

UNIVERZITA KARLOVA PRAHA

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2012

Radka Perglerová

UNIVERZITA KARLOVA PRAHA

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

**PROFESNÍ MORÁLKA PEDAGOGA V MATEŘSKÉ
ŠKOLE**

**PROFESSIONAL MORALE OF TEACHERS OF
KINDERGARTENS**

Vedoucí diplomové práce:

PaedDr. Jana Havlová

Autor diplomové práce:

Radka Perglerová

Studijní obor:

Pedagogika předškolního věku

Forma studia:

Kombinovaná

Dokončení diplomové práce:

duben, 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne.....

Podpis.....

Poděkování

Chtěla bych poděkovat všem, kteří mi pomohli k vytvoření diplomové práce. Především bych chtěla poděkovat PaedDr. Janě Havlové za její ochotu, vstřícnost a cenné rady při vedení mé práce.

Abstrakt

Diplomová práce se věnuje profesní morálce pedagoga v mateřské škole. Zaměřuje se na etiku a s ní spojené učitelské povolání. Teoretická část zahrnuje objasnění teoretických pojmů, jako je etika a morálka. Popisuje změny v dějinách ve výchově předškolních dětí, v přístupu k teorii výchovy a v požadavcích na pedagoga. Praktická část zahrnuje výzkumné šetření, které se zaměřuje na názory učitelek a veřejnosti na profesní morálku spojenou s vytvořením etického kodexu pro učitele. Součástí výzkumné části je popis metod, které byly použity k naplnění cílů. Obsahuje i interpretaci dat a závěrem hodnotí postoj veřejnosti a učitelů k profesní morálce pedagoga s názory na návrh obsah etického kodexu. Závěr diplomové práce hodnotí poznatky a okolnosti, které byly v průběhu šetření zjištěny.

Klíčová slova

Etika, morálka, etický kodex, učitelská profese, profesní morálka, étos povolání

Abstract

This thesis is devoted to professional ethics teachers in kindergarten. It focuses on ethics and associated teaching profession. The theoretical part includes clarification of the theoretical concepts, such as ethics and morality. Describes the changes in history in the education of childcare, in the approach to the theory of education and the educator requirements. The practical part includes the research investigation, which focuses on the views of teachers and the general public on the professional morality associated with the creation of a code of ethics for teachers. Part of the research part is a description of the methods that were used to meet objectives. Also includes the interpretation of the data, and finally, evaluate the position of the public and of teachers to professional ethics educator with views on the content of the proposal for a code of ethics. The conclusion of the thesis assesses the evidence and circumstances, which have been identified in the course of the investigation.

Key words

Ethics, morality, code of ethics, the teaching profession, professional ethics, the ethos of the profession

Obsah

Úvod.....	8
I. Teoretická část	
1. Morálka.....	9
1.1 Morální vývoj a charakter.....	10
1.2 Stupně morálky.....	10
2. Etika.....	11
2.1 Teorie etiky v dějinách.....	12
2.1.1 Etika v Antice.....	12
2.1.2 Etika Křesťanská.....	13
2.1.3 Utilitarismus.....	14
2.1.4 Etika v Novověku.....	15
2.2 Základní přístupy etiky.....	16
2.3 Profesní etika.....	17
2.4 Etický kodex.....	18
3. Vývoj výchovy a vzdělání s proměnami pojetí dítěte.....	19
3.1 Výchova v prvobytně pospolné společnosti.....	19
3.2 Výchova ve starém Řecku a Římě.....	19
3.3 Křesťanská a středověká výchova.....	22
3.4 Pojetí výchovy Jana Ámose Komenského.....	22
3.5 Výchova v 18. století.....	24
3.6 Výchova v 19. století.....	25
3.7 Výchova ve 20. století.....	28
4. Učitelská profese.....	32
4.1 Role učitele.....	34
4.2 Pedagogické ctnosti.....	35
4.3 Učitelská prestiž a společnost.....	36
4.4 Profesionalita učitele a jeho kompetence.....	36
4.4.1 Učitel z hlediska osobnostního pojetí dítěte.....	39
4.5 Etický kodex učitele.....	39
5. Shrnutí teoretické části.....	40

II. Praktická část	
6. Cíl výzkumu.....	43
7. Hypotézy.....	43
8. Metodika výzkumu.....	43
8.1 Metoda výzkumu.....	43
8.2 Výzkumné otázky.....	44
8.3 Výzkumný vzorek.....	44
9. Zpracování a analýza dat.....	45
9.1 Údaje o respondentech.....	45
9.2 Analýza dat.....	46
9.2.1 Společné otázky pro skupinu učitelů a veřejnosti.....	46
9.2.2 Otázky pouze pro učitele.....	52
10. Shrnutí výzkumného šetření.....	63
11. Diskuze.....	67
Závěr.....	68
Použitá literatura.....	72
Přílohy.....	74

Úvod

Současná společnost vyžaduje dodržování zásad morálky, která je potřebná k dobrému žití v nekonfliktním a harmonickém duchu. Společnost musí být tedy stavěna na určitých zásadách, které vedou ke spokojenému žití. Dohoda o morálních zásadách musí být však sjednocena celou společností lidí. Morálka je založena převážně na vnitřním svědomí, které vyvolává pocit studu a viny. Lidé žijí v sociálních uspořádáních, pro které platí daná pravidla, jež jsou právě součástí společenské morálky. V různých oblastech profesí se zaměstnanci řídí jistými pravidly povinnostmi a požadavky, které jsou pro daný obor stanoveny. Pedagogická profese vyžaduje učinit řadu rozhodnutí, která jsou obvykle nelehká a často vedou k diskuzím ohledně etického soudu. Veškeré pedagogické jednání má znatelný dopad na dítě, na které působí výchova a vzdělání pedagoga, což se odvíjí od učitelova přístupu ke své profesi. Uvědomují si pedagogové svou roli v učitelské profesi po etické stránce? Uvědomují si své hodnoty a mravní kvality? Přispěl by etický kodex pedagoga k usnadnění učitelova rozhodování při etickém řešení situací, které přináší každodenní pedagogická činnost? Kdo by měl etický kodex popřípadě stanovit a co by mělo být jeho obsahem? Zvýšil by etický kodex pedagoga důvěryhodnost učitelů a má veřejnost stejný pohled na profesní morálku pedagogů?

Otázky týkající se profesní morálky pedagoga, vytvoření etického kodexu, snaha o pochopení a poznání problematiky se staly hlavním předmětem této diplomové práce, ve které je teoretické zdůvodnění pomocí odborné literatury. Diplomová práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a praktickou. Teoretická objasňuje pojem etiky a morálky. Popisuje vývoj teorie etiky v dějinách, názory a pohled na etiku filozofů. Popisuje také proměny přístupu k dětem předškolního věku a požadavků na učitele v předškolním zařízení. Dále se teoretická část zabývá učitelskou profesí a požadavky, které jsou v dnešní době na pedagogy kladeny. Rovněž popisuje etický kodex a jeho smysl pro profesní zkvalitnění práce. Praktická část obsahuje výzkumné šetření, jehož hlavním cílem bylo zjistit názory na profesní morálku pedagoga a na problematiku vytvoření etického kodexu. V úvodu praktické části jsou definovány hlavní a dílčí cíle výzkumného šetření. Dále praktická část obsahuje popis metod a analýzu dat.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. MORÁLKA

Každá společnost lidí potřebuje ke svému žití pravidla, je pro ni důležité, aby jedinci rozpoznali, co je správné. Tato pravidla jsou historicky a kulturně podmíněny. Ovlivňují lidské jednání a jedinec je vyhodnocuje podle svého vnitřního přesvědčení buď jako správné nebo nevhodné. *„Konat dobré a vyhybat se špatnému – je nejobecnější morální norma. Vždy chceme vědět, co je právě v naší zvláštní situaci dobré a špatné“* (Brezinka, 1996, str. 156). Morálka je tedy jev, který se odráží v mezilidských vztazích v pohledu dobra a zla. *„Morálka úzce souvisí s mezilidskými vztahy, které představují složité interaktivní vztahy mezi lidmi“* (Janotová, 2005, str. 9). Janotová rozlišuje dva druhy vztahů. Organický vztah, který vzniká na základě biologických a pokrevních vztazích a sociální vztahy, které jsou regulovány prostřednictvím sociálních institucí. Na původ morálky existují dva názory: empirický a transcendentní. *„Empirický přístup hledá původ morálky v samotném bytí člověka, v jeho potřebách a zájmech. Transcendentní přístup naopak původ morálky hledá mimo člověka, tj. mimo jeho zkušenosti a smysly, a to buď jako boží dar, zákon anebo přírodní či kosmický zákon“* (Janotová, 2005, str. 10).

Názory na morálku, na to, co je a není správné, se v průběhu historie měnily vždy v souladu s představami života dané společnosti. Janotová (2005) popisuje morálku v pravěku jako velmi primitivní, kdy každý člen rodu musel akceptovat normy, zvyky a mravy, jinak byl vyloučen ze společnosti, což znamenalo pro jedince záhubu. *„Středověká morálka, byla odvozená od náboženství židovsko-křesťanské morálky (Dekalog – Desatero božích přikázání) a řeckého kulturního odkazu, ze kterého západní společnost čerpá až doposud“* (Janotová 2005, str. 11). Biblické desatero se prolíná i do dnešní morálky. *„Lidský jedinec se může morálně orientovat jen v situaci, ve které je schopen předvídat následky svého chování. V současné společnosti je však člověk téměř stále částí větších celků, za jejichž nezodpovědné chování není schopen cítit svou účast viny“* (Ponešický, 2006, str. 66).

Zda je jednání správné hodnotí lidé z vnitřního přesvědčení a své chování uzpůsobuje vnitřnímu svědomí, důležité je „*rozeznat vlastní motivaci od skutečné potřeby druhého, rozeznat, zdali dělám něco kvůli sobě, či kvůli někomu jinému*“ (Poněšický, 2006, str. 71). Můžeme tedy říct, že morálka znamená představu náležitého jednání ve společnosti.

1.1 MORÁLNÍ VÝVOJ A CHARAKTER

Charakterové vlastnosti člověka jsou spojeny s vývojem morálky, která vychází z chování člověka. Lidské jednání se odvíjí od vlastních potřeb, povinností a určitých principů společnosti. „*S morálkou úzce souvisí i lidský charakter, který je spojován s osobní morálkou. Existují vlastnosti osobnosti, např. vytrvalost, rozhodnost, důslednost a další, které jsou eticky neutrální, a charakter pak nevyčerpává celek charakteristik osobnosti*“ (Nakonečný, 1998, str. 54). Charakter můžeme chápat jako vztah k hodnotám, tak i jako projev vlastní morálky. Během života se charakter člověka mění dle morálního vývoje, který je ovlivněn věkem, výchovou a sociálním prostředím.

1.2 STUPNĚ MORÁLKY

Vývojové stupně morálky popsal Kohlberg dle vnitřních konfliktních situací. První úroveň nazývá prekonvenční, kde líčí první stádium převážně orientované na trest, kdy pokud spravíme něco zlého, bude nám to vyčítáno. V dalším stádiu se jedná o takzvanou naivně egoistickou orientaci, kdy se chování zaměřuje na uspokojení vlastních potřeb. Konvenční úroveň obsahuje třetí stádium nazvané: „*konformita se standardními obrazy společnosti*“ a vysvětluje jej na příkladu řádného manžela, který bude ochraňovat vlastní ženu, neboť tím splní povinnosti právě řádného manžela. Čtvrté stádium je orientace na autority sociálního pořádku, kdy jsme povinni poslechnout vyšší zákon. Do postkonvenční úrovně je zahrnuto páté stádium orientace na sociální odchylku a na společné sdílení hodnoty, kdy si máme pomáhat, a proto musíme pomoci. Poslední šesté stádium je orientováno na svědomí, respektování druhých, neboť žádný zákon ani trest nás nemohou odvrátit od toho, abychom zachránili druhého (volně podle Nakonečný, 1998).

2. ETIKA

Etika se zabývá otázkami, které se týkají lidského chování a hledá odpovědi na to co je správné. Je odvozena od slova ETHOS, které má několik významů:

- *Znamená bydliště, obydlí, byt nebo vlast*
- *vyjadřuje zvyklosti, životní způsob člověka, obyčeje, mravy, obvyklé chování člověka, může označovat i jeho původ*
- *označuje mravní vědomí, mravní smýšlení, přesvědčení, jednání, mravnost, morálku, ale i charakter“*(Semerádová, 2009, str. 6).

Pod pojmem etika také najdeme: *„Teorii mravnosti, filozofickou disciplínu, která se zabývá hodnotovým základem postojů, jednání a chování lidí. Systém mravních norem, tvořících základ společnosti, vymezujících postavení člověka ve společnosti a poskytujících kritéria jeho mravního jednání“*(Průcha, 2008, str. 59). O etice se zmiňuje i Pešková (1999) podle které je etika vědou o mravnosti, morálce, tedy souborem výpovědí o tom co je morálka, mrav, norma a o historii vývoji etiky. Etika se zabývá hodnotami a principy, které ovlivňují jednání lidí, jež se při možnosti volby mezi správným a špatným rozhodují dle vlastní svobodné vůle. Hodnoty se liší dle etických zásad, které se odvíjejí dle společnosti, věku a kultury: *„Etické zásady chování, jak v individuálním vývoji od narození do stáří, tak i mezi společenstvím a kulturami, se liší v tom, jaké společné hodnoty preferují a sdílí“* (Poněšický, 2006, str. 69). Thompson (2004) definuje etiku jako obor, který se zabývá správným a nesprávným jednáním, mravním rozhodováním lidí. O tom, z jakého hlediska můžeme soudit jednání lidí, píše Dorotíková: *„Vědomí toho, které chování a jednání je nebo není žádoucí, je rozpoznatelné z kulturních vzorců, do nichž každá společnost ukládá svou zkušenost. Z nich zjišťujeme platnost souborů zvyků, tradic, priorit, jimž se řídila nebo řídí“* (Dorotíková, 2003, str. 6). Také se zmiňuje o morální skutečnosti, kterou člověk začne vnímat v okamžiku, kdy vnímá i sám sebe a může se uvědomovat sociální provázanost prostředí, v němž žije.

Etika je tedy filozofická disciplína, která se zabývá otázkami mravnosti, jak by se člověk měl chovat ve společnosti a ve svém soukromí. Teorie etiky hledá odpovědi na otázky dobra, zla a jak by se lidé měli chovat. Veškeré normy se také ovšem mění s časem, hospodářskými podmínkami a s národy.

2.1 TEORIE ETIKY V DĚJINÁCH

Podle různých pojetí k obvyklým etickým problémům se v průběhu dějin filosofie vyvíjela široká řada etických teorií. V historii se hledala odpověď na otázky dobra a zla, na správné a nesprávné jednání. Utvářely se postoje k mravnímu jednání a hodnotám což vedlo k vytváření teorií, které se od sebe lišily.

2.1.1 ETIKA V ANTICE

Od počátku se etika spojovala s názory filozofů. „*Staří Řekové viděli nejvyšší hodnotu života v štěstí; jejich etický příkaz tedy zněl: jednej vždy tak, abys byl šťasten*“ (Neff, 1970, str. 136). Podle Žáčkové (2004) spatřoval Platón například ve správném jednání dosažení určitého poznání díky dlouhodobému intelektuálnímu vzdělávání. Navrhoval dva různé způsoby výchovy, aby lidé dosáhli dobra. „*Na jedné straně musejí rozvíjet ctnostné návyky v chování, na straně druhé musejí rozvíjet své duševní schopnosti prostřednictvím takových disciplín, jako je matematika a filozofie*“ (Žáčková 2004, str. 8).

Otázkami dobrého a zlého chování se zabýval i Aristoteles, který popisoval etiku jako obor zabývající se o mravnosti a ctnosti člověka. „*Tuto disciplínu výslovně vztáhl k chování člověka. Inspirující mu byly různé mravy vládnoucí v jednotlivých polis a potřeba zdůvodnit, které činy a priority jsou vnímány jako pozitivní a které jako zavrženíhodné*“ (Dorotíková, 2003, str. 7). Podle Aristotela byla cílem života blaženost, kterou viděl v pěstování mravních a rozumových ctností. „*I správný způsob chování člověka v morální sféře spočívá v souladu se středem. Například, aby byl člověk šťasten, musí být statečný, štědrý, hrdý, duchaplný, skromný atd.*“ (Žáčková, 2004, str. 15). Aristoteles tedy vnímal jako důležitý faktor ctnosti rozumný a uspořádaný život, který vede ke štěstí a zastával teorii „zlatá střední cesta“. „*Sokrates hlásal, že člověk se etickému chování teprve učí (není vrozené či někde mimo nás) a vůle k němu pochází ze správného náhledu – jde víceméně o intelektuální morálku*“ (Poněšický, 2006, str. 59). Pokud by se tedy sloučily názory, měla by etika vycházet z chování člověka, které si ve vlastním „já“ usměrňuje dle vlastních priorit a díky vhodnému vzoru, výchově a vzdělání by se měla ubírat správným směrem.

2.1.2 ETIKA KŘESŤANSKÁ

Křesťanství je základem středověkých mravních koncepcí v Evropě. Křesťanská etika dává lidem za cíl sjednocení s Bohem. Pokud člověk koná zlo a dopouští se tím hříchu, sám se trestá, protože se vzdaluje poznání Boha. Ctnostný člověk tedy žije v míru s Bohem, dosahuje milosti a může šířit lásku ve společnosti. *„Kořeny křesťanské etiky můžeme hledat v principech a duchovních podmínkách, které se liší od situace nekřesťanů. Za zdroje autority pokládá tato etik Bibli (v interpretaci církve), autoritu hlav církve a vnuknutí“* (Thompson, 2004, str. 75 – 76). Křesťanská etika tedy vyrůstá z židovského náboženství z desatera přikázání. Klade důraz na to, že jsme si všichni rovni. Veškeré názory na křesťanskou etiku předpokládají existenci Boha. Spojením Aristotelovy filozofie a náboženské tradice je pojetí etiky známé jako přirozený zákon, na jehož základě rozvinul etiku Tomáš Akvinský, který vycházel z křesťanské tradice a etiku podložil racionálními základy. *„Přirozený zákon vychází z Aristotelovy myšlenky, že každá věc sleduje nějaký účel, který se projevuje v jejím utváření (její přirozené „formě“), a naplnit tento účel je nejvyšším „dobrem“, o které je třeba usilovat. Tvrdí, že lidský rozum (který člověk získal od Boha) je východiskem morálky“* (Thompson, 2004, str. 76). Přirozený zákon: *„Předpokládá, že ať byly prostředky jakékoli, svět je dílem Božím, a měl by nám proto odhalovat záměr, s nímž jej Bůh stvořil“* (Thompson, 2004, str. 76). Přirozený zákon tedy využívá rozumu, spojuje celkové vnímání skutečnosti člověkem, vnímání života a postavení lidí, kteří jsou za své mravní činy zodpovědní. V případech, které vychází z přirozeného zákona, se mohou objevit i sporné otázky týkajících se morálních zákazů, který je v rozporu právě s obsahem přirozeného zákona. *„Například Kristus vedl své následovníky k tomu, aby nastavili druhou tvář, udeří-li je někdo. Na druhé straně nás přirozené právo vede k tomu, že setkáme-li se s někým, kdo nám chce ublížit, máme právo se bránit“* (Thompson, 2004, str. 81). Opět se setkáváme s otázkou, co je tedy správné.

Křesťanství klade důraz na bližního, na solidaritu, sdílení, pomoc. Často se také o něm říká, že je etikou lásky k člověku v nouzi a díky právě lásce k například nemocným a jinak potřebným se může člověk setkat s Bohem. *„Křesťané rozlišují mezi „starým“ a „novým“ zákonem. Etické normy, zvláště výrazné v desateru, připomínají základní požadavky lidského svědomí“* (Semerádová 2009, str. 39).

Podle Bible známe i několik pravidel, jimiž se lidé řídí i bez vědomí, že právě tato tvrzení pochází z křesťanství. Příklad: „Co nechceš, aby ti dělali druzí, nedělej jim.“ „Jak si přeješ, aby se k tobě chovali druzí, tak se chovej ty k nim.“ Křesťanská etika přetrvává skoro dvě tisíciletí. Je pochopitelné, že s tím, jak se společnost vyvíjí a mění, objevují se vůči této etice kritické výhrady. „*Hlavní problém křesťanské etiky spočívá v předpokladu, že morální kodex je výrazem boží vůle. Jednat morálně musíme proto, že je to správné, a nikoli proto, že nám Bůh říká*“ (Žáčková, 2004, str. 41). Ke křesťanské morálce lze tedy říci, že se opírá o náboženské prvky, které obsahují příkazy týkající se vztahu člověk a Bůh.

2.1.3 UTILITARISMUS

Utilitarismus je jednou z etických teorií, kdy u zrodu stál Jeremy Bentham a John Start Mill. „*Utilitaristé chápali svou filozofickou práci jako snahu stanovit objektivní zásadu pro určení toho, zda je dané jednání správné, nebo špatné*“ (Žáčková, 2004, str. 49). Snažili se redukovat motivy lidského jednání a mravní hodnoty na faktory užitečnosti, které by vedli k blahu společnosti.

Mill přijímá utilitarismus jako princip, který může přispět: „*k vytyčení obecných pravidel, která sice mohou být ve výjimečných případech porušena, ale která by měla být brána v úvahu v posuzování výsledků jakéhokoli činu*“ (Thompson, 2004, str. 95). Pokud bychom tedy porušily daná pravidla, tak jen za účelem výsledku, který by měl za následek čin, jež se jeví jako správný. „*Svůj princip považovali utilitaristé za zcela objektivní. Podle něj si každý může zhodnotit, zda je jednání správné či špatné*“ (Žáčková, 2004, str. 52). Dle této teorie se ovšem musí opět určit, zda jednání vede opravdu ke štěstí, které i v otázce kvantity způsobuje štěstí vícero jedincům, než by bylo důsledkem neštěstí. Musíme tedy vycházet z námětů, které musíme nejprve posoudit, než zvolíme cestu ke správnému jednání, které by podporovalo blaho společnosti. „*Podobně máme-li možnost zajistit blaho mnoha lidem, nebo ho nabídnout jen malé skupině lidí na úkor většiny, je celkem zřejmé (a určitě by to tak připadalo těm „kteří v 17. a 18. století usilovali o sociální reformy), že první možnost je ta správná*“ (Thompson, 2004, str. 98). Abychom uplatnili tyto metody, musí být jasné, co se míní „blahem“ a to se stane uplatněním dvou podmínek:

„Obecný soubor hodnot, podle nichž lze blaho posuzovat; schopnost předvídat, jaké jednání s největší pravděpodobností k tomu blahu vede“ (Thompson, 2004, str. 98).

2.1.4 ETIKA V NOVOVĚKU

V této době se řešila otázka, co tvoří základy morálky, tedy i etiky. Thomas Hobbes tvrdil: „Mezi jedinci a vládcem by měla existovat smlouva. Vládce se v ní zaváže, že bude chránit přirozená práva všech, na něž se vztahují jeho pravomoci, a bude jednat jako soudce ve sporech a vytvářet zákony, které umožní naplnění této smlouvy. Pokud tak vládce neučiní, pozbývá práva vládnout“ (Thompson, 2004, str. 85). Aby byly smlouvy, a zákony dodržovány musí podle Hobbesa existovat někdo, kdo jejich dodržování dokáže vynutit a to může jen člověk, který má moc a je tedy absolutní vládce. Neexistuje podle něj dobro ani zlo, ale pouze zájem a snažení se o uspokojení, které nastane po zmocnění se toho, co má ten druhý. To v tu chvíli vede k boji a lidé se proto dobrovolně podrobují absolutistické moci (Thompson, 2004, str. 86).

Jean-Jacques Rousseau: „Věřil, že existují dvě primitivní emoce: jednou je pud sebezáchovy a druhou obecný odpor vůči utrpení jiných“ (Thompson, 2004, str. 87). Je přesvědčen, že lidé původně žili v souladu s přírodou a neznali mnoho civilizačních nemravností, kterými trpíme dnes. Lidská přirozenost je tedy dobrá a člověka kazí až společnost. Za původ všeho zla považuje vznik soukromého vlastnictví půdy. Majetek znamená konec něčeho přirozeného. Je podle něj příčinou zla ve společnosti a tím se lidé stávají nepoctivými. Majetek také znamená nerovnost mezi lidmi, protože je rozděluje na bohaté a chudé, kdy bohatí si můžou koupit i právo. „Na rozdíl od Hobbesa, podle něhož je nutné prosazovat zákon, spatřuje Rousseau jedinou autoritu v „obecné vůli“. Všichni občané se svobodně vzdávají absolutní svobody dělat si, cokoli je napadne, aby se každý mohl těšit základní „občanské svobodě“ (Thompson, 2004, str. 87). Rousseau si myslí, že morálka člověka se objevuje v jeho svědomí a projevuje se v celé společnosti.

John Locke „místo feudálně pojímané mravnosti založené výhradně na náboženství a „vrozených idejích“ vytváří empirické, senzualistické pojetí morálky, vyvozené z principu užitku a zájmů jedince“ (Štverák, 1983, str. 131). Kant zakládal morálku na dobré vůli - to může být jediné správné východisko dobrého jednání.

V Kritice praktického rozumu představil kategorický imperativ: „Jednejte tak, aby maxima vaší vůle mohla vždy být současně uplatněna jako princip vytvářející univerzální zákon.“ Druhý člověk nemá být pro nás prostředek našeho prospěchu - lidskost je cílem. Kantova morálka platila bez ohledu na důsledky (volně podle Žáčková, 2004).

2.2 ZÁKLADNÍ PŘÍSTUPY ETIKY

Etiku lze rozdělit do čtyř složek etického myšlení:

Deskriptivní etika: zabývá se hodnotami různých společností. Popisuje mravní rozhodnutí a činy, které lidé příslušné společnosti konají. Nezjišťuje však, které jednání je správné a nesprávné. *„Můžeme nejen popsat to, co lidé dělají, ale můžeme také objektivně popisovat důvody, kterými své činy vysvětlují“* (Thompson, 2004, str. 11-12).

Normativní etika: studuje normy chování, podle kterých se lidé řídí, podle kterých rozhodují o správnosti s nesprávnosti svého jednání. *„Zabývá se otázkami týkající se povinností (co by člověk „měl“ dělat; často hovoříme o neontologických otázkách) a hodnot, které mravní rozhodnutí vyjadřují (co utváří „dobrý“ život; někdy hovoříme o axiologických otázkách)“* (Thompson, 2004, str. 12). Na rozdíl od deskriptivní etiky hledá odpovědi na to, zda je něco po stránce morální správné, nebo naopak.

Metaetika: zaměřuje se na zkoumání jazyka, kterým hovoříme v oblasti etiky. Zkoumá etické výroky. *„Na místo jednoduché otázky: „Je toto správné?“, se filozofové začali ptát: „Co znamená, když řeknu, že je něco správné?“ nebo „Co dělám, když to tvrdím?“* (Thompson, 2004, str. 12). Jde tedy o to zjistit význam myšlenek.

Aplikovaná etika: zajímá se o konkrétní a praktické otázky, které se týkají etických rozhodnutí. Tento pojem se užívá častěji od sedmdesátých let 20. století, kdy se začaly objevovat typické otázky současnosti – a to především v oblasti lékařství, politiky a hospodářství. *„Knihy o aplikované etice zkoumají rozhodnutí v dané oblasti z hlediska teorií etiky. Teorie etiky a aplikovanou etiku je třeba zkoumat ve vzájemném vztahu.*

Na jedné straně můžete vyzkoušet nějakou teorii tak, že ji uplatníte v konkrétní situaci, ne druhé straně se můžete podívat na rozhodnutí, která v konkrétní situaci dělají lidé na základě zdravého rozumu, a ptát se, z jaké teorie etiky vycházejí“ (Thompson, 2004, str. 12).

2.3 PROFESNÍ ETIKA

Všechny druhy povolání vyžadují požadavky, které vedou k profesionalitě, kvalitnímu provedení dané činnosti. Mezi tyto požadavky patří nejen odborné kvalifikace a dovednosti, ale také přijetí hodnot, které úzce souvisí s jeho profesí. Profesionální etika se opírá o předpoklady, které mají v určitých profesích fungovat, jako závazek pro pracovníky, pro plnění povinností. *„Už od dob starověku až po současnost se formovaly a jsou ve stavu formování různé profesní etiky. Ty dávají za cíl zabezpečit ve vztahu ke svým klientům i široké veřejnosti takovou úroveň profesionálního chování, která bude vzbuzovat všeobecnou důvěru a dobré jméno dané profese a jejich realizátorů.“* (Janotová, 2005, str. 9). Pokud by se profesionální etika nebrala s určitou vážností, vedlo by to k mnohočetným problémům, které by se dotýkaly, jak uvnitř subjektu, tak následků zvenčí. *„Být fundovaně připravený na výkon povolání je pouze jednou stranou jedné mince. Druhá strana souvisí s tím, jak se to – které povolání vykonává, jak záleží jednotlivci nebo „komunitě“ příslušného povolání na jeho dobré pověsti a společenské potřebě (ve smyslu společenského dobra). Právě zájem o dobrou pověst povolání a jeho společenský přínos znovu přivedl k životu existenci profesionálních etik“* (Janotová, 2005, str. 15).

Dále podle Janotové (2005) představuje profesionální etika standart očekávaného chování profesní skupiny. *„Celospolečenský význam profesionálních etik je v tom, že zabezpečují zodpovědnost příslušníků profesních skupin nebo povolání před společností za to, že svoje osobní zájmy nebudou stavět nad zájmy profesní skupiny, ke které patří a které z pohledu její užitečnosti a odpovědnosti jde především o pozitivní vnímání a akceptaci ze strany společnosti“* (Janotová, 2005, str. 17). Dorotíková (2003) se zabývá požadavkem zabývat se profesionální morálkou a formulováním mravních zásad chování pracovníků jednotlivých profesí ze stran subjektů i veřejnosti.

Zabývá se převážně o vztahová povolání (např. soudci, učitelé, lékaři, zaměstnanci veřejné správy). „Argumentuje se potřebou konsenzu na specifických mravních principech, protože univerzální mravní zásady jsou příliš obecné a při praktickém uplatnění v jednotlivých situacích málo funkční“ (Dorotíková, 2003, str. 33).

2.4 ETICKÝ KODEX

„Etický kodex je jedním z důležitých regulátorů etického chování. Představuje souhrn základních etických pravidel, respektování, kterých zabezpečuje orientační minimum etiky v chování subjektů“ (Janotová, 2005, str. 18). Při vytváření etického kodexu se musí dodržet několik zásad pro předejití několika problémů. Veškerá formulace, by měla být jasně srozumitelná pro případný špatný výklad. „Navenek působí profesní kodex tak, že podporuje důvěru ve výkonnost a respektování povinností ze strany příslušníků daného povolání. Jestliže mohou občané poznat, že v určité profesi se odborně a morálně požaduje, počítají s tím, že také každý zástupce této profese je s to dobře sloužit těm, kteří ho potřebují“ (Brezinka, 2006, str. 157). Jedním z hlavních důvodů vytvoření etického kodexu je jasně stanovit pravidla etického jednání zaměstnanců navenek organizace, ale i vůči sobě navzájem. K dalším důvodům patří posílit odpovědnost zaměstnanců.

Etický kodex by neměl být zaměňován s jinými dokumenty organizace (například u učitelů: náplní práce, nebo obsahem RVP), s jejími hodnotami, posláním nebo dokonce s pracovním řádem. Mezi primární cíle etického kodexu řadí Janotová (2005) tyto body: příslušník dané profese má být zavázán ke konání činnosti podle norem, které jsou považovány za zodpovědné vykonání práce v jeho oboru, kladení důrazu na profesní hrdost a vedení ke správné solidaritě, obsahující důstojnost dané profese. „Respektování a uznávání mravního kodexu není vynutitelné zákonem, i když jednotlivé v něm obsažené normy mohou být zároveň součástí právního kodexu. Pouze právní normy jsou legalizovatelné, a tudíž prosaditelné z moci státu“ (Dorotíková, 2003, str. 41).

3. VÝVOJ VÝCHOVY A VZDĚLÁNÍ S PROMĚNAMI POJETÍ DÍTĚTE

V této kapitole není cílem celkové zmapování všech proměn přístupu k výchově a vzdělání dětí v průběhu vývoje společnosti, ale poukázání na základní mezníky a různé podoby přístupu k dítěti. Výchova a vzdělávání obecně prošly velkým vývojem, kdy se během doby měnily cíle i metody vzdělávání. *„Výchova je jev vlastní jen lidské společnosti a jen v ní je možný. Jako každý společenský jev má svou historii. Chceme-li poznat podstatu výchovy v jednotlivých etapách jejího vývoje, musíme ji zkoumat v konkrétně historických společenských souvislostech“* (Pedagogika předškolního věku, kolektiv autorů, 1974, str. 6).

3.1 VÝCHOVA V PRVOBYTNĚ POSPOLNÉ SPOLEČNOSTI

V této době byl skupinový způsob života, kdy všichni pracovali a tím zajistili obživu. Lidé měli nepatrné znalosti a děti se lehce učily nápodobou. Vzdělávací zařízení neexistovala. Výchova vznikala ve spojitosti s přirozenou dělbou práce. Muži se starali o lov, zbraně a bezpečí. Ženy se staraly o chod domova. Z tohoto rozdělení vyplývala rozdílná výchova dívek a chlapců, která měla převážně pracovní charakter. *„Již v prvobytné společnosti je možno určit některé základní složky výchovy, zejména rozhodující podíl výchovy pracovní“* (Štverák, 1983, str. 21). Dospělí předávali zkušenosti a dovednosti nutné pro přežití. Každé seskupení lidí mělo určitá pravidla, která se musela dodržovat, objevovala se i výchova mravní obsahující prvky náboženství. *„Trestem bylo napomenutí nebo přechodné vyloučení z pospolitosti. Děti byly poučovány vyprávěním ság a pohádkových příběhů“* (Štverák, 1983, str. 21). *„Všichni dospělí byli učitelé malých dětí, nejen jejich rodiče“* (Čapková, 1980, str. 9).

3.2 VÝCHOVA VE STARÉM ŘECKU A ŘÍMĚ

Antické Řecko bylo složeno z menších států. Nejvýraznější z nich byly Sparta a Athény. V těchto státech se rozvíjely různé způsoby výchovy, které si kladly za cíl připravit silné občany, kteří budou hájit stát.

„*Antická společnost přináší první dílčí postřehy o vztahu mezi teorií a praxí výchovy nejmenších jakoby poprvé objevuje možnosti, které v dítěti jsou*“ (Dostál, Opravilová, 1985, str. 29). „*Mladí lidé byli povinni vážit si stáří, starším odpovídat ochotně, ale přitom stručně (lakonicky) a jasně museli být vážní a zodpovědní, ve svém jednání rozhodní a jednoznační*“ (Štverák, 1983, str. 27 – 28). „*Mladí lidé byli povinni vážit si stáří, starším odpovídat ochotně, ale přitom stručně (lakonicky) a jasně museli být vážní a zodpovědní, ve svém jednání rozhodní a jednoznační*“ (Štverák, 1983, str. 27 – 28). Ve starověkém Řecku nacházíme zmínky o teorii výchovy. Například Platón navrhuje, „*aby se děti do šesti let shromažďovaly k hrám i k výchově za dozoru chův na stálém místě (v chrámech), aby přecházely od her k získání prvních poznatků...*“ (Čapková, 1980, str. 23). Soukromí učitelé v této době – Sofisté se věnovali převážně přírodním vědám a jejich použití v řemeslech a obchodu. Jako základ pro studium určili gramatiku, rétoriku a dialektiku. „*Sofisté zkoumali vznik státu, práva a morálky*“ (Štverák, 1983, str. 33). Sokratův žák a pokračovatel Platón uvedl podněty svého učitele do uceleného filozofického systému. „*Platón považoval výchovu dítěte od okamžiku jeho narození za záležitost celospolečensky, tedy vlastně státně významnou. Přesněji řečeno, chtěl již počítí dítěte podříditi státním zájmům výběrem vhodných partnerů*“ (Dostál, Opravilová, 1985, str. 29). Požadoval veřejnou výchovu dětí ve státních školách již od předškolního věku. Aristoteles „*zkoumal podstatu přirozenosti dítěte; adekvátně znalostí tehdejší vědy o člověku zdůraznil nejen biologickou stránku vývoje, ale i jeho sociální podmíněnost*“ (Dostál, Opravilová, 1985, str. 29).

Ve Spartě byla výchova zaměřena převážně na tělesný a vojenský výcvik, přemáhání bolesti a hladu. Co se týká rozumové výchovy, šlo pouze o elementární znalosti čtení, psaní, počítání. Výchova v rodině byla dána do pozadí, neb děti vychovával stát. „*Jelikož výchova ve Spartě byla věcí veřejnou, podíleli se na ní všichni dospělí, které musel každý mladík uposlechnout*“ (Štverák, 1991, str. 17). Cílem výchovy ve Spartě byl vojenský ideál. „*Jedinec měl získat dostatek tělesné zdatnosti, nezlomné odvahy a dokonalé schopnosti podřizovat se každému rozkazu, bez odmluvy. Byl veden k otužilosti, skromnosti a statečnosti*“ (Štverák, 1991, str. 17).

V Aténách byl smysl výchovy jiný než ve Spartě. „*Cílem aténské výchovy byla kalokagathia (ideál krásy a dobra), která se uskutečňovala syntézou výchovy rozumové, tělesné, mravní a estetické*“ (Jůva, 2007, str. 12).

„Do sedmého roku byly děti athénských svobodných občanů vychovávány rodiči za pomocí chův a otroků“ (Čapková, 1980, str. 19), potom nastupovaly děti do státního ústavu. „Výchova se poprvé stává záležitostí veřejnou“ (Štverák 1983, str. 29). Zvláštní úlohu měl takzvaný paidagógos, vzdělaný otrok, který doprovázel chlapce do školy a dohlížel na jeho chování. Dívky zůstávaly doma pod dozorem matky. Učily se vést domácnost, tanci, hudbě a zpěvu. Na vyšší vzdělání měly nárok pouze děti z bohatších vrstev. „Na školách bylo podle ustálených zvyků vše ponecháno soukromé iniciativě učitelů. Státem vydávané jednotné školní osnovy neexistovaly, v každé škole se učilo jinak. Učitel v každé skupině přecházel od jednoho žáka k druhému, každé dítě se učilo věci jiné“ (Štverák, 1983, str. 30).

V nejstarším období vývoje římského státu směřovala výchova převážně k práci a probíhala v rodině. Měla zemědělské a vojenské zaměření. „Výchova se uskutečňovala pouze v rodině a její hlavní složku tvořila výchova pracovní“ (Jůva, 2007, str. 14). Otec měl absolutní moc nad narozeným dítětem, které mu bylo položeno k nohám a jestliže ho pozvedl, uznal jeho právo na život. Děti získávaly základní vzdělání ve čtení, počítání, psaní od rodičů. Postupně vznikaly první soukromé školy, kde se vyučovalo čtení, psaní, počítání a děti byly vedeni k vlastenectví a k oddanosti státu. „Počátkem našeho letopočtu se z postupujícího rozkladu společnosti přeměnila republikánská vláda v císařství“ (Štverák, 1983, str. 49). Časem probíhaly změny v hospodářství, politice a kultuře života a to vedlo ke změně výchovy. V této době přebíral Řím podobu výchovy dle Řecka a to zapojením rétorické výchovy a gramatiky. Vznikaly školy, kde bylo hlavním cílem připravit v člověku řečníka. „Největší význam měly latinské školy, které se rozšířily po celém římském impériu. Plnění nového cíle výchovy, totiž přípravy dostatečného počtu správního úřednictva, připadalo v dalším vývoji zcela a výlučně školám rétorům, které představovaly nejvyšší stupeň nejen literárního, ale i filozofického vzdělání“ (Štverák, 1983, str. 50). Jedním z významných pedagogů antického Říma byl Marcus Fabius Quintilianus, upřednostňoval školní vyučování před soukromým a tím rozvíjel přátelství a soutěž jako prostředek ke vzdělání. „Největší důraz klade Quintilianus na osobnost vyvrátého, vzdělaného učitele, který má mít k žákům náročný a současně i otcovský vztah a má přihlížet soustavně k jejich individuálním vlastnostem“ (Štverák 1983, str. 52).

Žádá tedy individuální přístup k žákům, nesouhlasí s tělesnými tresty a má vysoké nároky na učitele. Učitel by měl být nejen vzdělaný, ale měl by být hlavně vzorem pro žáky a povahou plnou trpělivostí a lásky k dětem.

3.3 KŘESŤANSKÁ A STŘEDOVĚKÁ VÝCHOVA

„Složité vývoj evropské společnosti na přelomu starověku a středověku, vpády barbarů, stěhování národů, permanentní války a postupné konstituování nových státních útvarů - to vše nebylo vždy příznivé optimálnímu rozvoji výchovy a pedagogiky“ (Jůva, 2007, str. 15). Podle Jůvy (2007) tvoří křesťanství ve středověku ústřední článek výchovného působení. Prvky antické kultury a výchovy jsou přijímány, jen pokud jsou slučitelné s vírou a slouží potřebám středověkého světa.

„Feudální společnost vytvořila pro pojetí výchovy dítěte zcela jinou atmosféru, protože vlivem křesťanského učení přecenila duševní stránku člověka“ (Dostál, Opravilová, 1985, str. 30). Pro všechny typy škol byla společná velmi přísná výchova a trestání. *„Teoretické problémy výchovy dítěte předškolního věku se zdají být tímto důrazem na pouhou poslušnost a přizpůsobení jakoby jednou provždy zásadně vyřešeny a do popředí středověkých úvah vystupují hlavně otázky metod a prostředků, jimž lze tohoto cíle dosáhnout“* (Dostál, Opravilová, 1985, str. 30). Výchova dětí byla rozdílná podle společenského postavení. *„Děti vyšších vrstev měly kojné a vychovatelky, jejichž prostřednictvím se seznamovaly se svým okolím a získávaly základy nábožensko – mravní výchovy“* (Čapková, 1980, str. 31). *„Dětství nebylo pokládáno za významné období, nebylo problémem, proto ani nebyla pocíťována nutnost promýšlet specifické otázky výchovy nejmenších, dítě bylo prostě miniaturou dospělého“* (Čapková, 1980, str. 29).

3.4 POJETÍ VÝCHOVY JANA ÁMOSE KOMENSKÉHO

Jan Amos Komenského svým dílem převážně v oblasti vzdělávací, přispěl k mnoha reformám, z nichž některé mají výrazný vliv i v současnosti. Vyzdvihoval a oceňoval význam výchovy.

„Z rozsáhlého pedagogického odkazu Komenského, který je dodnes předmětem pečlivého studia i hluboké úcty a obdivu, uveďme alespoň díla nejnámější a nejpoužívanější. Velká didaktika je koncepční spis, který řeší základní cíle výchovy, její obsah, principy a metody a přináší návrh organizační struktury školství pro veškeru mládež. Systematický návod pro matky, jak úspěšně rozvíjet výchovu nejmenších v rodině a jak je připravovat pro školní docházku, poskytuje Informatorium školy mateřské“ (Jůva, 2007, str. 23). Vytvořil pedagogický systém, ve kterém zaujímá předškolní výchova velice významné místo, protože výchova v raném dětství má vliv na formování celé osobnosti. „Základním didaktickým zákonem Komenského, který důsledně uplatňoval v celé své nauce, byl požadavek učit všemu příkladem, pravidlem a praxí, a to na rozdíl od středověkého ustáleného postupu od obecných pravidel ke konkrétnímu příkladu a k praxi“ (Jůva, 2007, str. 24). Upozorňuje také na nutnost brát zřetel na věkové zvláštnosti dětí a respektovat tak individuální rozdíly. Doporučuje pečlivou starost o zdraví dítěte v oblasti jídla, oděvu, pobytu venku a podobným věcem prospívajícím právě zdraví.

„Hlavním principem Komenského didaktiky byl princip názornosti, tj. požadavek opírat se při vyučování co nejvíce o bezprostřední smyslovou skutečnost, který považoval za „zlaté pravidlo“ vyučování. Vysoce zdůrazňuje také princip systematickosti, ze kterého mu vyplynul zajímavý a i v současnosti aktuální požadavek "zřetězení" veškerého učiva, tj. hluboké návaznosti informací nejen v rámci jednotlivých předmětů, ale i mezioborově“ (Jůva, 2007, str. 24). Vypracoval několik principů pedagogických zásad. Princip názornosti, kdy se má učení odvíjet od pozorování, princip uvědomělosti s podporou aktivity dítěte k vlastnímu uvědomění, princip soustavnosti, kdy je učivo jako ucelený celek v logicky propojené soustavě, princip přiměřenosti s ohledem na věk a dispozice žáka, princip posloupnosti, což znamená přechod učiva od snadného k obtížnému, nebo známého k neznámému a princip trvalosti, kde se jedná o podporování uchování vědomostí opakováním (volně podle Čapková 1980). Čapková (1980) uvádí zmínku o přísných nárocích na vychovatele, které Komenský promýšlel v metodikách (Informatorium IX, Pampaedia IX).

3.5 VÝCHOVA V 18. STOLETÍ

Jůva (2007) se zmiňoval o pedagogickém systému, ve kterém vyjadřoval své nové zájmy John Lock, který zastával individuální výchovu soukromým vychovatelem. Základní oblasti výchovy spatřoval ve složce tělesné, mravní a rozumové. „*Nejde mu tak o jedince všestranně vzdělaného jako spíše o úspěšného a zdatného gentlemana*“ (Jůva, 2007, str. 26). Podle něj se má vychovávat příkladem a působením prostředí. „*V mládí má být vychovatel nejnáročnější, postupně se má stávat přítelem dítěte. Vychovávat máme především příkladem a působením prostředí, dítě nemáme nikdy strašit a i tělesné tresty máme omezit na minimum. Mládež je třeba stále zaměstnávat*“ (Jůva, 2007, str. 26). Podle něj má být člověk, který vychovává, vzdělaný, moudrý, oblíbený ve společnosti a být znalý taktu a správných mravů. „*Podle Locka se má dítě učit zájmem, podle možnosti i pomocí hry (například při učení písmen). Za největší nedostatek totiž pokládá formalismus, odtržení vyučování od života a bezduché biflování, které bylo vlastní scholastickému vyučování* (Štverák, 1983, str. 133).

Další výraznou osobností byl Jean Jacques Rousseau, který tvrdil, že civilizace vede k mravnímu poklesu a jedním z důležitých bodů je tedy návrat k přírodě. „*Rousseau požaduje výchovu přirozenou a svobodnou, která by byla vždy v souhlase s věkovými zvláštnostmi dítěte a která by byla zbavena jakéhokoliv biflování, kruté kázně a potlačování osobnosti. Jejím cílem má být láska ke svobodě a schopnost za ni bojovat. Svoboda výchovy se má projevat jak v jejím obsahu, tak v jejích formách, metodách a organizaci*“ (Jůva, 2004, str. 28). Do popředí se snažil dostat citlivý vztah k dítěti. Stál si za tím, že výchova má být především opřena o osobní zkušenost, kdy dítě má ke všemu dospět pozorováním. Při výchově nepoužíval knihy, ale přírodu. Kladl důraz na rozvoj smyslového vnímání. „*Objevuje se vědomí specifiky dítěte projevující se v respektování jeho potřeb, zejména v oblasti jeho tělesného vývoje a hygieny. Odmítá proto pohled na dítě jako na „malého dospělého“, do té doby uznávaný, a snaží se osvobodit dítě od útlaku civilizované společnosti tím, že rozhodně prosazuje ochranu jeho práv a individuality*“ (Štverák, 1983, str. 140). Dítě má ke všemu dospět vlastním pozorováním a vlastní zkušeností.

3.6 VÝCHOVA V 19. STOLETÍ

Šmelová (2006) líčí společensko - politické aspekty tohoto období, které měly vliv na výchovu dítěte. Popisuje změny v ekonomice, které se odrazily zejména do sociální oblasti a to vzhledem k narůstání práce v továrnách, kde pracovali ženy, muži i děti v nelidských podmínkách. Dětská práce se stala pro rodinu nutností. *„Děti vyrůstaly v nevyhovujícím prostředí, v němž chyběl prostor k zajištění potřebných podmínek pro jejich zdravý vývoj. Došlo tím tak k posunutí hranic dětství“* (Šmelová, 2006, str. 13). *„Důležitou rolí v této době sehrál rozvoj vědy a techniky, a to zejména v oblasti přírodních věd...“* *„Výchova dítěte v 19. století již nebyla záležitostí pouze rodiny, ale postupně se dostávala do celospolečenského zájmu“* (Šmelová, 2006, str. 14).

V tomto období měl na předškolní výchovu vliv vývoj předškolních institucí. Vzhledem k rozvoji obchodu, průmyslu i podnikání, byl kladen nový požadavek i na výchovu. *„Krok za krokem se prosazují i nové požadavky na výchovu a vzdělání, rozvíjí se síť školských i mimoškolských výchovně-vzdělávacích zařízení a před pedagogickou teorií stojí nelehký úkol řešit všeobecnou i odbornou přípravu širokých vrstev obyvatelstva“* (Jůva, 2007, str. 35).

Významným představitelem v pedagogice tohoto období je Johann Heinrich Pestalozzi, který vyzdvihoval roli matky ve výchově dětí s tím, že měly k dispozici učebnice, čímž by mohly vyučovat děti doma. Zřídil ústav pro výchovu chudých dětí, vytvořil jim rodinné prostředí a poskytl elementární vzdělání. *„Žákům se nemají podávat hotové příručky, ale mají vše nejdříve sami poznávat a potom teprve usuzovat“* (Štverák, 1983, str. 150). Metoda ve vyučování má vycházet ze znalostí dítěte a respektování individuálního vývoje.

Pestalozziho dílo přibližoval Friedrich Fröbel, který kladl požadavek přiblížit dítě k přírodě a to se nejlépe podle něj může podpořit při hře. Hru považoval za velmi významnou činnost dětí (volně podle Štverák, 1983). Podrobně rozpracoval didaktické hry s tzv. dárky. Štverák (1983) popisuje založení Fröbelova ústavu dětských her v Blankenburgu a v Drážďanech, kde vedl také kurzy pro vedoucí těchto her.

V Blankenburgu otevřel takzvané „Kindergarten“, dětskou zahrádku. Šlo o zařízení, kde byly nejen herny pro děti, ale i ústav pro vzdělávání opatrovnic. „*Byl přesvědčený, že právě ženy mají své významné místo ve výchově dítěte, a to nejen jako matky, ale i v zastávání místa vychovatelky*“ (Šmelová, 2006, str. 21). Díky jeho podnětům se od poloviny 19. století začaly rozvíjet sítě veřejných i soukromých škol. „*Až do první poloviny 19. století výchova dětí v útlém věku však byla uskutečňována téměř výhradně v kruhu rodiny a snahy o založení veřejné výchovné instituce jsou jen ojedinělé. Teprve změna sociální struktury společnosti v období nastupujícího kapitalismu vyvolala v hospodářsky rozvinutých zemích nutnost postarat se o výchovu dětí zaměstnaných žen ve veřejných ústavech*“ (Dostál, Opravilová, 1985, str. 37).

Z důvodů rozvoje průmyslové výroby, kdy musely ženy pracovat a děti byly ponechány bez dozoru a péče, vznikaly opatrovny a útulky pro děti. První v Čechách byla založena opatrovna na Hrádku. Opatrovny sloužily jako zařízení pro děti, jejichž rodiče se živí prací, a nemohou se o děti postarat. „*Podle školního řádu byly vychovávány k naprosté poslušnosti, stravovaly se tu pouze ve výjimečných případech. Nového pracovního programu a zlepšení metod v předškolní výchově a v počátečním vyučování použil poprvé až Jan Vlastimír Svoboda...*“ (Štverák, 1983, str. 205). Svobodovým přínosem byla jeho metodika předškolní výchovy, kterou vydal v příručkách pro učitele. „*J. V. Svoboda ve své Školce podává první pracovní program takto pojatého zařízení a připravuje pro ně i metodické příručky učitelům. Z nichž později vychází spíše metodika počátečního vyučování než programu pro školu mateřskou*“ (Dostál, Opravilová, 1985, str. 38). Šmelová (2006) popisuje, co požadoval po učiteli J. V. Svoboda: „*J. V. Svoboda (1800 – 1844) požadoval pro opatrovnu v Praze na Hrádku učitele zcela bezúhonného, mravného, s vědeckým i praktickým vzděláním ve výchově a vyučování, s dokonalou znalostí obou zemských jazyků, mírného, přívětivého a klidného chování, se smyslem pro povinnosti spojeným s pílí a věrností k zaměstnání, sebeovládáním, mírností a trpělivostí, pevnosti charakteru, důsledným chováním a především zbožností*“ (Šmelová, 2006, str. 9). Šmelová (2006) cituje J. V. Svobodu: „*Opatrovníci malých dětí musela provázet nejlepší pověst a mravnost, znalost obou zemských jazyků, dobré duševní vlohy, vytyčená ženská trpělivost, bdělost a mateřská péče*“ (J. V. Svoboda, 1958, s. 58 – 62).

Mišurcová (1980) popisuje instituci veřejné výchovy dětí, mateřskou školu. První česká mateřská škola byla založena v Praze u sv. Jakuba. „...byla to první instituce veřejná, v níž materiální a personální podmínky výchovy zajišťovala obec pražská a o stravování a ošacení se staral dobrovolný komitét dam“. „Dětem zde byla kromě celodenního dozoru a stravování poskytována výchova a výuka“ (Mišurcová, 1980, str. 36). Pro nutnou potřebu rozšíření vzniku veřejných předškolních institucí chtěla pražská obec zřídit novou opatrovnu podle vzoru německých Kindergarten. Proti tomuto zařízení se postavila M. Riegrová Palacká s tvrzením: „Chtěla jsem vyrvati hlavní péči o zřízení opatroven z ruky mužů, aby také naše pohlaví mělo šťastnou příležitost dokázati svou lásku a obětavost pro dobro obecné...“. Francouzské předškolní instituce jí byly vzorem pro vznik institucí pro předškolní děti. „Na podnět pí. Riegrové byly důkladně prostudovány úřední dokumenty francouzských mateřských škol a jejich některé myšlenky byly zahrnuty do návrhu na zřízení pražské mateřské školky“ (Mišurcová, 1980, str. 42). Mišurcová (1980) píše o výchově dětí v mateřských školách, která má být svěřena ženám, pro které byly zřízeny jednorocní kurzy při školních ústavech pro vzdělání učitelek. „Při zřizování první obecné mateřské školy u sv. Jakuba bylo žádáno, aby zde mohly být připravovány budoucí opatrovnice mateřských škol a chůvy pro domácnost. Tato žádost byla, pokud se týkalo pracovníků v mateřských školách zamítnuta. Podle výnosu r. 1872 byla dána možnost připravovat budoucí pěstounky některým dobře zřízeným mateřským školám veřejným i soukromým na základě povolení ministra vyučování“ (Mišurcová, 1980, str. 49). Základním dokumentem byly pro školy osnovy, které si každá instituce vypracovala podle vlastních potřeb. „Osnovy byly pro každou instituci individuální, vypracovalo je pedagogické vedení opatrovny nebo mateřské školy a schválila zemská rada“ (Mišurcová, 1980, str. 50).

„Od počátku rozvoje veřejné předškolní výchovy, tj. od první poloviny 19. století zaznamenáváme proměny v pojetí profese předškolního pedagoga, a to od pěstouna, jehož hlavním posláním byla zejména péče o malé děti, až po současného profesionálně kvalifikovaného učitele mateřské školy, kde se již prolíná nejenom funkce pečovatelská, ale i vzdělávací“ (Šmelová, 2006, str. 9).

3.7 VÝCHOVA VE 20. STOLETÍ

„*Od počátku 20. Století narůstá požadavek nové výchovy, která byla adekvátní novým podmínkám i novým potřebám jednotlivce i společnosti*“ (Jůva, 2007 str. 47). Tradiční výchově a škole se vytýkalo: jednostranná orientace na učení a podcenění rozvoje aktivity a tvořivosti; přemíra drilu a nátlaku; malá citlivost vůči dítěti, jednostranná autoritativní výchova... Z této kritiky výchovy vplynuly inovační záměry: změna celkové orientace výchovy a školy; komplexní rozvoj osobnosti; prohloubit morální aspekty výchovy a školy; zvýšit kontakty výchovy a školy se životem, se společností a s rodinou; posílit úlohu hry; změnit metodiku výchovy; navodit nové partnerské vztahy mezi pedagogy a vychovávanými jedinci a pozitivně změnit celkovou atmosféru výchova a školy... (volně podle Jůva, 2007).

„*Ve dvacátém století se setkáváme s celou řadou pedagogických směrů, které odrážejí různá filozofická východiska i různé sociálně politické podmínky, za kterých tyto směry vznikají a dále se rozvíjejí*“ (Jůva, 2007, str. 48). Od počátku 20. století se objevovaly snahy o reformy v pedagogice. V řadách reformistů stály například: M. Montessoriová, O. Decroly. „*Programovým bestsellerem hnutí se stal spis Století dítěte Ellen Keyové, vydaný v roce 1900... Chtěla apelovat na nové pojetí výchovy, které by důsledně vycházelo od dítěte, z jeho předpokladů, zálib a sklonů*“ (Jůva, 2007, str. 49). Reformisté preferovali individuální výchovné cíle, kdy zdůrazňovali pedocentrický přístup k výchově. Charakterizovaly ho především dva hlavní principy: princip přiměřenosti, který vyžadoval, aby forma a metoda výuky, výchovy byla v souladu s věkovou vyspělostí a dosavadní úrovní jedince a princip aktivity, kdy byla potřeba opírat se o žákův zájem a stimulovat jej vhodnou motivací, aktivovat jeho poznávací, citové a volní procesy (volně podle Jůva 2007). Reformátor O. Decroly, který „... *doporučuje ve svém "životném vyučování" vycházet z dětských zkušeností a zájmů a nahradit tradiční předměty zájmovými centry (jako je dítě ve škole, potrava, odívání, doprava ad.)*“ (Jůva, 2007, str. 40). Decroly tvrdil, že dítě má být vedeno k tomu, aby poznalo svou osobnost, svůj organismus, uvědomilo si své potřeby a svou závislost na přírodě i na lidech a pochopilo své závazky vůči nim, ne na základě morálky, ale vlastních zkušeností získaných v dětské skupině (volně podle Mišurcová 1980).

Snahy o reformu se projevovaly i v českých zemích. „*Program reformy české školy mateřské byl vyhlášen na V. sjezdu pěstounek československých škol mateřských roku 1908. V čele reformní snahy stály I. Jarníková a A. Süsová. Obě představitelky usilovaly o odstranění školských přístupů z mateřské školy, přiblížení mateřské školy rodině, svobodu pohybu a zaměstnání dětí... respektování individuálních možností a potřeb dítěte*“ (Šmelová, 2006, str. 38). Podle Šmelové (2006) spatřovala Jarníková úlohu pěstounky v dovednosti zaměstnávat děti, rozvíjet jejich řeč, dětskou pozornost, samostatný úsudek a pečovat o děti po stránce tělesné i duševní. Požadovala uplatnění práva dítěte na šťastné dětství, a to v klidném, laskavém prostředí. „*Reformní snahy, které se v oblasti předškolní výchovy a školství vůbec rozvíjely od počátku století, si vytvářely vědeckou základnu ve vědě o dítěti (pedologii). Zakladatelem české vědy o dítěti byl významný psycholog a filosof František Čáda*“ (Mišurcová 1980, str. 88). Organizátor učitelského hnutí a průkopník volné školy J. Úlehla požadoval svobodný a harmonický rozvoj dítěte na základě sebevýchovy a samoučení (volně podle Jůva 2007). Dalším pokrokovým pedagogem byl O. Chlup. „*Ve své pedagogice kritizuje Chlup formalismus ve výchově, který viděl v nedoceňování obsahové stránky a v její vyumělkovanosti, jak se projevovala v některých reformních pokusech. Současně odmítá tradiční didaktický materialismus, projevující se jednostrannou orientací na množství poznatků*“ (Jůva, 2007, str. 92).

„*Souběžně s proměnami pedagogické teorie se v průběhu dvacátého století objevují v Evropě i v USA pokusy o nový model školy, která by více než škola tradiční uplatnila moderní principy vzdělávání a výchovy mladé generace*“ (Jůva 2007, str. 66). V tomto období stoupal zájem o předškolní výchovu a vznikaly systémy odlišující od výchovy školní.

Italská pedagožka a lékařka Montessoriová se zmiňuje o požadavcích na vychovatele, kdy se má na dítě nahlížet jako na utvářející se osobnost, která má tendenci k samostatnému osvojování si vědomostí (Rýdl, 2007). Vyžadovala tedy, aby výchova nabízela podpůrnou pomoc. Montessoriová požadovala novou osobnost učitele. Učitel měl být (volně podle Rýdl, 1999, str. 29):

- spolupracovník: tímto je vyjádřena funkce vychovatele k sebeutváření dětské osobnosti; je tím také míněna spolupráce s přírodou
- pomocník: vychovatel má pomáhat dítěti jednat samostatně

- vedoucí: vychovatel by měl dítě vést, aniž by nechával pocítit svoji přítomnost, ale zároveň musí být připraven k požadované pomoci
- organizátor: vychovatel musí utváření komplexní učební situace, ve kterých musí mít dítě volnost ve volbě prostředků a práce
- vždy připraven: učitel by měl být pozitivně naladěný ve svém vztahu k dětem i k práci, proto musí znát dobře práci, která ho čeká, úkoly, které z didaktického materiálu vyplývají

„Montessoriová vyžaduje, aby výchova byla založena na svobodě dítěte, jíž se rozumí jeho přirozený vývoj a odstranění všech překážek, jež brání spontánnímu rozvinutí vnitřních vývojových sil dítěte“ (Mišurcová, 1980, str. 78). Ve dvacátém století dále narůstají pokusy o alternativní školy.

Daltonský učební plán zavedený v americkém městě Dalton H. Parhurstovou. „Výhodou daltonského plánu mělo být podle autorky zvýšení žákova zájmu, jeho aktivity a efektivity studia. Zkušenosti však ukázaly některé problémy tohoto jednostranně knižního studia, zvláště jeho přílišný individualismus a malý kontakt s živými pedagogickými podněty.“ (Jůva 2007).

Waldorfské školy již zakladatelem byl R. Steiner. „Ve své Antroposofické pedagogice (Anthroposophische Pädagogik, 1924) vychází Steiner z představy, že v člověku působí vyšší iracionální síly, které ho formují, usměrňují jeho orientaci a stimulují jeho tvorbu nových duchovních hodnot. Z této filozofie pramení Steinerovo pojetí výchovy, které má jedinci poskytnout maximum svobody k rozvoji individuálních vnitřních sil a schopností, jimiž by přispěl k vytvoření nové společnosti“ (Jůva 2007, str. 68). Ve Waldorfské škole „Osnovy neexistují, o obsahu vyučování svobodně rozhoduje učitel spolu se žáky“ (Jůva 2007, str. 68).

G. Freinet založil Freinetovu moderní školu. „Stejně jako jiní reformní pedagogové vychází Freinet z kritiky tradiční školy. Vytýká jí, že je pasivní, jednostranně rozvíjí intelekt a zanedbává stránku citovou a volní, je nezajímavá a nudná a současně stresuje žáka možným nezdarem i nevhodnými formami nátlaku a trestu. Základním Freinetovým principem je aktivnost. Nejde však o jakoukoliv aktivitu, ale o aktivitu pracovní. Práce má uspokojovat přirozené potřeby žáků, jako je potřeba vyjádřit se, komunikovat a tvořit. Má-li být výchova svobodná, je zapotřebí, aby měl žák možnost práci si zvolit“ (Jůva 2007, str. 69 – 70).

„Rozvoj alternativních škol ve dvacátých a třicátých letech byl postupně přibrzděn několika okolnostmi. Totalitní politické systémy v mnoha evropských zemích - ať již fašistický, nacionálně socialistický nebo komunistický - nebyly příznivé výchovnému pluralismu. Také druhá světová válka posunula těžiště pozornosti poněkud jiným směrem. A tak se s novým rozvojem alternativního školství setkáváme až ve druhé polovině dvacátého století“ (Jůva 2007, str. 70).

Vývojové fáze profese předškolního pedagoga (podle Walterové 2002)

- Předprofesionální období – etapa první poloviny 20. století; učitel je vnímán jako entuziastická osobnost, která vede žáky k lásce k moudrosti; učitelky byly v tomto období považované za pečovatelky nežli učitelky
- Období profesionální autonomie – etapa druhé poloviny 20. století; období znamenalo pro učitelky mateřských škol zvýšení jejich statusu, což souviselo s doceněním předškolního období v souvislosti s dalším vývojem jedince
- Období krize a deprofesionalizace – etapa od 70. let 20. století; krize vyvolána vlnou kritiky ze strany společenské praxe, která poukazovala na nedostatečnou přípravu absolventů škol; profese začala ztrácet na atraktivitě
- Neprofesionalismus – etapa 90. let minulého století; v tomto období ve vztahu k učitelům mateřské školy můžeme hovořit o hledání nové profesionální identity, což zcela logicky vyplynulo z proměny jeho rolí (volně podle Šmelová 2006)

„Do roku 1990 byla náplň práce učitele mateřské školy dána jednotným Programem výchovné práce pro mateřské školy. Tento program nevytvářel odpovídající podmínky pro tvořivou práci učitele, byly příliš svazující, tím v mnohém necitlivý k potřebám dítěte“ (Šmelová, 2006, str. 120). V 90. letech odmítli učitelé mateřských škol pracovat v pojetí závazného vzdělávacího programu a začali vytvářet vzdělávací programy vlastní, inspirované často s alternativními přístupy (volně podle Šmelová, 2006). „Cílem nových změn je podpora osobního i odborného rozvoje učitelů, zvýšení jejich profesionality a otevření možností kariérového postupu“ (Šmelová, 2006, str. 107).

O změnách na přelomu devadesátých let ve společnosti se zmiňuje i Vašutová (2002). „*Pro učitele nastalo období transformace školy projevující se v uvolnění režimu ve školách, hledání nových kompetencí vyučování a vzdělávacích obsahů, sebereflexi a přizpůsobování se, v pedagogickém experimentování, tvořivosti a seberealizaci*“ (Vašutová, 2002, str. 13). Změny ve vzdělávacím kontextu měly vliv i na profesi učitele, vzhledem k profesnímu chování. Podle Vašutové (2002) byli učitelé zvyklí plnit předepsané obsahy, používat jen určité způsoby vyučování a podřizovat se stanoveným konvencím. „*V souladu s kurikulární politikou, vyplývající z Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knihy), a školským zákonem... byl zaveden do vzdělávací soustavy nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let*“ (Šmelová, 2006, str. 120). Jedná se o rámcově vzdělávací programy. Od učitele je „*... požadována schopnost převzít mnohem větší odpovědnosti. Na osobnost učitele jsou často kladeny zvýšené nároky*“ (Šmelová, 2006, str. 107).

4. UČITELSKÁ PROFESE

Učitelská profese obsahuje rozmanité činnosti, díky kterým je potřeba klást mnohé požadavky mezi které patří i jeho osobnost, vlastnosti a chování. Hlavní oblastí činnosti pedagoga je výchova a vzdělávání, které se obvykle uskutečňuje v institucionální formě výchovy. Učitel působí na jednání žáků, předává jim znalosti a podporuje jejich vývoj. „*Profesionálního výchovného pracovníka (učitele, vychovatele) lze definovat jako osobu, která řídí a organizuje na profesionální úrovni výchovný proces a působí na jiné (děti, mládež, dospělí) ve směru vytčených a žádoucích výchovných – vzdělávacích cílů*“ (Janiš a kol., 2010, str. 85). Jedním z důležitých požadavků kladených na učitele je morální vyspělost jedince, který by měl být mimo jiné všestranný, tvořivý a zodpovědný. „*Společnost (ale především žák sám) od učitele dnes žádá, aby bral v úvahu jeho zájmy, názory a pomáhal především rozvíjet jeho individuální schopnosti, jeho osobnost*“ (Janiš a kol., 2010, str. 85).

Učitelé se od sebe liší a to projevem celé svojí osobností, svým přístupem, jednáním, názory. Na učitele je dnes kladen požadavek, aby jejich vzdělání bylo na vysoké úrovni.

Jeho znalosti by měly být v rozsahu více odborných oblastí. Definici pedagogického pracovníka najdeme v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění): „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu¹⁾ (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.*“

Význam a podstata učitelství jako profese (volně podle Vašutová 2002):

- být učitelem znamená přijmout zodpovědnost vůči společnosti za vzdělání mladé generace
- být dobrým učitelem znamená umět jednat s lidmi ve škole i mimo školu, být schopen řešit pedagogické problémy, být flexibilní a tvořivý v pedagogické práci, být zodpovědný a důsledný vůči sobě i svým žákům. Být empatický a tolerantní, kooperativní a kolegiální
- stát se dobrým učitelem znamená přemýšlet o své profesi, stále se v ní zdokonalovat.

„*Požadavky na profesi pedagoga předškolního vzdělávání jsou stanoveny též v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2004), který představuje základní kurikulum pro tento stupeň vzdělávání*“ (Šmelová, 2006, str. 109). Jako každá profese, tak i profese učitelská má svoji profesní dráhu. Průcha (2002) definoval etapy profesní dráhy učitele:

- Volby učitelé profese – období, kdy se žák rozhoduje o povolání
- Profesní start – počátky působení učitele; učitel se setkává s každodenní pedagogickou realitou, s jejíž zvládnutí by mu měly pomáhat studiem získané pedagogické vědomosti a dovednosti
- Profesní adaptace – probíhá první léta výkonu povolání
- Profesní stabilizace – o učiteli v tomto období mluvíme jako o expertovi; dokáže samostatně řešit pedagogické situace; nabývá pedagogické zkušenosti
- Profesní vyhasínání ((Šmelová, 2006, str. 113).

„K všeobecným požadavkům kladených na profesi učitele mateřské školy patří morální vyspělost jedince, vyznačující se tvořivostí, autentičností, zodpovědností, svobodou a všestranností“ (Šmelová, 2006, str. 116).

4.1 ROLE UČITELE

Vzhledem k již zmíněným požadavkům na učitelkou profesi, se učitel stává „hercem“, který se musí vžít do několika rolí, aby přistupoval ke své práci podle nároků na něj kladených. Dělení rolí podle Vašutové (2004):

- Učitel - inspirátor: vytváří podmínky vzhledem k zájmům a potřebám dítěte; akceptuje přirozený vývoj dítěte; podporuje přirozenou dětskou zvědavost
- Učitel – facilitátor: podporuje individuální možnosti rozvoje dětí; je průvodcem dítěte na cestě k jeho poznání; připravuje vhodné prostředí...
- Učitel – konzultant: vytváří prostředí otevřené, přátelské komunikace na základě vzájemné důvěry; směřuje k poradenství (volně podle Šmelová, 2006)

Tomanová (2011) vymezila následující role předškolního pedagoga:

- Role pečovatelky – je empatická k dětské potřebě bezpečí, lásky a úcty; dítě chrání před nebezpečím, podporuje zdravý životní styl
- Role komunikátora – je schopna naslouchat, odpovídat, sdělovat, navazovat vztah s rodiči, kolegy...; je schopna srozumitelně referovat o pedagogických jevech, aniž by poškodila důvěru účastníků

- Role učitelky – učí děti poznávat svět kolem sebe; učí děti jednat a žít, učit se, poznávat jeho možnosti; navozuje modelové situace, v nichž dítě pozná smysl toho, co se učí a objevuje
- Role vůdce – objevuje se zřetelně tam, kde dochází k aktivizaci a nutné organizaci většího počtu účastníků pedagogických procesů
- Role obhájce – správně poučená učitelka mateřské školy může zachytit signály svědčící o špatném uspokojování potřeb dětí a činit kroky k nápravě; vytváří pedagogické podmínky pro plnění Úmluvy práv dítěte
- Role poradce – dovede rodičům poradit se stimulací dítěte v oblasti, v níž dítě vykazuje například výjimečné předpoklady či naopak je mu třeba speciálně pomoci (volně podle Šmelová, 2006)

4.2 PEDAGOGICKÉ CTNOSTI

„Angažovaností své vlastní osobnosti učitel překonává „pouhou“ profesionalitu a dodává svému učitelství nový, morální rozměr. Učitelství už není „jenom“ profesí, ale stává se povoláním, tedy působením, kterým učitel realizuje své životní poslání, svou odpovědnost před dítětem, jeho rodiči, společností, svým vlastním svědomím. Morálně – osobnostní dimenze učitelství je vyjádřena ve čtyřech pedagogických ctnostech, kterými se učitel jako osobnost obrací k dítěti jako osobnosti vznikající a vyvíjející se, aby mu byl účinnou oporou“ (Helus, 2004, str. 221 - 222).

Pedagogické ctnosti podle Heluse, 2004)

- Pedagogická láska – učitel poskytuje dítěti především zkušenost a dává najevo, že mu na něm záleží; je projevem citu k dítěti
- Pedagogická moudrost – učitel, s oporou o vědecké poznání, praktické zkušenosti a kvalifikovanou reflexí, usiluje o porozumění a pochopení tváří v tvář, v daných okolnostech
- Pedagogická odvaha – učitel staví na rozhodnutích obhajovat práva dítěte na jeho osobnostní rozvoj a vyžadovat pro něj patřičné podmínky
- Pedagogická důvěryhodnost – je založena na přesvědčivosti učitelova jednání

4.3 UČITELSKÁ PRESTIŽ A SPOLEČNOST

Vašutová (2002) se zmiňuje o společenské prestiži učitelé profese. Píše o tom, že učitelé patří mezi neustále sledovanou a kritizovanou profesní skupinu, což vyplývá ze společenského požadavku loajality vůči státu, který vytváří vzdělávací systém. Janiš a kol. (2010) také popisuje pedagogickou profesi, která spočívá v tom, že učitelé činnost je úzce spojena s veřejností. *„Na rozdíl od většiny profesí nemají vymezený okruh spolupracovníků (dílna, kancelář), nýbrž jejich působení sahá mnohem dál, což s sebou nese složitou a bohatou strukturu interakcí (rodiče, členové různých společenských organizací apod.) a také často problémů“* (Janiš a kol., 2010, str. 98).

Aby společnost ocenila výkon pedagogických pracovníků, je jedna z potřeb: *„aby se učitelé naučili argumentovat při obhajobě svých profesních požadavků, aby prezentovali v médiích a na veřejnosti své pedagogické úspěchy, aby upozorňovali na zhoršující se pracovní podmínky a především, aby se ve své profesi neustále zdokonalovali“* (Vašutová, 2002, str. 19).

Souhrn faktorů prestiže učitelé povolání:

- Vzdělanostní předpoklady pro výkon učitelé profese
- Ekonomické hledisko (výše platů, materiální podmínky na školách...)
- Morální požadavky (vzorce chování); (volně podle Šmelová, 2006)

„Jedním z faktorů je i pohled rodičovské veřejnosti na práci předškolního pedagoga, který vychází z osobní zkušenosti rodičů se školou“ (Šmelová, 2006, str. 141).

4.4 PROFESIONALITA A KOMPETENCE UČITELE

„Učitel mateřské školy stejně jako učitel jiných stupňů prochází vlastním vývojem, než dospěje do úrovně profesionála. Významnou roli zde sehrává stupeň osobnostního charakterového dozrání. Je zcela logické, že každý učitel dospěje k různé úrovni“ (Šmelová, 2006, str. 111). V dnešní společnosti je zaznamenána snaha o posun k profesionalitě.

Úrovně profesionality podle Kasáčové:

- Individuální – související osobnostní předpoklady a charakteristiky učitele – profesionála
- Společenská – kde jsou formulovány úkoly a povinnosti profesionála a požadavky společnosti na jeho pracovní výkon
- Kvalifikační – kde jsou stanoveny požadavky na vzdělání (volně podle Šmelová 2006)

„V souvislosti s požadavkem posunu k profesionalitě potřebují mateřské školy odborníka vzdělaného pro oblast předškolního vzdělávání na terciální úrovni...“ (Šmelová, 2006, str. 111).

Čím dál častěji se používá pojem kompetence učitele, jako schopnost, dovednost nebo pravomoc. *„Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání“* (Průcha a kol., 2008, str. 3).

V procesu profesionalizace se utváří profesní kompetence učitele, což zahrnuje (volně podle Vašutové, 2002).

- přípravu teoretickou a praktickou
- zkušenosti z vyučovací praxe
- vliv profesionálního prostředí (na fakultě připravující budoucí učitele a působením učitelského sboru školy)
- reflexu vzdělávací reality (přizpůsobení se změnám ve školství a požadavkům společnosti na vzdělání)
- sebereflexi (hospitace zkušených kolegů a ředitelů škol)

„Profesionalita učitele se projevuje v přijetí modelu chování nejčastěji označovaného jako vyučovací chování. Model chování vyjadřuje podobu ideálního učitele, která je žádoucí v daných společenských a vzdělávacích, často i místních podmínkách“ (Vašutová, 2002, str. 32). Po stránce etické dimenze můžeme popsat vyučovací chování učitelů v projevu (volně podle Vašutová, 2002): vztahu k žákům a jejich rodičům, pedagogického taktu, vztahu ke své profesi, způsobu verbálního a nonverbálního

projevu, přístupu k řešení konfliktních situací, zájmu o problémy společnosti a zaujímání postojů, hodnotových orientací a osobních vlastností.

Aby se podle Brezinky (1996) mohlo hovořit o profesní zdatnosti učitelů, je zapotřebí vlastnit odborné vědomosti, odborné dovednosti a étos povolání. Profesionalizace učitelského povolání zasahuje do výchovy, kdy se nastoluje otázka „ideálního“ učitele.

Požadavky na ideálního učitele klade Dorotíková (2003):

- mít rád děti a být schopen s nimi relevantně komunikovat (mít rád děti takové jaké jsou; být sám sebou, neboť děti vycítí, když se učitel snaží být příliš ideální a přitom si sebou není jist)
- být dobře informovaný (schopnost disponovat vědomostmi a porozuměním v oblasti učiva)
- být flexibilní (pružnost a schopnost adaptace na měnící se podmínky a situace)
- být optimistický (schopnost předávat radost z učení)
- být modelem rolového chování (schopnost vhodného modelu chování pro děti)
- další požadavky: být důsledný, být jasný a stručný, být otevřený vůči druhým a světu, být trpělivý, být vtipný, být dostatečně sebejistý, být vhodně upravena dodržovat zásady osobní hygieny.

Hodnocení pedagogické práce je velice složité. „*Pro hodnocení výsledků výchovné práce nemáme dostatečně objektivní kvantitativní ani kvalitativní kritéria*“ (Janiš a kol., 2010, str. 98. „*Dnešní učitel musí být silná osobnost, vysoce kvalifikovaný odborník v oblasti profesně pedagogické a předmětové, musí usilovat o uznání jako experta pro otázky výchovy a vzdělání*“ (Vašutová, 2002, str. 5). Janiš a kol. (2010) také dodává, že kvalita učitelské práce nezávisí na věku, délce praxe, ale na motivovanosti k profesi, odbornosti, celkové osobnostní zralosti a morální vyspělosti. „*Každý učitel by měl co nejlépe znát svoji profesi, aby mohl vystupovat jako její reprezentant*“ (Vašutová, 2002, str. 5).

4.4.1 UČITEL Z HLEDISKA OSOBNOSTNÍHO POJETÍ DÍTĚTE

„Pojetí dítěte, tedy to, jak na něj nahlížíme, jak k němu přistupujeme a co od něho vyžadujeme, má své dějiny a své problémy“ (Helus, 2004, str. 219). Podle Heluse (2004) si učitelé musí uvědomit změnu pojetí dítěte, která vyzdvihuje, že dítě svým vývojem vyjadřuje tendenci stávat se osobností, rozvíjet se jako osobnost, nabývat osobnostní kvality svého života. „Realizovat osobnostní pojetí dítěte v konkrétních situacích vyučování a učení, vůči konkrétnímu dítěti v jeho individuálnímu svérázu, je ovšem nanejvýš náročný úkol. Jeho zvládnutí zahrnuje vysoké nároky na učitelovu profesionalitu“ (Helus, 2004, str. 220).

4.5 ETICKÝ KODEX UČITELE

Od pedagoga se očekává, že přijímá určitý model chování, kterým zastupuje svoji skupinu. V této spojitosti mluvíme o profesní etice pedagoga. *„Pro učitele existují odedávna profesní ideály a profesní morální předpisy. Od antiky se o tom namluvilo a napsalo nesmírně mnoho. Mnohé z toho je ještě dobré a použitelné. Další se nám však jeví jako cizí skutečnosti a přepjaté. Odstrašuje, místo aby získávalo pro věc. Tyto nedostatky přispěly k tomu, že úvahy o profesní etice jako takové získaly špatnou pověst mnoha učitelů“ (Brezinka, 1996, str. 157).*

Základem etického chování učitele je uznávání určitých hodnot, zaujímání postojů a jednání podle nich. V současné době patří mezi stěžejní hodnoty občanské, multikulturní a environmentální. Pedagog by si tyto hodnoty měl uvědomovat a neopomínat je plnit jako svou povinnost, která je založena na mravních kvalitách. *„Existuje velký prostor pro vlastní soud: situace se proměňují a musí se stále znovu vyhodnocovat... Vždy můžeme jednat tak nebo jinak a téměř vždy existují lepší a horší řešení“ (Brezinka, 1996, str. 158).* Etický kodex učitele by měl poskytnout pedagogům směr v rámci mravního pohledu na svou činnost. Profese učitele má pomáhat vytvářet mravní hodnoty dětí, čímž by právě učitelská profese měla být taková, která vyžaduje etický kodex učitele. Vytvoření etického kodexu učitele, by mohlo sloužit k lepšímu porozumění celé společnosti a uznání této profese v očích veřejnosti.

„Učitelství jako jedna z nejstarších profesí nemá ve většině evropských zemí na rozdíl od některých jiných (lékaři, zdravotní sestry, sociální pracovníci, nejnověji u nás dokonce i pěstouni) svůj psaný etický kodex, tedy soubor pravidel jednání (který vždy implicitně obsahuje i určité názory a postoje)“ (Dorotíková, 2003, str. 48). Pokud tedy do teď nebyl etický kodex pro pedagogy vytvořen, v jaké míře je nutné ho stanovit? Vzhledem k tomu, že v oblasti vzdělávání nastalo několik změn, co se týče mezinárodně právních dokumentů, společenských podmínek, je učitel vystaven v nynější době veřejnému posouzení. „Formulovat v těchto nejednoduchých podmínkách mravní kodex učitele, který by oslovil jak učitelskou, tak laickou veřejnost, je úkol v mnoha směrech nesnadný. Nelze ho uspěchat, ani chápat jako pragmatickou daň aktuálním představám o jejich vlivu na morální profil učitele“ (Janotová a kol., 2005, str. 50).

Etické kodexy si sice již některé školy stanovují, ale jsou zaměřeny pouze na určitou skupinu pedagogů, nenahlíží tím na učitele jako celek a občas se obsah shoduje pouze s náplní Rámcově vzdělávacího programu. Etický kodex jako takový, by měl být závazný pro všechny pedagogy. Změny pojetí dítěte vedou i ke změnám přístupu učitelů k dětem. „Na změny v jednání s žákem má také vliv to, jak je obraz dítěte vymezen v mezinárodně právních dokumentech“ (Dorotíková, 2003, str. 49). Dítě má tedy právo na ochranu své identity, na svobodné vyjádření názoru, svobodu smýšlení, ochranu soukromí, sociální a zdravotní péči...S dítětem již nelze tedy nakládat po vlastní vůli (volně podle Dorotíková, 2003). „Konfliktnost takového vymezení činí z učitelství jednu z nejnáročnějších profesí“ (Dorotíková, 2003, str. 49).

5. Shrnutí teoretické části

Lidé se odjakživa zajímali o to, jak vlastně žít. Své chování soudili jako dobré nebo špatné. Zkoumání etické stránky jednání lidem pomáhalo v rozlišování dobra a zla v běžném životě. Člověk je bytostí svobodnou, proto i jeho rozhodování je svobodné. Lidé jsou ale součástí společenských skupin a do určité míry se jim musí přizpůsobit a zaujmout vlastní osobní názory. Etické teorie byly pozorovány již u myslitelů, jako byl Sokratés, Aristoteles a Platón, který se zajímal i otázkou ctnosti.

Řešil otázku, zda jsou ctnosti přirozené, které máme již vrozené, nebo jestli se jim člověk může naučit v průběhu života. Tomáš Akvinský rozvíjel etiku ve středověku a zabýval se křesťanskou etikou. Rousseau a Hobbes například popsali teorii smlouvy, která vede společnost k nalezení správného řešení v situacích, které to vyžadují. Jde o dodržování dohodnutých lidských práv, jejichž ručitelem je stát. Při jakémkoli rozhodování, je třeba, aby se kladl důraz na slušnost a spravedlnost. Podle utilitarismu je ovšem posuzování správného jednání po etické stránce závislé na výsledku. Žádné jednání není ani správné ani špatné, důležitý je výsledek, který musí přinést prospěch co nejvíce lidem.

Z různých etických teorií plynou určitá kritéria, která mohou být vhodným motivem pro posouzení konkrétních sporů a rozhodování v profesních oborech. Každé lidské chování může hodnotit po etické stránce. Můžeme hodnotit i pouze vlastní myšlenky. Ostatní lidé potom kritizují naše jednání, jako morální nebo nemorální. Následně je ovšem potřeba položit si otázku, podle čeho hodnotíme a porovnáváme počínání. Vlastní činy hodnotíme podle svého svědomí. Ostatní však naše činy srovnávají s etickými normami, nebo v profesních situacích etickými kodexy. V naší společnosti jsou etické kodexy již poměrně častým zvykem. Etický kodex je sice dokument, který není zákonem daný, ale mnohé profese pro které byly etické kodexy vytvořeny, se jimi řídí. Určené komise, které etické kodexy vytváří, mají i roli kontrolní a posudkovou, neb porušení daného obsahu kodexů mohou soudit pomocí stanovených sankcí. Obsah etických kodexů bývá respektován, jelikož vede k lepší kvalitě nabízených služeb organizací. Některé firmy si stanovují vnitřní etické kodexy, které jsou dány pouze pro určité situace, které jsou pro firmy charakteristické. Pokud by z hlediska pedagogické profese v budoucnu vytvořena pedagogická komora složená z odborníků vydala etický kodex pro pedagogy, určoval by etické normy, které by bylo nutné mezi učiteli dodržovat při pedagogické činnosti. Etický kodex by měl být vhodnou pomocí při orientaci v mravním hledisku. Vzhledem k tomu, že učitel spoluvytváří mravní kvality jedinců, měl by si být sám vědom vlastních morálních hodnot. Etický kodex učitele by měl pomáhat pedagogické činnosti při rozhodování a jednání, které by bylo v sounáležitosti s etikou jeho povolání. Upřesňoval by povinnosti učitelů a stal by se jakýmsi měřítkem pro posuzování okolností.

Každé dítě má právo nejen na život, ale i na výchovu a vzdělání. K tomu ovšem potřebuje podporu a řízení, které mu společnost musí umožnit. Učitel je v pozici, která mu má z velké části nabídnout právě tuto pomoc. Učitelovo jednání by mělo být morálním vzorem s využitím zodpovědného přístupu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Předkládaná práce se zabývá etickými otázkami a etickým kodexem z pohledu učitelské profese. Přestože v odborné literatuře jsou definovány požadavky na práci pedagoga, tak zatím nebyl vytvořen etický kodex pro pedagogy. Cílem práce bylo zjistit názory na profesní morálku pedagoga a na problematiku vytvoření etického kodexu. Zjištěné výsledky mohou přispět i k návrhu obsahu profesního kodexu pro pedagogy.

6. CÍL VÝZKUMU

Hlavním cílem práce je zmapování představ o profesní morálce pedagogů jak učitelů, tak veřejnosti. Pro dosažení tohoto cíle bylo nutno:

- Zmapovat díky výpovědím pedagogů a veřejnosti názory a představy o profesní morálce učitele
- Zjistit, zda si sami učitelé uvědomují změnu pojetí dítěte současnou společností a vliv této změny do problematiky profesní etiky
- Určit míru nutnosti potřeby určení profesního etického kodexu pro učitele

7. HYPOTÉZY

1. Učitelé a veřejnost nemají jednotný názor na to, co je etický kodex
2. Učitelé si myslí, že etický kodex potřebují
3. Veřejnost si myslí, že etický kodex učitelé nepotřebují
4. Názor veřejnosti a učitelů se na obsah kodexu shodují

8. METODIKA VÝZKUMU

8.1 METODA VÝZKUMU

Ke splnění formulovaných cílů byla použita metoda dotazníkového šetření. *„Podstatou dotazníku je zjištění dat o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům... (Skutil, 2011, str. 80).*

Tato metoda umožňovala možnosti oslovení většího počtu respondentů a tím získání početnějšího množství informací. Před samotným výzkumem byl proveden předvýzkum na vzorku deseti respondentů- Smyslem bylo zjistit, zda jsou otázky srozumitelné, zda nejsou příliš náročné a nezabírá velké množství času. Struktura dotazníku byla sestavena následovně: Vstupní část obsahovala pokyny k vyplnění, a informaci o tom, že dotazník je anonymní. Hlavní část obsahovala samotné otázky ke zjištění informací o respondentovi a následovaly otázky, ke zjištění odpovědí na dané téma.

8.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Otázky byly formulovány jasně, aby jim všichni respondenti mohli rozumět. Otázky byly voleny typu polouzavřené, které nabízely varianty odpovědí a dávaly možnost dalšího vyjádření. Dále byly využity otevřené otázky, které respondenta neomezovaly v jeho vyjádření a typ otázek s výběrem odpovědí a s možností přiřazení. Mezi další otázky patřily otázky škálovací, které určovaly danou míru a otázky s výběrem.

Vzhledem k tomu, že některé z otázek měly možnosti odpovědi ve formě textu, byly odpovědím v interpretaci dat přiřazeny kategorie odpovědí, které byly obsahem shodné. Data z dotazníků byla zapisována do předem připravených tabulek (příloha č. 1: tabulka č. 3 – 10). Vzor dotazníku viz příloha č. 2.

8.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

Dotazníky byly určeny pro respondenty z řad pedagogů mateřských škol a veřejnosti. Dotazování učitelé byli osloveni na pěti školách v Praze 5, na dvou školách v Praze 10, v jedné škole na Praze 4, v jedné škole na Praze 6, ve dvou školách v okrese Nymburk, ve dvou školách v okrese Mladá Boleslav a v jedné škole v Chomutově. Respondenti z kategorie veřejnosti byli z Prahy 4, 5, 6 a 10. Sběr dat probíhal v časovém úseku únor 2012 – březen 2012.

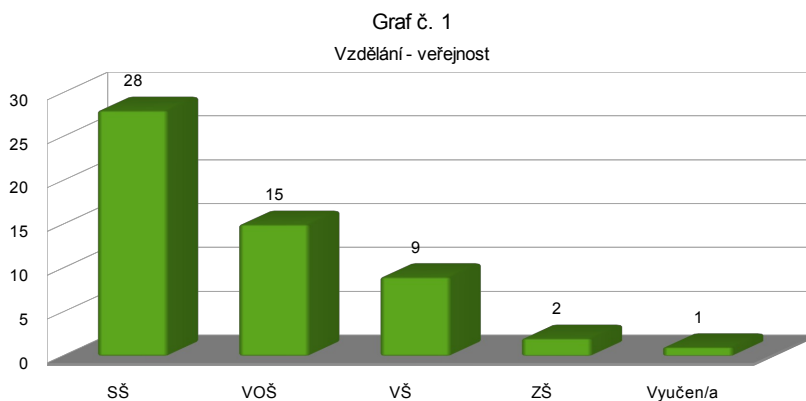
Počet vyplněných dotazníků: 120 (60 respondentů – učitelů, 60 respondentů z veřejnosti).

9. Zpracování a analýza dat

9.1 Údaje o respondentech

Skupina – VEŘEJNOST

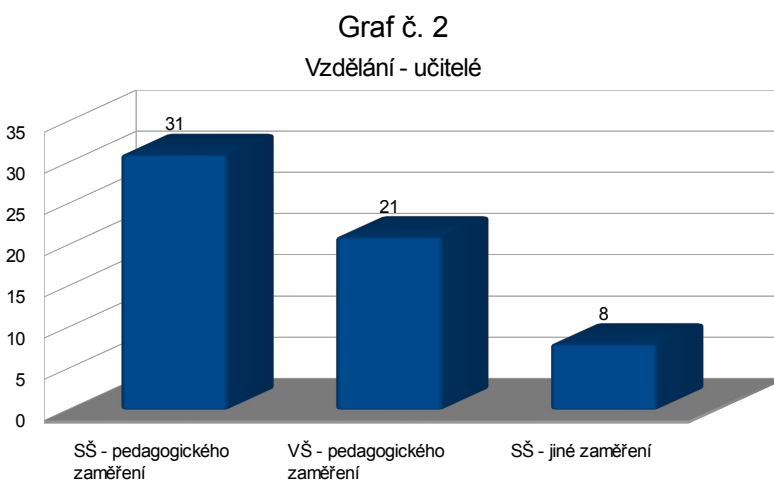
Nejvyšší dosažené vzdělání



Graf č. 1 znázorňuje nejvyšší dosažené vzdělání respondentů z řad veřejnosti. S nejvyšším počtem zastoupení byli dotazovaní se středoškolským vzděláním (28 respondentů). Po té následovalo 15 respondentů s vyšším odborným vzděláním. 9 respondentů bylo s vysokoškolským vzděláním a nejméně zastoupeno bylo základní vzdělání (2 respondenti) a 1 respondent měl vzdělání ve vyučení.

Skupina – UČITELÉ

Nejvyšší dosažené vzdělání + obor



Nejpočetnější zastoupení měli učitelé se středoškolským vzděláním s pedagogickým zaměřením (31 učitelů), dále pak 21 učitelů bylo s vysokoškolským vzděláním také s pedagogickým zaměřením. Pouze 8 učitelů bylo se středoškolským vzděláním jiného zaměření.

9.2 Analýza dat

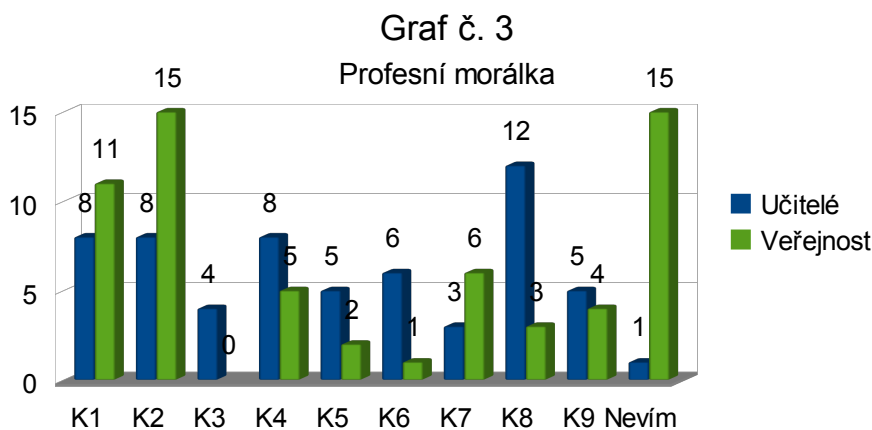
9.2.1 Společné otázky pro skupinu učitelů a veřejnosti

OTÁZKA Č 1a: Co si představujete pod pojmem profesní morálka?

Odpovědi na otázku byly ve formě textu, proto byly kategorizované.

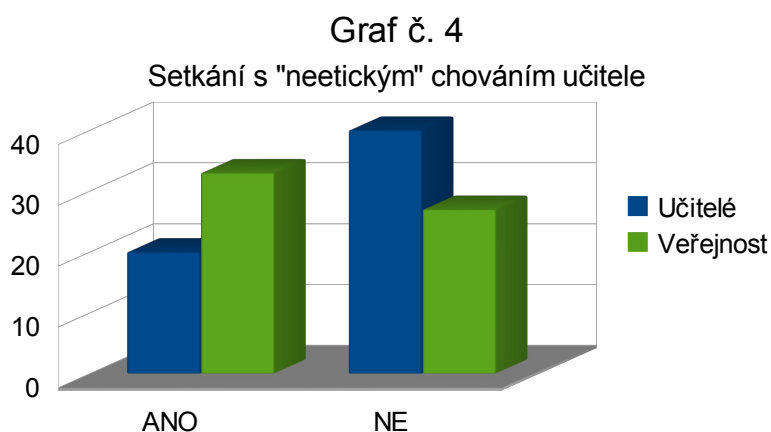
Kategorie odpovědí:

- K1: Uznávání určitých hodnot, zaujímání postojů spojených s morálními hodnotami vůči dané profesi
- K2: Osobní a mravní kvality zaměstnance
- K3: Dodržování etického kodexu
- K4: Slušné chování
- K5: Dodržování určitých pravidel a povinností
- K6: Dobře odvedená práce
- K7: Celková profesionalita pracovníků
- K8: Úcta a respektování spolupracovníků, vstřícnost
- K9: Etické chování, které vyžaduje obor povolání



Graf č. 3 zřetelně ukazuje rozdíly odpovědí jak ve skupině učitelů, veřejnosti tak mezi oběma skupinami. Nejčastěji respondenti z veřejnosti odpověděli, že profesní morálka závisí na osobních a mravních kvalitách zaměstnance (15 respondentů z veřejnosti), tohoto názoru bylo i 8 učitelů. 12 učitelů se domnívá, že profesní morálka je založena na úctě a respektování spolupracovníků, tuto odpověď zvolili i 3 respondenti z řad veřejnosti. Profesní morálku hodnotí jako uznávání určitých hodnot, zaujímání postojů, které jsou spojeny s morálními hodnotami vůči dané profesi 11 respondentů z veřejnosti. Téhož názoru je i 8 učitelů. Profesní morálkou rozumí slušné chování 8 učitelů a 3 respondenti z veřejnosti. Další odpovědi byly v méně početném zastoupení, jak ukazuje graf č. 3.

OTÁZKA Č. 2a: Setkali jste se někdy s chováním učitele, které byste hodnotili jako „neetické“?



Graf č. 4 ukazuje, že 33 respondentů z řad veřejnosti se s neetickým chováním učitele setkali. Dotazovaných učitelů se s neetickým chováním setkala 20.

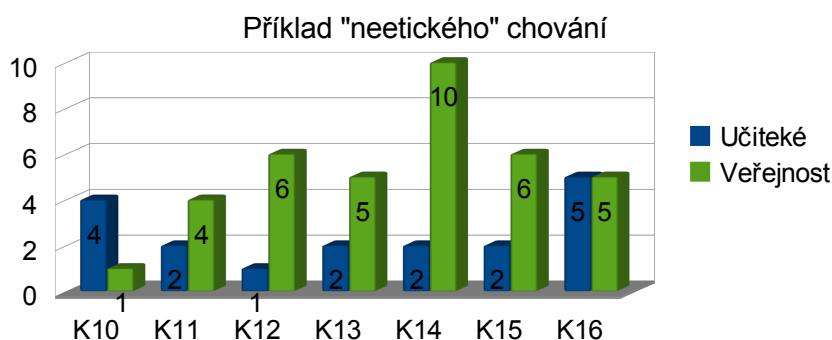
Odpovědi na otázku byly z výběru možností s textovou odpovědí, kdy pokud odpověděli respondenti ANO, měli možnost textového vyjádření. Textové odpovědi byly kategorizované.

Kategorie odpovědí s počty respondentů:

Tabulka č. 1

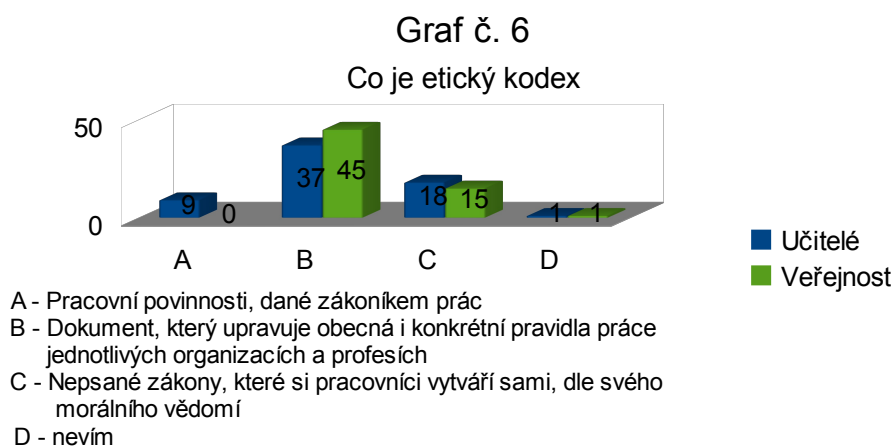
Kategorie odpovědí	učitelé	veřejnost	celkem
K14: Nerespektování dětských potřeb	2	10	12
K16: Upřednostňování dětí	5	4	10
K15: Vlastní zájmy stavěné před pedagogickou činností	2	6	8
K12: Nepřiměřené tresty	1	6	7
K13: Zesměšňování dětí	2	5	7
K11: Vulgární vyjadřování před dětmi	2	4	6
K10: Řešení rozporu kolegyň před dětmi a rodiči	4	1	5

Graf č. 5



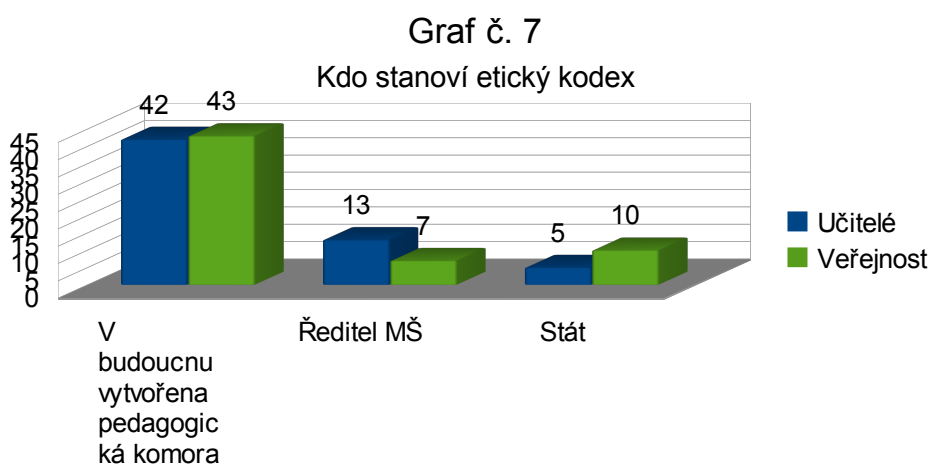
Nejvíce shodných odpovědí se týkalo nerespektování dětských potřeb, kdy respondenti uváděli příklady směřující převážně k nerespektování potřeb z hlediska zdravotního stavu dětí (10 respondentů z řad veřejnosti a 2 dotazovaní učitelé). 6 respondentů z veřejnosti se setkala s chováním učitele, který stavěl své soukromé zájmy do popředí před pedagogickou činností (soukromé telefonáty, práce na PC apod.). Tyto příklady uvedli i 2 dotazovaní učitelé. 6 respondentů z veřejnosti a jeden učitel uvedl příklad neetického chování „nepřiměřené tresty“. Podrobnější popis těchto trestů nebyl ani v jednom případě uveden. Neetické chování, které se projevilo v zesměšňování dětí, uvedlo 5 respondentů z veřejnosti a 2 dotazovaní učitelé. Příklady byly podrobněji popsány jako zesměšňování slabších žáků, rekce na konflikt s rodiči apod. 5 respondentů z veřejnosti a 5 z řad učitelů se shodlo, že mezi neetické chování řadí i upřednostňování dětí, se kterým se respondenti setkali. Ostatní méně časté odpovědi jsou zobrazeny v tabulce č. 1 a grafu č. 5.

OTÁZKA Č. 3a: Co si představujete pod pojmem etický kodex?



Jak je vidět na znázornění v grafu č. 6, převážná většina respondentů se domnívá, že etický kodex je dokument, který upravuje obecná i konkrétní pravidla práce v jednotlivých organizacích a profesích (45 respondentů z řad veřejnosti, 37 dotazovaných učitelů). 18 dotazovaných učitelů a 15 respondentů z veřejnosti odpovědělo, že etický kodex jsou nepsané zákony, které si pracovníci vytváří sami, dle svého morálního vědomí. 9 dotazovaných učitelů označilo etický kodex jako pracovní povinnosti dané zákoníkem práce.

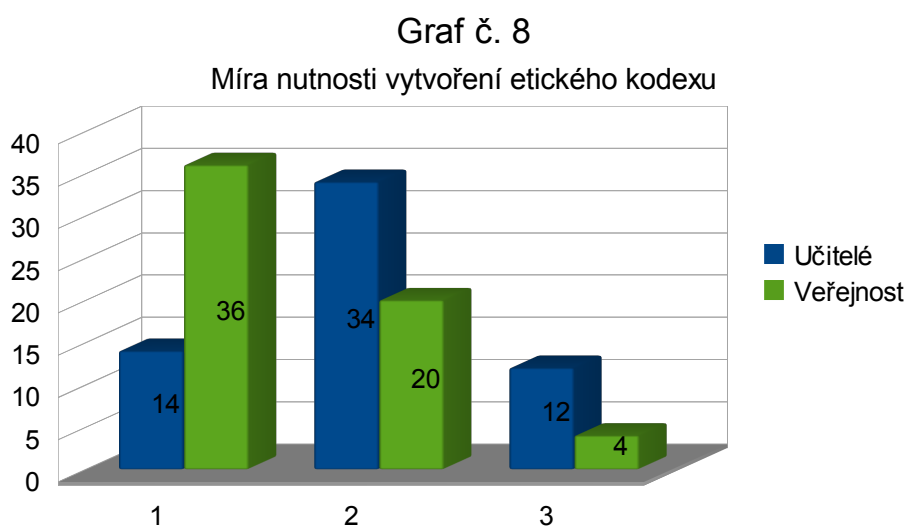
OTÁZKA Č. 4a: Kdo by měl stanovit etický kodex?



Zde opět graf č. 7 ukazuje shodu odpovědí veřejnosti i učitelů. 43 dotazovaných z řad veřejnosti a 42 učitelů se domnívá, že etický kodex by měla stanovit v budoucnu vytvořena pedagogická komora. 13 dotazovaných učitelů a 7 respondentů z veřejnosti jsou toho názoru, že etický kodex by měl stanovit ředitel MŠ. 10 respondentů z veřejnosti a 5 učitelů by pověřilo stanovením etického kodexu stát.

OTÁZKA Č. 5a: V jaké míře je nutné sestavit etický kodex pro učitele?

Respondenti využívali k odpovědím výběr ze škálové stupnice: 1. velmi nutné – 3. bez nutnosti.



Na otázku míry nutnosti vytvoření etického kodexu pro učitele se odpovědi mezi učiteli a veřejností lišily. Učitelé ohodnotili míru nutnosti v průměru 1,9 a veřejnost míru ohodnotila v průměru 1,4 z výběru škálové stupnice 1 – 3, kdy 1 byla hodnocením jako velmi nutné sestavit etický kodex pro učitele a 3 bez nutnosti.

OTÁZKA Č. 6a: Jaké nejdůležitější body byste zařadili dle vlastního názoru do etického kodexu učitele?

Odpovědi na tuto otázku byly textové a byly přiřazeny k jednotlivým kategoriím.

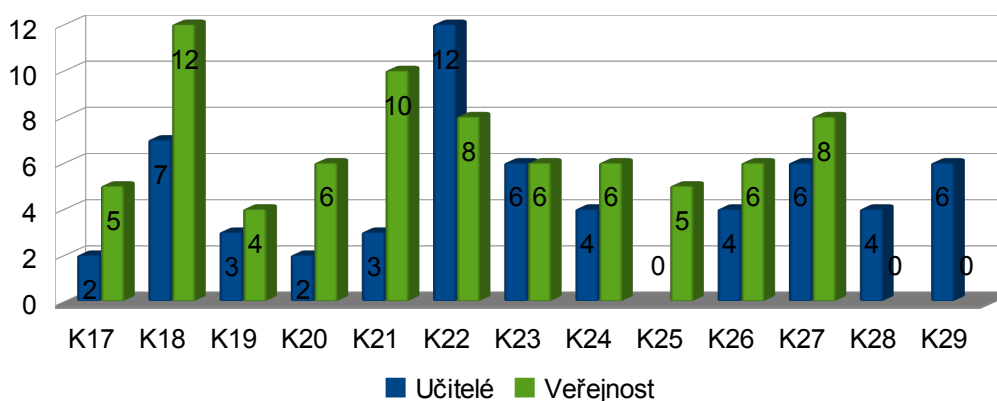
Kategorie odpovědí s počty respondentů:

Tabulka č. 2

Kategorie odpovědi	učitelé	veřejnost	Celkem
K22: Učitel se chová vhodně po morální stránce, aby mohl být vhodným příkladem pro děti	12	8	20
K18: Učitel jedná spravedlivě vůči všem dětem	7	12	19
K27: Učitel respektuje přání rodičů	6	8	14
K21: Učitel má přehled o individuálních zvláštностech všech dětí	3	10	13
K23: Učitel se stále sebevzdělává	6	6	12
K24: Učitel zachovává rovnoprávnost učitel X dítě	4	6	10
K26: Učitel respektuje názor dítěte	4	6	10
K20: Učitel respektuje zdravotní stav dítěte a jeho potřeby	2	6	8
K17: Učitel je tolerantní k náboženské víře dítěte	2	5	7
K19: Učitel má přirozenou autoritu	3	4	7
K29: Učitel respektuje soukromí dítěte	6	0	6
K25: Učitel pěstuje důvěru mezi ním a dítětem	0	5	5
K28: Učitel uplatňuje princip humanity a demokracie	4	0	4

Graf č. 9

Návrh bodů k zařazení do EK



Tabulka č. 2 a graf č. 9 ukazují, že nejčastěji byl zařazen návrh bodu do obsahu etického kodexu týkající se příkladu morálního chování učitele. Dále byl často zmiňován bod spravedlivého chování učitele vůči všem dětem. Následně se objevovaly body ohledně respektování přání rodičů. Tyto tři body byly v nejpočetnějším zastoupení odpovědí, ostatní návrhy bodů popisuje tabulka č. 2 a graf č. 9.

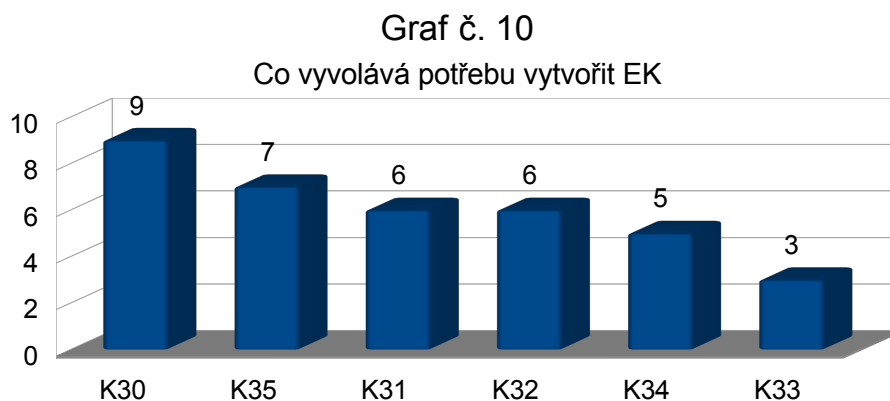
9.2.2 Otázky pouze pro skupinu učitelů

OTÁZKA Č. 1b: Co vyvolává potřebu vytvářet etický kodex učitele?

Odpovědi byly formou vlastního textu a byly rozřazeny do kategorií.

Kategorie odpovědí:

- K30: Zkvalitnění učitelské osobnosti
- K31: Nedodržování pravidel, která jsou dána etikou profese
- K32: Vytvoření lepší prestiže učitelského povolání
- K33: Tlak ze strany rodičů
- K34: Možnost znát pravidla a práva v učitelské profesi – uvědomění si jich
- K35: Potřeba sjednotit názor na chování a dodržování dohodnutých norem



Na otázku: „Co vyvolává potřebu vytvářet etický kodex pro učitele, odpovědělo pouze 60% dotazovaných učitelů. Jak ukazuje graf č. 10, nejvíce učitelů vidí potřebu vytvoření etického kodexu pro učitele ve zkvalitnění učitelské profese (9 učitelů). Potřeba sjednotit názor na chování a dodržování dohodnutých norem je podle 7 učitelů důvod ke stanovení etického kodexu učitele. Další příklady, které vedou k potřebě vytvářet etický kodex, jsou uvedeny v grafu č. 10.

OTÁZKA Č. 2b: Jaké klady a zápory byste viděli ve vytvoření etického kodexu pro učitele?

Odpovědi na tuto otázku byly ve formě textu. Odpovědi byly tedy rozděleny do kategorií.

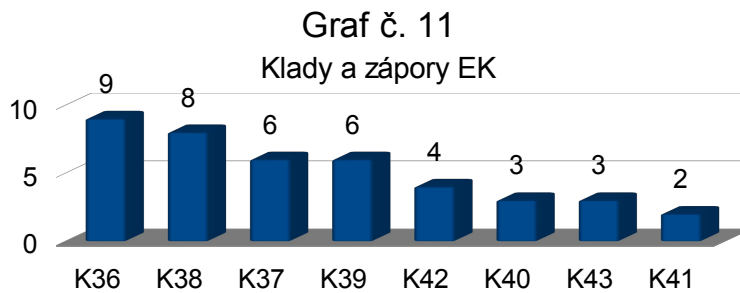
Kategorie odpovědí:

Klady etického kodexu učitelů:

- K36: Dodržování pravidel
- K37: Sjednocení požadavků
- K38: Zlepšení a zkvalitnění práce
- K39: Uvědomění si sebe, svých postojů, povinností a práv
- K40: Při nedodržení EK vyloučení a nemožnost působit jako učitel

Zápory etického kodexu učitelů:

- K41: Nemožnost kontrolovat dodržování stanovených norem
- K42: Možnost špatného pochopení podstaty obsahu
- K43: Další papírování



Na otázku 2. b odpovědělo 68% učitelů. Dodržování pravidel vidí jako klad vytvoření etického kodexu učitele 9 dotazovaných učitelů. 8 učitelů se domnívá, že etický kodex podpoří zlepšení a zkvalitnění práce pedagoga. Podle 6 učitelů si díky etickému kodexu učitelé uvědomí své postoje a povinnosti. Sjednocení požadavků pro práci pedagoga je kladem etického kodexu pro 6 učitelů. 4 učitelé vidí problém v možnosti špatného pochopení etického kodexu. Ostatní méně početnější odpovědi jsou znázorněny v grafu č. 11.

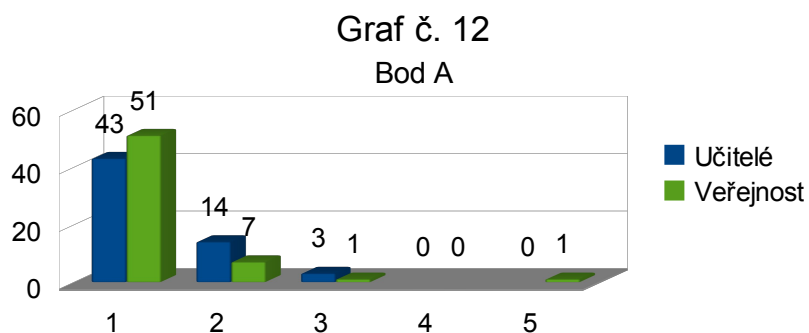
9.2.3 Ohodnocení obsahů etického kodexu skupinou učitelů i veřejnosti

OTÁZKA: Ohodnořte body dle důležitosti zařazení, které by měly být obsahem etického kodexu.

(Využijte škálovou stupnici: 1. Velmi důležité – 5. Nedůležité)

A.

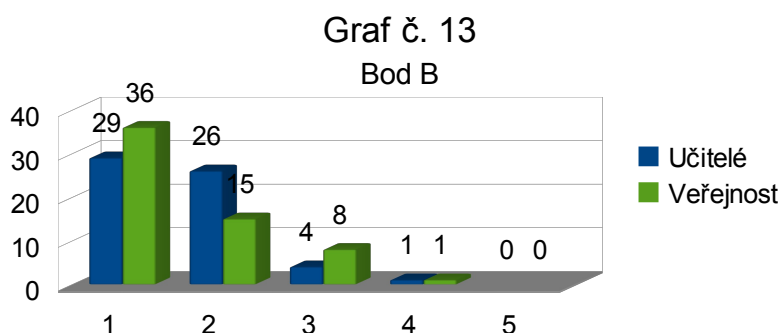
Učitel respektuje práva dítěte bez diskriminace podle rasy barvy pleti, náboženství, politického nebo jiného smýšlení



Tento bod byl ohodnocen společně oběma skupinami v průměru 1,2 z výběru škálové stupnice. Odpovědi veřejnosti a učitelů se výrazně nelišily.

B.

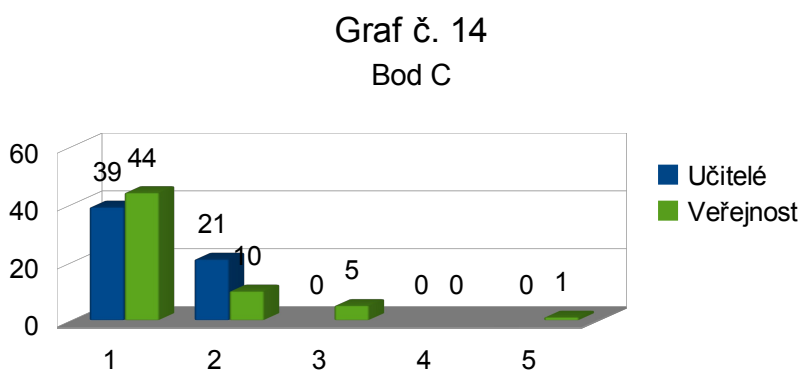
Učitel respektuje právo dítěte na vlastní názor



Dohromady skupina učitelů a veřejnosti určily ze škálové stupnice bod B jako nutný na stupnici v průměru 1.6. 60% respondentů z veřejnosti a 48% dotazovaných učitelů by tento bod zařadilo do obsahu etického kodexu jako nejdůležitější.

C.

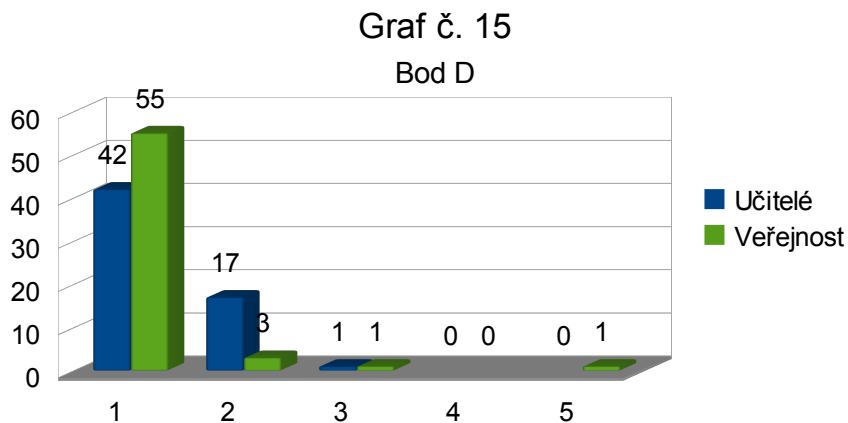
Učitel nezasahuje bezdůvodně do soukromí dítěte a jeho rodiny



Bod C byl ohodnocen oběma skupinami respondentů ze škálové stupnice nutnosti v průměru 1,3. Znatelný rozdíl byl znát ohodnocením bodu výběrem ze škálové stupnice číslem 2 (21 dotazovanými učiteli, 10 respondenty z řad veřejnosti).

D.

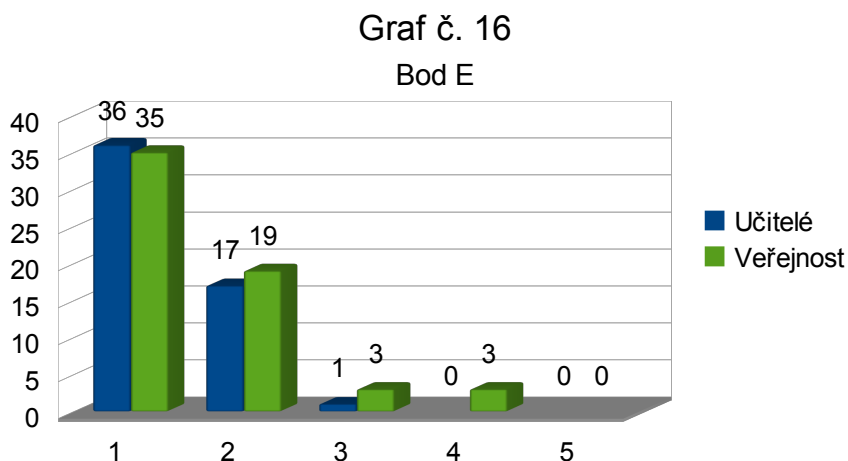
Učitel chrání děti před jakýmkoli tělesným či duševním násilím, urážením nebo zneužíváním



Bod D ohodnotily obě skupiny respondentů v průměru 1,4 z výběru škálové stupnice. 92% respondentů z řad veřejnosti a 70% dotazovaných učitelů by tento bod vidělo jako nejdůležitější k zařazení do obsahu etického kodexu učitelů.

E.

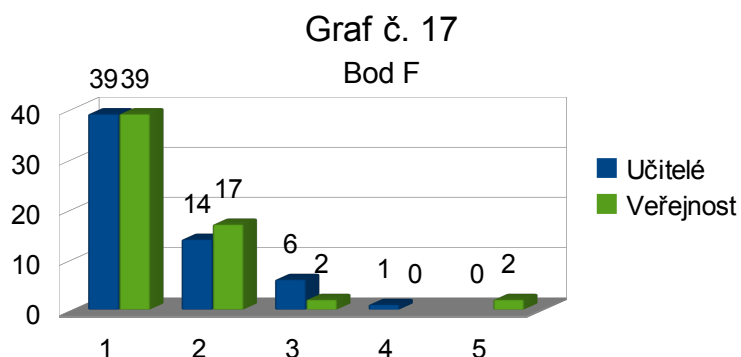
Učitel podporuje u dětí zdravý životní styl



Bod E byl ohodnocen převážně shodnými odpověďmi respondentů z řad veřejnosti i učitelů. Celkově byl bod E hodnocen v průměru 1,3 z výběru škálové stupnice.

F.

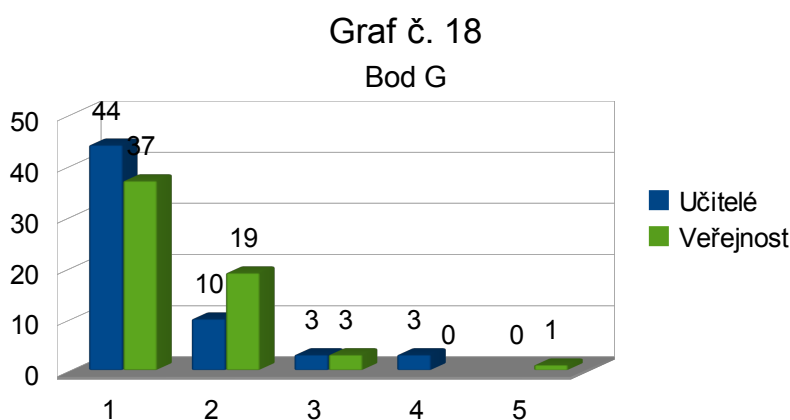
Učitel činí všechna opatření nezbytná k tomu, aby kázeň ve škole byla zajišťována způsobem slučitelným s lidskou důstojností dítěte



Bod F. měl shodné odpovědi respondentů z veřejnosti (39 respondentů) i učitelů (39 respondentů) při výběru ze škálové stupnice, kdy zvolili hodnocení jako nejdůležitější. Celkově obě skupiny ohodnotily bod E výběrem ze škálové stupnice v průměru 1,5.

G.

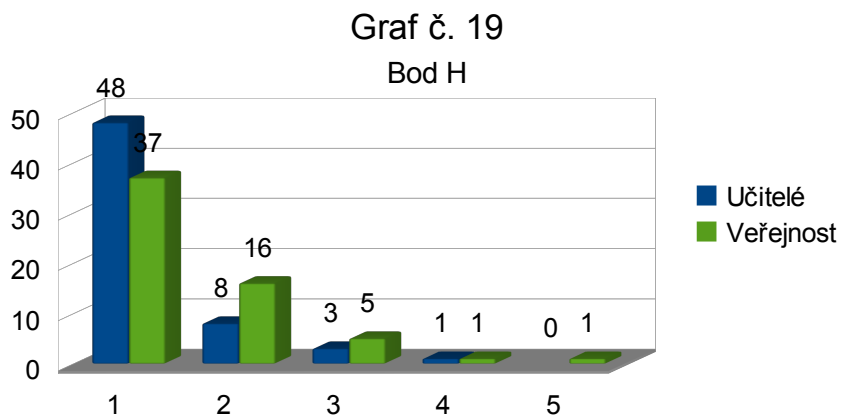
Učitel zajišťuje výchovu zaměřenou na posilování úcty k rodičům dítěte, ke své vlastní kultuře, jazyku a hodnotám



Bod G, byl ohodnocen oběma skupinami průměru 1,4. 73% respondentů z veřejnosti a 62% učitelů by zařadilo jako velmi důležitý bod obsahu etického kodexu učitele.

H.

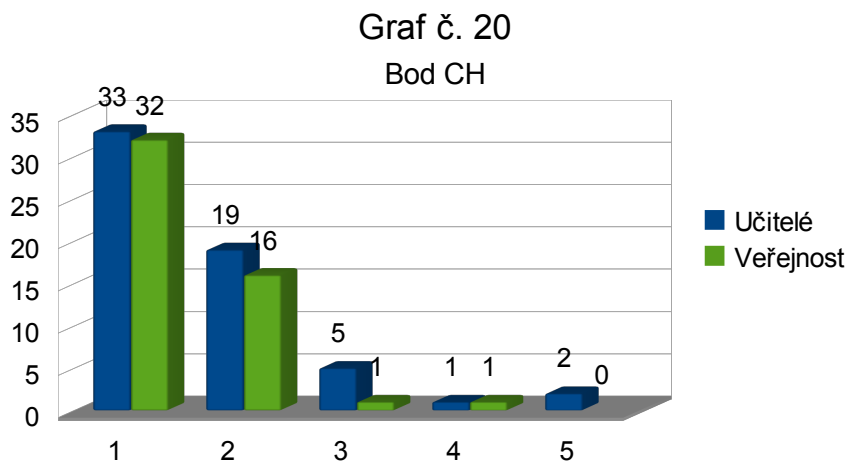
Učitel rozvíjí osobnost dítěte, jeho nadání, rozumové a fyzické schopnosti v co nejširším objemu



Učitelé tento bod H ohodnotili z výběru škálové stupnice v průměru 1,3 a respondenti z řad veřejnosti v průměru 1.6.

CH.

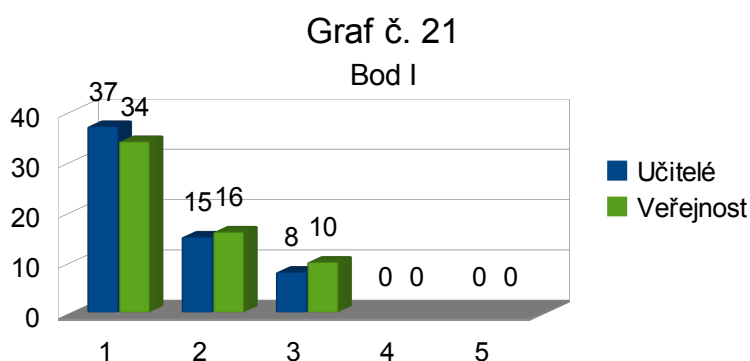
Učitel připravuje dítě na zodpovědný život ve svobodné společnosti, v míru, rovnosti pohlaví a přátelství mezi všemi národy, národnostními a náboženskými skupinami



U bodu CH se hodnocení veřejnosti i učitelů zásadně nelišilo. Celkově ohodnotily bod výběrem ze škálové stupnice v průměru 1,4.

I.

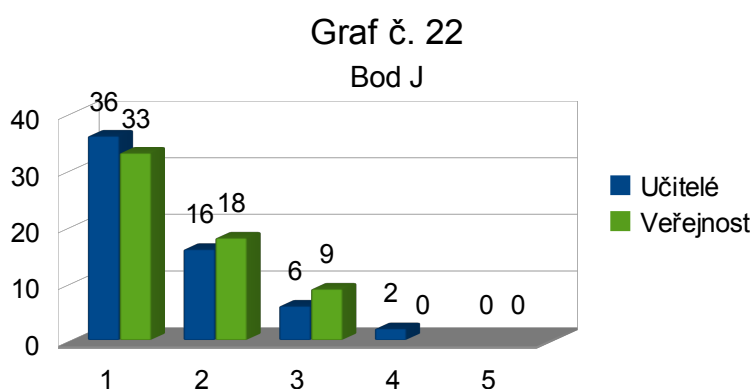
Učitel uznává právo dítěte na odpočinek a volný čas



Bod I ohodnotili respondenti z veřejnosti i učitelé velice podobně. Celkem byl bod I ohodnocen průměrem 1,6 z výběru škálové stupnice 1 – 5.

J.

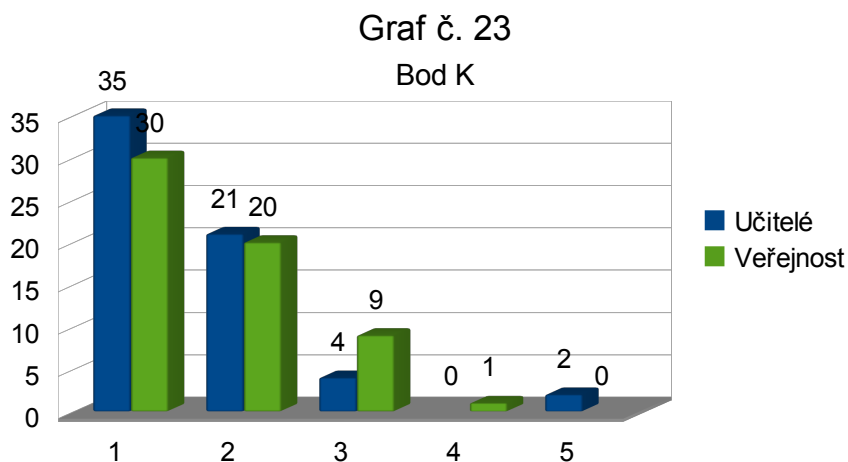
Učitel uznává právo dětí na účast ve hře a oddechové činnosti



Bod J byl opět ohodnocen oběma skupinami převážně shodným výběrem ze škálové stupnice, kdy průměr ohodnocení byl 1,6.

K.

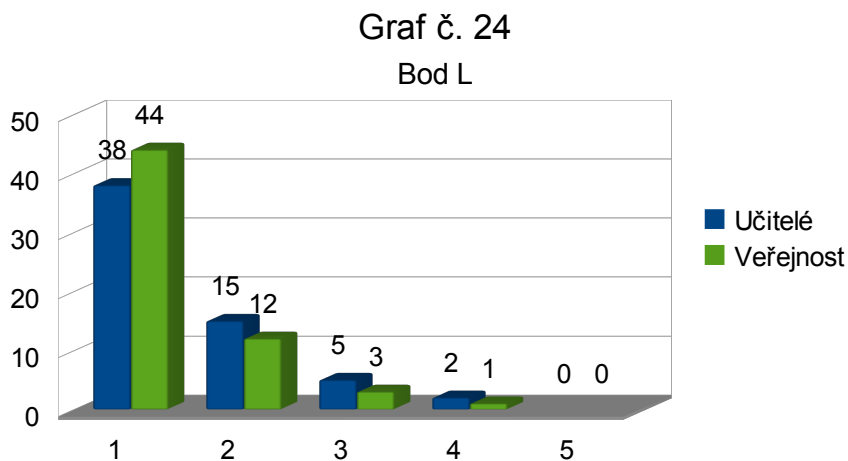
Učitel zaměřuje výchovu na posilování úcty k přírodnímu prostředí



Dohromady oběma skupinami byl bod K ohodnocen průměrem 1,6 z výběru škálové stupnice 1 – 5.

L.

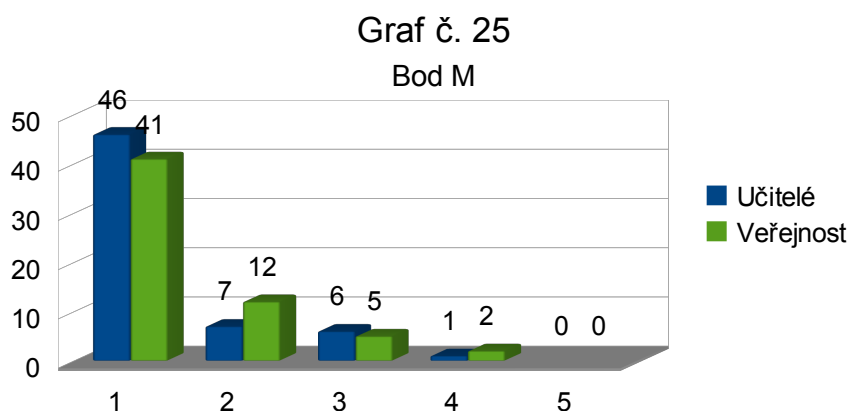
Učitel chrání dítě před činnostmi, které by škodily zdraví dítěte nebo jeho tělesnému, duševnímu, mravnímu nebo sociálnímu rozvoji



Bod L ohodnotili respondenti z řad veřejnosti jako velmi důležitý k zařazení do obsahu etického kodexu učitele v 73% a učitele v 63% případů. Celkem obě skupiny ohodnotily bod z výběru škálové stupnice v průměru 1,4.

M.

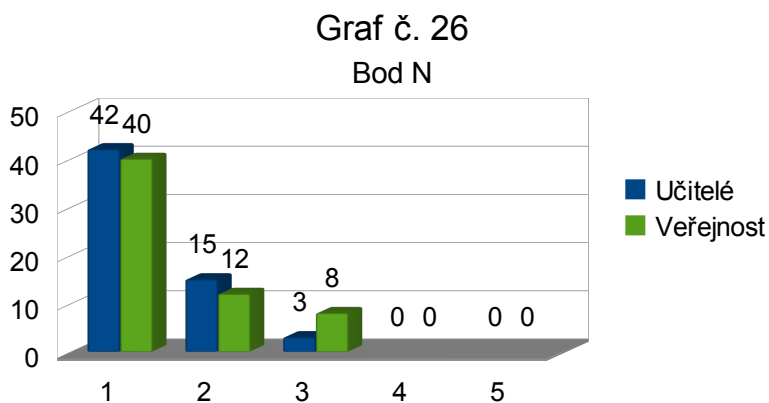
Učitel zná a uspokojuje potřeby dětí



Celkově obě skupiny respondentů uvedlo v 73 % případů tento bod jako velice důležitý pro zařazení do obsahu etického kodexu učitele. Celk byl bod ohodnocen z výběru škálové stupnice 1 - 5 v průměru 1,4.

N.

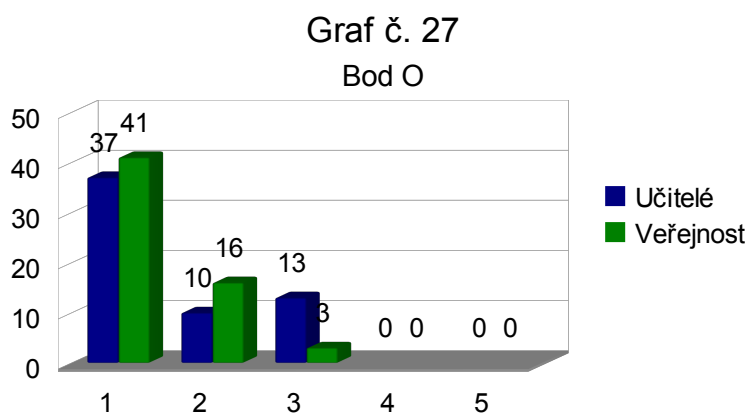
Učitel respektuje úlohu a zodpovědnost rodičů a usiluje o spolupráci



Učitelé hodnotily výběrem ze škálové stupnice bod N jako nejdůležitější k zařazení do obsahu etického kodexu ve 42 případech a veřejnost stejně bod ohodnotila ve 40 případech. Celkově byl bod N ohodnocen průměrem výběru ze škálové stupnice hodnotou 1,3.

O.

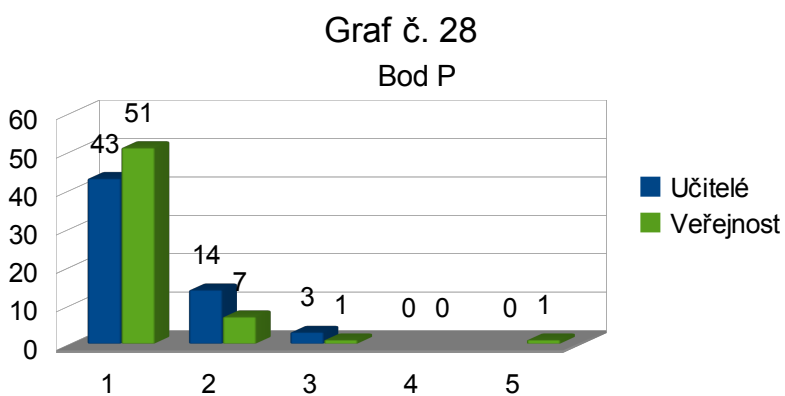
Učitel je otevřen změnám a stále se vzdělává



Respondenti z řad veřejnosti a dotazovaní učitelé bod O ohodnotili celkově výběrem ze škálové stupnice 1- 5 průměrnou hodnotou 1,5.

P.

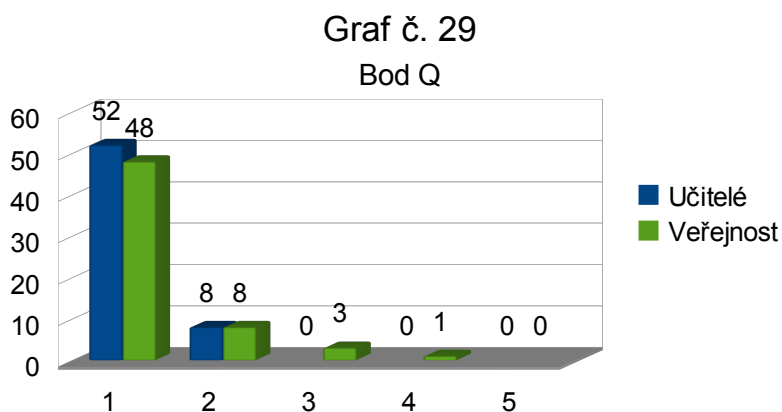
Učitel veškeré zjištěné informace o dítěti neprezentuje na veřejnosti



Ohodnocení bodu P bylo převážně shodně ohodnoceno veřejností i učiteli. Průměrná hodnota výběru ze škálové stupnice 1 – 5 byla 1,2.

Q.

Učitel se nad děti nepovyšuje, je spravedlivý a svou autoritu neužívá k negativnímu vlivu na dítě



Bod Q byl ohodnocen výběrem ze škálové stupnice 1 – 5 oběma skupinami v průměru 1,1.

10. Shrnutí výzkumného šetření

Výzkumné šetření mělo za cíl zmapovat představy o profesní morálce pedagogů jak učitelů, tak veřejnosti. Část dotazníků zaměřená na zjištění vzdělání respondentů, předpokládala, že vzdělání respondentů bude mít vliv na rozdílnost odpovědí a názorů na profesní morálku pedagoga. Tento předpoklad se však nepotvrdil.

Pojem profesní morálky popisovali učitelé i respondenti z veřejnosti různými tvrzeními. 60% respondentů z obou skupin má povědomí o pojmu profesní morálky. Z toho 64% respondentů z veřejnosti a 48% učitelů přisuzovalo profesní morálce v odpovědích uznávání určitých hodnot, zaujímání postojů s morálními hodnotami, která daná profesi vyžaduje. Popisovali profesní morálku také jako dodržování pravidel, norem a také jako celkovou profesionalitu zaměstnance z pohledu mravních kvalit. 33% respondentů z obou skupin však profesní morálku líčilo jako pouze slušné chování převážně ke kolegům a dobře odvedenou práci.

S neetickým chováním učitele se setkala 44% respondentů z obou skupin. Z toho 33 % učitelů a 55 % veřejnosti. Příklady neetického chování se značně rozcházely. 10 příkladů uvedených veřejností se týkalo nerespektování dětských potřeb. S tímto tvrzením se shodli pouze dva učitelé. Shodný počet odpovědí (5 učitelů, 5 respondentů z veřejnosti) se týkal případu, kdy učitelka upřednostňovala ve skupině určité dítě. Přesto, že učitelé ve čtyřech případech zažili neetické chování učitele ve smyslu, kdy učitelé řešili konflikt před rodiči, veřejnost tento příklad uvedla pouze v 1 případě. Objevil se v odpovědích i případ neetického chování v tvrzení, že učitelka používala nepřiměřených trestů (6 respondentů z veřejnosti, 1 učitel). Vzhledem k tomu, že nebyly udány příklady a popsána situace, je těžko hodnotitelné toto tvrzení.

O tom co je to etický kodex správně odpovědělo 68% respondentů z obou skupin z toho 75 % veřejnosti a 61 % učitelů. Z toho vyplývají i odpovědi na otázku: „Kdo by měl stanovit etický kodex“. 70 % respondentů obou skupin uvedlo, že etický kodex by měla stanovit v budoucnu vytvořena pedagogická komora. Odpovědi veřejnosti a učitelů se ve velké míře shodovaly. 30% respondentů by pověřilo vytvořením kodexu stát, nebo ředitele školy.

Názory na míru nutnosti vytvoření etického kodexu pro učitele se rozcházely. Zatímco veřejnost by vytvoření etického kodexu viděla spíše jako velmi nutné. Učitelé považují vytvoření etického kodexu učitele jako průměrnou potřebu, z čehož vyplývá, že dotazovaní učitelé se domnívají, že etický kodex potřebují v průměrné nutnosti.

Příklady bodů, které by měly být obsahem etického kodexu, učitele hodnotili poměrně shodně jako veřejnost. Odpovědi ve formě návrhů obsahu etického kodexu byly shrnuty do 13 kategorií. Mezi nejčastější body k zařazení do etického kodexu:

- ✓ Učitel se chová vhodně po morální stránce, aby mohl být vhodným příkladem pro děti (12 respondentů z veřejnosti, 8 dotazovaných učitelů)
- ✓ Učitel jedná spravedlivě vůči všem dětem (12 respondentů z veřejnosti, 7 učitelů)
- ✓ Učitel respektuje přání rodičů (8 respondentů z veřejnosti, 6 učitelů)
- ✓ Učitel má přehled o individuálních zvláštностech všech dětí (10 respondentů z veřejnosti, 3 učitelé)

Dále následovaly otázky pouze pro učitele. Snahou bylo zjistit, zda si učitelé uvědomují potřebu vytvoření etického kodexu.

Co podle učitelů vyvolává potřebu etický kodex pro učitele vytvořit a jaké klady a zápory by v něm viděli. Pouze 60% učitelů odpovědělo na otázku „Co vyvolává potřebu vytvářet etický kodex učitele“. Odpovědi byly zařazeny do šesti kategorií. V 9 případech se učitelé shodli, že je potřeba zkvalitnit učitelskou osobnost. 7 učitelů popsalo potřebu etického kodexu, vzhledem k nedodržování pravidel, která by měla být dána etikou profese. 6 učitelů se domnívá, že díky etickému kodexu je možnost zlepšení prestiže učitelského povolání. Jako klad etického kodexu by učitelé v 9 případech viděli dodržování pravidel, které by zkvalitnily učitelskou profesi. Podle 8 učitelů by etický kodex pomohl ve sjednocení požadavků. Zajímavé vyjádření popsalo 6 učitelů, kdy jako klad etického kodexu vidí v uvědomění si sebe, svých postojů, povinností a práv.

Skupina respondentů z veřejnosti a učitelé hodnotili body podle důležitosti k zařazení do etického kodexu učitele. Body hodnotili výběrem ze škálové stupnice 1 – 5, kdy 1 znamenalo nejdůležitější bod k zařazení a 5 – nejméně důležitý k zařazení).

Učitelé ohodnotili těchto 5 bodů jako nejdůležitější:

- ✓ Učitel se nad děti nepovyšuje, je spravedlivý a svou autoritu neužívá k negativnímu vlivu na dítě (1,1)¹
- ✓ Učitel veškeré zjištěné informace o dítěti neprezentuje na veřejnosti (1,1)
- ✓ Učitel rozvíjí osobnost dítěte, jeho nadání, rozumové a fyzické schopnosti v co nejširším objemu (1,2)
- ✓ Učitel chrání děti před jakýmkoli tělesným či duševním násilím, urážením nebo zneužíváním (1,3)
- ✓ Učitel respektuje práva dítěte bez diskriminace rasy, barvy pleti a vyznání náboženství (1,3)

Veřejnost hodnotila těchto 5 bodů jako nejdůležitější:

- ✓ Učitel chrání děti před jakýmkoli tělesným či duševním násilím, urážením nebo zneužíváním (1,1)
- ✓ Učitel se nad děti nepovyšuje, je spravedlivý a svou autoritu neužívá k negativnímu vlivu na dítě (1,1)

¹Čísla v závorkách znázorňují průměrné hodnoty z výběru škálové stupnice 1 - 5

- ✓ Učitel respektuje práva dítěte bez diskriminace rasy, barvy pleti a vyznání náboženství (1,2)
- ✓ Učitel veškeré zjištěné informace o dítěti neprezentuje na veřejnosti (1,2)
- ✓ Učitel je otevřen změnám a stále se vzdělává (1,3)

Učitelé hodnotili těchto 5 bodů jako nejméně důležité:

- ✓ Učitel připravuje dítě na zodpovědný život ve svobodné společnosti, v míru, rovnosti pohlaví a přátelství mezi všemi národy, národnostními a náboženskými skupinami (1,6)
- ✓ Učitel zaměřuje výchovu na posilování úcty k přírodnímu prostředí (1,6)
- ✓ Učitel respektuje právo dítěte na vlastní názor (1,6)
- ✓ Učitel je otevřen změnám a stále se vzdělává (1,6)
- ✓ Učitel podporuje u dětí zdravý životní styl (1,5)

Veřejnost hodnotila těchto 5 bodů jako nejméně důležité:

- ✓ Učitel připravuje dítě na zodpovědný život ve svobodné společnosti, v míru, rovnosti pohlaví a přátelství mezi všemi národy, národnostními a náboženskými skupinami (1,6)
- ✓ Učitel podporuje u dětí zdravý životní styl (1,6)
- ✓ Učitel chrání dítě před činnostmi, které by škodily zdraví dítěte nebo jeho tělesnému, duševnímu, mravnímu nebo sociálnímu rozvoji. (1,6)
- ✓ Učitel uznává právo dětí na účast ve hře a oddechové činnosti (1,6)
- ✓ Učitel uznává právo dítěte na odpočinek a volný čas (1,6)

Znatelný rozdíl se ukázal u bodu: „Učitel je otevřen změnám a stále se vzdělává“, kdy veřejnost tento bod zařadila na 5 místo jako nejdůležitější a učitelé jako čtvrtý nejméně důležitý.

11. Diskuze

Výsledky výzkumu prokázaly, že učitelé a veřejnost chápou profesní morálku jako uznávání určitých morálních hodnot a pracovních povinností. Veřejnost by pracovní morálku podpořila etickým kodexem, který by měl být podle výpovědí vytvořen pedagogickou komorou, ale učitelé nepociťují znatelnou potřebu vytvoření etického kodexu. Výzkum profesní etiky PhDr. Pavla Vacka, PhD. a PhDr. Evy Švarcové však ukázal, že učitelé považují etickou stránku pedagogické profese jako prioritní. Tento názor byl tedy stěžejní při kladném přístupu k potřebě etického kodexu (volně podle Vacek, Švarcová, 2005).

Profesní morálkou a etickým kodexem se také zabýval Wolfgang Brezinka, podle kterého pro každé povolání existují zvláštní profesní ctnosti a profesní povinnosti. „*K profesní morálce patří obojí: normy, které požadují uskutečňovat profesní ctnosti, a normy, které vyžadují profesní povinnosti*“ (Brezinka, 1996, str. 157). Respondenti profesní morálku v tomto smyslu chápali, popisovali ji i jako zaujímání postojů spojených s morálními hodnotami vůči dané profesi a jako osobní a mravní kvality zaměstnance. Brezinka popisuje profesní kodex uvnitř profesní skupiny jako zákon, ve smyslu směrnic pro plnění úkolů profese a jako měřítko pro posouzení takového jednání, které poškozuje profesi tím, že je škodlivé pro tuto profesi (volně podle Brezinka, 1996). Dotazovaní učitelé v etickém kodexu vidí sjednocení požadavků na pedagoga, zkvalitnění učitelské profese a sjednocení názoru na chování a dodržování dohodnutých norem. Často učitelé dodávali, že veškeré požadované normy, povinnosti a práva jsou dány RVP a už při volbě povolání si uvědomovali nároky, které budou na jeho povolání kladeny. Brezinka (1996) vysvětluje, proč učitelé potřebují profesní morálku. Uvádí, že učitelé mají při plnění úkolů svého povolání značnou svobodnou vůli, tudíž mají také mnoho odpovědnosti. Proto potřebují morální směrnice, které mu pomáhají, aby se v mnoha situacích rozhodl pro to, co je správné. Při mnoha situacích může učitel vždy jednat tak, nebo jinak a téměř vždy existují lepší a horší řešení. Toto téma respondenti zmiňovali ohledně rozhodování v situacích, kdy by se měl učitel vždy zachovat tak, aby byl i spravedlivý.

V dozatníkovém šetření byla spravedlnost a upřednostňování dětí řazena na druhé místo v nejčastějších neetických prohřešcích učitelů.

Mezi důvody potřeby profesní morálky Brezinka také řadí chování učitele, které má být pro žáky možným vzorem k napodobení. Tento důvod respondenti často zmiňovali při návrhu obsahu etického kodexu a řadili jej na první místo v důležitosti k zařazení.

Dotazovaní učitelé a veřejnost tedy chápou profesní morálku a dokáží popsat obecné normy profesní morálky.

12. Závěr

Výzkumné šetření probíhalo v mateřských školách a převážně mezi rodičovskou veřejností. V případě respondentů z řad veřejnosti proběhl bez problémů. U oslovených učitelů došlo občas k větším časovým prodlevám, nebo k úplnému nezájmu o spolupráci. Výzkumné šetření bylo rozděleno do dvou skupin. Dotazníky byly připraveny pro učitele a pro veřejnost. Snahou bylo zjistit představy o profesní morálce pedagogů jak ze strany učitelů, tak i ze strany veřejnosti. Pomocí výpovědí respondentů bylo také cílem určit míru nutnosti potřeby určení profesního etického kodexu pro učitele.

Práce vycházela z těchto hypotéz:

Hypotéza č. 1: „Učitelé a veřejnost nemají jednotný názor na to co je etický kodex“.

Z výpovědí respondentů vyplynulo, že mají povědomí ve většině případů o tom co etický kodex je a mají relativně shodný názor. Dotazovaná veřejnost a učitelé se shodli i v názoru, že etický kodex by měla stanovit v budoucnu vytvořená pedagogická komora. Vzhledem k tomu, že se mezi respondenty objevily i názory, že etický kodex by měl vytvořit ředitel školy je znatelné, že tito respondenti nemají povědomí o etickém kodexu pro celou učitelskou společnost, ale nahlíží na etický kodex jako na dokument, který by měl být určený pouze pro jistou organizaci.

Tato hypotéza se nepotvrdila

Hypotéza č. 2: „Učitelé si myslí, že etický kodex potřebují“.

Z výpovědí učitelů vyplynulo, že nepovažují vytvoření etického kodexu učitele za velice důležité.

Vzhledem k tomu, že dotazovaní respondenti z řad veřejnosti se setkali ve více než polovině případů s neetickým chováním a učitelé pouze v 33 % případech lze usuzovat, že je to jeden z důvodů, proč si učitelé nepřipouští nutnost etického kodexu, a veřejnost ve vytvoření etického kodexu vidí větší potřebu. Z tohoto výsledku lze vysvětlit názory učitelů na potřeby, které vedou k vytvoření etického kodexu. Pouze 60% učitelů vidí nějakou potřebu, která by vedla k vytvoření etického kodexu. Odpovědi směřovaly k názoru, že etickým kodexem by se docílilo zkvalitnění pedagogické práce po stránce dodržování etických norem a zvýšila by se tím prestiž učitelského povolání.

Hypotéza se tedy zcela nepotvrdila.

Hypotéza č. 3: „Veřejnost si myslí, že etický kodex učitelé nepotřebují“.

Veřejnost se v odpovědích přiklání k větší nutnosti vytvoření etického kodexu pro učitele. Podpořili své výpovědi příklady „neetického“ chování učitelů.

Tato hypotéza se nepotvrdila

Hypotéza č. 4: „Názor veřejnosti a učitelů se na obsah kodexu shodují“.

Respondenti z obou skupin hodnotili předložené body jako vhodnou součást obsahu etického kodexu učitele. Hodnocení bylo průměrem vypočítáno a následný výsledek ukázal, že značná většina učitelů i respondentů z řad veřejnosti, by navržený obsah etického kodexu hodnotili jako důležitou součást etického kodexu. Na základě zjištění lze konstatovat, že učitelé si sice myslí, že etický kodex nepotřebují ve velké míře, ale obsah etického kodexu by převážně podpořili.

Tato hypotéza se potvrdila

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že jak učitelé, tak veřejnost si sice uvědomují etické principy, které by měly být součástí učitelského povolání, ale také podle odpovědí pramení, že mravní hodnoty, které by měl učitel mít, jsou některým stále cizí. Učitelé i veřejnost vnímají profesní morálku z části podobně. Hodnotí ji jako zaujímání postojů, které jsou spojeny s profesí a jako dodržování předepsaných zásad. Někteří ovšem nezaujímají tento názor a profesní morálka je pro ně pouze etické jednání vůči kolegům a interakci mezi učitelem a dítětem nezmiňují.

Domnívám se, že k objektivnějšímu zhodnocení názorů na profesní morálku pedagoga by byla potřeba i pohled veřejnosti, který by nebyl zaujat rodičovským postavením. Větší pohled na názory respondentů by přispělo i šetření formou rozhovorů, které by dávalo znatelnější možnost k širšímu vyjádření.

Hlavní cíl práce: „Zmapovat představy o profesní morálce pedagoga jak učitelů, tak veřejnosti" byl naplněn. Nejprve byly v teoretické části popsány pojmy týkající se etiky, morálky, etického kodexu a pedagogické profese. Tím byly získány teoretické poznatky o problematice profesní morálky pedagoga. Po shrnutí veškerých teoretických úvah týkajících se profesní morálky lze říci, že profesní morálka je souhrnem norem, které se vztahují k určitým úkolům dané profese.

Podle výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že učitelé a veřejnost vidí profesní morálku jako zaujímání postojů spojených s morálními hodnotami vůči dané profesi a celkové dodržování pravidel a povinností, které jsou spojeny s náplní práce. Učitelé nevidí nutnou potřebu ve vytvoření etického kodexu. Etický kodex by podle respondentů z řad učitelů neměl značný vliv na profesní morálku, protože pracovní povinnosti a s tím související nároky na pedagoga jsou dány obsahem Rámcově vzdělávacího programu. Přesto podle učitelů by etický kodex pomohl ke zkvalitnění učiteléské osobnosti, sjednocení názoru na chování a dodržování dohodnutých norem. Učitelé vidí klady etického kodexu učitele ve zkvalitnění práce, sjednocení požadavků, uvědomění si sebe, svých postojů, povinností, práv a zvýšení prestiže učiteléského povolání. Mezi zápory řadili učitelé i názory týkající se možnosti špatného pochopení podstaty a obsahu etického kodexu. Dotazovaná veřejnost se častěji setkala s neetickým chováním pedagoga, než učitelé, z čehož lze usuzovat, že právě proto veřejnost přikládá k vytvoření etického kodexu větší míru nutnosti. Nejčastěji byly zmiňovány prohřešky učitelů v nerespektování potřeb dítěte, upřednostňování dětí a stavění vlastních zájmů do popředí před pedagogickou činností.

Přesto, že se veřejnost a učitelé neshodli na míře nutnosti vytvoření etického kodexu učitele, shodli se v převážné většině na možném obsahu. Podle dotazovaných učitelů i veřejnosti by se učitel měl chovat po morální stránce tak, aby mohlo jeho chování být vhodným příkladem. Učitel by měl být spravedlivý, měl by mít přehled o individuálních potřebách dětí, měl by respektovat názor dítěte a přání rodičů.

Podle výpovědí respondentů by tedy etický kodex měl být výpovědí o tom, jaký by měl učitel být a jakých chyb by se neměl dopustit. Doplnoval by tedy pedagogické povinnosti dané Rámcově vzdělávacím programem a občanským zákoníkem Přesto, že většina respondentů by pověřila stanovením etického kodexu v budoucnu vytvořenou pedagogickou komoru, někteří by nechali etický kodex sestavit řediteli škol. Etický kodex by tedy byl dán pouze pro určitou skupinu učitelů, například charakterizující specifika dané školy.

V dnešní době se čím dál tím méně hovoří o morálce celé společnosti. Většina lidí si je možná vědoma morálních hodnot které společnost vyžaduje, ale ne všichni je dodržují. V první řadě se lidé musí řídit zákony, které pro danou společnost platí. Pokud se tedy ve svém povolání bude učitel řídit zákony, předpisy a povinnostmi, tak by nemusel vyžadovat vytvoření etického kodexu. Každý by si měl být vědom svých morálních hodnot, stanovisek a znát své profesní možnosti, které pro danou práci využívá.

Formou dotazníkové šetření byl zjištěn názor učitelů a veřejnosti na profesní morálku pedagoga a na potřebu vytvoření etického kodexu společně s hodnocením možného obsahu. Vzhledem k tomu, že respondenti neměli možnost širšího vyjádření k problematice, bylo by vhodné získat hlubší informace ohledně profesní morálky pedagoga a etického kodexu učitele formou rozhovorů a zaměřit se i na názory veřejnosti, která není z převážné většiny z řad rodičů. Dále by byla i možnost porovnat výpovědi týkající se profesní morálky učitele na různých stupních škol.

POUŽITÁ LITERATURA

1. Bartušková, Marie a kol. *Pedagogika předškolního věku: učební text pro pedagogické školy, obor učitelství na mateřských školách*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1974. 289 s.
2. BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. 1. vyd. Praha: Zvon, 1996, 213 s. ISBN 80-711-3169-5.
3. ČAPKOVÁ, Dagmar. *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku do konce 18. století*. Vyd. 1. Praha: SPN. 1980. 232 s.
4. DOROTÍKOVÁ, Soňa a kol. *Filosofie - výchova - hodnoty: sborník k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Jaroslavy Peškové, CSc.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1999. 114 s. ISSN 0862-4461; 25. ISBN 80-86039-88-9.
5. DROTÍKOVÁ, Soňa. *Profesní etika učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003, 105 s. ISBN 80-729-0102-8.
6. DOSTÁL, M., Eva OPRAVILOVÁ. *Úvod do předškolní pedagogiky*. 1. vyd. Praha: SPN, 1985, 253 s. Učebnice pro vysoké školy.
7. FIALA, Bohumil. *Etika*. Vyd. 1. Opava: Slezská univerzita, Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné, 2001, 107 s. ISBN 978-80-7248-138-5.
8. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 228 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8888-0.
9. JANIŠ, Kamil a kol. *Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text*. 5. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, 163 s. ISBN 978-80-7435-083-2.
10. JANOTOVÁ, Helena a kol. *Profesní etika*. Vyd. 1. Praha: Eurolex Bohemia, 2005, 96 s. ISBN 80-868-6142-2.
11. JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007, 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5.
12. MIŠURCOVÁ, Věra. *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku v 19. a 20. století*. 1. vyd. Praha: SPN, 1980, 265 s.

13. NAKONEČNÝ, Milan a kol. *Encyklopedie obecné psychologie: filozofické otázky - psychologické odpovědi*. 2., rozšířené vyd., v Akademii vyd. 1. Praha: Academia, 1997, 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
14. NEFF, Vladimír. *Filozofický slovník pro samouky neboli Antigorgias*. 2., rozšíř. vydání. Praha: Československý spisovatel, 1970. 611 s.
15. PONĚŠICKÝ, Jan. *Člověk a jeho postavení ve světě: filozofické otázky - psychologické odpovědi*. Vyd. 1. V Praze: Triton, 2006, 266 s. ISBN 80-725-4861-1.
16. PRŮCHA, Jan a kol. *Pedagogický slovník: filozofické otázky - psychologické odpovědi*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-807-3674-168.
17. RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999, 63 s. ISBN 80-902-1937-3.
18. SEMRÁDOVÁ, Ilona. *Etika*. Vyd. 4., upr. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009, 101 s. ISBN 978-807-0415-757.
19. SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-807-3677-787.
20. ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 159 s. ISBN 80-244-1373-6.
21. ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983, 380 s.
22. THOMPSON, Mel. *Přehled etiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 167 s. ISBN 80-717-8806-6.
23. VACEK, Pavel a Eva Švarcová. *Profesní morálka pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 75 s. ISBN 80-7041-43-3.
24. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, 51 s. ISBN 80-729-0077-3.
24. ŽÁČKOVÁ, Dana. *Etika v dějinách filozofie*. Vyd. 1. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2004, 73 s. ISBN 80-867-2306-2.

Příloha č. 1

Tabulky s daty výzkumného šetření

Tabulka č. 3									
Učitelé	Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:	1. Co si představujete pod pojmem profesní morálka?	2. Setkali jste se někdy s chováním učitele, které byste hodnotili jako „neetické“?	3. Co si představujete pod pojmem etický kodex?	4. Co vyvolává potřebu vytvářet etický kodex?	5. Kdo by měl stanovit etický kodex?	6. V jaké míře je nutné sestavit etický kodex pro učitele?	7. Jaké klady a záporny byste viděli ve vytvoření etického kodexu pro učitele?	8. Jaké nejdůležitější body byste zařadili dle vlastního názoru do etického kodexu učitele?
u1	VŠ -PP	K1	NE	B	K33	B	2	K39, 41	K22,23,28
u2	SŠ -PP	K3	NE	B	K34	B	1	K38	X
u3	SŠ -PP	K4	NE	D	X	B	3	X	X
u4	SŠ -PP	K4	NE	B	X	C	2	X	X
u5	VŠ -PP	K1	NE	B	K35	C	2	K37,41	K22,27
u6	SŠ -PP	K4	NE	C	K35	B	2	K37,41	X
u7	VŠ -PP	K1	ANO - K10	B	K31	B	2	K43	K26,29
u8	VŠ -PP	K5	NE	B	X	B	2	K36	K24
u9	SŠ -PP	K6	NE	C	X	C	3	X	X
u10	VŠ -PP	K8	NE	B	K32	B	1	K38,42	K18,22
u11	SŠ -PP	X	NE	A	X	C	3	X	X
u12	SŠ -PP	K6	NE	A	X	C	3	X	X
u13	VŠ -PP	K1	NE	B	K30	B	1	K40,42	K20,22,27
u14	SŠ -PP	K8	ANO - K10	B	K30,32	C	3	K37,39	K24
u15	VŠ -PP	K6	ANO - K11	A	K34,35	A	1	K38	K22
u16	VŠ -PP	K1	ANO - K11	C	X	B	1	K39,41	K19,23
u17	VŠ -PP	K3,8	ANO - K15	B	K32	B	2	K38	X
u18	SŠ -PP	K8	NE	B	K34	B	2	K36	X
u19	SŠ-EK	K8	NE	C	X	B	2	K36	X
u20	SŠ -PP	K8	NE	C	X	B	2	K 38	X
u21	SŠ-EK	K8	ANO - K10	B	X	B	1	K36,37,38	K23
u22	SŠ -PP	K8	NE	C	X	C	2	K36	X
u23	SŠ -PP	K1,9,8	ANO - K10	B	K30,34	B	2	K39	K22,27,29
u24	SŠ -PP	K4,5	NE	B	X	B	3	X	X
u25	SŠ -PP	K5	ANO	C	K34	C	2	K39	K19,27
u26	VŠ -PP	K1	ANO - K16	B	K32,30	B	1	K36,37	X
u27	VŠ -PP	K2	NE	B	K33,35	B	2	K36	K17,20,21
u28	SŠ -PP	K9	NE	C	X	C	2	X	K19,23
u29	VŠ -PP	K1	ANO - K16	B	X	B	1	K36	X
u30	VŠ -PP	K9	NE	B	K30	B	2	X	K18

Tabulka č. 4									
Učitelé	Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:	1. Co si představujete pod pojmem profesní morálka?	2. Setkali jste se někdy s chováním učitele, které byste hodnotili jako „neetické“?	3. Co si představujete pod pojmem etický kodex?	4. Co vyvolává potřebu vytvářet etický kodex?	5. Kdo by měl stanovit etický kodex?	6. V jaké míře je nutné sestavit etický kodex pro učitele?	7. Jaké klady a záporny byste viděli ve vytvoření etického kodexu pro učitele?	8. Jaké nejdůležitější body byste zařadili dle vlastního názoru do etického kodexu učitele?
u31	VŠ - P	K2	ANO K15,16	B	K32	B	1	K37,38	K24,26,28
u32	SŠ P	K4	NE	C	X	C	3	K36	K18,24
u33	VŠ - P	K2	NE	B	X	B	1	X	K27
u34	VŠ - P	K2	ANO K10,11	B	K31	B	2	K40	K18,27,29
u35	SŠ P	K7	ANO K12,13	B	X	B	1	X	X
u36	SŠ P	K2	NE	B	X	B	2	X	X
u37	SŠ - J	K4	NE	B	X	A	3	K43	K26,27,29
u38	SŠ - J	K7	NE	C	X	A	3	X	X
u39	SŠ P	K9	NE	B	K30	B	2	X	K18,28
u40	SŠ P	K1	NE	C	X	B	2	X	X
u41	SŠ - J	K6	NE	C	X	C	2	X	K27
u42	VŠ - P	K2	NE	B	K31,32	B	2	K38	X
u43	VŠ - P	K9	ANO K13	B	X	B	2	K39	K18,22
u44	VŠ - P	K2	ANO K16	B	K33	B	3	K40	K23
u45	SŠ P	K7	NE	B	X	C	2	X	K22,28
u46	SŠ - J	K8	NE	B	X	B	2	X	K29
u47	SŠ P	K2	NE	C	X	B	1	X	X
u48	SŠ P	K5	NE	C	K31	B	2	K42	K26,27,29
u49	SŠ P	K8	NE	B	X	B	2	X	K18,22
u50	SŠ P	K8	ANO K16	B	K31,35	B	2	X	X
u51	SŠ P	K8	ANO K14	B	K30	B	1	X	X
u52	VŠ - P	K6	ANO K11,14	C	X	C	2	K42	K22,23,29
u53	SŠ P	K4	ANO K15	C	K31	B	2	X	X
u54	SŠ P	K3	NE	C	X	B	3	K45	X
u55	SŠ - J	K4	ANO	B	X	B	2	X	K22
u56	SŠ - J	K5	NE	B	K30	B	2	X	X
u57	SŠ P	K6	NE	B	K30,35	A	3	X	K29
u58	SŠ P	K9	NE	A	X	A	2	X	X
u59	SŠ P	K3	NE	C	X	B	2	X	K21
u60	VŠ - P	K5	NE	B	K35	B	1	X	K21,22

Tabulka č. 5

Věřejnost	Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:	1. Co si představujete pod pojmem profesní morálka?	2. Setkali jste se někdy s chováním učitele, které byste hodnotili jako „neetické“?	3. Co si představujete pod pojmem etický kodex?	4. Kdo by měl stanovit etický kodex?	5. V jaké míře je nutné sestavit etický kodex pro učitele?	6. Jaké nejdůležitější body byste zařadili dle vlastního názoru do etického kodexu učitele?
v1	SŠ	K7	NE	B	B	1	X
v2	VOŠ	K1	ANO K-16	B	B	2	K21,27
v3	VOŠ	K1	ANO K-14	B	B	2	K18,26,27
v4	SŠ	X	NE	B	B	1	X
v5	SŠ	K7	ANO K-12	C	B	1	K18,22
v6	SŠ	X	NE	C	B	3	K21,22
v7	ZŠ	K2	NE	C	B	2	K18
v8	SŠ	K4	ANO K-12	C	B	1	X
v9	VOŠ	X	NE	B	A	2	X
v10	VŠ	X	NE	C	B	2	X
v11	SŠ	K7	NE	C	B	3	K22,24,25
v12	SŠ	K4	NE	D	B	3	X
v13	VŠ	K2	NE	B	B	1	X
v14	VŠ	K9	NE	B	B	1	K23
v15	SŠ	x	NE	B	A	2	K20,21
v16	VYUČ	K5	ANO	B	B	1	K19,23
v17	SŠ	K7	NE	C	B	2	K17,18,19
v18	VŠ	K2	NE	C	B	3	K22
v19	VŠ	K9	NE	B	C	2	X
v20	SŠ	K8	NE	C	B	1	K20
v21	ZŠ	K9	ANO K-11	B	C	1	K18,19
v22	SŠ	K1	ANO K-15	C	A	1	K26,27
v23	VOŠ	K2	ANO K-13	B	B	1	K18
v24	VOŠ	K1	ANO K-14	B	B	1	K21
v25	SŠ	K2	NE	C	B	2	X
v26	VOŠ	X	ANO K14	B	A	1	K17
v27	SŠ	K2	NE	B	B	1	K17,19
v28	VOŠ	X	NE	B	B	2	K22,24
v29	VŠ	K7	ANO K13	B	B	1	K21,25,27
v30	SŠ	K8	NE	C	B	2	X

Tabulka č. 6							
Věřejnost	Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:	1. Co si představujete pod pojmem profesní morálka?	2. Setkali jste se někdy s chováním učitele, které byste hodnotili jako „neetické“?	3. Co si představujete pod pojmem etický kodex?	4. Kdo by měl stanovit etický kodex?	5. V jaké míře je nutné sestavit etický kodex pro učitele?	6. Jaké nejdůležitější body byste zařadili dle vlastního názoru do etického kodexu učitele?
v31	VŠ	K1	ANO K14	B	B	1	X
v32	VOŠ	K2	ANO K16	B	C	2	X
v33	VŠ	K7	ANO	B	B	1	K17,26
v34	SŠ	X	NE	C	C	2	X
v35	SŠ	X	NE	B	C	2	X
v36	SŠ	K2	ANO K11,12	B	A	1	K17,20,21
v37	VOŠ	X	ANO K14	B	B	1	K20,21
v38	VŠ	K1	ANO K13,14	B	B	1	K21,22
v39	VOŠ	K7	ANO K15	B	B	1	X
v40	SŠ	X	NE	B	C	2	K22,24
v41	VOŠ	K2	ANO K12,13	B	B	1	K20,23
v42	VOŠ	K1	NE	B	A	1	X
v43	VŠ	K1	A	B	B	1	K24,27
v44	SŠ	K8	ANO K11,14	B	B	2	K18,22,27
v45	SŠ	K2	NE	C	B	1	X
v46	VŠ	K2	ANO K14,16	B	A	1	X
v47	SŠ	K4	ANO	B	B	1	K18,20,21
v48	SŠ	k6	ANO K15	B	B	1	K26
v49	SŠ	X	NE	C	B	2	K27
v50	VŠ	K1	ANO K12,15	B	B	1	K23
v51	VOŠ	K1	ANO	B	B	1	K26
v52	SŠ	K2	ANO K11,16	B	A	2	K21,23
v53	VOŠ	X	ANO K15	B	B	2	K18,27
v54	SŠ	X	NE	B	C	1	X
v55	SŠ	K2	ANO K12,13	B	B	1	K18,24
v56	SŠ	2	ANO K16	B	B	1	K18
v57	VŠ	K5	ANO k14,16	B	A	1	K18,25
v58	SŠ	X	NE	B	B	2	K23,25
v59	SŠ	K9	ANO	B	B	1	X
v60	VOŠ	K2	ANO K14,15	B	A	1	K24,25

Tabulka č. 8

učitelé	A	B	C	D	E	F	G	H	CH	I	J	K	L	M	N	O	P
u31	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
u32	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
u33	1	1	1	2	3	3	4	3	2	2	1	2	1	1	1	2	2
u34	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
u35	2	1	2	1	2	3	4	1	2	1	4	2	2	1	1	3	1
u36	1	2	1	1	1	2	1	3	1	1	1	1	1	2	1	3	1
u37	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	3	2	3	1	2	1	1
u38	2	2	2	2	3	3	2	3	2	1	1	2	1	3	1	3	1
u39	1	2	1	2	2	3	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2
u40	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
u41	2	2	2	1	3	2	2	2	2	1	3	2	1	1	1	2	3
u42	3	2	2	2	3	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
u43	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
u44	1	1	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1
u45	2	1	1	2	1	2	2	1	2	3	4	2	1	3	2	3	1
u46	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	3	1	1	3	1
u47	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	3	1
u48	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
u49	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	1	1	1	1
u50	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	1
u51	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	3	2
u52	1	1	2	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	3	1	3	2
u53	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1
u54	1	2	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
u55	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	3	1
u56	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
u57	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
u58	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	3	1
u59	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1	3	1	1	1	1	1	1
u60	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	3	2

Tabulka č. 9																	
Veřejnost	A	B	C	D	E	F	G	H	CH	I	J	K	L	M	N	O	P
v1	2	3	3	1	2	2	2	1	2	3	3	2	1	1	3	2	4
v2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1
v3	2	1	1	3	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1
v4	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
v5	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	2	3	2	2	1
v6	1	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1
v7	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1
v8	1	2	3	1	2	1	3	2	4	3	3	2	1	4	3	1	2
v9	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2
v10	1	2	1	1	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	2	2
v11	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1	1
v12	1	3	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	4	1	2	1	1
v13	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1
v14	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
v15	1	3	5	1	1	1	1	1	3	1	3	1	1	1	1	3	3
v16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
v17	1	1	2	1	2	1	2	2	2	3	3	2	2	3	1	1	1
v18	1	2	2	1	1	1	2	1	1	3	2	2	1	2	2	2	1
v19	1	1	1	1	3	2	2	2	2	3	3	4	2	4	3	3	2
v20	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
v21	1	3	1	1	4	5	2	1	3	1	1	1	4	1	1	2	3
v22	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1
v23	1	3	1	2	2	1	2	4	3	3	2	3	2	2	1	1	1
v24	1	1	1	1	2	3	3	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1
v25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
v26	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
v27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
v28	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	3	1	1	1	1	1
v29	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
v30	3	3	1	1	4	3	2	3	3	1	1	3	4	1	2	1	2

Příloha č. 2 Vzory dotazníku

Dotazník pro učitele

DOTAZNÍK

PROFESNÍ MORÁLKA PEDAGOGA V MŠ

Vážení učitelé

Prosím Vás o vyplnění dotazníku, který je součástí diplomové práce pro Pedagogickou fakultu UK. Dotazník je zaměřen na zjištění názoru pro potřebu vytvoření etického kodexu učitele. Dotazník je anonymní. Vámi zvolenou odpověď zakroužkujte, vyplňte prostor pro komentář, nebo zvolte škálu stupnice.

(V dotazníku jsou užity body z „Úmluvy o právech dítěte“).

Za vyplnění děkuji

Radka Perglerová

Vaše nejvyšší dosažené vzdělání + obor:

1. Co si představujete pod pojmem profesní morálka?

.....
.....
.....

2. Setkali jste se někdy s chováním učitele, které byste hodnotili jako „neetické“?

NE

ANO (příklad).....

.....

3. Co si představujete pod pojmem etický kodex?

- a) Pracovní povinnosti, které jsou dány zákoníkem práce
- b) Dokument, který upravuje obecná i konkrétní pravidla práce v jednotlivých organizacích a profesích
- c) Nepsané zákony, které si pracovníci vytváří sami, dle svého morálního vědomí
- d) Nevím
- e) Jiný názor.....

.....

4. Co vyvolává potřebu vytvářet etický kodex?

.....

.....

5. Kdo by měl stanovit etický kodex?

- a) Stát
- b) V budoucnu vytvořena pedagogická komora
- c) Ředitel MŠ
- d) Někdo jiný:

6. V jaké míře je nutné sestavit etický kodex pro učitele?

(Využijte škálovou stupnici: 1. velmi nutné – 3. bez nutnosti)

1 2 3

7. Jaké klady a zápory byste viděli ve vytvoření etického kodexu pro učitele?

Klady:

.....

Zápory:

.....

8. Jaké nejdůležitější body byste zařadili dle vlastního názoru do etického kodexu učitele?

(Nevolte body, které jsou již níže zmiňované)

- 1.
-
- 2.
-
- 3.
-

9. Ohodnoťte body dle důležitosti zařazení, které by měly být obsahem etického kodexu?

(Využijte škálovou stupnici: 1. Velmi důležité – 5. Nedůležité)

BODY ETICKÉHO KODEXU	Výběr ze škálové stupnice 1 2 3 4 5
A) Učitel respektuje práva dítěte bez diskriminace rasy, barvy pleti a vyznání náboženství	
B) Učitel respektuje právo dítěte na vlastní názor	
C) Učitel nezasahuje bezdůvodně do soukromí dítěte a jeho rodiny	
D) Učitel chrání děti před jakýmkoli tělesným či duševním násilím, urážením nebo zneužíváním	

E) Učitel podporuje u dětí zdravý životní styl	
F) Učitel činí všechna opatření nezbytná k tomu, aby kázeň ve škole byla zajišťována způsobem slučitelným s lidskou důstojností dítěte	
G) Učitel zajišťuje výchovu zaměřenou na posilování úcty k rodičům dítěte, ke své vlastní kultuře, jazyku a hodnotám	
H) Učitel rozvíjí osobnost dítěte, jeho nadání, rozumové a fyzické schopnosti v co nejširším objemu	
CH) Učitel připravuje dítě na zodpovědný život ve svobodné společnosti, v míru, rovnosti pohlaví a přátelství mezi všemi národy, národnostními a náboženskými skupinami	
I) Učitel uznává právo dítěte na odpočinek a volný čas	
J) Učitel uznává právo dětí na účast ve hře a oddechové činnosti	
K) Učitel zaměřuje výchovu na posilování úcty k přírodnímu prostředí	
L) Učitel chrání dítě před činnostmi, které by škodily zdraví dítěte nebo jeho tělesnému, duševnímu, mravnímu nebo sociálnímu rozvoji.	
M) Učitel zná a uspokojuje potřeby dětí	
N) Učitel respektuje úlohu a zodpovědnost rodičů a usiluje o spolupráci	
O) Učitel je otevřen změnám a stále se vzdělává	
P) Učitel veškeré zjištěné informace o dítěti neprezentuje na veřejnosti	
Q) Učitel se nad děti nepovyšuje, je spravedlivý a svou autoritu neužívá k negativnímu vlivu na dítě	

Dotazník pro veřejnost

DOTAZNÍK

PROFESNÍ MORÁLKA PEDAGOGA V MŠ

Vážení

Prosím Vás o vyplnění dotazníku, který je součástí diplomové práce pro Pedagogickou fakultu UK. Dotazník je zaměřen na zjištění názoru pro potřebu vytvoření etického kodexu učitele.

Dotazník je anonymní. Vámi zvolenou odpověď zakroužkujte, vyplňte prostor pro komentář, nebo zvolte škálu stupnice.

(V dotazníku jsou užity body z „Úmluvy o právech dítěte“).

Za vyplnění děkuji

Radka Perglerová

Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

a) Základní

b) Středoškolské

c) Vysokoškolské

d) Vyučen/a

e) Vyšší odborné

1. Co si představujete pod pojmem profesní morálka?

.....
.....
.....

2. Setkali jste se někdy s chováním učitele, které byste hodnotili jako „neetické“?

NE

ANO (příklad).....

.....

3. Co si představujete pod pojmem etický kodex?

a) Pracovní povinnosti, které jsou dány zákoníkem práce

b) Dokument, který upravuje obecná i konkrétní pravidla práce v jednotlivých organizacích a profesích

c) Nepsané zákony, které si pracovníci vytváří sami, dle svého morálního vědomí

d) Nevím

e) Jiný názor:

4. Kdo by měl stanovit etický kodex?

a) Stát

b) V budoucnu vytvořena pedagogická komora

- c) Ředitel MŠ
 d) Někdo jiný:.....

5. V jaké míře je nutné sestavit etický kodex pro učitele?

(Využijte škálovou stupnici: 1. velmi nutné – 3. bez nutnosti)

1 2 3

6. Jaké nejdůležitější body byste zařadili dle vlastního názoru do etického kodexu učitele?

(Nevolte body, které jsou již níže zmiňované)

1.

 2.

 3.

7. Ohodnoťte body dle důležitosti zařazení, které by měly být obsahem etického kodexu?

(Využijte škálovou stupnici: 1. Velmi důležité – 5. Nedůležité)

BODY ETICKÉHO KODEXU	Výběr ze škálové stupnice 1 2 3 4 5
A) Učitel respektuje práva dítěte bez diskriminace rasy, barvy pleti a vyznání náboženství	
B) Učitel respektuje právo dítěte na vlastní názor	
C) Učitel nezasahuje bezdůvodně do soukromí dítěte a jeho rodiny	
D) Učitel chrání děti před jakýmkoli tělesným či duševním násilím, urážením nebo zneužíváním	
E) Učitel podporuje u dětí zdravý životní styl	
F) Učitel činí všechna opatření nezbytná k tomu, aby kázeň ve škole byla zajišťována způsobem slučitelným s lidskou důstojností dítěte	
G) Učitel zajišťuje výchovu zaměřenou na posilování úcty k rodičům dítěte, ke své vlastní kultuře, jazyku a hodnotám	
H) Učitel rozvíjí osobnost dítěte, jeho nadání, rozumové a fyzické schopnosti v co nejširším objemu	
CH) Učitel připravuje dítě na zodpovědný život ve svobodné společnosti, v míru, rovnosti pohlaví a přátelství mezi všemi národy, národnostními a náboženskými skupinami	
I) Učitel uznává právo dítěte na odpočinek a volný čas	
J) Učitel uznává právo dětí na účast ve hře a oddechové činnosti	
K) Učitel zaměřuje výchovu na posilování úcty k přírodnímu prostředí	
L) Učitel chrání dítě před činnostmi, které by škodily zdraví dítěte nebo jeho tělesnému, duševnímu,	

mravnímu nebo sociálnímu rozvoji.	
M) Učitel zná a uspokojuje potřeby dětí	
N) Učitel respektuje úlohu a zodpovědnost rodičů a usiluje o spolupráci	
O) Učitel je otevřen změnám a stále se vzdělává	
P) Učitel veškeré zjištěné informace o dítěti neprezentuje na veřejnosti	
Q) Učitel se nad děti nepovyšuje, je spravedlivý a svou autoritu neužívá k negativnímu vlivu na dítě	