zo školy (OCHOTA POMOCŤ)

Tabuľka 7 Henrieta

1. časť:

Raz poobede šla Henrieta zo školy domov obvyklou cestou, ale sama, pretože ostatné kamarátky zostali na tanečnom krúžku. Bolo pekné počasie, tak sa tešila, ako zájde von so svojim psom. Vtom si všimla, že vedľa chodníka leží na tráve človek a nehýbe sa. Čo by mala Henrieta spraviť?

2. časť:

Keď sa k nemu priblížila bližšie, všimla si, že je to mladý chlapec, oblečený slušne, v košeli s kravatou, v obleku a obuté má kožené topánky. Nepripadalo jej, že by bol opitý. Rozhliadla sa okolo seba - práve sa blížila skupina ľudí. Čo má Henrieta robiť?

3. časť:

Keď chlapcovi uvidela do tváre, spoznala v ňom bývalého deviataka z ich školy. Hovorilo sa o ňom, že je drogový závislý. Môže to teda byť tak, že si vzal príliš veľkú dávku a odpadol. Čo má Henrieta robiť teraz?

Ďalšie možné rozvitie príbehu a otázky pre skupinu:

- Čo by mala Henrieta robiť, ak by si všimla, že má oblečenie roztrhané a špinavé?
- Čo by mala Henrieta spraviť, ak vie, že predáva drogy deťom v škole?
- Čo by mala Henrieta spraviť, ak by sa dozvedela, že chlapec v skutočnosti nebol závislý a drogy iba vyskúšal?
- Je dôležité pomáhať ľuďom v núdzi?
- Je niekedy lepšie nespraviť nič, aj keď druhý potrebuje pomoc?

Prameň: vlastná tvorba

2.5 DILEMA: Nový spolužiak Johannes (TOLERANCIA)

Tabuľka 8 Johannes

1. časť:

Prázdniny skončili a žiakom v 4. A pribudol nový spolužiak. Volal sa Johannes a s rodičmi sa prisťahovala z Nórska. Spolužiaci po ňom od začiatku zvedavo pokukovali, jednak pre jeho zvláštne meno, ale tiež netypické oblečenie – chodil v pletených svetroch, manchestrových nohaviciach a kožených topánkach, nie v riflích, mikine a teniskách, ako ostatní. Johannes často rozprával o Nórsku a o tom, ako chodieval s dedkom a otcom na ryby. Rybárčenie ho veľmi bavilo a podľa vlastných slov mu šlo aj dobre od ruky. Keď o rybačke začal rozprávať, nevedel sa zastaviť a zápalisto spolužiakom popisoval lov a vysvetľoval jeho techniky. V triede totiž nebol nikto, kto by sa rybačke venoval. Spolužiakov navyše lov rýb ani vôbec nezaujímal, preto sa postupne s Johannesom prestávali baviť. Johannes trápilo, že sa mu spolužiaci vyhýbajú, ale nevedel, čím to je.

2. časť:

Spolužiaci sa rozhodli, že Johannesovi zatiaľ nepovedia o tom, že im jeho rozprávanie o rybách lezie na nervy. Predsa si to musí všimnúť sám! Johannes zatiaľ usilovne premýšľal, ako by mohol deckám v triede priblížiť čaro rybolovu. Bol totiž presvedčený, že ich nezaujaté reakcie pramenia z toho, že dobre nerozumejú tomu, o čom hovoril. U neho doma mal rybolov rád predsa každý! Napadlo ho teda, že donesie do školy fotky a knihy o love rýb, do telefónu si stiahol aj nejaké videá. Na jeho veľké prekvapenie, si však fotky ani videá nikto nechcel prezerať. Spolužiaci ho mlčky ignorovali a niekoľkokrát sa mu zazdalo, že sa mu dokonca posmievajú. Bol veľmi sklamaný a keď sa po telesnej výchove stretol v šatni s Tomášom, uvažoval nad tým, že sa mu zdôverí a skúsi vypátrať, v čom je problém....

3. časť:

Johannes sa už celý mesiac cítil v triede sám a opustený. Nevedel si však vysvetliť, čím to je. Tak veľmi sa predsa snažil, aby spolužiakov zaujal a skamarátil sa s nimi! Tešilo ho aspoň to, že sa prihlásil na rybársky krúžok a tešil sa na prvú rybačku. Vydarila sa perfektne – ulovil obrovského kapra. To je teda niečo! Kedy toto decká v triede videli, hneď by zmenili názor... A vtom mu skrsla myšlienka – veď on im ho môže doniesť ukázať! Nemohol sa dočkať, v noci skoro ani nespál. Ráno bol v triede prvý a slávnostne položil svoj úlovok na lavicu. Vyzeral perfektne. Tešil sa až ho uvidia. Reakcie spolužiakov však neboli podľa jeho predstáv – chalani si čosi pošepkali a odišli v skupinke z triedy, Kristína sa tvárila znechutene a šatkou si zakrývala nos, navyše Lenka s Maťou sa naľakali a s krikom išli zavolať triednu učiteľku.

Prameň: vlastná tvorba

2.6 DILEMA: Kamarátky Laura a Lujza (ZODPOVEDNOSŤ)

Tabuľka 9 Laura a Lujza

1. časť:

Laura mala 11 rokov a obaja jej rodičia boli úspešní fotografi. Už vo svojich 5 rokoch dostala prvý fotoaparát a od 8 rokov chodila na fotografický krúžok. Bola talentovaná a vyhrala už mnohé súťaže samostatne i spolu s tímom ďalších fotografov krúžku. Tento rok prišla do ich triedy nová spolužiačka Lujza a s Laurou si výborne porozumeli. Hneď sa z nich stala nerozlučná dvojica. Lujza mala bláznivé nápady a Laura sa s ňou veľa nasmiala. Niekoľkokrát už aj tajne vynechala fotografický krúžok, aby mohli ísť spoločne do nákupného centra alebo do parku. Dnes má Laura o 14.00 zase krúžok, ale od Lujzy jej prišiel lístoček: „O 14.00 sa stretneme pri lavičkách za školou. Mám pre teba prekvapenie, to budeš pozerat! Vidíme sa ☺“

2. časť:

Laura nakoniec neodolala a na krúžok nešla. Stálo to za to! Lujza si kúpila nový longboard a boli sa vozit' po meste. Bolo úžasne, stretli aj partiu šiestakov, ktorí im pochválili dosku a dokonca ich pozvali, aby na budúci týždeň išli jazdiť spolu s nimi. Baby boli nadšené. Lauru trošku mrzelo, že nebola na krúžku, ale rýchlo na to zabudla. Večer jej zavolała Petra z fotografického tímu. Chcela vedieť, či je v poriadku, keďže už dvakrát po sebe neprišla na krúžok. Zároveň jej pripomenula, že zajtra musia dokončiť koláž, s ktorou idú na celoslovenskú súťaž a potrebujú bezpodmienečne jej pomoc. Ako ju tak Laura počúvala, s hrôzou si uvedomila, že na zajtra sa s Lujzou dohodli, že pôjdu so šiestakmi do mesta...

3. časť:

Laura opäť neodolala a na krúžok nešla. Aj napriek tomu, že vedela, že z toho bude mať veľký problém. Vôbec ju nenapadalo, ako to vyriešiť, preto zatiaľ nedvíhala telefón ani svojmu učiteľovi, ani ďalším kamarátom z fotografického tímu. Nevedela si predstaviť, čo by im asi povedala, preto si cestou zo školy dávala dobrý pozor, aby náhodou niekoho z nich nestretla. Uvažovala nad tým, že najlepšie asi bude, ak na krúžok prestane chodiť úplne.

Prameň: vlastná tvorba

2.7 DILEMA: René a Zita (ČESTNOST)

Tabuľka 10 René a Zita

1. časť:

René so Zitou boli ôsmaci a tvoria pár už od 5. triedy. René bol šťastný, že je Zita stále s ním, pretože bola veľmi krásna a milá, takže ju balili skoro všetci jeho spolužiaci. Niekedy sa mu zdalo, že by si mohla vyberať aj medzi lepšími chlapcami ako je on – vyššími, svalnatejšími, lepšie oblečenými a lepšími vo futbale. Hlavne ho trápilo, že nemá dosť peňazí na to, aby ju mohol pozývať do kaviarní a kupovať jej častejšie darčeky. Blížili sa jej narodeniny a René vedel, že by si veľmi želala nový iPhone. Snažil sa na brigádach zarobiť, aby jej ho mohol kúpiť, ale neušetril dosť peňazí. Deň pred Zitinými narodeninami si v triede zabudol tenisky, tak sa po ne po vyučovaní musel vrátiť. V triede už nikto nebol, všetci sa ponáhľali domov. A v Rebekinej lavici ležal jej zabudnutý iPhone... Nad čím René rozmýšľal? Mal by ho vziať alebo nie?

2. časť:

Zita mala tento rok najkrajšie narodeniny – René jej pripravil riadne prekvapenie, keď jej daroval vysnívaný iPhone. Zita vedela, že nemá dosť peňazí, aby jej ho mohol kúpiť, preto to vôbec nečakala. Celý večer sa z neho tešila a na druhý deň v škole, zašla za Rebekou, ktorá ma tiež iPhone, aby jej poradila aké aplikácie si má stiahnuť.

- Jasné Zita, ak máš internet v mobile, môžem ti ich stiahnuť aj hneď, povedala Rebeka.
- Vyzeráš nejaká smutná, stalo sa niečo?, všimla si Zita.
- Vieš, môj iPhone mi včera niekto ukradol, hovorí smutne Rebeka.

Zita sa v tej chvíli preľakla... Nie je to divné, že Rebeke zmizol iPhone akurát, keď som ja dostala od Reného nový? A keď ešte k tomu nemal dosť peňazí, aby mi ho kúpil? Musí mu zavolať.

- Preboha to ma mrzí! Ale Práve som si spomenula, že musím zavolať Renému. Hneď sa vrátim, prepáč., povedala Zita.

René sa Zite priznal, že telefón vzal z Rebekinej lavice. Teraz keď pôjde Rebeka sťahovať aplikácie, určite ho spozná. Čo má Zita robiť? Má Rebeke požičať telefón?

3. časť:

Zita sa rozhodla, že si celú vec ešte premyslí a zatiaľ Rebeke nič nepovie a nenechá ju ani sťahovať aplikácie. Na druhý deň prišla Rebeka do školy aj so svojím iPhonom.

- Neuveríš, čo sa mi stalo – iPhone mi ukradol náš pes. Našla som ho zakutraný v jeho pelechu. Vybil sa, tak sa na neho nedalo dovolať.

Zita zostala zarazená. Tak teraz tomu už vôbec nerozumie. Koho jej potom iPhone, ktorý jej dal René? Nechýba nikomu? Môže si ho teda nechať?

Prameň: vlastná tvorba

2.7 DILEMA: Bratia Teo a Stano (SPOLUPRÁCA)

Tabuľka 11 Teo a Stano

1. časť:

Teo a Stano sú bratia, keďže Stano je o dva roky starší, otec ho vždy, keď odchádza na služobnú cestu, žiada, aby dohliadol na mladšieho brata. Stano neznáša, keď musí otcovi referovať, čo sa dialo za jeho neprítomnosti, ale nedá sa tomu vyhnúť. Raz, keď otec opäť odišiel na niekoľko dní do zahraničia, Teo prišiel nadšene za Stanom:

- Hej, neuveríš, čo sa mi podarilo! Konečne som hackol ten PIN od otcovho trezoru, kde schováva tú svoju zbraň.
- To vážne? Tak ty si si s tým nedal pokoj.
- Ja som vedel, že to dokážem... Trvalo to síce dlhšie ako som čakal, ale tak výsledok stojí za to! Môžeme si ísť zastrieľať! No tak, netvár sa, že nie si rád...
- Nie, nie som. Vieš, že zodpovedám za to, aby sa nestal žiadny prúser, kým je otec preč.
- Ale prosím ťa, o akom prúseri hovoríš? Ved' sa nikto nič nedozvie – zastrieľame si a vrátíme ju pekne na miesto.

Čo má Stano urobiť? Má súhlasiť s Teovým plánom?

2. časť:

Stano sa rozhodol, že nebude riskovať a k Teovi sa nepridá. Brat bol sklamaný:

- To som si nemyslel, že si taký posera... Nuž ako chceš, zavolám Markusa a pôjdem s ním., rozhodol sa Teo.
- Kašli na to, prosím ťa... Budú z toho iba problémy!, precedil Stano zúfalo pomedzi zuby, aj keď mu bolo jasné, že brat si spraví po svojom.
- Čo by sa už len mohlo stať? Otec s nami bol strieľať x-krát, nebudem to držať v ruke prvý raz.

Stano vedel, že jediná šanca, ako brata zastaviť, je prezradiť Tea, že uhádol PIN od trezoru... Čo má urobiť?

3. časť:

Stano nakoniec nespravil nič a len sa v duchu modlil, aby všetko dobre dopadlo. Celý večer bol nepokojný a keď zazvonil zvonček, skoro dostal infarkt. Pri dverách stál sused, čo býva o niekoľko ulíc ďalej. Bol zadýchaný a v náručí držal nevládneho psa.

- Prosím ťa, rýchlo, pomôž mi s ním k veterinárovi. Nejaký bláznivý poľovník mi ho postrelil tu na lúke, kúsok za vašou záhradou.
- Jasně, hned' idem.

V duchu si nadával, že brata predsa nezadržal... Tak blízko pri obytných domoch by predsa nestrieľal žiaden poľovník... Čo má teraz robiť? Má povedať, čo vie?

Prameň: vlastná tvorba

2.8 DILEMA: Stela je pozvaná na party (STAROSTLIVOSŤ)

Tabuľka 12 Stela

1. časť:

Stela prišla zo školy celá natešená. Dnes mala skvelý deň, spolužiačka Elen ju pozvala na sobotňajú oslavu narodenín u nej doma. Bývala v krásnej vile s bazénom a o akciách, ktoré organizovala sa vždy ešte dlho rozprávalo. Všetko podstatné sa zomlelo vždy na party u Elen, a keďže Stela zatiaľ na žiadnej nebola, závidela ostatným dievčatám, ktoré tam chodievali a netrpezlivo čakala, kedy sa tam dostane aj ona. Keď sa jej Elen opýtala, či nechce prísť, neváhala ani chvíľku a nadšene súhlasila.

- Ahoj mami.
- Ahoj Stela. Akurát som s volala s babičkou. Odkazuje ti, že dedkova oslava bude už túto sobotu a prosí ťa, aby si jej prišla pomôcť s prípravami, aby všetko stihla, kým sa dedko vráti. Vieš, ako jej vždy záleží, aby mu prichystala prekvapenie, však?
- Ale mami..., Stela zostala ako obarená. Úplne na dedkovu oslavu zabudla. Čo má teraz robiť?

2. časť:

- Mami, ale mňa dnes Elen zavolala na party k sebe domov. Je to v sobotu a už som sa sľúbila... Vieš ako veľmi som tam vždy chcela ísť?
- Áno, spomínam si, že ti veľmi záležalo na tom, aby si k nej niekedy šla. Ale teraz naozaj nie je vhodná doba. Dedko je po ťažkej chorobe. Konečne sa mu polepšilo a chce sa preto po dlhšom čase stretnúť s celou rodinou. No a babička potrebuje pomoc s prípravami oslavy.

Čo má Stela robiť?

3. časť:

Ako by sa Stela zachovala, ak by sme o nej vedeli, že je starostlivá?

Prameň: vlastná tvorba

ZÁVER

Na záver by som rada zhrnula prínosy realizovaného programu, rovnako ako výzvy do budúcnosti. Prínosy zvoleného prístupu vidím hlavne v nasledovných oblastiach:

Deti sa učili zaujať stanovisko a odprezentovať ho pred ostatnými. Niektoré deti sa mali snahu vyhýbať voľbe a radšej zostávali nerozhodné. Prostredníctvom práce nad dilemami sa učili, že každé rozhodnutie niečo prináša a niečo naopak berie.

Deti sa učili zdôvodniť svoju voľbu. Pre menej pribojné deti to bolo po prvýkrát, čo pred kolektívom viacerých detí nahlas povedali čo si myslia. Tí pribojnejší sa zase naopak učili počúvať ostatných a mohli sa tak zoznámiť s alternatívnymi pohľadmi na vec.

Deti sa učili zvažovať dôsledky rôznych spôsobov reagovania, a to jednak pre nich samotných, ako aj pre ich okolie, tak v krátkodobom aj dlhodobom časovom horizonte.

Deti sa učili, že napriek tomu, že má každý iný názor, môžu sa spoločne zaujímavo porozprávať. Nie je nutné, aby si všetci mysleli to isté alebo aby kamaráti mali na všetko rovnaký názor a vždy spolu súhlasili. Učili sa, že hodnotnejšie (a ťažšie) ako automaticky súhlasiť je akceptovať odlišný názor, ale stáť si za svojím.

Deti si rozšírili repertoár reagovania v určitých situáciách. Spoločnými silami vymysleli originálne riešenia problémových situácií, ktoré brali ohľad na viaceré aspekty dilemy.

Deti sa navzájom inšpirovali k zrelším zdôvodneniam a porozumeniu sociálnym situáciám. Mali možnosť utvrdiť si alebo prehodnotiť svoje postoje.

Deti sa učili o hodnotách, cnostiach a spoločensky uznávaných vlastnostiach. Lepšie porozumeli tomu, čo znamenajú slová ako „dôvera“, „čestnosť“, „vytrvalosť“ a podobne. Každý si zároveň ujasňoval, čo je pre neho dôležité.

Najvýraznejšou výzvou, ktorá pre mňa z realizácie programu vyvstala, jej otázka užšieho prepojenia získaných zručností so situáciami v bežnom živote detí. Mám na mysli otázku: Ako by sme deťom mohli pomôcť lepšie začleniť naučené do svojho každodenného rozhodovania?

Ďalšou výzvou je motivovať ich k prineseniu skutočných situácií z vlastného života do diskusie. Páčilo by sa mi, keby po absolvovaní niekoľkých hodín morálneho zvažovania dokázali žiaci odprezentovať vlastnú dilemu, na riešenie ktorej by sa so skupinou chceli pozrieť. Predpokladám, že práca na skutočných príbehoch, spolu s vedomím, že aj na môj vlastný problém príde rad, by zvýšila angažovanosť skupiny.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ZDROJOV

1. GIBBS, J.C. 2003. Equipping Youth with mature Moral Judgment. *Reclaiming Children and Youth, Vol. 12* (3) 2003: 148-153.
2. GILLIGAN, C. 2001. Jiným hlasem – O rozdílné psychologii žen a mužů. Praha 2001. ISBN 80-7178-402-8
3. GUNDERSEN, K., FINNE, J. & OLSEN, T., M. 2008. ART – metoda pre tréning sociálnych kompetencií. Rogaland 2008. ISBN 82-91046-07-7
4. KLUSÁK, M. 2014. Morální vývoj školáků a předškoláků – paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta. Praha 2014. ISBN 978-80-246-2325-2
5. LAJČIAKOVÁ, P. 2008. Psychológia morálky. Brno 2008. ISBN 8072045693
6. NAKONEČNÝ, M. 1995. Psychologie osobnosti. Praha 1995.
7. RACZOVÁ, B. & BABINČÁK, P. 2009. Základy psychologie morálky. Košice 2009. ISBN: 9788070977866
8. STAMS, G., J. a kol. 2006. The Moral Judgment of Juvenile Delinquents: A Meta-Analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology* (2006) 34:697–713.