

Principy a metody mravní výchovy v mateřské škole

Tadeáš Staněk

Bakalářská práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Institut mezioborových studií

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Tadeáš Staněk**
Osobní číslo: **H128391**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Principy a metody mravní výchovy v mateřské škole**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v SR UTB ve Zlíně č. 7/2014, včetně příloh, případně podle dalších materiálů. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena na:

- výchova v procesu socializace jedince;
- mravní výchova jako nedílná součást procesu výchovy;
- principy a metody mravní výchovy;
- funkce mateřské školy.

Součástí práce bude analýza výchovně vzdělávacích činností v konkrétní mateřské škole a také vlastní návrh metod a činností zaměřených na mravní výchovu dětí v předškolním věku.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

DOŇKOVÁ O. Vývojová psychologie. Brno : Institut mezioborových studií, 2012.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA B. Předškolní a primární pedagogika. Praha : Portál, 2001.

KRAUS B., JŮZL M., TANNENBERGEROVÁ M. Teorie výchovy. Brno : Institut mezioborových studií, 2011.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. Praha : Grada, 2000.

OPRAVILOVÁ, E. Rok v mateřské škole. Praha : Portál, 2003.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie : dětství a dospívání. Praha : Karolinum, 2012.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK I. Sociální psychologie. Praha : Grada, 2008.

Další literatura bude obsažena v Projektu bakalářské práce a průběžně doplňována.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Hana Jůzlová

Institut mezioborových studií

Datum zadání bakalářské práce:

15. prosince 2014

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2015

Ve Zlíně dne 15. prosince 2014


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




doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
ředitel ústavu


Prohlašuji, že

- beru na vědomí, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí, že jeden výtisk bakalářské práce bude uložen v příruční knihovně Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jeden výtisk bude uložen u vedoucího práce;
- byl/a jsem seznámen/a s tím, že na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 2 a 3 autorského zákona mohu užít své dílo – bakalářskou práci nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen připouští-li tak licenční smlouva uzavřená mezi mnou a Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně s tím, že vyrovnání případného přiměřeného příspěvku na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše) bude rovněž předmětem této licenční smlouvy;
- beru na vědomí, že pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tedy pouze k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- beru na vědomí, že pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá. Neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji,

- že jsem na bakalářské práci pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.
- že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Brně 20.2. 2015

TADEAŠ STANEK 
.....
Jméno, příjmení a podpis diplomanta

ABSTRAKT

Hlavním tématem této bakalářské práce je mravní výchova dětí předškolního věku v mateřské škole. Teoretická část je věnována fyzickým, psychickým a sociálním vývojem dítěte předškolního věku, dále historii předškolní výchovy a funkcí mateřských škol a na závěr mravní výchově a jejím metodám a principům. Empirická část je zaměřena na výzkum v mateřské škole a představení vlastního doporučení s cílem zvýšit efektivitu metod mravní výchovy používaných v mateřské škole.

Klíčová slova: mravní výchova, metody mravní výchovy mateřská škola, dítě předškolního věku, výchova

ABSTRACT

The main theme of my thesis is moral education of preschool children in kindergarten. The theoretical part is devoted to physical mental and social development of the preschool child, then to history of pre-school education and kindergartens functions and at the end to moral education and to methods and principles of moral education. Empirical part is concentrated on research in the kindergarten and presentation of personal recommendation to improve efficiency of methods of moral education which are used in kindergarten.

Keywords: moral education, methods of moral education, kindergarten, preschool children, education

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce PhDr. Haně Jůzlové především za trpělivost při vedení mé práce a za rady a připomínky, které mi během zpracování bakalářské práce poskytla. Dále bych chtěl poděkovat učitelkám z mateřské školy za ochotu při poskytování informací a za poskytnuté materiály.

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

Tadeáš Staněk

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	10
1.1 CHARAKTERISTIKA.....	10
1.2 FYZICKÝ VÝVOJ.....	11
1.3 PSYCHICKÝ VÝVOJ	13
1.4 VÝVOJ SOCIÁLNÍCH VZTAHŮ	17
2 PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA A JEJÍ VÝVOJ	19
2.1 HISTORIE PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY	19
2.2 OSOBNOSTNĚ ORIENTOVANÁ VÝCHOVA	24
2.3 FUNKCE MATEŘSKÝCH ŠKOL	26
2.4 VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	27
3 MRAVNÍ VÝCHOVA	30
3.1 DEFINICE SOUVISEJÍCÍCH POJMŮ.....	30
3.2 VÝZNAMNÍ ZASTÁNCI MRAVNÍ VÝCHOVY	33
3.3 METODY A PRINCIPY MRAVNÍ VÝCHOVY	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
4 VLASTNÍ VÝZKUM	39
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	39
4.2 PŘEDSTAVENÍ SOUBORU	39
4.3 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA.....	40
4.4 PRŮBĚH VÝZKUMU	41
4.5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	48
4.6 ZÁVĚR VÝZKUMU	49
4.7 DISKUSE.....	50
ZÁVĚR	52
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	53
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	55

ÚVOD

Mravní výchova provází lidstvo již od dob starověkých říší. Její význam si dobře uvědomovali už významní myslitelé antického Řecka. Názory na správné metody mravní výchovy i její cíle se v průběhu historie měnily a postupně vyvíjely. Stejně jako se vyvíjel pohled na mravní výchovu, vyvíjel se i pohled na dítě.

Toto téma bakalářské práce jsem si vybral, protože mě vždy zajímala problematika mravnosti a pravidel slušného chování a vystupování. V současné době mám možnost sledovat, jak se vyvíjí chování mých synovců a neteří a všímám si, že i při stejné výchově může dojít k výrazným rozdílům vystupování ať už v rodinném kruhu, nebo na veřejnosti. To je další aspekt, který zvyšuje můj zájem o problematiku mravní výchovy u předškolních dětí a nejen u nich.

Cílem teoretické části je soustředit pro výzkum relevantní informace, ze kterých bude možné vycházet v praktické části, a díky kterým získáme lepší přehled o zkoumané problematice. První kapitola bude zaměřena na popis a charakteristiku předškolního dítěte, konkrétně na jeho fyzický, psychický a sociální vývoj. Další kapitola bude věnována předškolní výchově a mateřským školám, přičemž větší prostor je věnován historii předškolní výchovy. V této kapitole se také podíváme na vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání, zejména pak na RVP PV. Poslední kapitola teoretické části bude věnována výchově mravní. Ujasníme si základní pojmy a seznámíme se s některými z významných zastánců mravní výchovy. V závěru si ještě přiblížíme principy a metody mravní výchovy.

Cílem praktické části bude zjistit, kolik prostoru je věnováno mravní výchově ve třídách mateřských škol a jaké prostředky a metody jsou k jejímu vyučování používány. Pro zjištění těchto údajů jsem se rozhodl využít techniky pozorování, kterou jsem doplnil krátkým rozhovorem. Dále se pokusím zjistit, jak je mravní výchova ukotvena v dokumentech mateřské školy, k čemuž využiji techniku analýzy dokumentu. Na závěr praktické části přidám poznámky k výzkumu a vlastní doporučení ke zvýšení efektivity mravních metod a činností, přičemž budu vycházet z poznatků získaných při zpracování teoretické části, konkrétně v kapitolách zaměřených na charakteristiku předškolního dítěte a metody a principy mravní výchovy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Tato kapitola je věnována popisu a charakteristikám předškolního dítěte. Z informací uvedených v této kapitole se bude vycházet v praktické části při sestavování vlastního návrhu aktivit zaměřených na mravní výchovu. Záměrem této části je poskytnout informace o psychické, ale i fyzické a sociální vyspělosti předškolního dítěte, ze kterých následně budeme moci vycházet v praktické části.

1.1 Charakteristika

Předškolní věk je vymežován od 3 do 6-7 let. Zvláštností tohoto období je, že jeho konec není dán přímo věkem dítěte, ale nástupem do školy. Někdy také bývá označováno jako „věk mateřské školy“, ale takové označení není úplně přesné, protože jsou i děti, které do mateřské školy nechodí. Toto období tedy můžeme označovat, jako „věk hry“. Charakteristický je rychlý rozvoj řeči a příprava na vstup do školy. V tomto období také dochází k větší aktivitě a trvalosti pozornosti. Základ stále tvoří rodinná výchova, na kterou se snaží navazovat mateřská škola, která následně pomáhá dítěti s dalším rozvojem. (Langmeier, 1998)

„Příznačným rysem předškolního vývoje je rozvoj motorické aktivity a sensorického a emočního vnímání. Proces osamostatňování, vynořující se již v předchozím období, se dále zintenzivňuje. V chápání světa a vůbec v duševním dění hraje dominantní úlohu rozmach živé fantazie, jež zatím není vázána logickými principy racionálního uvažování.“
(Doňková, 2012, s. 90)

V předškolním věku dítě upevňuje své postavení ve světě a diferencuje svůj vztah ke světu, v čemž mu pomáhá zejména představivost. V sociální oblasti dochází k rozvoji vztahů s vrstevníky, s čímž souvisí i potřeba naučit se schopnosti prosadit se a spolupracovat s ostatními. (Vágnerová, 2005)

Předškolní dítě se podle Kohlberga nachází ve stádiu, které nazývá jako prekonvenční úroveň morálky. To znamená, že děti ještě nemají smysl pro morálku, ale pomocí odměn a trestů může být jeho chování tvarováno. Dítě považuje za správný čin takový, který se mu vyplatí. Je tedy schopno vyhovět potřebám ostatních, ale pouze pokud je s tím bezprostředně spojen příznivý výsledek pro ně samé. (Doňková, 2012)

1.2 Fyzický vývoj

Předškolní dítě prochází tzv. prvním obdobím vytahování. Z předchozích vývojových fází je pro stavbu těla charakteristická baculatost, ale v předškolním období se tělo „vytahuje“. Zvětšuje se objem svalů, postupuje i osifikace kostry. To způsobuje zlepšení motorických schopností dítěte a také zvýšení jeho síly. Vzhledově se začínají výrazněji projevovat pohlavní rozdíly. (Vágnerová, 2005)

Motorika

Motorický vývoj se na první pohled nemusí zdát tak výrazný jako v předešlých obdobích. Dítě v tomto věku spíše zdokonaluje již naučené dovednosti a zlepšuje koordinaci pohybů. Dokáže se pohybovat jako dospělí, nemá již problémy při chůzi, dokáže běhat, skákat z nízkých výšek, chodit do schodů a ze schodů apod. Zdokonalení je nejvýraznější ve zručnosti a obratnosti rukou. Zvládá vystřihování jednoduchých tvarů, kreslení, skládání různých skládaček. (Doňková, 2012)

Motorické dovednosti jsou významné také proto, že silně ovlivňují postavení dítěte ve skupině vrstevníků. Důležité jsou také z pohledu vývoje soběstačnosti. Většina dětí se již zvládá oblékat i svlékat, i když občas ještě potřebují menší pomoc, také si sami zkoušejí zavázat tkaničky. Podobně je tomu i v koupelně, kde většinu činností již zvládají sami a dochází také k rozvíjení hygienických návyků. (Langmeier, 1998)

Kresba

Výrazný rozvoj jemné motoriky v tomto období významným způsobem ovlivňuje právě kresbu. Ta může sloužit jako kvalitní diagnostický nástroj a poskytuje informace nejen o vývoji rozumových schopností, senzomotorice, či sociálním vývoji.

„Kresba je neverbální symbolickou funkcí. Projevuje se v ní tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe.“ (Vágnerová, 2005, s. 183)

Kresba v předškolním období prochází hned několika stádii vývoje. První je stádium čmárání. Dítě teprve zjišťuje, že tužka zanechává stopy a výsledky této činnosti nemají žádný symbolický smysl ani pro samotné dítě. Na počátku zapojuje dítě při kreslení celou paži (pohyby ruky vychází až z ramene), postupně dítě začíná zapojovat loket a na konce již pouze zápěstí. (Doňková, 2012)

Druhé stádium tvarů a symbolů. V tomto stádiu už se dítě snaží napodobovat první tvary. Nejprve se objevují vertikální a kruhové čáry, pak už se objevují i první pokusy o kresbu křížku či kruhu a později se přidávají další geometrické tvary. Po zvládnutí jednotlivých tvarů začne dítě tyto tvary kombinovat. Dítě v tomto období nejdříve kreslí a výsledek poté pojmenuje. Postupně dítě tento postup obrací, což znamená, že dítě má určitou představu o tom, co bude kreslit před samotným kreslením. (Doňková, 2012)

Třetím stádiem je tzv. naivní realismus. Dítě v tomto stádiu nekreslí to, co vidí aktuálně, ale to, co dobře zná. Posledním stádiem je vizuální realismus, kdy jsou již dětské kresby plánovány a snaží se dodržovat poměr velikostí kreslených objektů. Dítě předškolního věku se nachází většinu doby ve druhém a ke konci tohoto období i ve třetím stádiu vývoje kresby.

Samostatným vývojem pak prochází kresba lidské postavy. Lidské postavy nejprve tvoří pouze kruh znázorňující hlavu a postavu. Od 3 - 3,5 let začínají děti propracovávat obličej, kolem 3. - 4. roku se v dětských kresbách začínají objevovat také končetiny. O takové kresbě hovoříme jako o hlavonožcovi. Po 5. roce se přidává i trup a mohou se objevit i prsty, vlasy apod. Od 6. roku se je již lidská postava jasně členěna na hlavu, trup a končetiny a dítě se více zaměřuje na detaily. Z kresby již také patrně pohlaví nakreslené postavy. V dalších letech dochází zejména ke zpřesňování rozměrů a umístění a k lepší propracovanosti detailů. Objevují se také kresby profilu a pokusy o znázornění pohybu. (Doňková, 2012)

Řeč

Podobně jako u motoriky, také v řeči se dítě postupně zdokonaluje a to jak v jejím obsahu, tak i ve formě. Na počátku předškolního období je řeč stále značně nedokonalá. Především dochází k zaměňování hlásek a k nepřesné výslovnosti, která se nazývá dětskou patlavostí. Ta se postupně vytrácí a před vstupem do školy již zcela mizí, nebo zůstává jen v malých pozůstatcích, které se spontánně či s menší logopedickou pomocí upraví ještě v průběhu prvního školního roku. Své verbální schopnosti děti rozvíjejí především v komunikaci s dospělými, popř. se staršími dětmi napodobením jejich projevu a učením se různých způsobů vyjadřování. Části sdělení si zapamatují a následně je sami používají. S novými slovními výrazy experimentují a spontánně je modifikují. (Vágnerová, 2005)

„Vývoj řeči dovoluje i růst poznatků o sobě a o okolním světě. Rychle rostou jeho znalosti o světě věcí a lidí. Správně označuje hlavní barvy a kolem pěti let podá jednoduchou definici známých věcí.“ (Langmeier, 1998, s. 86).

U předškolních dětí je rozšířena samomluva a řeč pro sebe. Rozlišujeme:

Řeč sociální – slouží ke komunikaci s druhými a výměně informací.

Řeč egocentrická – (řeč pro sebe) nehledá a nepotřebuje posluchače, bývá spojena s myšlením. Jde o významnou složku vývoje z hlediska rozvoje poznávacích procesů.

Významy egocentrické řeči:

Expresivní – slovní vyjadřování vlastních pocitů

Regulační – dítě tímto způsobem řídí své chování

Kognitivní – komentování svého jednání pomáhá dítěti pochopit situaci

Egocentrická řeč také pomáhá uvědoměním a řešením problémů a zjednodušuje orientaci.

Postupně se posouvá na úroveň vnitřní řeči. (Vágnerová, 2005)

1.3 Psychický vývoj

Kognitivní vývoj

V průběhu předškolního období přechází dítě z období symbolického myšlení do období myšlení intuitivního. Dítě tak postupně začíná uvažovat v celostních pojmech, vznikajících vystižením podstatných podobností. Usuzování je zatím vázáno na vnímané či představované. Pokrok v myšlení je výrazný, ale stále existují jistá omezení. Dítě stále není schopné myslet skutečně logicky, dokáže sice vyvozovat závěry, ale ty jsou zcela závislé na názoru, např. na vizuálním tvaru. Uvažování předškolního dítěte má své typické znaky, které Vágnerová (2005) dělí dle dvou základních kritérií:

1. Dle způsobu nazírání na svět a výběru informací

- Centrace – ulpívání na jednom, zpravidla nápadném znaku a zároveň přehlížení, či ignorování těch méně výrazných;
- Egocentrismus – tendence zkreslovat úsudky dle vlastních postojů a preferencí; ulpívání na vlastním názoru;
- Fenomenismus - důraz na určitou podobu světa, popř. na představu o takovém světě;

- Prezentismus - vázanost na přítomnost.
2. Dle způsobu zpracování informací
- Magičnost - interpretování reálného světa pomocí fantazie;
 - Antropomorfismus - přičítání lidských vlastností neživým objektům;
 - Arteficialismus - přesvědčení, že vše bylo někým vytvořeno (nejspíš člověkem);
 - Absolutismus - každé poznání má jedinou a definitivní platnost.

Chápání prostoru, času, počtu

I v orientaci v prostoru převládá u dítěte egocentrická perspektiva. Ještě neumí správně odhadovat prostorové vztahy, což způsobuje přeceňování velikosti bližších objektů a naopak podceňování velikosti těch vzdálenějších. Již dovedou správně určit polohy nahoře a dole, ale rozlišovat polohy vpravo a vlevo zatím nezvládá. (Doňková, 2012)

V pojetí času se projevuje prezentismus. Dítě se koncentruje na přítomnost a aktuální dění. Již zná dny, týdny, měsíce i roční období, ale samo k členění času využívá maximálně dny v týdnu. Vzdálená budoucnost je pro dítě nereálné, dokonce jej může obtěžovat. Přesto se porozumění času směrem k minulosti a budoucnosti pomalu rozšiřuje. Dítě již chápe pojmy dříve a později, rozlišuje delší a kratší dobu. Čas odhaduje zejména podle subjektivně významných, opakujících se dějů. Stejně jako přeceňuje vzdálenost v prostoru, přeceňuje i trvání časového intervalu. (Vágnerová, 2005)

Dítě se postupně učí chápat počet, jako jedno z klasifikačních kritérií. Rozumí základním kategoriím jako hodně a málo. Obvykle již zná názvy základních čísel, ale podstatě číselných pojmů ještě plně nerozumí. Ví, že když něco přidáme, celkový počet se zvýší a naopak. Počítání dominuje názorové, intuitivní myšlení, které se váže na jeden aspekt situace. Čísla jsou chápána také jako vlastnosti objektů. (Vágnerová, 2005)

Paměť

Paměťové schopnosti se rozvíjejí v závislosti na zrání příslušných mozkových struktur, zkušenostech a úrovni kognitivních schopností. Pro vývoj explicitní paměti je v předškolním období charakteristické zvýšení její kapacity a rychlosti zpracování informací, rozvoj paměťových strategií a metapaměti (úroveň schopnosti adekvátně posoudit možnosti, funkce i kapacitu vlastní paměti). Implicitní paměť v předškolním věku

nedoznává výraznějších změn. Velký význam má zejména v každodenních situacích, kdy se děti učí pozorováním ostatních lidí. (Vágnerová, 2005)

Identita

Díky rozvoji poznávacích procesů, sebehodnocení a schopnosti vizualizace je umožněn i rozvoj identity dítěte. Problematiku identity a jejího vývoje se snažilo objasnit hned několik teorií. Mezi ty nejznámější patří teorie sociálního učení, kognitivní a teorie pohlavních schémat. (Doňková, 2012)

Teorie sociálního učení je založena především na principu udělování odměn a trestů, tzn., že pokud se dítě chová odpovídajícím způsobem ke svému pohlaví, je za to chváleno a odměňováno. Pokud se tak nechová, následují tresty. Jako vzory muže a ženy by dětem měli sloužit především rodiče. Přístup rodičů k dětem a zejména pak rozdíly v jejich chování k dívkám a chlapcům umožňuje dětem se postupně učit, jaké je typické dívčí a chlapecké chování.

Kognitivně - vývojová teorie vychází z faktu, že pohlavní identita se rozvíjí přibližně ve věku dvou let. Nejprve dochází k seznámení se se svými rolemi, následuje jejich pochopení a přijetí. Od třetího roku už děti vědí, jakého jsou pohlaví. Stále však může docházet k omylům, např. dítě označí chlapce oblečeného v dívčím oblečení za holčičku.

Teorie pohlavních schémat vznikla spojením teorií sociálního učení a kognitivní. Tato teorie předpokládá, že si dítě tvoří pohlavní schémata, což lze chápat jako duševně organizovaný způsob chování, který napomáhá dítěti s tříděním informací, se kterými se setkává. (Doňková, 2012)

Emoční vývoj

Oproti předchozím obdobím se emoční prožívání předškolních dětí vyznačuje větší stabilitou a vyrovnaností. Emoční prožitky jsou intenzivní a stále mohou rychle a snadno přecházet z jedné kvality do druhé, např. smích střídá pláč. Ubývá negativních emočních prožitků, předškolní dítě bývá více pozitivně laděné a tolik se nevzteká, protože začíná chápat příčiny vzniku situací, které vztek a zlobu způsobují. V předškolním období se u dětí začíná rozvíjet také smysl pro humor, veselost je pro toto období typická. Dítě se také dokáže na něco těšit, což umožňuje chápání dimenze nejbližší budoucnosti. (Vágnerová, 2005)

„V emočním vývoji zaznamenáváme postupnou regulaci vlastního emočního prožívání, a to především vlivem sociálního tlaku. Emoce se zjemňují, diferencují, vyvíjí se složitější emoce, rozvíjí se jejich vyjadřování. Vývoj emočního porozumění postupuje na vyšší úroveň.“ (Doňková, 2012, s. 99)

Emoční vývoj postupuje od porozumění až k postupnému chápání kauzálních vztahů. Předškolní dítě již chápe aktuální význam emocí a postupně díky svým zkušenostem a znalostem dokážou odhadnout i budoucí citové prožitky, ať už své, či jiných lidí. Tuto schopnost získávají přibližně ve věku 4-5 let. V základních emocích se orientují snadno, chápání komplexnějších emocí je stále obtížné. Zhruba kolem pátého roku dokážou pochopit, že člověk může prožívat více kompatibilních emocí najednou, ale to, že by člověk mohl v jednu chvíli pociťovat protikladné emoce, pochopí až kolem šestého roku. Všimají si, že stejné situace obvykle vyvolají stejné emoce, začínají chápat příčiny emočních reakcí. (Vágnerová, 2005)

V předškolním věku se dále rozvíjí emoční inteligence a vztahové emoce. Dítě dokáže projevit empatii, oddálit vlastní uspokojení a částečně i ovládat své citové projevy, což od nich lidé v tomto věku požadují. Jsou k sobě kritičtější a také si již uvědomují, co by neměli dělat. Začíná se rozvíjet emoční autoregulace. U vztahových emocí se začínají projevovat city jako láska, sympatie a nesympatie, či pocit sounáležitosti. Emoční ladění dítěte ovlivňuje nejen temperament, ale záleží také na pocitu bezpečí a jistoty v rámci rodiny. Dítě mající tyto pocity se převážně projevuje pozitivními emocemi a naopak, absence těchto pocitů způsobuje, že se dítě projevuje spíše negativními emocemi.

Vedle ovládnutí a chápání vlastních emocí se rozvíjí také orientace v emocích jiných lidí. Mladší děti předškolního věku ještě posuzují citové projevy jiných lidí subjektivně a situačně. V pokročilejším věku dokážou přesněji rozeznávat skutečné emoční prožitky. Chápu, že vnější výraz může klamat, že nemusí mít jednoznačný význam. Dítě se může vcítit do emočního ladění jiné osoby, zejména pak osoby citově blízké, což může vést k indukci stejného prožitku či hodnocení. Dále se rozvíjejí sebehodnotící emoce. Dítě pociťuje hrdost stejně jako hanbu. Nově se objevuje pocit viny. Ten je vázán na dosaženou úroveň morálního uvažování. Vzniká tak vnitřní korektivní mechanismus regulující chování i v případě, že je dítě samo (není s ním nikdo, kdo by ho pokáral). Dítě samo postupně zjišťuje, že nepříjemných pocitů se může zbavit nápravou situace. (Vágnerová, 2005)

1.4 Vývoj sociálních vztahů

Rodina

I když se předškolní věk může označit jako období přesahu rodiny, tak rodina má stále nejvýznamnější postavení. Nezastupitelnou roli má především v procesu socializace. Tento proces v sobě v předškolním věku zahrnuje tři vývojové prvky:

- Vývoj sociální reaktivity, díky níž se dítě může učit navazovat a následně i udržovat diferencované vztahy s lidmi ze svého sociálního prostředí.
- Vývoj sociálních kontrol, kdy si dítě osvojuje normy a pravidla, které posléze přijme za své. Osvojení probíhá na základě zákazů a příkazů rodičů, ale i jiných dospělých.
- Osvojování si sociálních rolí, které jsou od dítěte očekávány a vyžadovány.

Socializace probíhá celý život v důsledku interakce s druhými lidmi. Na předškolní období můžeme nahlížet jako na období kritické, zejména v oblasti osvojování si sociálních kontrol a sociálních rolí. (Langmeier, 1998)

„Základní způsoby sociálního chování si dítě osvojuje v rodině. Naučí se zde komunikovat, vnímat projevy jiných lidí a chápat je, vcítit se do jejich nálady, respektovat jejich potřeby, ale i ovládat vlastní emoce, uplatňovat vlastní názory a přesvědčení, používat přijatelné varianty řešení konfliktních situací atd.“ (Vágnerová, 2005, s. 202)

Uvědomění si příslušnosti k příbuzným a obecně k rodinnému společenství představuje zázemí, jehož přítomnost umožňuje přijmout a zvládat nové role a přizpůsobit se neznámému prostředí. Přestože rodina zůstává primárním zázemím, většina dětí se dokáže samostatně zařadit do jiných sociálních skupin, ve kterých jsou schopny navazovat vztahy nezávisle na rodičovských kontaktech. Pro překročení pomyslné hranice rodiny je důležité, aby z ní dítě mělo pozitivní zkušenosti jistoty a bezpečí. Ty poskytují určitou symbolickou jistotu. Bez ní dítě nemusí být schopné vytvářet si nové vztahy vyžadující určitou míru sociální a emoční zralosti. Nedostatek emoční a sociální zralosti dítěte se může projevat strachem či agresí v přítomnosti vrstevníků. (Vágnerová, 2005)

Vrstevníci

Mezi vrstevníky se děti nachází v rovnocenném prostředí. Začleněním se dítě získává především zkušenost, která podporuje další diferenciaci vztahů, chování jak k dospělým,

tak i k ostatním dětem, ale také k sociálnímu osamostatňování. Angažovaností ve skupině může dítě uspokojit své potřeby sebepotvrzení i seberealizace. Ve skupině se rovněž mohou rozvíjet prosociální způsoby chování a jsou vhodným prostředím pro spolupráci i prosazení se. V rámci vrstevnické skupiny se také mohou vytvářet rovnocenné vztahy – kamarádství. To začíná mít na sociální vývoj dítěte větší vliv. Umožňuje mu procvičovat sociální chování, ale pomáhá i s pochopením sebe sama. Kamarádství také tvoří základ pro budoucí intimní vztahy. (Doňková, 2012)

Mateřská škola

„Její prostřednictvím vstupuje do společnosti jako samostatný jedinec a takto si potvrzuje své kompetence.“ (Vágnerová, 2005, s. 203)

Vstup do mateřské školy je pro dítě ze sociálního hlediska důležitým milníkem. Pro dítě se zpravidla jedná o první instituci, s níž přijde do styku. Dítě si osvojuje nové sociální dovednosti, díky přítomnosti pravidel a různých požadavků v rámci režimu v mateřské škole, které se musí naučit respektovat. Musí se také vyrovnat s faktem, že na rozdíl od domova, v mateřské škole nemá žádné intimní subterotrium a jako jedinci mu téměř nic osobně nepatří, tzn., že i ostatní děti mohou chodit kamkoliv v rámci vymezeného prostoru a také si mohou hrát se všemi hračkami.

2 PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA A JEJÍ VÝVOJ

Předškolní pedagogika se řadí mezi aplikované pedagogické disciplíny. Zaměřuje se na děti ve věku 3-6 let. Dříve bylo na předškolní pedagogiku hleděno jako na doplněk rodinné péče. V první polovině 19. století byla předškolní pedagogice uznána její nepostradatelnost a vyskytovaly se i pokusy o její zařazení do sociální péče. Její význam si začala uvědomovat i široká veřejnost. Předškolní pedagogika je spojována především s činnostmi mateřských škol, ale její pole působnosti je širší.

Cíle předškolní pedagogiky jsou uvedeny v RVP PV (2004) v podobě očekávaných výstupů. Konkrétně se jedná o soubory schopností a dovedností, které jsou rozděleny do 5 oblastí, kterými jsou: 1. Kompetence k učení, 2. Kompetence k řešení problémů, 3. Kompetence komunikativní, 4. Kompetence sociální a personální, 5. Kompetence činnosti a občanské.

Předškolní výchova je dále upravena ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., ve kterém je jí věnována 2. část, konkrétně jde o § 33 - § 35. Cíl předškolní výchovy je zde popsán takto:

„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“
(§ 33 z. č. 561/2004 Sb.)

2.1 Historie předškolní výchovy

Historie a vývoj předškolní výchovy úzce souvisí s obecnými dějinami pedagogiky jako takové. Liší se zejména svým specifickým zaměřením. Historie předškolní výchovy se proto zaměřila na výchovu u dětí do 7 let věku, přičemž se přihlíží i k prenatálnímu období.

„Lze často velmi obtížně rozeznat, co z dějin pedagogické teorie a praxe náleží ještě do předškolní výchovy a vzdělání, a co již náleží do sféry obecných dějin pedagogiky.“
(Šlégl, 2012, s. 1)

Antika

Výchova dětí probíhala již v pravěku. Protože však nejsou žádné důkazy o tom, jak probíhala a jednalo by se tedy pouze o domněnky, začneme od výchovy v antice.

Řecko

Výchova v antickém, či starověkém Řecku se dělila na dva proudy. Vojensky zaměřená výchova provozovaná městským státem Sparta a tělesně a duševně vyrovnaná výchova provozovaná městským státem Athény. Ve Spartě se tedy dbalo zejména na fyzický rozvoj a jako podpůrný prvek sloužily příběhy o hrdinských činech a sebeobětování. Nutno podotknout, že tato státem řízená výchova se týkala pouze chlapců. Hlavní složku výchovy tvořila výchova tělesná a branná. Dívky byly vedeny k péči o domácnost, domácím pracím a starostlivosti o muže. Výchova se týkala pouze svobodných občanů. (Jůva, 1997)

Výchova v Athénách vycházela z praktických potřeb svých občanů. Na rozdíl od Sparty, v Athénách byla výchova soukromou záležitostí rodin. Větší důraz se opět kladl na výchovu chlapců. Jak již bylo uvedeno výše, cílem výchovy byla harmonie duševního i fyzického rozvoje. Pomocí her docházelo i k rozvoji mravních, rozumových a pracovních schopností. Pracovní výchova jako taková, se ale prakticky nevyskytovala, protože práci měli na starosti otroci.

„Cílem aténské výchovy byla kalokagathia (ideál krásy a dobra), která se uskutečňovala syntézou výchovy rozumové, tělesné, mravní a estetické.“ (Jůzl, 2010, s. 98)

Velký význam výchově přisuzovali řečtí myslitelé jako Sokrates, Hippokrates, Platón či Aristoteles, přičemž nejvíce se hledělo na výchovu rozumovou, mravní a tělesnou. Z hlediska předškolní výchovy byl nejvýznamnějším Platón, který mimo jiné prosazoval veřejnou výchovu a to i pro děti předškolního věku. Byl to právě Platón, kdo navrhl první úplný systém výchovy člověka, který byl rozdělen na několik období od narození až po stáří.

První období, které nás zajímá nejvíce, bylo vymezeno od narození po dosažení věku 7 let. Do 3 let se výchova týkala zejména kultivování smyslového vnímání, postupnému porozumění příčin dění a následně i pravdě, principům a zákonům. Ve věku od 3 do 7 let se hlavní výchovnou metodou stává hra. Děti si díky tomu nacvičují různé životní situace. Další používanou metodou bylo vyprávění bájí a pověstí. Platón upozorňoval na to, že pro správné působení výchovy je důležité se vyvarovat příliš přísným fyzickým trestům,

ale také přílišnému rozmazlování. Cílem výchovy byla i u nejmenších snaha o harmonizaci těla i duše. (Šlégl, 2012)

Řím

Výchova v Římě se týkala pouze dětí zdejší šlechty (patriciové). „*Výchova se uskutečňovala pouze v rodině a její hlavní složku tvořila výchova pracovní.*“ (Jůzl, 2010, s. 99) Na rozdíl od Řecka se dívkám dostávalo stejného zacházení jako s chlapci. Výchova zahrnovala osvojování základních znalostí a praktických dovedností. V Římě se nejdříve začali objevovat školy soukromé. Následně začali vznikat další školy vycházející z řeckého modelu. Po roce 27 př. n. l. se školy stávají státními institucemi.

Nejvýznamnějším římským myslitelem této doby byl Marcus Fabius Quintilianus se svým dílem „*Dvanáct knih o výchově řečníka*“, ve kterém mimo jiné zdůrazňoval význam výchovy nejmenších dětí. Výchovu upřednostňoval školní a vyžadoval, aby učitelé byli patřičně vzdělaní a působili jako vzory pro děti. (Šlégl, 2012)

Středověk

Výchova ve středověku byla výrazně ovlivněna křesťanstvím. Směřovala především k bezmezné poslušnosti k rodičům a bohu. Za významnou byla považována i mravnost. Hledělo se zejména na to, aby se lidé chovali v souladu s Biblií. Naopak tělesná a rozumová výchova byly zanedbávány. Dětství obecně nebylo považováno za důležité období a dokonce bylo považováno za přítěž. „*Dítě tak bylo spíše trpěno a čekalo se na dobu, kdy bude moci provádět alespoň jednoduché pracovní úkony.*“ (Šlégl, 2012, s. 25)

Ve středověku vznikaly celé řady škol, přičemž velké množství z nich bylo křesťanských. Ty se sice nevěnovali dětem předškolního věku, ale vyprodukovaly významné učitele a vychovatele, kteří se této oblasti věnovali.

Nejvýznamnější osobností této doby byl Tomáš Akvinský. Akvinský usiloval o soulad mezi Aristotelovým učením a tehdy obecně uznávané křesťanské teologie. Kladl důraz především na morálku, kterou si podle něj děti nejlépe osvojí konáním toho, co je morální, tedy praktickou činností. Výchovu pak charakterizoval jako proces sebezdokonalování člověka. (Jůva, 1997)

Renesance a humanismus

Období renesance a humanismu znamená velký obrat nejen v pedagogice. Pozornost se přesouvá z boha na člověka. Zejména humanisté ostře kritizují předchozí způsob výchovy a vzdělávání. Dětství bylo v předchozím období považováno za bezvýznamné, humanisté v něm viděli prostor pro přípravu na život. Vzdělání a výchova se mají přizpůsobit zájmům dítěte, aktivizovat jej a působit názorně. Pozornost se také vrací k tělesné výchově. Větší pozornost se také věnuje osobnosti dítěte a při trestání se užívají mírnější postupy. (Šlégl, 2012)

V tomto období se objevuje celá řada významných pedagogů a filosofů, kteří se zabývali také předškolní výchovou. Jednou z takových osobností byl Francois Rabelais, který *„kritizuje odtrženost výchovy od potřeb života, přetěžování paměti i zanedbávání fyzického rozvoje.“* (Jůva, 1997, s. 14) Dále Erasmus Rotterdamský, který požadoval nenásilné, tolerantní jednání a výchovu zaměřenou na slušné chování a kázeň. Thomas More zase prosazoval, aby výchova byla názorná a aby vycházela z vlastních zkušeností. V českých zemích šlo zejména o Jana Husa, příp. Petra Chelčického.

Nejvýznamnější osobností pro školství však nepochybně byl Jan Ámos Komenský. Konkrétně pro předškolní výchovu bylo nejdůležitější dílo Informatorium školy mateřské. V tomto díle popisuje správnou výchovu a přístup k dítěti v nejmladším věku. Za nejdůležitější považoval výchovu ke zbožnosti a víře, následně k mravům a ctnostem a nakonec k lidskému umění. Rodiče by měli dítě opatrovat jako klenot a vyvarovat se násilí a vulgarit. *„Chyby první výchovy nás provázejí celým životem, proto nejpřednější stráž lidského pokolení je v kolébce.“*, (J. A. Komenský)

Osvícenství

V době osvícenství byla výchova považována za nástroj k dosažení společenských cílů. Cílem výchovy tedy byla výchova občana, člověka plnicího státem dané povinnosti a také povinnosti pracovní. Oproti předchozímu období je žádoucí, aby člověk dával přednost zájmu společenskému před svým vlastním. Také v tomto období se objevují významné osobnosti pedagogiky. Např. John Locke, který vyzdvihoval především tělesné, mravní a rozumové oblasti výchovy, ale hlavním cílem má být výchova anglického gentlemana. Jean Jacques Rousseau zase požadoval výchovu individuální a přirozenou s důrazem na mravnost, osobní zkušenost a víru v člověka. (Šlégl, 2012)

Na přelomu 18. a 19. stol. působil i další významný pedagog - Johann Heinrich Pestalozzi. Ten se snažil provozovat výchovné ústavy pro děti, ale ty byly po kratší či delší době vždy zrušeny. Ve výchově zdůrazňoval nutnost, aby se člověk stále zdokonaloval ve svých schopnostech, které rozděloval na schopnosti tělesné, duševní a mravní. *„Tato trojice je vzájemně spojená a chápaná v komplexní jednotě. Z toho je patrné, že výchova a vzdělávání člověka nemůže být jednostranná, protože jen rovnoměrný rozvoj všech sil dovede člověka k dokonalosti.“* (Šlégl, 2012, s. 72)

19. století

Robert Owen založil roku 1816 nový ústav pro formování charakteru (jako první ústav nabízel veřejnou výchovu dětí předškolního věku). Ústav byl součástí továrny a sloužil zejména k tomu, aby rodiče během práce nemuseli mít starost o děti. Předškolní děti byly rozděleny na dvě skupiny: 1. Od 1 do 3 let, která se zaměřovala zejména na zdraví a hygienu; 2. Od 3 do 6 let, která se soustředila na rozvoj dobrých mravů a laskavého zacházení. Děti se měli učit zejména z vlastních zkušeností a prožitků. Owen také nezapomínal na výchovu tělesnou, velkým přínosem pak bylo jeho pojetí výchovy pracovní. Té by se děti měly věnovat také už v předškolním věku a cílem bylo, aby si prostřednictvím her osvojily základní pracovní návyky. (Šlégl, 2012)

Friedrich Fröbel je znám především založením tzv. dětské zahrádky (kindergarten), ve které propracovával svoji metodiku výchovy mateřské školy, pořádal kurzy pro vychovatele, ale také pomáhal matkám získat pedagogické vědomosti. Úkolem dětských zahrádek bylo navazovat na rodinnou výchovu, dohlížet na předškolní děti a srozumitelně jim vysvětlovat fungování přírody a lidské společnosti. Vedle toho se děti měly věnovat také praktickým činnostem a estetické stránce jejich osobnosti. Za nejdůležitější vyučovací metodu byla považována hra. Na vývoj mateřských škol v nadcházejících století mělo Fröbelovo pojetí předškolní výchovy zásadní vliv. (Jůva, 1997)

V tomto období žili další významné osobnosti jako např. Lev Nikolajevič Tolstoj, který navazoval na učení J. J. Rousseaua, Elisabeth Peabody, která vycházela z Fröbelových dětských zahrádek a založila první americkou mateřskou školu nebo v českých zemích hraběnka Brunswick-Korompová, která založila celou řadu institucí zabývajících se předškolní výchovou (nalezince, sirotčince, sanatoria, chorobince, opatrovny, jesle, dětské zahrádky a mateřské školy). (Šlégl, 2012)

20. století

Na počátku 20. století dochází ke vzniku různých alternativních škol. Tyto školy se od ostatních lišily zejména obsahem a metodami vzdělávání, organizací výuky apod. Mezi nejvýznamnější alternativní školy patří školy Montessoriovská a Waldorfská, příp. tzv. Daltonský plán. Montessoriovskou školu založila Maria Montessori. Vychází ze zásad pedocentrismu (centrum zájmu je dítě) a z přirozeného a spontánního seberozvíjení dítěte. Vychovatel je v tomto pojetí více v ústraní a snaží se pouze podporovat vnitřní tvořivost dítěte. Podle Montessoriové mají děti schopnosti se dlouze a intenzivně soustředit na určitou činnost, při čemž se vnitřně rozvíjí a mění. (Jůva, 1997)

V českých zemích se o reformy mateřských škol pokoušely zejména Ida Jarníková a Anna Sússová. První jmenovaná požadovala především svobodu dětí a vytváření spíše rodinného prostředí, přičemž výchova by měla být vedena zejména k umění. Anna Sússová také požadovala svobodný režim v mateřských školách, důraz však kladla na tělesný rozvoj. Nejprve je potřeba výchovy tělesné, na níž navazuje výchova rozumová. K tělesné výchově doporučovala využívat her, tělocviku a ručních prací, pro výchovu rozumovou pak vypravování, učení se básní a písní, či paměťová cvičení. Důležitými součástmi mateřské školy jsou herna a pracovna. (Šlégl, 2012)

Po 2. světové válce byla v ČSR předškolní výchova zestátněna a zařazena do systému jednotného školství. Postupně byly přijímány a upravovány pracovní (vzdělávací) programy pro mateřské školy. Docházelo ke zvyšování počtu mateřských škol i dětí do nich chodících. Nutno podotknout, že výchova v těchto institucích byla ovlivněna politickou situací. To se změnilo až po pádu socialistického režimu, kdy došlo k depolitizaci školského systému. Od té doby si mateřské školy mohly samy vytvářet vlastní vzdělávací programy. Od roku 2005 platí školský zákon (z. č. 561/2004 Sb.), podle kterého se mají mateřské školy řídit Rámcovým vzdělávacím program pro předškolní vzdělávání.

2.2 Osobnostně orientovaná výchova

Model osobnostně orientované předškolní výchovy se dostává do popředí po roce 1990. Jedná se o model, který se opírá zejména o princip individualizace v prostředí skupiny. Dítě zde figuruje jako rovnocenný partner dospělého. Ten má mít k dítěti humanistický, demokratický a vřelý vztah a má dítě respektovat jako individualitu vyrůstající v určité

společnosti. Základem je vést individualitu dítěte k harmonickému rozvoji, přičemž důraz je kladen na samostatný projev dítěte a dává mu prostor k vlastnímu vyjádření. Od dítěte se naopak očekává, že se budou chovat ukázněně, že budou jednat slušně a s respektem k dospělým a že budou dodržovat stanovená pravidla. Osobnostně orientovaná výchova sleduje jedinečný rozvoj neopakovatelné osobnosti dítěte. Nesnaží se dítě přizpůsobit společenským standardům ve vývoji. Není zde upřednostňován intelektuální rozvoj dítěte, ale rozvoj jeho volných, citových a sociálních vazeb, které zajišťují pocit jistoty a bezpečí. Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy využívá zejména prožitkového učení. RVP PV umožňuje mateřským školám zařadit model osobnostně orientované předškolní výchovy do ŠVP PV, který si jednotlivé mateřské školy sami vytvářejí. (Opravilová, 1998a, 1998b)

Znaky osobnostně orientované výchovy podle Hitkové:

- vztah k dítěti;
- vztah mateřské školy k rodině;
- vztah mateřské školy k počátečnímu vzdělávání;
- hra a učení;
- samostatnost, spontánnost, tvořivost;
- princip individualizace;
- alternativnost.

„Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy je založen na přesvědčení, že nelze přehlížet všechny dosavadní dobré zkušenosti a tradice české předškolní výchovy, ale zároveň si je vědoma nebezpečí naprosto volného přístupu k dítěti i nesprávného výkladu svobody dítěte. Proto je nutné vzít v úvahu přístup, který zvažuje hlediska rozvoje osobnosti dítěte jak z individuální, tak ze sociální pozice. Tento přístup se nazývá konvergentní.“ (Hitková, 2011)

Konvergentní přístup tak může vytvořit podmínky, ve kterých nastává rovnováha svobodného rozvoje osobnosti, který respektuje individuální možnosti dítěte, a míry žádoucího omezování. Cílem osobnostně orientované výchovy není utvářet závazné normy. Tento model výchovy se vyznačuje individuálním přístupem k dětem a vzhledem k odlišnostem dětí je třeba volit ke každému z nich co nejefektivnější prostředky, aby bylo dosaženo vytyčených cílů. Hlavním východiskem tohoto výchovného modelu je zdroj,

z něhož bude dítě čerpat energii po zbytek života - šťastné dětství. To je charakterizováno takto:

„Šťastné dětství představuje soubor optimálních podmínek a okolností v určitém životním období, které je jakoby uzavřené a vyřešené, z něhož do dalšího období nepřecházejí nevyřešené problémy, trpkost, smutek... Je to dětství, které nepostrádá jistotu a harmonii.“ (Hitková, 2011)

Osobnostně orientovaná výchova klade vyšší nároky na osobu pedagoga v mateřské škole. Ten bude rozhodovat o svých postupech ve výchově v konkrétních podmínkách u konkrétních jedinců. Od pedagogického pracovníka se tedy vyžaduje zejména vysoká úroveň profesionality a odpovědnosti, ale výsledkem je efektivnější působení na děti.

2.3 Funkce mateřských škol

Pro předškolní děti je vstup do mateřské školy důležitým milníkem. V první řadě jde o prostor, kde se mohou potkávat s dalšími dětmi. To je důležitým krokem v procesu socializace dítěte. Nejen že se začínají utvářet první kamarádské vztahy, ale dítě se také učí pracovat za nepřítomnosti rodičů. V mateřské škole se dítě také většinou poprvé setkává s jinou autoritou (vedle svých rodičů). (Vágnerová, 2005)

V době, kdy začínaly vznikat první mateřské školy a ještě před nimi výchovné ústavy, bylo jejich účelem zejména opatrování dětí, aby mohli jejich rodiče chodit do zaměstnání. Můžeme tedy hovořit o funkci sociální. To je ale spíše funkcí vedlejší, mnohem důležitější funkcí, kterou plnily už první mateřské školy, byla funkce výchovná a vzdělávací. Např. Owenův Nový ústav pro formování charakteru byl organizován takto:

„Děti do 6 let trávily volný čas hraním a cvičením základů čtení, psaní a počítání. Cílem této instituce bylo zbavit zaměstnané rodiče starostí o děti a dětem poskytnout pobyt ve zdravém a kultivovaném prostředí.“ (Šlégl, 2012, s. 82)

Friedrich Fröbel zase do činností svých “dětských zahrádek“ zařadil prvky pracovní výchovy a snahy o zlepšení sebeobsluhy dětí. I první česká mateřská škola, která byla založena v roce 1869 v Praze, se věnovala mimo hlídání a stravování dětí také poskytování výuky a výchovy těchto dětí.

Jak bylo uvedeno výše, pro rodiče je působení mateřských škol důležité zejména vzhledem k možnosti návratu do zaměstnání. Děti si v mateřské škole osvojují základní sociální dovednosti, rozvíjí své osobnostní schopnosti, učí se dodržovat pravidla a jak se správně

učit. Obecně se tedy za hlavní funkce mateřské školy považují funkce vzdělávací a výchovné, což je spojeno s cílem připravit děti na vstup do základní školy.

Nesmíme ale zapomínat na další funkce, kterými jsou např. funkce integrační, preventivní a ochranná. Mateřská škola je pro většinu dětí prvním místem, kde se stávají součástí kolektivu, což je významná sociální zkušenost, jejíž kvalita může ovlivnit jejich budoucí vztahy v rámci členství v dalších sociálních skupinách.

„Pobyt ve společnosti vrstevníků po určité části dne přináší dítěti uspokojení potřeby sociálního kontaktu, která v tomto věku vývojově uzrává.“ (Langmeier, 2011, s. 130)

Tedy i tato funkce je důležitá pro budoucí vstup do základní školy. Integrační funkce tedy úzce souvisí s procesem socializace. Funkce preventivní značí snahu o eliminaci nežádoucích projevů chování dětí a naopak naučení se a zautomatizování používání zdvořilostních formulí. Jde o snahu předejít a minimalizovat riziko vzniku patologického chování. Mateřské školy mohou v některých případech plnit také funkci ochrannou. Jde o případy, kdy přijímají děti z kulturně problematických rodin a snaží se je chránit před negativním vlivem jejich společenského prostředí. (Langmeier, 2011)

2.4 Vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004) vstoupil v účinnost 1. března 2005. *„RVP PV stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který může navazovat základní vzdělávání, a jako takový představuje zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů i jejich uskutečňování.“* (Smolíková, 2004, s. 6)

Mezi hlavní principy RVP PV patří mimo jiné přizpůsobovat formy a metody vzdělávání specifickým předškolního dítěte, ale také individuálním potřebám a možnostem jednotlivých dětí. RVP PV se dále zaměřuje na vytváření základních kompetencí, definování kvality předškolního vzdělávání, zajištění srovnatelné pedagogické účinnosti vzdělávacích programů jednotlivých mateřských škol a vytváření prostoru pro vytváření těchto programů mateřskými školami aj. (Smolíková, 2004)

Cíle předškolního vzdělávání jsou v RVP PV rozděleny do čtyř kategorií:

- rámcové cíle,
- klíčové kompetence,
- dílčí cíle a

- dílčí výstupy.

Rámcové cíle jsou takové cíle, jejichž záměrem je všestranný rozvoj dítěte tak, aby na konci předškolního období bylo již relativně samostatnou a jedinečnou bytostí, schopnou aktivně zvládat nároky života, které jsou na ně kladeny.

Klíčové kompetence jsou vyjádřeny ve formě výstupů. Jedná se o soubory schopností, vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Patří sem kompetence: k učení; k řešení problémů; komunikativní; sociální a personální; činnostní a občanské. Tyto kompetence se dostaly na ústřední pozici v rámcových vzdělávacích programech.

Dílčí cíle pak vyjadřují konkrétní záměry příslušející jednotlivým vzdělávacím oblastem a dílčí výstupy postoje, dovednosti, poznatky a hodnoty odpovídající dílčím cílům. (Smolíková, 2004)

RVP PV uspořádává vzdělávací obsah do 5 vzdělávacích oblastí. Jedná se o oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Jednotlivé oblasti jsou zpracovány tak, aby s nimi pedagogové mohli dále pracovat. Každá oblast obsahuje kategorii dílčích cílů (výstupů), vzdělávací nabídky a očekávaných výstupů.

Biologická oblast je nazvána „Dítě a jeho tělo“ a je zaměřena na rozvoj manipulačních dovedností dítěte, tělesné zdatnosti, pohyblivosti a také na vedení dětí ke zdravým životním návykům. Psychologická oblast nazvaná „Dítě a jeho psychika“ se věnuje podpoře duševní pohody, psychické zdatnosti a odolnosti dítěte. Věnuje se také rozvoji intelektu, řeči, poznávacích procesů, citů apod. Interpersonální oblast s názvem „Dítě a ten druhý“ usměrňuje úsilí pedagoga k podpoře utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému a posilovat, obohacovat a kultivovat jejich komunikaci a dohlížet na zachování pohody těchto vztahů. „Dítě a společnost“ je název oblasti sociálně-kulturní. Cílem pedagoga by zde mělo být uvedení dítěte do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními. Součástí je také uvedení dítěte do světa materiálních a duchovních hodnot. Poslední oblastí je environmentální, která je nazývána „Dítě a svět“. Zde by měl pedagog usilovat o vytvoření elementárního povědomí dítěte o okolním světě a o vlivu člověka na životní prostředí. (Smolíková, 2004)

RVP PV se také věnuje podmínkám předškolního vzdělávání. Tyto podmínky jsou rozděleny do celkově sedmi skupin. Jedná se o věcné podmínky, životosprávu, psychosociální podmínky, organizaci, řízení mateřské školy, personální a pedagogické

zajištění a spoluúčast rodičů. Ke každé oblasti je uvedeno, za jakých podmínek mohou být považovány za plně vyhovující. (Smolíková, 2004)

Jak již víme, RVP PV je hlavním pilířem, ze kterého vycházejí školní příp. třídní vzdělávací programy. Konkrétní vzdělávací programy, které si jednotlivé mateřské školy mohou přizpůsobit „k obrazu svému“, musí splňovat určité kritéria. Tato kritéria jsou uvedena v RVP PV a to v samostatné kapitole této problematice přímo věnované. Patří mezi ně např.: respektovat hlavní zásady tvorby ŠVP PV stanovené v RVP PV; respektovat vzdělávací obsah i podmínky dané RVP PV; obsahovat dohodnutá pravidla chování a jednání, aj. (Smolíková, 2004)

„RVP PV určuje společný rámec, který je třeba zachovávat. Je otevřený pro školu, učitele i pro děti a vytváří tak podmínky k tomu, aby každá škola, resp. pedagogický sbor, jakákoli odborná pracovní skupina, profesní sdružení či každý jednotlivý pedagog mohli - za předpokladu zachování společných pravidel - vytvářet a realizovat svůj vlastní školní vzdělávací program.“ (Smolíková, 2004, s. 6)

RVP PV nejen že určuje kritéria a zásady, které musí ŠVP PV splňovat, ale zároveň slouží jako návod pro vytváření školních programů. Hlavním požadavkem na tyto programy je, aby vlastní vzdělávací nabídka byla formulována v podobě integrovaných bloků. Každý takový blok by se měl dotýkat všech vzdělávacích oblastí. *„Integrované bloky by měly svým obsahem vzájemně navazovat, doplňovat se a prohlubovat, mohou se prolínat a přecházet plynule jeden do druhého.“* (Smolíková, 2004, s. 31)

3 MRAVNÍ VÝCHOVA

Existuje celá řada definic mravní výchovy, všechny by však měly obsahovat určité společné znaky. Základem je, že se jedná o záměrné působení na člověka. Dalším společným znakem by měl být cíl této činnosti. Tím je snaha, aby se vychovávaný choval podle mravních norem dané společnosti. Jako příklad zde uvedu definice od dvou autorů:

„Záměrné působení na rozvoj citové a volní stránky osobnosti, zejména tzv. vyšších citů, morálního myšlení, usuzování, mravního přesvědčení (etické postoje a hodnoty), sebekázně (volní stránky osobnosti), etického jednání.“ (Kolář, 2012, s. 164)

„Mravní výchovu lze chápat jako výchovné působení na žáka, jeho rozum, představy, postoje, city, vůli a jednání, aby byly v souladu s obecně uznávanými zásadami etiky.“ (Čapek, 2014, s. 159)

Jak již bylo uvedeno výše, cílem mravní výchovy je působit na vychovávaného tak, aby se choval a jednal v souladu s obecně platnými a akceptovanými mravními zásadami a normami na základě svého mravního vědomí, svědomí a přesvědčení. (Čapek, 2014)

3.1 Definice souvisejících pojmů

Morálka, mravnost

Někteří odborníci mezi pojmy morálka a mravnost nedělají rozdíly a považují je za synonyma. Mezi ně patří i autor Výkladového slovníku z pedagogiky Zdeněk Kolář. Ten morálku (mravnost) definuje takto:

„Soubor požadavků, hodnocení, norem chování a jednání člověka, které vyplývá z potřeb, zájmů společenství nebo větší (vlivné) skupiny v rámci tohoto společenství. Opírá se o zvyky, tradice, veřejné mínění. Člověk si osvojuje tyto normy jako osobní morálku výchovou, zkušenostmi ze soužití, hodnocením svého chování k druhým lidem, sebekontrolou. U člověka zahrnuje mravní jednání, mravní vztahy, mravní usuzování a mravní vědomí. Obsah významné stránky výchovy - mravní výchovy.“ (Kolář, 2012, s. 77)

Morálku dále rozděluje na autentickou a studijní. Autentická morálka je cílem pedagogického snažení. Jde o morálku osobnosti, která má schopnost být subjektem vlastní výchovy a regulovat své chování a jednání tak, aby bylo v souladu s etickými (mravními) normami společnosti. Studijní morálka je spojena s kvalitou kladné motivovanosti

studentů, jejich schopností a snahou spolupracovat s učitelem, jejich pracovitostí, odpovědností, vlastní iniciativou a připraveností na vyučování. (Kolář, 2012)

Jsou zde také ale autoři, kteří pojmy morálka a mravnost rozlišují. „*Mravnost je obecným mravním normám, zvyklostem a standardům odpovídající jednání, spočívající ve svobodném rozhodnutí v příslušném sociálně kulturním kontextu.*“ (Čapek, 2014, s. 158) Mravnost souvisí s celou společností, která různě upřesňuje právnost společenských institucí, manželství či ústavů apod. V takovém případě může existovat morální stanovisko jedince, který mravy své země i doby respektuje a žije podle nich.

„*Morálku chápeme jako proměnlivý, historicky a kulturně podmíněný souhrn hodnotících soudů, zvyků, názorů, ideálů, pravidel, institucí a norem, jimiž se lidé v určitém ohledu řídí ve svém praktickém mravním jednání.*“ (Čapek, 2014, s. 161)

Podstata morálky spočívá v existenci svědomí (vnitřní sankce), které se projevuje pocity viny, studu, rozmrzelosti apod. Sociální identita každého jedince se vytváří v morálce a v průběhu ontogeneze je společností učena a vyžadována. Zde tedy můžeme spatřit rozdíl mezi mravností a morálkou v tomto pojetí. Na rozdíl od morálky mravnost nemusí být ukotvena a reflektována svědomím.

Označíme-li něco za mravní, máme tím na mysli, že se to týká morálky, kvality chování, kvality vztahů k druhým lidem nebo respektování mravních norem.

Mravní normy jsou mravy, zvyklosti a ustálené způsoby chování a jednání lidí, které jsou přijaté většinou a respektující psaný či nepsaný kodex. Za porušení těchto norem ve většině případů nenásledují právní sankce, ale zpravidla odsouzení veřejným míněním. Tyto mravní normy jsou cílovými hodnotami mravní výchovy.

Mravní vývoj člověka značí jeho vývoj z hlediska chápání a přijímání společensky uznávaných mravních pravidel, principů, norem, ztotožnění se s těmito pravidly a jednání podle nich. Tento vývoj se neděje pouze v rámci vnitřního dospívání, zrání, ale je výrazně ovlivněn také výchovou a působením sociálního prostředí, sociální kontrolou a vnitřním regulačním systémem. (Kolář, 2012)

Etika

Etiku můžeme charakterizovat jako nauku, příp. učení o morálce. Jedná se o filozofickou disciplínu, která spadá do skupiny tzv. praktické filozofie. Základní pojmy, kterými se etika zabývá a snaží se je definovat, jsou dobro a zlo, spravedlnost, svědomí. Za etické

je považováno to, co odpovídá přijatým mravním normám chování a jednání v daném společenství. Definice etiky se od sebe příliš neodlišují, přesto si pro lepší představu uvedeme dvě z nich:

„Filozofická disciplína - nauka o mravnosti, teorie mravnosti; ale i soustava mravních norem dané společnosti (mravní kodex)“ (Kolář, 2012, s. 39)

„Etika jako součást filozofie poskytuje pravidla a normy lidského jednání a chování, reflektuje morálku, můžeme ji také označit jako teorii způsobu lidského života, chování a jednání.“ (Zubíková, 2007, s. 18)

Etika se věnuje specifické schopnosti člověka nechat se vést svým vlastním svědomím, které je jediným motivem volby. To ovšem vyžaduje také schopnost posuzovat vše, především chtěné z pohledu dobra a zla. Řízení se touto schopností vytváří možnost svobodně volit a rozhodovat se. Rozlišujeme dvě formy etiky: deskriptivní a preskriptivní. Deskriptivní etika pracuje s empiricky zjištěnými fakty, které je možné určitými způsoby zaznamenat, popsat a zpracovat, a může tak dokázat, že mravní realita je taková, jak informuje. Úvahy a soudy deskriptivní etiky tedy lze označit za pravdivé či nepravdivé. Deskriptivní etika přináší poučení o podobách mravní kultury a její popis. Na rozdíl od deskriptivní etiky, která především popisuje mravní jednání a hodnoty, preskriptivní forma se snaží nalézt kritéria pro stanovení podmínek jednání, jehož mezní hranice můžeme označit jako morálně dobré a morálně špatné. Podle těchto hranic pak formuluje určité příkazy a zákazy. Preskriptivní etika se tedy týká správnosti či nesprávnosti našeho jednání, toho, co je dobré, spravedlivé nebo špatné a nesprávné. (Radvan, 2012)

Můžeme rozlišovat několik funkcí, které etika naplňuje. Patří mezi ně funkce hodnotící, normativní, regulativní a výchovnou. Hodnotící funkce etiky se zabývá zejména hodnocením společenských poměrů, vztahů mezi lidmi, konflikty apod., příp. porovnává tyto hodnoty s mravními ideály, které zobrazují mravně dokonalého člověka a společnost. Etika teda oceňuje či kritizuje určité společenské jevy a chování a jednání jedinců, označuje společenské poměry za spravedlivé či nespravedlivé apod. Normativní funkce etiky znamená, že vnikají určité etické či mravní normy, jejichž úkolem je zprostředkovat to, jak se máme chovat, čeho se máme držet, jakými povinnostmi se vázat apod., aby bylo vše dobré. Etickou normu tedy můžeme považovat za usměrňující požadavek na chování lidí. Regulativní funkce etiky navazuje určitým způsobem na normativní. Tyto etické normy slouží jako model, který reguluje lidské chování. Týká se povinností člověka

ve vztahu k sobě samému, k jiným lidem, k živé i neživé přírodě, týká se i vztahů člověka a společnosti a profesního chování a jednání. Regulativní funkce tedy znamená snahu upravit neetické chování, jednání, vztahy, emoce, atd. Poslední funkcí je funkce výchovná. K naplňování této funkce může docházet pěstováním ctností, mravními povinnostmi a odpovědností, či hodnotícími a normativními výpověďmi, které zprostředkovávají etické poznání. (Radvan, 2012)

3.2 Významní zastánci mravní výchovy

Sokrates, Platón

Sokrates se zabýval učením o absolutní pravdě a mravní dokonalosti. Z toho vyplývá, že mravní výchova tvořila nosnou složku výchovy. Za nejvyšší mravní ctnosti považoval moudrost, statečnost a umírněnost. Cílem výchovy tedy bylo usilovat o mravní rozvoj osobnosti, sebezdokonalování a hledání pravdy. Předpokládá se, že k žákům volil individuální přístup. (Kraus, 2011)

„Pohodlný život a lehké získané požitky ani nepřinášejí tělu prospěch, jak potvrdí každý učitel tělocviku, ani nevštipí duši nějaké hodnotné vědomosti. Naproti tomu vytrvalá námaha nás připraví k ušlechtilým a dobrým činům, jak tvrdí mudrci.“ (Sokrates)

Platón sice nestavil mravní výchovu na první místo, přesto v této oblasti přinesl zajímavé myšlenky. Viděl reálný svět jako odraz dokonalého světa idejí, z nichž tou nejvyšší je idea dobra a jí podřízené jsou ideje pravdy, krásy a spravedlnosti, kterým jsou podřízeny zbylé ideje. (Jůva, 1997) Vyžadoval výchovu veřejnou, pro chlapce i dívky, která by z nich učinila řádné občany, kteří budou plnit odpovědně a úspěšně své sociální funkce. Platón se opírá zejména o výchovu rozumovou, dále o výchovu tělesnou, estetickou a mravní a upřednostňoval výchovu skupinovou. (Kraus, 2011)

J. A. Komenský

J. A. Komenský rozdělval 3 základní oblasti výchovy. Byla to výchova k vědám a uměním, výchova mravní a výchova náboženská. Člověk se podle něj má připravit na věčný život, což se děje ve třech stupních. Člověk má poznat sám sebe (vzdělání), ovládnout sebe (mravnost) a povznést se k Bohu (zbožnost). (Šlégl, 2012)

Ve svém díle Didaktika velká věnuje mravní výchově celou kapitolu s názvem “Methoda mravů“. Mravnost, stejně jako zbožnost je podle něj nutné vštěpovat, aby byly ustanoveny a zavedeny do škol. Vzdelávání mravů by se mělo řídit podle 16 pravidel.

„Mládeži musí být vštěpovány všechny ctnosti bez výjimky. Neboť z toho, co je řádné a mravné, nelze vyjímát nic, nemá-li povstat mezera a porušení souladu.“
(Komenský, 1948, s. 178)

Učitelé by se přeci jen měli více zaměřit na stěžejní ctnosti, kterými jsou moudrost, umírněnost, statečnost a spravedlnost. Tyto ctnosti slouží jako dobré základy, bez kterých by se jednotlivé části neměly o co opírat a špatně by souvisely. Moudrost se nabývá dobrým vyučováním, učením se pravých rozdílů věcí a hodnocením věcí. Umírněnosti se má učit a zachovávat ji v práci i při hře, spánku i bdění, v řeči i mlčení, po celou dobu svého vzdělání. Platí zde pravidlo “všeho s mírou“. Statečnost se má učit sebezpřemáháním. Základem je vše dělat na základě rozumu, nikoliv vášní a prudkostí. Pokud se dětem ještě nedostává rozumu, pak je třeba začít se učit ustupování druhým. Spravedlnosti se naučíme tak, že nikomu nebudeme ubližovat, vyvarujeme se lži a lstí a ke každému se budeme chovat slušně a mile. (Komenský, 1948)

Statečnost dále rozlišuje na ušlechtilou otevřenost a vytrvalost v práci. Ušlechtilé otevřenosti se nabývá častým stýkáním s čestnými lidmi. Základ zde tvoří zejména skromné chování ať už k učitelům a rodičům, ale i ke spolužákům a obecně ke komukoliv, s kým denně rozmlouváme. Vytrvalosti v práci člověk dosáhne tím, že bude neustále něco dělat. Tomu, co máme konat, se naučíme pouze konáním a díky tomu si postupně osvojíme píli a klid se pro nás stane nesnesitelným. (Komenský, 1948)

Vštěpovat je nutné kromě spravedlnosti také ctnost jí příbuznou, a sice ochotu sloužit jiným. Ve společnosti si většina lidí všimá jen vlastních zájmů a nezajímají se o to, co se děje jiným. Člověk by se tedy měl snažit a usilovat o to, aby byl společností co nejvíce prospěšný. Ideálem je, aby lidé uměli a chtěli pomáhat jeden druhému. Ctnosti obecně se musí vštěpovat od raného dětství, dříve než se duše zkaží. Lze se jim učit tak, že člověk bude neustále jednat čestně, protože jak bylo uvedeno výše, to, co je potřeba konat se naučíme samotným konáním. Komenský si uvědomuje, že děti napodobují chování, které vidí ve svém okolí, protože napodobovat se naučí dříve, než rozumět. Důležité tedy je zejména prostředí rodiny a školy.

„Budou-li tedy rodiče počestní, přísně střežící domácí kázeň, a budou-li učitelé zvláště vybraní mezi lidmi, obdivuhodní pro své mravy, bude to podivuhodný prostředek, aby žáci byli mocně naváděni k nejčestnějšímu životu.“ (Komenský, 1948, s. 181)

K takovým to příkladům chování je však nutné ještě přidat pravidla a předpisy, které by upevňovaly a posilovaly žádoucí chování. Velice důležité je chránit mládež před stykem se špatnou společností, aby se nezkazila, protože zlo se podle Komenského přichycuje snáze a pevněji. Protože ale nedokážeme uhlídat děti před všemi zly, je nutná kázeň, aby se zabraňovalo špatným mravům.

„Člověk vycvičený rozumem a uměním, ale bez mravnosti, podobá se zlaté pochvě, v které se drží olověný meč.“ J. A. Komenský

John Locke

Výchovou se zabývá především ve svém díle Několik myšlenek o výchově. Mezi její základní oblasti zařazoval výchovu tělesnou, mravní a rozumovou. Za cíl výchovy nepovažoval všestranně vzdělaného jedince, ale spíše úspěšného mladého, zdatného gentlemana připravovaného na život skrze heslo “V zdravém těle - zdravý duch”.

Konkrétně v mravní oblasti výchovy zdůrazňoval potřebu cvičit už od nejútlejšího věku sebeovládání. Vhodné metody při mravní výchově podle Locka jsou příklad a působení prostředí. Výchova by měla být nejnáročnější v mladším věku. Locke dále požadoval, aby děti nebyly strašeny a aby se trestání omezilo pouze na případy, kdy neznáme původ vzdoru dítěte. Výchova podle J. Lockeho se stala základem typické anglikánské výchovy. (Jůzl, 2010)

Immanuel Kant, Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Friedrich Herbart

Kant věřil stejně jako Komenský, že člověk se stává člověkem jedině výchovou, díky které je disciplinován, civilizován, kultivován a moralizován. Za nejvyšší a zároveň nejnáročnější úkol výchovy považoval morální formování člověka. Mravní výchova je tedy něco jako vyvrcholení výchovného procesu. Její podstatou je ovládnutí vášní, sebekázeň, racionální poznávání mravních norem. (Jůzl, 2010)

„V oblasti morální zdůrazňuje Kant “kategorický imperativ“ existující v člověku jako morální norma, která ho zavazuje jednat tak, aby toto konání se mohlo stát obecným zákonem“ (Jůva, 1997, s. 26)

Pestalozzi podobně jako Komenský neuznává bezduché osvojování poznatků a informací, ale vyučování opírá především o názornost a systematičnost. Tvrdil také, že veškeré vyučování má být výchovné. Ve svém přístupu k mravní výchově zdůrazňoval to, co před ním Immanuel Kant. Mravní složka výchovy je podle Pestalozziho nejdůležitější v celém

výchovném systému. Hlavní cíl neviděl pouze v mravním rozvoji člověka, ale také ve stálém sebezdokonalování a v postupném odhalování lidskosti v každém jedinci. (Jůva, 1997)

Herbart rozdělil výchovně vzdělávací proces na vedení, vyučování a mravní výchovu. Hlavní cíl mravní výchovy spočívá ve vštěpování etických ctností, které vyžadoval už J. A. Komenský. Prostředky mravní výchovy jsou dále různá opatření, např. stanovit pravidla chování, řídit žáka, usměrňovat jej pochvalou či pokáráním, mluvit k jeho svědomí atd.

3.3 Metody a principy mravní výchovy

„Principy mravní výchovy. Obecně formulované základní požadavky, které je nezbytné respektovat v procesu záměrného ovlivňování mravního profilu dítěte, mladého člověka (žáka/studenta). Některé z nich jsou funkční ve výchově obecně: jednota pedagogického působení - úcta k dítěti spojená s náročností - spojení vedení a vlastní aktivity dítěte - jednota posilování kladných a potlačování negativních rysů (projevů) - důslednost - prevence.“ (Kolář, 2012, s. 78-79)

Metody mravní výchovy

Základem pro využívání metod mravní výchovy je volba té správné metody pro konkrétní výchovnou situaci, příp. řešení problému. Vzhledem k jedinečnosti osobnosti každého dítěte nelze využívat pro všechny univerzální metodu. Vhodné metody je tedy nutné volit nejen vzhledem k dané situaci, ale také k osobnosti daného dítěte. I proto vznikla celá řada výchovných metod.

„Východiskem bývají metody vysvětlování, přesvědčování a stavění vzorů, které žáky motivují a informují. Nejúčinnějším je však osobní příklad, cvičení v mravním jednání, chování i v jejich hodnocení, metoda povzbuzení i trestání.“ (Kraus, 2011, s. 66)

Metoda vysvětlování - *„Vysvětlování postojů, hodnot, norem, jejich smyslu a oprávněnosti - výklad, přednáška, referát, otázky.“* (Vališová, 2011, s. 306)

Jde o metodu vycházející z autoritativního působení vychovatele. Na počátku slouží především k seznámení s požadavky a žádoucím jednáním, následně se uplatňuje při usměrňování požadovaného chování. (Kraus, 2011)

Metoda apelace, přesvědčování - „*Emocionální působení na subjekt s odvoláním se sdílené hodnoty, principy, pravidla.*“ (Vališová, 2011, s. 306)

Bývá spojována s vysvětlováním, ale přesvědčováním vyvoláváme především citové kvality. Tato metoda by měla směřovat k tomu, aby se dítě vnitřně ztotožnilo s požadavky. (Kraus, 2011)

Metoda cvičení - Jde o postup, který lze použít v jakémkoliv věku vychovávaného. Opakováním činností dochází k automatizovanému jednání a výsledkem jsou návyky. Utváření těchto návyků je však dlouhodobou záležitostí. (Kraus, 2011)

„Jde o formování etických návyků a dovedností. Podstatou metody je opakované vytváření situací pro nácvik jednoduchých dovedností, jako jsou pozdrav, poděkování, pomoc druhým, pravdomluvnost. V procesu habitualizace dochází k osvojení si základních norem chování a k jejich stabilizaci.“ (Vališová, 2011, s. 305)

Metoda odměny a trestu - Jde o metodu založenou na autoritě vychovatele. Aplikuje se v případech, kdy nestačí projev nesouhlasu či souhlasu s konkrétním jednáním dítěte. Úskalí této metody spočívá v nalezení správné hranice při určování adekvátnosti odměn a trestů. Důležitá je také přiměřená četnost odměn a trestů. Příliš časté odměňování může snižovat motivaci dítěte, časté trestání může vést jednak k agresivnímu chování dítěte, ale také k jeho rezignaci. (Kraus, 2011)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VLASTNÍ VÝZKUM

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Primárním cílem praktické části této práce je zjistit, kolik prostoru je věnováno mravní výchově ve třídách mateřských škol a jaké prostředky a metody jsou k jejímu vyučování používány. Informace pro tuto část jsem získával především kombinací zúčastněného a nezúčastněného pozorování. Pro upřesnění získaných informací jsem během pozorování vedl s přítomnou učitelkou krátký rozhovor. V další části jsem se věnoval dokumentům upravujícím chod mateřské školy. Provedl jsem rozbor třídního vzdělávacího programu, kterým se MŠ Mateřinka řídí. Další dokument, do kterého jsem měl možnost nahlédnout, byla třídní kniha. Také v ní jsem našel několik zajímavých a pro výzkum relevantních informací.

Výzkumné otázky:

- Jaké metody mravní výchovy využívají pedagogové v mateřských školách?
- Jak je mravní výchova ukotvena v dokumentech mateřské školy?
- Kolik prostoru je věnováno mravní výchově v rámci výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole?

4.2 Představení souboru

Výzkum probíhal v MŠ Nad Plovárnou 5, Mateřinka, která spadá pod MŠ Mozaika, což je instituce sdružující 18 mateřských škol - odloučených pracovišť v Jihlavě. Součástí je i 10 školních jídelen a 7 výdejen stravy. Ve školním roce 2014/2015 navštěvuje MŠ Mozaika dohromady 1443 dětí, které jsou rozděleny do 59 tříd, ve kterých působí celkem 116 pedagogů a 72 nepedagogických pracovníků. Konkrétně MŠ Mateřinka má kapacitu 52 dětí, které jsou rozděleny do dvou věkově heterogenních tříd. Zkoumaným vzorkem tedy byly obě třídy i s jejich učitelkami. Více času jsem trávil ve třídě "Želviček", ale třídu "Rybiček" jsem také mohl zkoumat v dostatečném rozsahu. V průběhu dne se navíc obě třídy často setkávají a příp. i vykonávají společné aktivity, takže jsem byl každý den v kontaktu s oběma třídami.

4.3 Metodologická východiska

Pro výzkum v praktické části jsem zvolil kvalitativní strategii. Pro tuto strategii je charakteristické zkoumání mnoha aspektů u menšího počtu objektů. Oproti kvantitativní strategii využívá indukci, tj. postup, kdy nejdříve probíhá sběr dat, a poté následuje formulace vztahů. Získávání dat je u této strategie značně nestandardizované. Výhodou však je, že data je možné vyhodnocovat již v průběhu jejich sběru. Kvalitativní výzkum má za úkol pomoci poznat zkoumaný problém. Zobecnění výsledků je u kvalitativního výzkumu přinejmenším problematické, ne-li nemožné. (Reichel, 2009)

„Jedinečnost kvalitativních přístupů není pouze v tom, že nepracují s měřitelnými charakteristikami. Pokoušejí se určitý fenomén (prvek, aspekt, proces apod.) nahlížet v pro něj autentickém prostředí a vytvářet jeho obraz v co možná nejkomplexnější podobě, včetně podob jeho vztahů s dalšími aspekty apod. Údaje jsou získávány hlubším a delším kontaktem s terénem.“ (Reichel, 2009, s. 40)

V průběhu výzkumu jsem využil několika odlišných technik sběru dat. Hlavními technikami byly pozorování a analýza dokumentů, doplňující metodou byl krátký volný rozhovor, který sloužil pouze pro upřesnění příp. doplnění informací získaných hlavními metodami.

Pozorování

„Vědecké pozorování je definováno jako technika sběru informací založená na zaměřeném, systematickém a organizovaném sledování smyslově vnímatelných projevů aktuálního stavu prvků, aspektů, fenoménů, atd., které jsou objektem zkoumání.“ (Reichel, 2009, s. 94)

Nestandardizované pozorování znamená, že je předem určen cíl příp. předmět pozorování a o dalších aspektech realizace výzkumu se pozorovatel může rozhodovat samostatně v jeho průběhu. O pozorování zúčastněném hovoříme tehdy, kdy se pozorovatel podílí na skupinovém životě a jeho aktivitách. Obvykle bývá součástí komplexnějšího zkoumání, které bývá doplněno nejčastěji nestrukturovanými rozhovory. Pozorování nezúčastněné pak znamená, že pozorovatel zůstává mimo skupinu. (Reichel, 2009)

Techniku pozorování jsem zvolil za účelem zjištění přístupu učitelky k dětem a k zjištění, jakých metod využívá učitelka při vzdělávání dětí v oblasti mravní výchovy. Při provádění výzkumu jsem využil pozorování nezúčastněného i zúčastněného. Nejprve jsem provedl

pozorování nezúčastněné (1. den), následně jsem prováděl již jen pozorování zúčastněné. V obou případech jsem zvolil pozorování nestandardizované.

Analýza dokumentů

Jedná se o vzácnější typ sběru dat. Názory na to, co se považuje za dokument, se v literatuře liší. Jedna možná interpretace je, že se jedná o hmotný lidský výtvar, který se nijak neprojevuje, nemění a nereaguje (výkresy, deníky, dopisy, matriky apod.). „*Dokumentem v sociálních výzkumech je určitý produkt lidské činnosti vzniklý z jiných důvodů, než je řešený výzkumný problém, obvykle kvůli uchování či předání nějaké informace.*“ (Reichel, 2009, s. 125)

Během mých návštěv v MŠ Mateřinka jsem měl možnost nahlédnout do vzdělávacího programu školky a také do třídní knihy. Třídní knihu jsem prostudoval na místě, do vzdělávacího programu jsem nahlédl a následně mi bylo zapůjčeno jeho tisknuté vyhotovení, což mi umožnilo jej podrobně prostudovat. Při analýze jsem se nejvíce zaměřil na oblast mravní výchovy, ale i oblastí s ní úzce souvisejících.

Rozhovor

„*Polostrukturovaný rozhovor (též rozhovor pomocí návodu, částečně řízený aj.) se vyznačuje tím, že má připraven soubor témat/otázek, který bude jeho předmětem, aniž by bylo předem striktně stanoveno jejich pořadí.*“ (Reichel, 2009, s. 111)

Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je, že kombinuje výhody a minimalizuje nevýhody hraničních forem rozhovoru. Větší volnost oproti strukturované formě rozhovoru umožňuje přirozenější a lehčí průběh komunikace. Polostrukturovaný rozhovor je hojně využíván právě v kvalitativních výzkumech. (Reichel, 2009)

Rozhovor v tomto výzkumu posloužil spíše jako podpůrná technika pro doplnění a upřesnění informací získaných výše uvedenými technikami. Zvolil jsem formu polostrukturovaného rozhovoru, který je dle mého názoru vhodnou volbou.

4.4 Průběh výzkumu

Pozorování

Pro první den strávený ve třídě jsem zvolil pozorování nezúčastněné. Učinil jsem tak z důvodu, abych nerozptyloval děti a abych je co nejméně ovlivňoval a jejich chování se tak příliš neodlišovalo od jejich běžného chování. Když postupně začaly děti přicházet,

byly pochopitelně lehce zaskočené z mé přítomnosti, ale jak se postupem času zvyšoval jejich počet, začaly se osmělovat a nakonec si poměrně rychle zvykly a téměř mě přestaly vnímat. Času, kdy si zvykaly, jsem využil k tomu, abych se soustředil na práci a vystupování učitelky. Pro lepší představu, jak vypadá den v této mateřské škole, popíšu první den, kdy jsem byl v mateřské škole přítomen a prováděl jsem pozorování nezúčastněně.

Ráno je ve třídě volnější režim. Děti přicházejí postupně a učitelka se věnuje administrativě, zejména docházce a také podává informace rodičům. Při příchodu dětí do třídy učitelka upozorňovala ty, které nepozdravily. Během této fáze docházelo k drobnějším neshodám mezi dětmi, jejichž příčinou byl nejčastěji zájem hrát si se stejnou hračkou. Učitelka se v těchto případech snažila, aby se děti pokusily vyřešit tyto neshody samostatně tím, že druhé dítě poprosí, aby si hračku mohlo také půjčit. Občas některé dítě běhalo, nebo porušovalo jiné pravidla chování ve třídě. Tyto prohřešky učitelka řešila napomenutím, v případě opakování prohřešku následoval trest. Potrestané dítě muselo sedět u stolu a malovat si.

Další část dne již byla řízená. Konkrétně popisovaný den byla věnována pohádce „O Budulínkovi“. Na pokyn učitelky děti poslušně a bez průtahů uklidily všechny hračky a shromáždily se kolem kulatého koberce. Učitelka zahrála pohádku a následovalo hodnocení chování jednotlivých postav. Děti správně poznaly, že Budulínek se zachoval špatně, když neposlechnul rodiče a mluvil s cizím (liškou). Následoval dotaz, zda už někdy byly děti doma sami a zda poslechny své rodiče a nikomu neotevřely. Pár dětí se přihlásilo k tomu, že se v takové situaci již naskytly. Většina z nich pak tvrdila, že rodiče poslechny, ale jedno dítě se přiznalo, že otevřelo, protože vědělo, že daná osoba byla jeho známí. Učitelka přesto upozornila, že by ani v takových případech děti neměly otevírat, protože by se mohly splést a otevřít cizímu člověku. V průběhu tohoto povídání přišla druhá z učitelek, která ale v tuto dobu slouží spíše jako dozor a řídí spíše až odpolední hodiny.

Následovala krátká procházka po okolí. Při oblékání pomáhaly vedle učitelek také starší děti těm mladším, které měly s oblékáním problém. Na vycházce se všechny děti chovaly spořádaně a nezaznamenal jsem žádný problém v chování. Po návratu si opět děti pomáhaly se svlékáním a připravily se na odchod na oběd. Některé děti pobíhaly po chodbě, ale ve chvíli, kdy se pokynulo k odchodu, se uklidnily a rozdělily do dvojic, ve kterých se odebraly do jídelny. Během oběda se některé děti škádlily, ale jinak nedocházelo k žádným problémům souvisejícím s jejich chováním.

Po obědě se většina dětí odebrala do ložnice. Já zůstal s dětmi, které se připravovaly na odchod domů. Protože těchto dětí nebylo moc, byly klidné a tiché. Když při odchodu jedno dítě zapomnělo poděkovat, když dostalo svačinu na cestu, následovalo připomenutí od učitelky. Ta dané dítě upozornila a zopakovala ostatním, aby na to nezapomínaly.

V dalších dnech jsem zvolil již pozorování zúčastněné. Děti si na moji přítomnost již zvyknuly a chovaly se přirozeně. Většina poznatků získaných z těchto pozorování se shodují s poznatky uvedených výše. Nově jsem od jedné z učitelek zjistil, že se ve třídě nachází jedno "problémové" dítě, které provokuje a uráží ostatní a mluví neslušně. Když jsem se na toto dítě zaměřil, opravdu se občas chovalo hruběji, ale také jsem zjistil, že se k němu ostatní chovají hůře než k jiným. Učitelky v případě konfliktu, ve kterém bylo zapojeno toto dítě, občas předpokládaly, že bylo právě ono příčinou toho konfliktu, aniž by si tím mohly být jisté. Ostatní děti toho začaly občas zneužívat. Samy začaly toto dítě provokovat a spoléhat se na to, že učitelky budou z konfliktu vinit právě toto "problémové" dítě. Na tuto situaci jsem se později otázel v rámci rozhovoru.

Obecně mohu říci, že učitelky ze třídy želviček vystupovaly vůči dětem velice příjemně a vstřícně. Pokud nastal nějaký problém v chování dětí, stačilo jednoduché upozornění a problém byl zpravidla vyřešen. Většina upozornění se týkala hlučnosti a běhání po třídě, občas některé dítě zapomnělo poděkovat či pozdravit. Zvýšit hlas musely opravdu jen výjimečně. V některých případech přesto došlo i na trest, který jsem popsal i výše. Takto potrestané děti si uvědomovaly, za co byly potrestány a trest přijímaly. V druhé třídě volily učitelky více autoritativní přístup k dětem a častěji používaly příkazy a zákazy.

Analýza dokumentů

Třídní vzdělávací program

Třídní vzdělávací program s názvem „S básničkou po celý rok“, se skládá z 2 oddělených dokumentů. Oba jsou rozděleny podle ročních období do čtyř bloků, vždy po 3 měsících s výjimkou letní části, která má pouze 1 měsíc.

První dokument je rozdělen podle jednotlivých měsíců. Ke každému měsíci jsou v tomto dokumentu stanoveny 1-2 hlavní témata. Každé takové téma obsahuje celou řadu podtémat, kterým se v daném období mohou učitelé věnovat. Každé z těchto podtémat vždy spadá do jedné z 11 oblastí výchovně vzdělávací činnosti této mateřské školy. Těmito výchovně vzdělávacími oblastmi jsou: logopedická prevence; předčtenářská gramotnost;

předmatická gramotnost; hudební gramotnost; tělesná, pohybová gramotnost; environmentální gramotnost; činnost pro předškoláky; sociální gramotnost; finanční gramotnost; informační gramotnost; multikultura.

Pro účel této práce jsou nejzajímavější aktivity spadající do oblasti sociální gramotnosti, ale můžeme zahrnout také aktivity patřící do oblasti multikultury a částečně i do environmentální gramotnosti. Následovat budou některé příklady podtémat relevantních pro mravní výchovu:

- Společné utváření třídních pravidel, vítacích rituálů a společných chvil.
- Upevňovat vztahy dětí ke své rodině, uvědomovat si úctu k jejich věku a snahu pomáhat jim.
- Morální poučení z bajek.
- Posilování prosociálního chování ve skupině - psychomotorické hry, masírování ve dvojicích.
- Umět reálně říci, zda jsem zlobil nebo ne.
- Umět rozlišit dobro a zlo (pohádky).
- Umět vyslechnout a respektovat přání druhých.
- Uvědomovat si jak význam mají zdvořilosti a společenské návyky v chování dětí i dospělých (zdravit, děkovat, požádat, vykat...) apod.

Druhý dokument třídního vzdělávacího programu je rozdělen pouze podle ročních období. Na úvod každého období je uvedena charakteristika bloku, následují záměry učitelů pro dané období, vzdělávací nabídka a očekávané výstupy. V závěrečné části každého bloku jsou ještě zvlášť uvedeny výstupy vzhledem k jednotlivým kompetencím (RVP PV). Struktura jednotlivých částí rozdělených podle ročního období tedy odpovídá struktuře vzdělávacích oblastí uvedených přímo v RVP PV.

Podzimní blok slouží především k adaptaci dětí. Proto jsou také aktivity směřovány k tomu, aby se děti navzájem poznávaly a seznamovaly se i s učitelkami. Záměry učitelek v tomto bloku související s mravní výchovou jsou především zaměřeny na posilování prosociálního chování ve vztahu k druhým lidem a posilování pravidel společného soužití a jejich vytváření. K tomu využívají hry a činnosti vedoucí k ohleduplnosti k druhému. Obecně očekávané výstupy související s mravní výchovou jsou v tomto období: rozumět slyšenému a naučit se naslouchat druhému; bránit se projevům násilí jiného dítěte, ubližování, ponižování. V souvislosti s kompetencí sociální a personální je očekávaným

výstupem, že dítě napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů. Výstupem vycházejícím z kompetence činností a občanské je schopnost dítěte mít základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami.

Zimní blok je zaměřen především na svátky a vánoční tematiku. Záměry učitelek se soustředí na vytváření zdravých životních návyků a postojů jako základů zdravého životního stylu, rozvoj komunikativních dovedností a kultivovaného projevu a na vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s živou a neživou přírodou, lidmi, společností, planetou Zemí. Pro tyto záměry využívají hry a přirozené i modelové situace, při nichž se dítě učí přijímat a respektovat druhého a snaží se o vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách. Obecné očekávané výstupy relevantní z hlediska tohoto výzkumu jsou: uvědomovat si, že ne všichni lidé respektují pravidla chování, že se mohou chovat neočekávaně, proti pravidlům, a tím ohrožovat pohodu i bezpečí druhých, odmítat společensky nežádoucí chování, chránit se před ním a v rámci svých možností se bránit jeho důsledkům; respektovat potřeby jiného dítěte, dělit se s ním o hračky, pomůcky, pamlsky, rozdělit si úkol s jiným dítětem apod.; dodržovat pravidla her a jiných činností, jednat spravedlivě, hrát fair. Výstup v úrovni kompetence sociální a personální: dítě svým dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, rozpozná nevhodné chování, pomáhá slabším; vnímá nespravedlnost, agresivitu, ubližování a lhostejnost. Výstup v úrovni kompetence činností a občanské: dítě má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, i co je s nimi v rozporu a snaží se podle toho chovat.

Jarní blok se věnuje především přírodě a opět také tradicím, tentokrát souvisejícím s Velikonocemi. V rámci tohoto bloku se učitelky v oblasti mravnosti zaměřují na vytváření povědomí o mezilidských a morálních hodnotách. Využívat k tomu mají zejména sociální a interaktivní hry, příp. psychomotorické hry ve dvojicích a také činnosti zaměřené na porozumění pravidlům vzájemného soužití a chování a spolupodílení se na jejich tvorbě. Očekávané výstupy tohoto bloku jsou v mravní oblasti: dítě se umí vcítit do druhého a umí dodržovat stanovená pravidla; uplatňuje své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhé, přijímá a uzavírá kompromisy, řeší konflikty dohodou. V úrovni kompetence sociální a personální jsou výstupy: dítě napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí.

Letní blok se zaměřuje na využívání všech získaných dovedností a připravuje děti na loučení se s předškoláky a školním rokem. Učitelky se zaměřují na vytváření

prosociálních postojů u dětí, zejména pak rozvoje sociální citlivosti, tolerance, respektu a přizpůsobivosti a také na rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí (spolupracovat), přináležet k tomuto společenství (ke třídě, rodině...) a vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané. K tomu jsou určeny metody, které byly doporučeny již v předcházejících blocích. Očekávané výstupy se také opakují z předchozích bloků, ale jsou doplněny o nové, kterými jsou: spolupracovat s ostatními; chovat se zdvořile, přistupovat k druhým lidem, k dospělým i dětem bez předsudků, s úctou k jejich osobě a vážit si jejich práce a úsilí. V úrovni kompetence sociální a personální je výstupem, že se dítě domlouvá a spolupracuje, v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku, je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy. V úrovni kompetence činnosti a občanské je výstupem: dítě má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení; k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně; váží si práce i úsilí druhých.

Třídní kniha, třídní pravidla

Třídní kniha primárně slouží k zaznamenávání přítomnosti a absence dětí. Dále se do třídní knihy zaznamenávají školení dětí, zejména jak se chovat na procházce, popř. na bazéně. Další údaj zapisovaný do třídní knihy je téma, na které se učitelky aktuálně zaměřují. Jde o témata, obsažená ve třídním vzdělávacím programu. Pro nás nejzajímavější je část, kde je 11 prázdných okének, přičemž každé patří jedné z 11 oblastí výchovně vzdělávací činnosti, které jsou uvedeny výše. To znamená, že každý týden musí činnost učitelky obsahovat prvky ze všech těchto oblastí. Poslední, co se do třídní knihy zapisuje, jsou mimořádnosti, nebo postřehy učitelek.

Ve třídě na jedné z nástěnek se nachází skupinka určitých pravidel chování. Některá z těchto pravidel mají spíše charakter návodu, jiné působí jako motta. Většina z těchto pravidel má za cíl podporovat prosociální chování u dětí. Pro lepší představu uvedu pár příkladů:

- Chováme se k sobě pěkně a vycházíme si vstříc.
- Máme se rádi, jsme kamarádi.
- Při vstupu do třídy pozdravíme, při odchodu se rozloučíme.
- Umíme požádat druhé dítě nebo paní učitelku o pomoc, když ji potřebujeme.
- Při oblékání si děti pomáhají.

Rozhovor

Jak již bylo dříve uvedeno, šlo spíše o doplňující otázky, pro získání konkrétnějších informací, kterými bych doplnil informace získané pozorováním a analýzou dokumentů. Rozhovor byl veden s paní učitelkou Smazalovou.

1. Jaké metody mravní výchovy využíváte?

Učitelka uvedla, že dětem vyprávějí pohádky a následně rozebírají chování postav, které se v nich vyskytují. Dále si ve třídě vytvořily skupinku pravidel, na jejichž vytváření se děti samy podílely (příklady uvedeny výše). Po krátké chvilce učitelka ještě uvedla, že se děti účastní různých akcí, konkrétně v době mého výzkumu šlo o projekt „Děti malují pro Konto Bariéry“. Odpověď tedy potvrzovala výsledky mého pozorování. Učitelky samozřejmě také poučují děti a jsou pro ně i dobrými vzory chování. Dle mého názoru je to pro učitelky samozřejmostí a to je důvodem, proč tyto metody nebyly uvedeny.

2. Cítíte z třídního vzdělávacího programu podporu při přípravě činností zaměřených na mravní výchovu?

Učitelka mi odpověděla, že pokud jí někdy chybí vlastní nápady, tak se do tohoto dokumentu podívá, aby získala inspiraci, ale ve většině případů využívá při přípravě těchto činností vlastní nápady.

3. Jak často se věnujete mravní výchově?

Na tuto otázku mi bylo odpovězeno, že mravní výchově se věnují každý týden, ale jednotlivé podoby či formy výchovy se mohou značně lišit. (To potvrzuje informace získané analýzou dokumentu, konkrétně třídní knihy) Např. pohádku s morálním poučením, která proběhla hned první den mého pozorování, se opakuje přibližně jednou za měsíc, takže vyučování mravní výchovy je různorodé.

4. Zmínila jste, že se ve třídě nachází jedno “problémové“ dítě. Zaměřil jsem se na něj a zjistil, že ostatní děti zneužívají toho, že občas předpokládáte vinu tohoto dítěte a naopak sami toto dítě provokují. Všimla jste si takových případů? A jak si myslíte, že by se tato situace dala řešit?

Učitelka přiznala, že zaznamenala případy, kdy ostatní děti zneužívají toho, že “problémové“ dítě je už známé svým nevhodným chováním. Jako jediné východisko vidí ve snaze preventivně působit na děti, aby k těmto situacím nedocházelo, protože pokud nejsou u zrodu konfliktů, není nic, co by již mohly udělat.

4.5 Interpretace výsledků

Výsledky pozorování

Prostřednictvím pozorování jsem se snažil zaznamenat všechny metody mravní výchovy a činnosti s ní související, které učitelky po dobu mé přítomnosti využívaly. Jednotlivé zaznamenané metody a činnosti se nyní pokusím přiblížit.

Asi nejběžnější a nečastěji se vyskytující metodou byly určité formy vysvětlování. Tuto metodu používají učitelky zejména v případech, že dítě zapomene pozdravit, poděkovat, poprosit apod. Učitelky tak dítěti připomínají, že je potřeba na tyto zdvořilostní formule nezapomínat.

Pokud došlo k závažnějším prohřeškům, např. když některé děti způsobily pláč jiného dítěte, nebo když jedno dítě uhodilo druhé, využívaly zejména metody persuase. Učitelky si v takovém případě promluvily s dítětem a snažily se na něj působit tak, aby si samo uvědomilo, že udělalo špatnou věc a díky tomuto uvědomění ji již neopakovalo. Takové působení má zajistit, aby si dítě tuto situaci lépe zapamatovalo.

Další metodu, kterou učitelky používají, je metoda příkladu. Výše jsem uvedl, že v průběhu jednoho dne proběhlo představení pohádky "O Budulínkovi", která je ukázkový příklad této metody. V tomto konkrétním případě šlo o formu příkladu záporného, tedy odstrašujícího. Následovala diskuze, která se zabývala tímto problémem, což je jiná forma metody vysvětlovací.

Využívána je také metoda odměny a trestu. Pokud se děti chovají řádně a poslouchají učitelku, jsou často chváleny. Naopak, pokud děti zlobí a porušují pravidla, následuje napomenutí a při opakované nekázni i trest. Formou trestu je zde malování u stolu.

Občas dochází také na metodu cvičení. Během pozorování měly děti možnost hrát si na knihovnici/knihovníka a simulovaly proces půjčování knih. Cílem této hry bylo zautomatizovat u dětí žádoucí chování, jako je zdravení a rozloučení, ale také schopnost požádat o pomoc, případně se omluvit.

Výsledky analýzy dokumentů

Rozborem třídního vzdělávacího programu jsem zjistil, že mravní výchově je v něm věnováno velké pozornosti. V nabídce podtémat je celá řada z nich věnována rozvoji prosociálního chování a vytváření žádoucího systému hodnot. Důležitá je i přítomnost

návrhů metod, které mohou učitelky využívat. Strukturu toho dokumentu považují za praktickou a přehlednou. Jedna část je věnována nabídce podtémat, kterým se učitelky mohou věnovat, a druhá prakticky vysvětluje, jakých cílů tím chtějí dosáhnout a jakými metodami. Učitelky tedy mohou v tomto dokumentu nalézt podporu a použít jej jako základ, do kterého mohou nahlédnout v případě, že si neví rady, příp. pokud potřebují inspiraci. Jsem přesvědčen, že kvalitní zpracování tohoto dokumentu usnadňuje učitelkám práci ať už v rámci přípravy, nebo přímo průběhu vyučování.

Třídní kniha není z pohledu tohoto výzkumu tolik relevantní, přesto její zkoumání přineslo některé zajímavé informace. Víme, že ve třídách každý týden probíhá činnost zaměřená mimo jiné na sociální gramotnost a multikulturu, což úzce souvisí s mravní výchovou.

4.6 Závěr výzkumu

Cílem výzkumu bylo odpovědět na předem stanovené výzkumné otázky. Měl jsem stanovené tři výzkumné otázky, na které se nyní na základě získaných dat odpovím.

První výzkumná otázka byla zaměřena na to, „*Jaké metody mravní výchovy využívají pedagogové v mateřské škole?*“. Z pozorování vyplývá, že učitelky v mateřské škole využívají širokou škálu metod mravní výchovy. Učitelky mravně působí na děti každý den zejména prostřednictvím napomínání a vysvětlování, což vyplývá z konkrétních situací. Dále pak používají metody persuase, metody odměny a trestu, příkladu a cvičení. Samotné učitelky uváděly, že přibližně jednou měsíčně připravují pohádky, někdy doplněné o představení, z nichž vyplývají morální ponaučení, o kterých se pak vede s dětmi diskuse, což je kombinace uvedených metod příkladu a vysvětlování. Mimoto uvedly, že společně s dětmi stanovily třídní pravidla, kterými se všichni řídí, a že se účastní projektů, jako je např. zmiňovaný „Děti malují pro Konto Bariéry“.

Abych mohl odpovědět na otázku, „*Jak je mravní výchova ukotvena v dokumentech mateřské školy?*“, musel jsem tyto dokumenty analyzovat. V dokumentech mateřské školy, konkrétně v třídním vzdělávacím programu, je mravní výchova pevně ukotvena. Přestože netvoří samostatnou výchovně vzdělávací oblast, mnoho jejích prvků lze nalézt zejména v oblasti sociální gramotnosti. Učitelky zde mohou nalézt témata, kterým se mohou věnovat, z nichž celá řada je zaměřena na podporu prosociálního a mravního chování či na podporu vytváření žádoucího systému hodnot. V třídním vzdělávacím programu jsou také doporučeny metody, které mohou učitelky v rámci výchovně vzdělávacího procesu

využívat. Jak mi učitelka potvrdila během rozhovoru, třídní vzdělávací program využívá zejména jako inspiraci při přípravě činností na jednotlivé dny, pokud se jí nedostává vlastních nápadů. Z toho tedy vyplývá, že učitelky mohou ve třídním vzdělávacím programu najít podporu a inspiraci při přípravě činností spojených nejen s mravní výchovou.

Poslední otázka se týkala toho, „*Kolik je věnováno prostoru mravní výchově v rámci výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole?*“. Z rozhovoru vyplynulo, že mravní výchově se aktivně věnují každý týden, přičemž forma mravní výchovy se pokaždé liší. Učitelka tak potvrdila závěr, který jsem vyvodil z analýzy třídní knihy, že se musí každý týden věnovat každé z výchovně vzdělávacích oblastí uvedených v třídním vzdělávacím programu a přestože mezi nimi mravní výchova uvedena není, tak je jí každý týden věnována alespoň část dne. Pasivně se pak učitelky věnují mravní výchově každý den, kdy děti upozorňují na situace, kdy děti porušují třídní pravidla či pravidla slušného chování.

4.7 Diskuse

Osobní doporučení, návrh

Byl jsem příjemně překvapen, jak kvalitně a pevně je mravní výchova ukotvena ve výchovně vzdělávacím procesu. Když jsem s výzkumem začínal, počítal jsem, že odhalím nějaké nedostatky, na které bych mohl poukázat, ale to se nestalo. Samozřejmě to ale neznamená, že by vše bylo dokonalé, vždy je možnost něco vylepšit. Přesto, že tedy k samotnému výkonu mravní výchovy ve zkoumané mateřské škole nemám žádné výhrady, pokusím se poukázat alespoň na některé aspekty, které by mohly ještě zefektivnit působení mravní výchovy.

Vzhledem ke stádiu morálního vývoje, ve kterém se děti nacházejí, bych doporučoval více se zaměřit na metody odměn a trestů příp. vyjadřovat souhlas či nesouhlas s daným chováním dítěte. Např. typ trestu používaný ve zkoumaném vzorku (malování u stolu) považuji za originální a vhodný. Z reakcí dětí se také ukázalo, že jde o trest účinný. Je však nutné mít na paměti, že se to s odměnami ani tresty nesmí přehánět, protože by mohlo dojít k poklesu jejich účinnosti.

Je také potřeba nezapomínat na to, že co platí na jednoho, nemusí platit na druhého. Je tedy žádoucí volit k dětem individuální přístup, což pro učitele může být náročnější, ale na druhou stranu jde o mnohem efektivnější způsob působení na dítě. Tyto opatření tedy

zvyšují nároky na povolání pedagoga v mateřské škole, ale osoby vykonávající toto povolání by měli být schopni to zvládnout.

Poznámky k výzkumu

V praktické části mi jako vzorek sloužily dvě třídy MŠ Nad Plovárnou. Samotné pozorování proběhlo bez problému. Pokud bych však někdy v budoucnu dělal obdobný výzkum, zvolil bych si do vzorku třídy z více mateřských škol, abych mohl porovnávat nejen rozdíly v přístupu jednotlivých učitelek, ale i rozdíly mezi jednotlivými školami. Původně jsem usiloval o to, abych mohl výzkum provádět ve dvou mateřských školách, ale domluva s druhou z nich se bohužel nepodařila. Protože jsem už neměl v záloze připravené náhradní pracoviště, zaměřil jsem se na pouze výše uvedené třídy.

Pro sběr dat jsem zvolil několik technik. Jednou z nich bylo pozorování. Během výzkumu jsem použil dvou typů pozorování, a sice zúčastněného a nezúčastněného. Nezúčastněné pozorování jsem využil první den, abych dal dětem možnost si zvyknout na moji přítomnost. Ukázalo se ale, že to nebylo potřeba. Kdybych zvolil pouze zúčastněné pozorování, děti by si pravděpodobně zvykly ještě rychleji a myslím, že by to neovlivnilo moji schopnost souběžně pozorovat úkony učitelky i chování dětí.

ZÁVĚR

Mravní výchova vytváří u dětí žádoucí systémy hodnot a podporuje u nich prosociální chování. Její důležitou funkcí je také prevence, zejména pak snaha o eliminaci patologického chování. Jelikož je tato práce zaměřená na děti předškolního věku, je význam mravní výchovy o to větší, protože poznatky a přesvědčení, které děti v tomto věku získají, budou tvořit základ pro následující fáze mravního vývoje. Mravní výchova má v tomto období mnoho specifík. Především je nutné přizpůsobit její metody věku předškolních dětí a také je žádoucí individuální přístup k dětem, aby bylo docíleno co největší efektivity při působení na děti.

V teoretické části práce jsem jednu kapitolu věnoval stručné charakteristice psychické, fyzické a sociální stránky vývoje předškolního dítěte a změnám, kterými dítě v tomto období prochází. V další kapitole jsem se věnoval předškolní výchově. Nejprve jsem stručně shrnul její historii, přiblížil jsem osobnostně orientovanou výchovu a funkce mateřské školy a na závěr kapitoly jsem popsal vzdělávací programy, kdy jsem se zaměřil především na RVP PV. V poslední kapitole teoretické části jsem se věnoval mravní výchově a souvisejícím pojmům, přiblížil jsem názory významných pedagogů a filozofů, kteří přikládali velký význam mravní výchově a stručně jsem popsal metody a principy mravní výchovy.

V praktické části jsem prováděl pozorování průběhu dne v mateřské škole, kterých jsem se následně i sám účastnil. Pro získání více informací jsem vedl i rozhovor s místní učitelkou. Zjišťoval jsem tak především, jaké metody mravní výchovy jsou v mateřské škole využívány a také kolik času je jí věnováno. Během pozorování se mi do rukou dostal třídní vzdělávací program, který jsem následně analyzoval. Na závěr jsem ještě přidal své doporučení a návrhy pro lepší využití metod mravní výchovy a podpůrných činností.

Díky zpracování této práce jsem měl možnost zjistit více poznatků o mravní výchově, která mě již od mého mládí zajímala. Na základě vykonání odborné praxe, které probíhalo na stejném pracovišti jako výzkum k této práci, jsem také začal zvažovat pracovní pozici učitele v mateřské škole jako mé možné budoucí zaměstnání. Celkově jsem při byl nadšený z poznatků, které jsem získal, a vypracování této práce velmi obohatilo můj osobní život. Věřím, že má práce může povzbudit pedagogické pracovníky, ale třeba i samotné rodiče k tomu, aby se více věnovali mravní výchově dětí. Výsledky lze využít pro navazující výzkum.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, 186 s. ISBN 978-80-247-4639-5.

DOŇKOVÁ, Olga. *Vývojová psychologie*. Brno: IMS, 2012, 152 s. ISBN 978-80-87182-29-1.

HITKOVÁ, Eva. *Osobnostně orientovaná výchova v mateřské škole*. In: *rvp.cz* [online]. 11. 3. 2011 [cit. 16. 3. 2015]. Dostupné z:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/10741/OSOBNOSTNE-ORIENTOVARANA-VYCHOVA-V-MATERSKE-SKOLE.html/>

JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido, 1997, 76 s. ISBN 80-85931-43-5.

JŮZL, Miloslav. *Základy pedagogiky*. Brno: IMS, 2010, 185 s. ISBN 978-80-87182-02-4.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 2007, 132 s. ISBN 978-80-200-1451-1.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Jana Amose Komenského Didaktika velká; z latiny přeložil Augustin Krejčí; překlad revidoval a úvod i poznámky napsal Josef Hendrich*. Brno: Komenium, 1948, 252 s.

KRAUS, Blahoslav, Miloslav JŮZL a Monika TANNENBERGEROVÁ. *Teorie výchovy*. Brno: IMS, 2011, 92s. ISBN 978-80-87182-04-8.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., přeprac. A dopl., v Grada Publishing vyd. 1. Praha: Grada, 1998, 343 s. ISBN 80-7169-195-x.

LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. Vyd. 4., dopl., V nakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2011, 399 s. ISBN 978-80-246-1983-5.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Jaro v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998a, 125 s. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-7178-210-6.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Léto v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998b, 125 s. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-7178-245-9.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Podzim v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998c, 127 s. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-7178-267-x.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Zima v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998d, 126 s. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-7178-268-8.

RADVAN, Eduard. *Úvod do filosofie a etiky*. Brno: IMS, 2012, 155 s. ISBN 978-80-87182-23-9.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004, 48 s.

STŘELEC, Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. 2. vyd. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2004, 155 s. ISBN 80-86633-21-7.

ŠLÉGL, Jiří. *Dějiny výchovy dětí předškolního věku*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012, 129 s. ISBN 978-80-7414-592-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2006, 226 s. ISBN 80-239-4908-x.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

ZUBÍKOVÁ, Zdeňka a Renáta DRÁBOVÁ. *Společenské vědy v kostce: pro střední školy*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2007, 188 s. ISBN 978-80-253-0190-6.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP PV Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání