

**UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE**

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

**PODPORA MORÁLNÍHO VÝVOJE DÍTĚTE  
PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

**SUPPORTING THE MORAL DEVELOPMENT  
OF PRE-SCHOOL AGED CHILDREN AT NURSERY SCHOOLS**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Autor diplomové práce: Bc. Eva Batistová

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: listopad 2010

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a nevyužila jsem ji k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne .....

Podpis:

## **Poděkování**

Dovoluji si touto cestou poděkovat PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za vstřícnost, metodické vedení a odborné rady, které mi poskytla při zpracování této práce.

## **Anotace**

Cílem diplomové práce je popsat kompetence učitelky v podmínkách institucionální předškolní výchovy vedoucí k podpoře morálního rozvoje dítěte předškolního věku vzhledem k jeho psychickému vývoji a jeho utvořeném povědomí morálních hodnot získaných z rodiny. Práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část popisuje morální vývoj předškolního dítěte, výchovné a vzdělávací strategie rozvíjející morální vědomí a jednání předškoláka a schopnosti a dovednosti učitele v oblasti etické výchovy. Praktická část obsahuje výsledky výzkumu, který hlavně mapuje aktivity rozvíjející morální vývoj dítěte, jež využívají učitelky mateřských škol ve své praxi. Další kapitola předkládá návrh a následné hodnocení realizace výchovného projektu zaměřený na etickou výchovu pro děti předškolního věku. Tato práce přispívá k obsáhnutí ucelených poznatků morálního vývoje dítěte předškolního věku s propojením do praxe a kompetencí učitelky mateřské školy.

### **Klíčové pojmy**

kompetence

morální hodnoty

mateřská škola

morální vývoj

předškolní věk

svědomí

třídní klima

učitel

## **Annotation**

The aim of my dissertation was to describe the responsibilities of teachers in institutional pre-school education and how they bolster the moral development of pre-school age children, which takes place in the context of the children's mental progress and the formation of moral values gained from their families. The thesis is divided into two parts. The theoretical part describes the moral progress of pre-school age children, educational and institutional strategies to develop the moral consciousness and good behavior of pre-school age children and the abilities and skills of teachers in the field of ethics education. The practical part describes the results of my research, which mainly surveys activities that improve the moral progress of children used in practice by teachers in nursery schools. The following chapter makes suggestions and evaluates the execution of educational projects aimed at the ethical education of pre-school age children. This work contributes to the understanding of observations of the moral progress of a pre-school age child with connections to the practices and abilities of teachers in nursery schools.

## **Keywords**

ability

moral values

nursery school

moral development

pre-school age

conscience

class climate

teacher

# OBSAH

ÚVOD .....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	10
1 MORÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE.....	10
1.1 Teorie morálního vývoje.....	10
1.1.1 Teorie kognitivního vývoje podle Heidbrinka založena na kognitivní teorii vývoje od J. Piageta.....	11
1.1.2 Teorie vývojových stádií Lawrence Kohlberga.....	13
1.1.2.1 Morální vývoj předškoláka dle L. Kohlberga.....	13
1.2 Svědomí.....	15
1.2.1 Pojem svědomí .....	15
1.2.2 Svědomí a vina u předškoláka.....	17
1.3 Morální normy a hodnoty .....	21
1.3.1 Morální normy a hodnoty u předškoláka .....	22
1.4 Prosociální chování a altruismus.....	23
1.4.1 Prosociální chování a altruismus u předškoláka.....	24
1.5 Slušné chování .....	25
1.5.1. Slušné chování u předškoláka .....	26
1.6 Vlivy morálního vývoje předškolního dítěte .....	27
1.6.1 Vliv rodinného prostředí .....	27
1.6.2 Vliv socializační a kulturní .....	28
2 VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE ROZVÍJEJÍCÍ MORÁLNÍ VĚDOMÍ A JEDNÁNÍ PŘEDŠKOLÁKA.....	32
2.1 Metody rozvíjející morální hodnoty předškoláka .....	32
2.1.1 Living Values: An Educational Program.....	32
2.1.2 Utváření hodnot prostřednictvím dalších výchovných metod.....	34
2.1.3 RVP PV z pohledu výchovy k hodnotám .....	37
2.2 Metody podporující správné chování .....	38
3 SCHOPNOSTI A DOVEDNOSTI UČITELE V OBLASTI ETICKÉ VÝCHOVY DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	42
3.1 Profesionální kompetence učitele .....	42
3.1.1 Profesionální dovednosti učitelky mateřské školy .....	44
3.1.1.1 Sociálněpsychologické profesionální dovednosti učitelky mateřské školy .....	45

3.2 Klima třídy.....	50
3.2.1 Pedagogické postupy ovlivňující třídní klima .....	50
3.2.2 Příklady cílených aktivit ovlivňujících třídní klima .....	51
3.3 Metody mravní výchovy.....	51
3.3.1 Odměny a tresty z pohledu utváření mravního vývoje předškoláka.....	52
3.3.1.1 Tresty .....	52
3.3.1.2 Odměny .....	54
3.4 Autorita učitele.....	56
3.5 Vzor a příklad učitele .....	56
3.6 Spolupráce s ostatními pracovníky mateřské školy.....	57
3.7 Spolupráce s rodinou .....	58
4 SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI .....	60
II. PRAKTICKÁ ČÁST .....	61
CÍLE A PŘEDPOKLADY VÝZKUMU .....	61
VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ: „Zkušenosti učitelek mateřských škol s morální výchovou“ .....	64
ÚKOLY VÝZKUMU .....	64
VÝZKUMNÉ POLE, NÁSTROJE VÝZKUMU .....	65
CHARAKTERISTIKA SOUBORU .....	65
INTERPRETACE A VÝSLEDKY VÝZKUMU .....	67
Vliv morálního vývoje dítěte z pohledu současných podmínek rodiny .....	68
Metody rozvíjející morální vývoj dítěte v současné praxi učitelky mateřské školy.....	73
Shrnutí výzkumného šetření: „Zkušenosti učitelek mateřských škol s morální výchovou“ ....	77
VÝCHOVNÝ PROJEKT .....	79
CHARAKTERISTIKA PROJEKTU .....	79
METODIKA.....	80
Shrnutí poznatků z výchovného projektu: „Kulihrášek, Pavučinka a jejich kamarádi“ .....	94
ZÁVĚR .....	97
LITERATURA .....	99
PŘÍLOHY .....	104

## ÚVOD

Má smysl hovořit o morálce dítěte již v předškolním věku? Určitě ano, jen si musíme uvědomit, v jaké souvislosti. Dítě získává první modely chování v rodině. Zde se také utváří jeho základy morálního chování. Dítě v předškolním období začíná navštěvovat mateřskou školu, která mu umožňuje větší socializaci mezi jeho vrstevníky, než doposud zažilo. Setkává se s projevy kamarádství, ale i agrese, nepřejícnosti a sobectví. Úloha pedagoga nespočívá jen v tlumení negativního chování, ale hlavně v podporování chování správného. I když existují různé metody, jak by měl učitel jednat, ovlivňuje děti nejvíc vlastním příkladem.

V současné době upozorňuje spousta učitelek mateřských škol na zvýšený výskyt agresivního a neslušného chování mezi dětmi. Jedny spatřují důvod ve špatné výchově rodičů, jiné v rozšíření médií, zejména sledování televize a hraní nevhodných počítačových her. Sama tuto skutečnost pocítuji v průběhu své pedagogické praxe. Několikrát jsem se zamýšlela, jak a do jaké míry mohu přispět k lepšímu klimatu třídy, kde se i děti budou snažit o zlepšení svého chování. Tato situace se nakonec stala podnětem k této diplomové práci.

Cílem diplomové práce je popsat kompetence učitelky v podmínkách institucionální předškolní výchovy vedoucí k podpoře morálního rozvoje dítěte předškolního věku vzhledem k jeho psychickému vývoji a jeho utvořeném povědomí morálních hodnot získaných z rodiny.

Práce je rozdělena do dvou základních sekcí – teoretické a praktické. Teoretická část v první kapitole popisuje morální vývoj dítěte, zejména z psychologického pohledu. Uvádí zde dva nejznámější psychology, kteří charakterizují morální vývoj člověka na základě vlastních výzkumů. Dále se věnuje primárním pojmům, které s morálním vývojem souvisejí, jako je svědomí, vina, morální hodnoty apod. Druhá kapitola podává informace o výchovně vzdělávacích strategiích rozvíjejících morální vědomí a jednání



předškoláka. Třetí kapitola pojednává o schopnostech a dovednostech učitele v oblasti etické výchovy dítěte předškolního věku.

Druhá sekce je praktická. Ta se zaměřuje na podporu morálního vývoje dětí z pohledu učitelky mateřské školy. Prostřednictvím dotazníku mapují aktivity rozvíjející morální vývoj dítěte, které využívají učitelky mateřských škol ve své praxi. Dále zjišťují názor učitelek na vliv morálního vývoje dítěte z pohledu současných podmínek rodiny. V další kapitole předkládám návrh projektu k etické výchově pro děti předškolního věku a následné hodnocení jeho realizace v předškolní třídě mateřské školy. Závěrečné shrnutí nabízí přehled základních poznatků z výzkumu a projektu.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 MORÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE

Otázkou morálního vývoje člověka se zabývalo již několik významných filosofů a psychologů. I když teoretický základ morálky vychází z filosofie, potažmo z vědního oboru etiky (Vacek, 2008), soustředím se zejména na zkoumání otázek morálky z pohledu psychologie a pedagogiky, z nichž budu vycházet do konkrétní pedagogické praxe předškolních dětí.

Pedagogický slovník definuje „morální vývoj“ jako *„vývoj morálních postojů, morálního usuzování a morálního jednání jedince během života. Je ovlivněn věkem, zvláštnostmi osobnosti, výchovou (zejm. rodinnou), sociálním prostředím, normami dané společnosti. Probíhá patrně ve stadiích, přičemž v jejich počtu a označení není shoda.“* (Průcha; Walterová; Mareš, 2009, s. 158)

V této kapitole se budu nejprve zabývat teoriemi morálního vývoje a otázkou svědomí, kde nacházíme první předpoklady morálního vývoje dítěte, dále pak morálními normami a hodnotami, prosociálním chováním a altruismem a slušným chováním. Tyto podkapitoly jsou řazeny záměrně dle důležitosti aspektů na morální vývoj dítěte, které si jedinec záměrně osvojuje během svého života.

### 1.1 TEORIE MORÁLNÍHO VÝVOJE

Tyrlík (2004) uvádí, že v současných psychologických přístupech existují tři základní koncepce morálního vývoje: kognitivně vývojový přístup, teorie sociálního učení a psychoanalytická teorie.

Podle Vacka (2008) jsou za hlavní představitele psychologie morálky považováni psychologové Jean Piaget (1896-1980) a Lawrence Kohlberg (1927-1987). Oba se zabývali teorií kognitivního vývoje. Na základě výzkumů stanovil každý z nich stádia

morálního vývoje člověka. Tyto studie (na rozdíl od ostatních teorií) se také nejvíce věnují morálnímu vývoji dítěte předškolního věku a jsou pro laickou veřejnost nejlépe srozumitelné.

### **1.1.1 Teorie kognitivního vývoje podle Heidbrinka založena na kognitivní teorii vývoje od J. Piageta**

Dle Piageta a Inhelderové (1997) spočívá podstata morálky v respektu. U malých dětí (do sedmi až osmi let) se jedná o jednostranný respekt, který vyvolává pocit povinnosti, jenž se promítá do obrazu morálky poslušnosti. V tomto případě se jedná o heteronomii. Dítě plní příkaz, je-li u něho přítomna fyzická osoba, která mu příkaz udělila. O autonomii tento psycholog hovoří ve chvíli, kdy dítě chápe nové morální vztahy ve smyslu vzájemné úcty. „...*hlavním výsledkem vzájemného respektu a reciprocity je cit pro spravedlnost, který se často vytváří „zásluhou“ rodičů (kdy se mimoděk dopustí křivdy atd.). Spravedlnost již okolo sedmi až osmi let, a později stále víc a víc nabývá vrchu nad poslušností a stává se ústřední normou, která má v afektivní oblasti stejnou funkci, jako mají ekvivalentní normy koherence v oblasti poznávacích operací ...*“ (Piaget; Inhelderová, 1997, s. 114).

Jean Piaget je autorem knihy „Morální úsudek dítěte“, kterou publikoval v roce 1932. V ní se zabývá koncepcí morálního vývoje dítěte. Své studie zakládá na pozorování chování asi sta dětí při hře „kuličky“, v níž sleduje vztah dítěte k pravidlům a hodnotí pohovory s dětmi. Při rozhovorech děti seznamuje s krátkými příběhy („mikropříběhy“), které obsahují pro ně běžný problém. Následně děti posuzují vinu dle jejich morální úrovně (Vacek, 2008).

Piaget, jak Heidbrink (1997) uvádí, hru „v kuličky“ volí díky neformálnímu určování pravidel ze strany dětí bez vlivu dospělého. Propojenost tohoto pozorování s morálkou spatřuje v problému, kdy je dítě stále konfrontováno s pravidly morálky dospělých bez ohledu na jeho potřeby a současný stupeň jeho vývoje. Proto je při analýze dětské morálky velice těžké rozhodnout, do jaké míry si dítě skutečně všímá pravidel

vztahujících k sobě samému, nebo zda se jen podřizuje rodičovské autoritě. Po této analýze Piaget rozlišuje čtyři stádia *užívání pravidel* (Heidbrink, 1997; Vacek, 2008):

V prvním stádiu dítě do dvou až tří let pravidla nepotřebuje (*Čistě motorické a individuální stadium*). Ve druhé fázi - mezi druhým a šestým rokem - dítě napodobuje starší děti. Pravidla užívá individuálně. Není schopné hru chápat jako sociální aktivitu (*Egocentrické stadium*). Ve třetí fázi začíná dítě ve věku mezi sedmi a deseti lety více spolupracovat. Objevuje se touha vyhrát nad ostatními. Na pravidlech se dokáže domluvit, nicméně ještě nerozumí všem detailům (*Začínající spolupráce*). Zhruba od jedenácti let zná dítě pravidla hry velice dobře, má o ně zájem a neopomíjí žádný detail (*Kodifikování pravidel*). Piaget však poukazuje na fakt, že věkové údaje dětí, ke kterým jsou přiřazena jednotlivá stádia, jsou pouze orientační.

Dále Heidbrink (1997) popisuje Piagetova tři stádia v souvislosti s *uvědomováním pravidel*: individuální rituály, heteronomní a autonomní pochopení pravidel. V prvním stádiu není často jasné, zda se jedná o rituály vymyšlené dítětem, nebo zda již můžeme mluvit o počátku uvědomělého pravidelného jednání, ovlivněného zvnějšku. Ve druhém stádiu, které je porovnáváno se stádiem egocentrismu, jsou pravidla pro dítě svatá a nedotknutelná, dítě se podřizuje pravidlům dospělých. Ve třetím stádiu dítě chápe pravidlo jako výsledek vzájemné dohody hráčů.

Věk	Užívání pravidel	Vědomí pravidel
0 3	1. Motorické stadium	1. Motorická schémata
5 7	2. Egocentrické stadium	2. Heteronomie
9 11	3. Začínající spolupráce	3. Autonomie
13	4. Kodifikování pravidel	

Obr. 1 Vztah mezi stadii užívání a uvědomování si pravidel podle Piageta (převzato: Heidbrink, 1997, s. 60)

Na základě výše zmíněných výzkumů charakterizuje Piaget heteronomní a autonomní morálku.

### **1.1.2 Teorie vývojových stádií Lawrence Kohlberga**

Na dílo J. Piageta navazuje L. Kohlberg. Čáp a Mareš (2001) popisují jeho koncepci morálního usuzování. Na základě výzkumu Kohlberg člení morální vývoj na tři roviny: prekonvenční, konvenční a postkonvenční. Každé úrovni přiřazuje dva stupně. V prekonvenční úrovni vnímají děti své jednání z hlediska jeho následků, které spatřují zejména v odměně a trestu. Součástí této úrovně je první stupeň, který je charakterizován orientací na trest a poslušnost, druhý se orientuje na účelnost v uspokojování zejména vlastních potřeb. Konvenční úroveň je popisována jako snaha naplnovat očekávání nejbližších autorit a úsilí o konvenci. Zahrnuje třetí stupeň, jenž je orientován na interpersonální soulad (model „hodného chlapce a milé dívky“) a čtvrtý stupeň, který se orientuje na zákon, řád a respektování společenského systému. Postkonvenční úroveň se vyznačuje snahou řídit se vnitřními principy a morálními hodnotami, se kterými se jedinec ztotožnil. Obsahuje pátý stupeň, který je orientován na legální společenskou smlouvu a na respektování práv jedince a šestý stupeň, kde se jedinec již řídí etickými principy morálky.

Jednotlivé úrovně jsou orientačně věkově vymezeny. Vacek (2008) s odkazem na Kohlberga uvádí, že děti do 9 let, někteří adolescenti a dospělí kriminální jedinci jsou představiteli prekonvenční úrovně. Konvenční úroveň reprezentuje většina adolescentů a dospělých naší společnosti. Jen menšina dospělých po 20. roce dosáhne postkonvenční úrovně. Spolu s dalšími autory (Čáp; Mareš, 2001; Fontana, 2003) upozorňuje, že někteří lidé nedosáhnou během celého svého života na vyšší úroveň a stagnují u nekonvenčního stádia.

#### ***1.1.2.1 Morální vývoj předškoláka dle L. Kohlberga***

Stadium morálního vývoje předškolního dítěte rozebírá Kohlberg v prekonvenční úrovni.

Vacek ve své publikaci „Rozvoj morálního vědomí žáků“ přibližuje čtenářům podrobněji jednotlivé stupně všech stádií morálního vývoje, tak jak je Kohlberg popsál. Zde uvádím jen Vackovu (2008) interpretaci prvního a druhého stupně, která souvisí s morálním vývojem dítěte. První stupeň, jenž je označován: „Orientace na poslušnost a vyhýbání se trestu“, charakterizuje chování dítěte, které se úmyslně vyhýbá takovému chování a jednání, za které by bylo potrestáno. Je si vědomo, že má být poslušné vůči autoritám, které reprezentují morální normy, a jejich dodržování vyžadují také po něm. Autoritu respektuje, protože je pro něho osoba silnější, nikoliv proto, že je nositelem morálních norem. S tímto stupněm souvisí situačně vázaná morálka: „*Se situací se mění i představa o správném a špatném jednání. Zůstává-li nějaké jednání náhle nepotrestáno, a je-li dokonce odměněno, není již špatné, nýbrž správné.*“ (Heidbrink, 1997, s. 75)

Druhý stupeň je zaměřen na individualismus, účelovost, vzájemnost, usilování o odměnu a ocenění. Dítě dodržuje pravidla, ve kterých spatřuje vlastní výhody, zájmy a potřeby s přihlédnutím na potřeby druhých. Přetrvává egocentrický postoj, ale už se objevují prvky „férovosti“ a vzájemnosti (Vacek, 2008).

Po prostudování těchto dvou teorií jsem si uvědomila, že i přes určité výzkumy nesmí pedagog opomenout individualitu každého dítěte. I když Piaget zmiňuje rozvíjející spolupráci až od sedmi let, lze již v mateřské škole spolupráci v dostatečné míře a vzhledem k úrovni dítěte rozvíjet a hlavně podněcovat. Pokud učitelka postupně volí vhodné metody a zařazuje činnosti, na kterých se děti participují společně, dosáhne v určitém časovém horizontu v této oblasti u dětí alespoň částečného pokroku.

Na základě těchto teorií může pedagog poznat podstatné informace a morálním vývoji dítěte z pohledu psychologie. Díky těmto poznatkům pochopí některé hlavní projevy dítěte v souvislosti s morálkou. Je potřeba si ale uvědomit, že výše zmínění psychologové studovali úroveň morálního vývoje jen z několika hledisek a nepostihli všechny její aspekty. Čáp a Mareš (2001) například upozorňují na další výzkumy, které na jedné straně podpořily Kohlbergovy názory, ale na druhé straně přinesly doplnění

o nové poznatky. V této souvislosti autoři hovoří o dalších aspektech, jako jsou silné emoce, důležité hodnoty a lidské vztahy.

## 1.2 SVĚDOMÍ

Podle výzkumů Piageta a Inhelderové (1997) se morální úsudek v předškolním věku odráží v heteronomii asi do sedmi až osmi let. Dítě chápe základní pojmy dobra a zla pouze subjektivně v závislosti na jeho vývoji a zkušenosti. První obrazy dobra a zla získává dítě z rodinného prostředí. Vhodným prostředkem pro rozšíření chápání těchto pojmů jsou v předškolním věku pohádky a dětské příběhy s výchovným podtextem.

Dobro a zlo se u dětí promítá v jejich jednání. Autoregulátorem jednání je svědomí. *„Mravní dobro tedy můžeme charakterizovat také jako to, co je ve shodě se svědomím, a mravní zlo jako to, co svědomí odporuje.“* (Anzenbacher, 1994, s. 69)

### 1.2.1 Pojem svědomí

Pojem *svědomí* slyšíme denně. Často ani do důsledku nepřemýšlíme, co vlastně říkáme či jen slyšíme. Slovní ustálení nám tak zevšedněla, že při běžné konverzaci vnímáme některé věty jako fráze, které však mají svou výpovědní hodnotu. Např.:

„Mám špatné svědomí.“

„Tíží mě svědomí.“

„Trápí mě svědomí.“

„To si nevezmu na svědomí.“

„Ty snad nemáš svědomí!“

„Já mám svědomí čisté!“

„Sáhni si do svědomí!“

Z psychologického hlediska popisuje výraz svědomí Psychologický slovník touto formulací: *„Svědomí (conscience) je forma prožívání morálního hodnocení vlastních činů, motivů a citů; původně svědomí ztotožňováno s hlasem božím, chápáno jako součást lidské přirozenosti; dle S. Freuda charakterizováno jako součást superega,*

*keré převádí příkazy a výtky na ego; současná psychologie považuje svědomí za složku osobnosti, kulturně a sociálně podmíněnou, osvojenou učením.“ (Hartl; Hartlová, 2000).*

Slovník filosofických pojmů definuje svědomí takto: *„Svědomí je mravní instance a pojem vyjadřující schopnost člověka rozlišovat mezi dobrem a zlem, jednat mravně a zodpovědně vůči druhým lidem; rodí se v náležitě otevřené duši. Jde o vědomí určité viny či provinění, což nás může vyzývat k nápravě, k cestě zpátky, k základu a zdroji našeho (všeho) bytí; odhaduje naši situovanost ve světě...“ (Olšovský, 1999, s. 153)*

Anzebacher (1994) upozorňuje na významného filosofa a teologa Tomáše Akvinského, který z pohledu etiky propracoval pojem svědomí velice podrobně. Podle něj svědomí vychází z pojmu vědění, které má tři roviny. První rovina je poznání prvních mravních principů. Druhá rovina vychází z lidského vědění, které dnes můžeme označit základním světonázorovým postojem člověka. Třetí rovina zahrnuje získané vědění, ze kterého je člověk schopen posuzovat souvislosti jednání a situace. Svědomí rozlišuje na: svědomí předchozí (*conscientia antescedens*) a svědomí následné (*consequens*). *„Před jednáním tedy svědomí určuje mravní kvalitu motivu jednání (obiectum) a svými příkazy nutká k dobrému (inclinare ad bonum), event. svými zákazy odvrací od zla (remurmarare malo). Po jednání jednajícího konfrontuje s mravní kvalitou vykonaného jednání, poukazuje na mravní souvislost jednání s jeho odpovědností.“ (Anzebacher, 1994, s. 83).* Dále se zabývá otázkou svědomí v kontextu rozsáhlé analýzy pojmu zákona, zejména z teologického hlediska. Zde vyzdvihuje rozumový aspekt svědomí (tamtéž, 1994).

II. vatikánský koncil, který se konal v letech 1962-1965, předkládá nauku o svědomí, kterou rozšiřuje o novější teologické názory na podstatu a význam svědomí: *„Svědomí je nejtajnější střed svatyně člověka; v ní je sám s Bohem, jehož hlas mu zaznívá v nitru.“ (Kašparů, 2002, s. 42)* Označení „nejtajnější střed člověka“ odpovídá popisu biblické tradice jako „srdce“ nebo „střed lidské osoby“ (tamtéž, 2002).



### 1.2.2 Svědomí a vina u předškoláka

Dětské svědomí je ze začátku negativní, tedy vnímá jen samé zákazy. „*Dobré svědomí je u dítěte v podstatě nepřítomností špatného svědomí.*“ (Říčan, 2004, s. 133) Přesto je ve vývoji svědomí zapotřebí dokázat dítě často chválit a oceňovat, ba co víc, když provede něco špatného a lituje toho, hraje velký aspekt ve vývoji osobnosti dítěte odpuštění. Proč? „*Je důležité, aby děti přes to či ono překročení normy mohly cítit, že jsou v zásadě přijímány.*“ (Kašparů, 2002, s. 43)

Fraibergová (2002, s. 128) podává tuto definici svědomí: „*Svědomí v pravém slova smyslu sestává z norem a zákazů, které jednotlivec přijme a které ovládají jeho chování zevnitř.*“ V případě porušení těchto norem, prožívá dítě pocit viny, a to přesto, že nebylo nikým spatřeno. Takové svědomí nevzniká podle autorky dřív než v pěti nebo šesti letech (tamtéž, 2002). O důležitosti přítomnosti viny u dítěte dále Fraibergová (2002, s. 208) hovoří: „*Pocity viny jsou pro vývoj svědomí nepostradatelné. Stejně tak správně fungující svědomí musí být schopné produkovat pocity viny, aby mohlo sloužit sebeovládání.*“ Vágnerová (2000) informuje, že pocit viny se považuje za důležitý vývojový mezník. Pokud dítě vnímá pocit viny, znamená to, že začíná akceptovat určitá pravidla jako bezvýhradně platná.

U předškoláka můžeme sledovat různé formy svědomí. První z nich představuje skrupulózní, nadměrně citlivé svědomí. Podle Říčana (2004) se projevuje např. tím, že se dítě trápí i nad nepatrnou škodou, kterou způsobilo. Výčitky svědomí se mohou mísit se zahanbením i strachem z hněvu rodičů. Dítě se nejen přizná, ale i přijímá trest. Tento trest vnímá jako zasloužený. Stává se prostředkem ke „smazání“ provinění. V této souvislosti Čáp a Mareš (2001) odkazují na S. Freuda a jeho žáky, kteří popisují přísné a rigidní svědomí, jež vychází např. z přísné náboženské výchovy či ze zavrhuječích a silně autokratických postojů rodičů k dítěti. Pro toto svědomí, které může vést k neurózám, zavádí termín „Superego“. „*Vznik svědomí vysvětlovali zvnitřněním (interiorizací, internalizací) rodičovských příkazů a zákazů ...*“ (Čáp; Mareš, 2001, s. 339)

Během své praxe jsem zažila chlapce, který velice emotivně a hlasitě reagoval na jakoukoliv slovní narážku týkající se jeho osoby. Během týdne se aspoň jedno dítě neodpustilo říct mu nějaké slovo, které si dotyčný chlapec vztáhl na sebe, a okamžitě neadekvátně reagoval hlasitým křičením, dupáním apod. O provokace tohoto jedince se zasloužily hlavně výchovně problémové děti. Jednou jsem však zaslechla vyslovení slova, o kterém všechny děti věděly, že vždy vyvolá u chlapce očekávané afektivní chování. Ovšem slovo řeklo dítě, které se jinak chovalo vůči ostatním velmi empaticky. Zareagovala jsem tehdy jen slovy: „To jsi byl ty, Honzíku? To jsem si ale nemyslela, že už i ty budeš zlobit kamaráda.“ Honzík sklopil oči a začal plakat. Bylo mu líto nejen toho, co udělal, ale také, že zklamal moji důvěru v něho. Nakonec jsem si ho vzala stranou od dětí, kde mi slíbil, že už se kamarádovi smát nebude. Až když jsem mu dala najevo, že se na něj již nezlobím, přestal plakat. Ten den se velice snažil mi ve všem pomoci, aby mi dokázal, že je opravdu tak hodný, jak jsem si před incidentem myslela. Nutno dodat, že tento chlapec se opravdu už druhému dítěti nikdy neposmíval na rozdíl od ostatních napomenutých dětí. Tento příklad je jasným důkazem dítěte, které má nadměrně citlivé svědomí.

Další formou je svědomí slabé, které se řídí hrozbou trestu nebo odměny. Klasickým příkladem v mateřské škole může být situace, kdy dítě ukrade kamarádovi hračku, protože se mu líbí. Během vyšetřování ztráty hračky děti sedí u stolečku. Všichni vědí, že dokud se hračka nenajde, nebudou si moci hrát. Pod tlakem trestu se tak dotyčné dítě může přiznat. Často se však stává, že toto dítě hračku vrací se slovy, že ji zahlédlo na určitém místě. To, že ji tam samo uschovalo, již nepřiznává. Očekává nejen odvolání očekávaného trestu, ale i pochvalu za nález hračky. Záleží na zkušenosti učitelky a její znalosti dětí, aby případně vhodně zareagovala.

Existují i děti, které vinu necítí. Může se jednat o chybu ve vývoji, nebo jednoduše na základě situace zatím nedokáží vinu rozlišit. V předškolním zařízení se často tyto děti projevují kázeňskými problémy. Nemají pocit viny, když někomu ublíží, zničí druhému hračku apod. Říčan (2004) také připouští, že existují případy, kdy se nejen u dětí, ale i dospělých, svědomí nevyvine vůbec.

Erikson (2002) ve své kategorizaci vývojových stádií člověka hovoří u předškolního věku jako o stupni, v němž dochází ke konfliktu mezi iniciativou a pocitem viny. Předškolák se nachází v období, kdy je velice aktivní. Chce se prosadit, ale na druhé straně si začíná od okolí uvědomovat morální tlak v podobě norem, pocit viny a úzkosti. Erikson také upozorňuje na některé děti, které se příliš kontrolují, nadměrně omezují a mají sklon až k přílišné poslušnosti, než původně rodiče požadovali.

Fraibergová (2002) vysvětluje, že při výchově k sebekontrolě je třeba pocitů viny využívat, ale ne zneužívat. „*Nicméně moudrý a citlivý rodič ví, že nikdy nesmí zneužít lásku, kterou k němu dítě cítí, k vytvoření tak silných pocitů viny, aby se dítě bálo i svých normálních impulsů.*“ (Fraibergová, 2002, s. 209) Dále také autorka upozorňuje, že existují oblasti výchovy, kde jsou pocity viny nežádoucí. Jako příklad uvádí „nehody“ při nácviku toalety. Rozvedme si tento příklad v praxi mateřské školy.

Pomočení nebo pokálení během her či spaní se stává i nejstarším předškolákům. Na rozdíl od mladších kamarádů se cítí provinileji. Vědí, že už jsou velcí, a že by se takové nehody u nich neměly stávat. Ze zkušenosti vím, že jsou z toho více nešťastné holčičky. Dítě bychom měli utěšit slovy, že „to“ nevádí, že se „to“ občas stane. V rámci respektování soukromí dítěte je dobré ho převléct na klidném místě, kde se nevyskytuje moc dětí (např. šatna, toaleta). Pokud nastane situace, že některé dítě začne tuto událost rozšiřovat mezi ostatní, je třeba, aby učitelka ihned zareagovala, například podobnými slovy, kterými utěšovala dítě: „To nevádí, že se Adélka počůrala, to se občas stane!“ Podobně by pak měla vést konverzaci s rodičem, když mu dítě předává - jasně, stručně a citlivě: „Dobrý den, maminko, dneska měla Adélka menší nehodu. Ale hned jsme všechno dali do pořádku a v šatně máte igelitku s oblečením na vyprání.“ Pokud víme, že dítě bylo ze situace hodně nešťastné, případně se obává i negativní reakce rodičů, můžeme mu hodně pomoci právě při sdělování této informace jeho rodičům: „Maminko, nezlobte se, ale dneska jsme měli menší nehodu. Nestihli jsme doběhnout na záchod. Ale už je vše v pořádku. Tady máte jen věci na vyprání.“ Dobré je ještě v úvodu sdělení za něco konkrétního dítě pochválit. Formulace takové zprávy může v dítěti uvolnit napětí při setkání s rodičem. Dítě vnímá, že i učitelka se za něj přimlouvá, aby se maminka nezlobila. Vnímavý rodič pozná, že zahrnovat dítě dalšími

výčitkami není na místě a většina z nich to ani nedělá. Užitím plurálu ve větě učitelka staví danou záležitost do roviny běžných situací. Tak se i rodič v konečném důsledku necítí tak vinně, že zrovna jeho dítě se pomohlo.

Dalším příkladem může být dětská onanie. Ta se objevuje zejména v době odpočinku. Zde je nejdůležitější, aby učitelka tuto dětskou aktivitu nezesměšňovala a netrestala. Pokud by dítě onanovalo během dne, je rovněž úkolem učitelky, aby mu vysvětlila, že se takto chovat před kamarády nemůže. Poučit by ho v tomto směru měli zejména rodiče. V dítěti nemáme vyvolávat pocit viny, že se svými činy dopouští něčeho trestuhodného. Někteří rodiče mají sklon dítě odradit od tohoto chování strašením, že mu např. „upadne ruka, u chlapců penis“ nebo „bude muset jít k panu doktorovi“ apod. Nejdůležitější je mu vysvětlit, že se takto může chovat jen v soukromí bez přítomnosti ostatních dětí i dospělých. Jestliže dítě onanuje v mateřské škole před usnutím, je dobré umístit jeho lehátko na takové místo, které by nebylo středem zájmu ostatních dětí.

Poslední příklad, který zde uvádím, patří zejména do kultury stolování. Každá učitelka řeší téměř denně rozlité pití nebo vyklopené jídlo na podlaze. I když jsou v tomto případě děti od začátku docházky do mateřské školy vedeny, že se nic neděje, když omylem vylíjí pití, stále je mnoho dětí, které se po takovém činu rozpláčou. Proč? Cítí pocit viny, že udělaly něco špatně, ač nerady. Čekají, že se na ně bude paní učitelka zlobit, nebo se jim budou kamarádi posmívat, že je nešikovné. Dítě by mělo postupně, vzhledem k svému vývoji rozpoznat, že když se taková věc přihodí, patří do běžného života, a mělo by znát, jak se následně zachovat. Učitelka by mu měla dát najevo, že se rozhodně nezlobí a nechat dítě napravit škodu. V tomto případě by měly děti vědět, kde je hadr, kterým mohou setřít pití. Samozřejmě, že často je potřeba pomoc učitelky, ale děti by měly mít snahu a hlavně příležitost jako první se pokusit napravit, co udělaly. Často, když se podobná situace opakuje už poněkolkráté, děti automaticky utírají stůl (případně podlahu), aniž by to učitelce sdělily. Občas je ale vhodné, aby i učitelka pochválila dítě před ostatními, že se správně zachovalo. Nejenže takto chválí dítě, ale hlavně vede i ostatní děti, aby se v podobné situaci zachovaly podobně. Jindy stačí, že se na dítě jen usměje nebo mu dá nonverbálně najevo svou pochvalu a uznání.

Vést děti k utváření správného svědomí a při vhodných situacích probouzet u dětí pocit viny je podle mě velice důležité. Dítě by si mělo uvědomovat důsledek svého chování a na základě zkušeností a psychické vývojové úrovně vnímat a respektovat pravidla. Tím vším napomáháme v mateřské škole k rozvoji osobnosti a utváření sociálních vztahů mezi dětmi. Učitelka mateřské školy by měla dětem poskytnout identifikační model, který je důležitý pro utváření svědomí. Nicméně nejdůležitější roli v identifikaci hrají v životě dítěte rodiče.

### 1.3 MORÁLNÍ NORMY A HODNOTY

Každý rodič si přeje, aby jeho dítě přijalo určité morální normy a dokázalo podle nich jednat. Co jsou morální normy? Jsou to určitá pravidla, která ukazují pozitivní směr chování jedince ve společnosti. Společnost je sama vyžaduje, i když tyto normy nejsou právně nikde zakotveny, a tudíž nejsou ani definované sankce za jejich porušení. Samozřejmě záleží na právní úpravě země, jak dál modifikaci těchto norem začlení například do trestního zákona. V tom případě hovoříme již o právních normách.

Za nejznámější a nejdůležitější souhrn morálních norem považuji Desatero Božích přikázání. I kdybych z pozice nevěřícího odstranila první tři přikázání týkající se vztahu člověka s Bohem, stále se nabízí dalších sedm, která poskytují návod, jak by se člověk měl chovat, aby jeho život byl plnohodnotný. Jsou to (Věřím: malý katolický katechismus, 2007, s. 199):

„ 4. *Cti otce svého i matku svou.*

5. *Nezabiješ.*

6. *Nesesmilníš.*

7. *Nepokradeš.*

8. *Nepromluvíš křivého svědectví proti bližnímu svému.*

9. *Nepožádáš manželky bližního svého.*

10. *Nepožádáš statku bližního svého.*“

V Novém zákoně hovoří Ježíš Kristus o dvou přikázáních. První se opět týká lidského života s Bohem, druhé hovoří o vztahu člověka k druhému: „*Miluj svého bližního jako*

*sám sebe.*“ (Mt 22, 39) Není to další přikázání, které bylo zapomenuto v Desateru. Je to formulace, která říká, že pokud se budu řídit tímto pravidlem, budu zároveň respektovat celé výše zmíněné Desatero. Toto přikázání je ekvivalentem Zlatému pravidlu, které je považováno za základní morální normu a které je zaznamenáno již v díle Konfucia: „*Chovej se k druhým lidem tak, jak si přeješ, aby se oni chovali k tobě.*“ (Vacek, 2008, s. 59)

Holoušková uvádí, že „*podkladem mravních norem se staly vztahy mezi lidmi, které se osvědčily a byly veřejností obecně přijaty...*“ (Grecmanová; Holoušková; Urbanovská, 2002, s. 111). Normy mohou být odvozeny např. z náboženských, filozofických nebo politických učení. Jsou ovlivněny historickým vývojem dané kulturní skupiny, ve které se jedinec nachází. Samozřejmě se v každé kultuře mohou objevovat podskupiny, které se liší uznávanými normami a hodnotami (Fontana, 2003).

### **1.3.1 Morální normy a hodnoty u předškoláka**

Prvními vzory a zárukou těch nejlepších norem jsou pro dítě rodiče. Následně jsou to dospělí, kteří jsou s ním v nejbližším kontaktu. Pro dítě jsou tyto osoby největšími autoritami, které se z jeho pozice musí poslouchat. Z počátku dítě jedná situačně, tedy podle toho, zda je nebo není dospělý přítomen v jeho blízkosti v době jeho jednání. K osvojení a přijetí norem napomáhá identifikace s autoritou. Na dodržování norem se velkou měrou podílí soustava odměn a trestů, která motivuje dítě, a to zejména z hlediska důsledků, jež pro něj plynou (Vágnerová, 2005).

„*Normy jsou důležité i pro rozvoj vlastní identity, protože umožňují vymezit obsah žádoucího chování, jehož hodnota musí být opakovaně potvrzována pozitivními reakcemi osobně významných autorit.*“ (Vágnerová, 2005, s. 221) Autorka dále apeluje na důležitost pozitivního hodnocení dítěte, protože díky tomu je uspokojována potřeba seberealizace. Dítě potřebuje zejména kladnou zpětnou vazbu, aby si mohlo být v daných činnostech jisté.

S termínem morální norma je spojován pojem morální hodnota. Definovat tento výraz je poněkud obtížné. V psychologickém slovníku je slovo „hodnota“ popsáno jako: „...vlastnost, kterou jedinec přisuzuje určitému objektu, situaci, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojování jeho potřeb, zájmů...“ (Hartl; Hartlová, 2000, s. 192) V souvislosti s hodnotami hovoříme o systému hodnot, jímž se člověk řídí ve svém jednání a uvažování. V poslední době se objevují z řad odborníků názory, že je třeba spoluvytvářet hodnoty dětí v rámci edukačního procesu (Vacek, 2008).

V České republice bylo schváleno zavedení etické výchovy do škol k 1. 1. 2010. Ve školách by měla být vyučována již od první třídy od 1. 9. 2010. Součástí etické výchovy je mimo jiné seznamování žáků s etickými hodnotami. Vacek (2008) však poukazuje na skutečnost, že v zahraničí se vyskytuje „výchova k hodnotám“ samostatně.

V mateřské škole se dítě setkává s morálními hodnotami denně. Domnívám se, že učitelky účelně zařazují tyto hodnoty prostřednictvím různých aktivit (viz kapitola 2.1). Největší důraz kladou na hodnoty, které rozvíjí kamarádství a pozitivní klima celé třídy.

#### **1.4 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ A ALTRUISMUS**

V souvislosti se společenskými hodnotami a normami hovoříme i o prosociálním chování. Pedagogický slovník charakterizuje prosociální chování jako „*chování a jednání, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující.*“ (Průcha; Walterová; Mareš, 2009, s. 227)

Svobodová (2007, s. 2) vymezuje pojem takto: „*Prosociálnost se vyznačuje pozitivním sociálním chováním, které vede k pomoci druhému člověku či lidem. Tímto chováním člověk nepřináší užitek pouze sobě samému, ale i jiným lidem.*“ Aby se člověk uměl chovat prosociálně, musí disponovat určitými předpoklady. Mezi ně se řadí porozumění a pochopení situace z pohledu druhé osoby, schopnost morálního úsudku a empatie a znalost sociálních norem a pravidel (Svobodová, 2007).

S prosociálním jednáním se často pojí termín altruismus, který je vysvětlován jako pomoc druhým bez očekávání zisku, odměny nebo sociálního souhlasu. Jedná se o nezištnou pomoc, která od aktéra často vyžaduje určitou oběť (Slaměník; Janoušek, 2008).

#### **1.4.1 Prosociální chování a altruismus u předškoláka**

Prosociální chování je zakotveno prostřednictvím rámcových cílů, kompetencí i obsahu vzdělávání v předškolním kurikulu RVP PV.

V předškolním období dochází k rozvoji sociálně žádoucích vlastností i vzorců chování, které mají obecnou platnost. V této oblasti mluvíme zejména o prosociálních vlastnostech a chování. K rozvoji dochází v souvislosti s nástupem dítěte do mateřské školy. Děti si budují vztah se svými vrstevníky. Za podpory učitelky se děti v předškolním zařízení setkávají se základy přátelství a osvojují si prosociální vlastnosti, tj. souhru, spolupráci, součinnost, toleranci, solidaritu, obětavost, soustrast, soucit apod. Z tohoto důvodu je mateřská škola považována za velmi důležitou. Mateřská škola plní samozřejmě i další funkce: stimuluje dítě ve vývoji či ho vzdělává. Nicméně nejvýznamnější funkci představuje sociální oblast, která je důležitější než příprava dítěte pro vstup na základní školu (Matějček, 2000).

Rozvoj prosociálního chování je u dítěte spojeno s dosažením určité úrovně empatie. *„Předškolní děti mají selektivně zúženou citlivost k určitým emočním prožitkům jiných lidí ...Nedovedou se emočně distancovat od příliš intenzivních citových projevů a obvykle jim samy podlehnou...“* (Seifert a Hoffnung, 1994 in Vágnerová, 2005, s. 218).

Dále Vágnerová (2005) uvádí, že je také zapotřebí, aby dítě bylo schopno ovládat svou agresivitu. Mladší děti projevují agresi zejména fyzickým útokem, u starších dětí převažuje agrese verbální. Schopnost ovládat agresi se teprve v předškolním věku rozvíjí.



Z dalších předpokladů pro rozvoj prosociálního chování u předškoláka Vágnerová (2005) zmiňuje uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí. Dále upozorňuje na dosažení úrovně kognitivních kompetencí. Tento předpoklad spojuje se schopností uvažovat z pohledu jiného člověka a chápat jeho potřeby. Toho je ale předškolák schopen jen omezeně až na konci předškolního věku. Kromě toho se prosociální chování rozvíjí i nápodobou (na základě identifikace), pomocí vysvětlování a podmiňování (tj. trestem a odměnou). „*Dětský altruismus se v tomto věku rozvíjí především v rámci symetrických vztahů s vrstevníky, v nichž se dítě dostává do výhodnější pozice, než v jaké je jeho kamarád.*“ (Vágnerová, 2005, s. 218)

Koťátková (2008) s odkazem na Matějčka mluví o dvou faktorech ve výchově, které rozvíjí altruistické chování. Prvním z nich je, aby dítě bylo jasně a důrazně upozorňováno, že nesmí ubližovat druhým. Má si uvědomovat, že druzí také někdy potřebují pomoci. Druhý faktor vychází z příkladu altruistického chování z okolí vůči němu, ale i k ostatním lidem a zvířatům. V případě malého dítěte je samozřejmě největším příkladem citlivé a ohleduplné chování rodiče, v mateřské škole potom pedagoga. K tomu dodává, že pouhé zákazy nevhodného chování bez srozumitelného vysvětlení nebo jen pouhé vysvětlování, jak se dítě má chovat bez citové podpory dospělého, není ve výchově efektivní. Pokud je dítě správně vedeno, má na konci předškolního věku vytvořenu základní výbavu pro altruistické jednání.

Již několikrát jsem se setkala s dětmi, které se v určitých situacích projevíly altruisticky. Ze svého pohledu si ale uvědomuji, že bychom neměli zapomínat, že stále jsou to jen děti, které vždy alespoň menší pochvalu či uznání přivítají. Proto je v tomto směru velmi důležitá všímavost učitelky. Ale nejen jí, také dětí. Pokud jsou děti vedeny k vnímání svého okolí, dokážou si velice dobře uvědomovat příkladné chování svých kamarádů.

## **1.5 SLUŠNÉ CHOVÁNÍ**

Termín slušné chování bývá označován i jako společenské chování či společenské návyky. Návyk je definován jako „*sklon člověka vykonávat v určité situaci nebo*

*na určitý podnět sérii činností v ustálené podobě, v neměnném pořadí.*“ (Průcha; Walterová; Mareš, 2009, s. 169) Jestliže se zamyslíme, zda dítě dokáže vždy zareagovat správně dle společenského očekávání, určitě dojdeme k závěru, že ne. Každý rodič i pedagog se snaží, aby se děti chovaly slušně. Ale cesta k tomu, aby se některé vzorce chování zautomatizovaly natolik, abychom mohly hovořit, že si dítě utvořilo správný společenský návyk, je velice dlouhá.

Zásady slušného chování vychází ze sociálního učení, ale také z hodnot. Za nejzákladnější hodnotu, která ovlivňuje naše chování, považují „respekt“. Pokud dítě respektuje své okolí, dává mu to najevo i tím, že ví, jak se k němu chová.

### **1.5.1. Slušné chování u předškoláka**

Za základní zásady slušného chování se většinou u dětí považuje umět pozdravit, poprosit a poděkovat, půjčit kamarádovi hračku, omluvit se, slušně stolovat, rozdělit se, správně se chovat na veřejnosti (u lékaře, v divadle, v dopravních prostředcích ...), pomoci druhému atd. Slušné chování si děti osvojují hlavně příkladem, zejména z rodinného prostředí. Jako příklad uvádím dvě situace, se kterými jsem se sama setkala ve své praxi.

#### **Příklad č. 1**

Maminka přišla pro Elišku do mateřské školy. V šatně si dítě obulo boty, které mělo dopoledne na vycházce. Vzhledem k tomu, že byly od bláta, zůstalo u jejího místa hodně hlíny. Maminka se tedy vrátila do třídy a poprosila učitelku, zda by si mohla půjčit lopatku se smetáčkem, aby mohla hromádku hlíny uklidit.

Dcera tak viděla, že když něco zamaže, má být za to zodpovědná a má mít snahu vrátit vše do původního stavu. V tomto případě by bylo samozřejmě vhodné, aby i dítě matce pomohlo.

## Příklad č. 2

V mateřské škole se pořádal karneval. Lenka měla kostým z půjčovny a během tancování se jí nepatrně roztrhl. Maminka na to byla následně upozorněna učitelkou. Druhý den Lenka přišla opět do mateřské školy a radostně nám sdělila: „Včera jsme s mamkou byli vrátit ty šaty. Schválně jsme jim neřekli, že je tam díra a oni si toho vůbec nevšimli!“

Jaký příklad si z toho Lenka může vzít do života? I když něco zničí a nikdo to hned nepozná, tak se vlastně nic neděje. Až bude mít šaty půjčené někdo další, tak se vina svede až na toho druhého. Důležité je, že se nepřiznala. Lenka si tak uvědomuje, že v životě je dobrá vypočítavost, přetvářka a lež.

Tak jak děti vnímají chování rodičů, tak následně přejímají vzorce chování i samy. V případě negativního obrazu je často velmi těžké přesvědčit dítě o opaku.

## 1.6 VLIVY MORÁLNÍHO VÝVOJE PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Morální vývoj je ovlivněn několika faktory, mezi jinými zejména rodinou. Následně je to společnost, ve které se jedinec nachází a kde zaujímá svoji roli.

### 1.6.1 Vliv rodinného prostředí

Rodiče jsou pro předškolní děti nejdůležitější autoritou. Považují je za svůj vzor. Děti se jim chtějí podobat. Přijímají od nich názory, hodnoty a přání. Rodiče jim poskytují emoční pohodu. V předškolním věku dochází k identifikaci s rodičem, což je považováno za jeden ze základních vývojových úkolů (Vágnerová; 2005; Říčan, 2004). *“Identifikace je pevná a trvalá vazba, která společnosti umožňuje, aby dítěti vstúpila to nejlepší – a bohužel i to nehorší – z osobnosti rodičů.“* (Říčan, 2004, s. 135)

Identifikace se podle Říčana (2004) projevuje zejména vznikem svědomí, které vychází z převzetí rodičovských norem. Dále pak přáním zastávat roli rodiče a touhou vypadat jako on. *„Identifikace se subjektivně významnou bytostí zvyšuje pocit jistoty a bezpečí*

*a snižuje pocit ohrožení, ať už vychází z čehokoliv. Kromě toho, identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a zvyšuje sebeúctu.“ (Vágnerová, 2005, s. 125)*

Fraibergová (2002) upozorňuje na typ „dokonalých“ rodičů, kteří trpí pocitem nejistoty, jak mají dětem předávat morální hodnoty. Ze strachu, aby v dětech nevzbudili nadměrný pocit viny, nechtějí, aby si děti osvojovaly hodnoty prostřednictvím vyhrožování, prožívání děsu či zastrašování. V konečném důsledku však tito rodiče nejsou vůbec schopni předat dětem své postoje. Kromě rodičů ovlivňují morální vývoj i další nejbližší členové rodiny. Mohou to být prarodiče nebo sourozenci.

Výchova dětí v rodině zaznamenává v poslední době jeden aspekt v souvislosti s utvářením morálních hodnot. Je to přístup k médiím. Děti jsou ovlivňovány sledováním filmů či hraním agresivních her na počítači. V roli učitelky v mateřské škole často zjišťuji, že se děti dívají na televizi nebo filmy na DVD, aniž by o tom rodiče věděli. Zaznamenala jsem i případy, kdy se děti samy chlubily před ostatními kamarády shlédnutím akčních filmů. Fraibergová (2002) se v této souvislosti domnívá, že akční filmy snižují morální senzitivitu každého dítěte. Díky monotónním a prázdným příběhům plným zla a smrti se podle ní otupuje také dětská představitost, na které morální růst dítěte též závisí.

Na druhé straně však musím poukázat na skutečnost, že i díky médiím mohou děti rozvíjet morální hodnoty. Existuje spousta pořadů, dětských pohádek, příběhů a televizních programů určených, kde je předkládán určitý model správného nebo nevhodného chování, který děti zaznamenávají. Posílení tohoto zážitku rodič docílí tehdy, když si po shlédnutém pořadu s dítětem o dané problematice popovídá a dá mu najevo svůj postoj k projevům chování hrdinů příběhu. Podobně může zaujmout svůj souhlas či nesouhlas s chováním představitelů pohádky již během sledování programu.

### **1.6.2 Vliv socializační a kulturní**

Morálka je součástí kultury. Je tedy ovlivněna zvyky, tradicemi, zažitými konvencemi. Každý jedinec je součástí kultury. V průběhu života poznává její preferované hodnoty

a je po něm požadováno, aby je respektoval v interakci s ostatními členy komunity (Kollariková; Pupala, 2001).

V souvislosti se socializačním vlivem Kollariková a Pupala (2001) hovoří o ovlivnění dítěte společností, v níž je nejdůležitější sociální skupinou u předškoláka třída mateřské školy. V mateřské škole se také odráží kulturou preferované pozitivní hodnoty.

Dítě v první řadě ovlivňuje osobnost učitele. Učitel je nositelem vlastních morálních hodnot, které svým chováním a osobním příkladem prezentuje dětem. V předškolním věku je učitelka pro dítě velkou autoritou, proto velice záleží, jaký osobní vztah si s dítětem vybuduje. Jestliže bude mít dítě pozitivní vztah k učitelce, bude mnohem více otevřené pro přijímání jejího modelu chování. Zároveň bude přístupnější i k jejím výchovným záměrům, protože, jak poukazuje Čáp s Marešem (2001, s. 264) *„na osobním emočním vztahu závisí akceptování požadavků a kontroly jejich plnění i působení odměn a trestů, slovního přesvědčování, všech prostředků a forem výchovného působení.“*

Kromě učitelky ovlivňuje dítě sociální skupina, ve které se nachází. V tomto případě se jedná o děti navštěvující společnou třídu. Vzhledem k tomu, že každé dítě pochází z jiné rodiny, kde může být pohled na některé morální hodnoty odlišný, setkává se jedinec ve třídě i s jinými modely chování. Některé vzory chování může postupně přijímat za své nebo je naopak odmítat. Ne vždy se dítě začne ztotožňovat se správnými modely chování, proto je důležitá vhodná korekce ze strany učitelky a také rodičů. Jestliže mateřská škola má navázanou úzkou spolupráci s rodinou, která se - mimo jiné - vyznačuje vstřícnou komunikací mezi učitelkou a rodiči, dochází v průběhu roku ke včasné informovanosti rodičů či naopak učitelce o změnách projevů chování dítěte. Díky tomu je možné předčasně zamezit případnému zhoršení chování dítěte.

Děti se v mateřské škole také setkávají s provozními zaměstnanci. Denně s nimi přichází do kontaktu. I ti se stávají součástí výchovy dítěte. Svými postoji a přístupem k dětem mohou přispět k poznání některých morálních hodnot. Některé ředitelky

mateřských škol účelně vybírají na pracovní pozici uklízečky ženy, které mají kladný vztah k dětem. Většinou v těchto školách tyto uklízečky nemají problém v komunikaci s dětmi, adekvátně reagují na jejich případné požadavky a prosby.

Další faktor, který ovlivňuje morální vývoj dítěte, je celková filosofie mateřské školy. Některé mateřské školy spolupracují například s domovem důchodců, který pravidelně navštěvují s krátkým vystoupením u příležitosti nadcházejících vánočních svátků či svátku matek. Jiné se účastní vítání nově narozených dětí s připraveným programem pro maminky. Další kladou důraz na spolupráci s rodinou, kde se rodiče spolu s dětmi participují na aktivitách školy (např. tvoření rodičů s dětmi, shrabování listí na školní zahradě, společný výlet či táborák). Děti se tak setkávají s hodnotami, jako je například úcta ke stáří, k nově narozenému životu či k rodičům.

Mateřská škola má určitý vliv na morální vývoj dítěte. Domnívám se, že největší podíl na morálním rozvoji dítěte v mateřské škole má osobnost učitelky. Nicméně největší a nejdůležitější základy morálky získává dítě v rodině a mateřská škola je v porovnání s rodinnou výchovou pouze jen nepatrným zlomkem v participaci na mravní výchově. Proto spíše v souvislosti s mateřskou školou hovoříme o podpoře morálního rozvoje než o vytváření morálních hodnot. Setkala jsem se i s názorem učitelek, které vypovídaly, že se děti natolik identifikovaly s učitelkou, že dokázaly mnohem lépe respektovat učitelku než samotného rodiče. Ve své pedagogické praxi jsem zažila jedno děvče, které jsem měla ve třídě tři roky. Na začátku docházky fyzicky ubližovalo dětem, postupně se adaptovalo a pozitivně přijímalo mou přítomnost ve třídě. Druhý rok vymizely agresivní projevy vůči dětem. Holčička se do mateřské školy těšila, občas se snažila vynutit moji přítomnost při některé hře a často mi chtěla udělat něčím radost. Od její maminky jsem slyšela, že jí dcera Zuzanka často vypráví o školce a o mně. Přestože se v mateřské škole u Zuzanky neprojevovaly žádné kázeňské problémy, doma tomu bylo naopak. Záchvaty vzteku, neposlouchání a zlobení vedlo rodiče i k návštěvám psychologa. Při jednom neformálním rozhovoru s maminkou jsem se dozvěděla, že jí dcera řekla, že by raději chtěla za maminku mě než ji. Jak maminku tak i mě tato situace mrzela, protože Zuzančina maminka se opravdu snažila ve výchově udělat maximum. Další rok se Zuzančino chování doma zklidnilo a ve třídě se holčička častěji zapojovala do her

s dětmi a mou aktivní účast ve hře už tak často nevyžadovala. Tento příklad názorně ukazuje, do jaké míry může identifikace dítěte s učitelkou ovlivnit jeho chování.

## **2 VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE ROZVÍJEJÍCÍ MORÁLNÍ VĚDOMÍ A JEDNÁNÍ PŘEDŠKOLÁKA**

Dříve než začneme rozebírat jednotlivé aspekty morálního jednání, vztahující se k předškolákovi, definujme si toto období: „*Předškolní období trvá od 3 do 6-7 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně i více let.*“ (Vágnerová, 2005, s. 173)

Proč mluvíme o morálce? Morálka souvisí s utvářením charakteru člověka. Charakter se vytváří nejen ovlivňováním jedince okolím, které do něj „vkládá“ zásady, normy a mravní principy, ale také samotnou aktivitou jedince. Ten si mravní principy a zásady spoluvytváří a v neposlední řadě pak i morálně usuzuje (Helus, 2004). Na základě morálního vědomí poznáváme, jak dítě jedná.

Dítě v předškolním institucionálním zařízení může být v morálním vývoji podporováno různými metodami, které pedagog zařazuje do své výchovně vzdělávací činnosti s dětmi. Tato kapitola se snaží obsáhnout základní nabídku metod, jež může učitelka uplatnit ve své pedagogické praxi.

### **2.1 METODY ROZVÍJEJÍCÍ MORÁLNÍ HODNOTY PŘEDŠKOLÁKA**

#### **2.1.1 Living Values: An Educational Program**

Jeden ze zahraničních vzdělávacích programů zabývajících se hodnotami je „Living Values: An Educational Program (LVEP)“. Podporuje jej UNESCO. Tento program je „nadnárodní“. Je určen zejména pro učitele, vychovatele, ale i rodiče po celém světě. LVEP se zaměřuje i na předškolní věk, pro který má vypracovaný ucelený systém, pojednávající o tom, jak seznamovat děti s jednotlivými hodnotami. Celý program můžeme nalézt v publikaci „*Living Values Activities for Children Ages 3-7*“ (Tillman; Hsu, 2000). Východiskem těchto aktivit je rozpracování jedenácti hodnot do didaktické



podoby. Jsou to tyto hodnoty: mírumilovnost, respekt, láska, odpovědnost, štěstí, spolupráce, poctivost, pokora, tolerance, bezelstnost a svornost. Hodnoty jsou uvedeny v pořadí, v jakém jsou autory doporučeny k rozvíjení.

Seznamování s každou hodnotou je rozfázováno do několika lekcí. Délka lekce by neměla přesahovat 20 min. Je možné začlenit jednotlivé činnosti z lekce i v průběhu dne. Autoři využívají během výchovného působení následující aktivity (Tillman; Hsu, 2000):

### **Reflektivní body**

Reflektivní body srozumitelně vymezují jednotlivou hodnotu tak, aby děti porozuměly rozsahu této hodnoty. O těchto bodech je během lekcí diskutováno. Například: Respekt znamená, že si uvědomuji, že i druzí jsou cenní.

### **Imaginace**

U některých hodnot je možné využít této metody. Děti jsou požádány, aby si pokusily představit například „šťastný svět“. Poté se podělí se svými myšlenkami s ostatními a následně své představy výtvarně ztvární. V tomto případě nezáleží jen na kreativitě dětí, ale také na jejich zájmu. Takový typ cvičení vyžaduje, aby dítě pocíťovalo za své reakce a odpovědi pozitivní uznání.

### **Cvičení „Být potichu“**

Tato cvičení pomáhají dětem zklidnit se a lépe se soustředit na své myšlenky. Autoři radí zařadit tichá cvičení již od první lekce a postupně je čím dál častěji začleňovat. Následně by pak měla probíhat denně. Lze je například využít po přečtení příběhu u některých hodnot jako „Mírumilovnost“, „Respekt“ apod. Děti učitelka motivuje nejprve ke zklidnění, uvolnění a tichosti. Potom je vybídne, aby se například pokusily zažít stejný prožitek pokoje jako představitel příběhu. Tuto metodu lze přirovnat částečně k relaxačnímu cvičení. Autoři doporučují, aby po určité době bylo i dětem umožněno vytvořit si svá vlastní „Tichá“ cvičení.

### **Umělecké vyjadřování**

Hodnoty lze vyjádřit kresbou, písní, tancem i dramatizací. U malých dětí je dobré spojit například prvky dramatizace s obsahem písně.

### **Aktivity podporující vlastní rozvoj**

V těchto aktivitách hledají děti hodnotu ve vztahu k sobě nebo budují schopnosti rozvíjející vztah k dané hodnotě. Například v lekci „Mírumilovnost“ ztvárňují děti prostřednictvím loutek svůj pohled na mírový svět, nebo v lekci „Poctivost“ zkoumají ve svých pocitech, kdy jsou oni sami poctiví.

### **Sociální dovednosti**

Lekce jednotlivých hodnot jsou uspořádány tak, aby rozvíjely sociální dovednosti formou her, při nichž děti řeší např. konflikty dané hodnoty či získávají sociální komunikativní dovednosti.

### **Dovednosti rozvíjející sociální soudržnost**

Děti se zabývají zkoumáním pozitivních příkladů v jednotlivých lekcích a na základě vlastní volby pak následně spolupracují na zvoleném projektu. Nejlépe lze využít k rozvoji spolupráce lekce těchto hodnot: „Tolerance“, „Bezelstnost“ a „Svornost“.

Autoři Tillman a Hsu (2000) také uvádí, že tato metodika má sloužit zejména pro učitele jako inspirace. Chtějí podnítit pedagogy, aby sami využívali příběhy, písně a hry z vlastní kultury a aplikovali je do jejich školního kurikula.

#### **2.1.2 Utváření hodnot prostřednictvím dalších výchovných metod**

Podobně se hodnotami zabývají američtí manželé Eyrovi. Ti stanovili základní pravidlo, dle kterého vyvodili dvanáct hodnot. Jejich definice hodnot zní: *„Respektovaná a univerzálně ‚přijatelná‘ hodnota prospívá jak člověku, který ji uznává, tak lidem, s nimiž v duchu této hodnoty jedná.“* (Eyre, 2007, s. 12) Z této definice vychází dle autorů hodnoty jako poctivost, odvaha, mírumilovnost, samostatnost a výkonnost, sebekázeň a střídmost, věrnost a zdrženlivost, oddanost a spolehlivost, respekt a úcta,

láska, nesobeckost a citlivost, vlídnost a srdečnost, spravedlnost a milosrdenost (tamtéž, 2007).

Ve své publikaci: „Jak naučit děti hodnotám“ autoři seznamují učitele a rodiče s každou hodnotou zvlášť. Metody v jednotlivých kapitolách člení dle věku dítěte, uvádějí zde také metody a aktivity pro předškoláky. Mezi základní metody řadí tyto (Eyre, L.; Eyre, R., 2007):

### **Hraní rolí a různé druhy slovních her**

Děti se v hrách ocitají v situacích, kde si mohou představit důsledky svého chování.

### **Dospělé diskuze**

Děti si díky rozhovorům s dospělým, zejména s rodiči, postupně uvědomují vliv hodnot, které se mu snaží rodič předat. Tyto rozmluvy s dítětem posiluje především také příkladné chování dospělého, které se s danými hodnotami ztotožňuje.

### **Chvála a povzbuzování**

Tyto prvky pozitivního hodnocení se setkávají s mnohem lepším vlivem na utváření hodnot než poukazování na chyby.

### **Odměny a ocenění**

Odměnami a oceňováním posilujeme u dětí také dobré chování. Děti mohou být za svá snažení odměněny například medailí nebo diplomem.

### **Druhá šance**

Metoda druhé šance umožňuje dítěti napravit své chování poté, co nesplnilo naše očekávání. Dítě motivuje i naše důvěra v jeho další počínání bez přítomnosti zbytečných výčitek.

### **Citáty**

Jeden ze způsobů, jak vytvářet správný hodnotový systém, je učit děti krátkým citátům, které vystihují danou hodnotu. Například u hodnoty „vlídnost a srdečnost“ doporučují

autoři shlédnout dětský film Bambi od Walte Disneye, ve kterém zazní věta od jednoho hrdiny: „*Jestli nemůžeš něco říci pěkně, radši nic neříkej.*“ Tuto větu potom navrhuji naučit děti nazpaměť. Děti by samozřejmě před tím měly být poučeny o významu tohoto citátu. Kdykoliv by pak dítě začalo nevhodně mluvit, je dobré mu citát připomenout.

### **Hodnota a její opak: Co pomáhá, co zraňuje?**

Děti si uvědomují hodnoty na základě kontrastu. Přemýšlí o vhodných variantách správného chování a naopak zvažují, které chování je nevhodné.

### **Příběhy**

Děti rozpoznávají hodnoty v jednotlivých příbězích a pohádkách.

Svobodová a Šulová (2007) popisují v souvislosti s poznáváním morálních hodnot tyto dvě metody:

### **Záchrana a pomoc ve hrách zaměřených na spolupráci**

Jedná se o hry, kdy je dítě ochotno a schopno pomoci druhému dítěti. Příkladem takových her jsou například honičky, které vyžadují spolupráci ve formě osvobození a navrácení druhého do hry. Zařazujeme sem samozřejmě i všechny kooperativní hry.

### **Filosofie pro děti**

Tato forma vzdělávání je založena na diskuzi a příbězích, při nichž si děti samy kladou otázky a vzápětí si na ně odpovídají. Učitel se nachází v pozici facilitátora a spoluhráče dětí, který by neměl zasahovat do diskuze svým názorem. Jeho úkolem je poukazovat na vzájemné souvislosti či protirečení mezi jednotlivými názory. Pomáhá také v případě korekce nelogických závěrů dětí. Filozofování začíná motivací příběhem, který učitelka vypravuje či dramatizuje. Děti se mohou zapojit například dovyprávěním příběhu nebo jeho dramatizací. Následuje blok otázek z řad dětí a pak diskuze.

Autorky uvádí tuto metodu na příkladu pohádky „Červená karkulka“. Po dovyprávění pohádky vyzve učitelka děti k zamyšlení, na co by se chtěly zeptat. Většinou je potřeba,

aby učitelka nadnesla první otázku. Např.: „Měla Karkulka tatínka?“ nebo „Proč vlk nesnědl Karkulku už v lese?“ Děti se postupně přidají s dalšími otázkami, které učitelka zaznamenává na papír. Potom si děti vyberou jednu otázku – tu nejzajímavější (např. formou losování nebo hlasování), a o té hovoří. Snahou učitelky je, aby se otázka probrala co nejpodrobněji z různých úhlů pohledu. Nemusí být uzavřena pouze jednou správnou odpovědí. Např. u otázky „Měla Karkulka tatínka?“ se děti zamýšlí nad hodnotou rodičovské lásky.

Tato metoda je náročná na potřebnou délku soustředění, proto se před ní doporučuje zařadit pohybovou chvílku. Je určena pro starší předškolní děti a vyžaduje praktický výcvik pedagoga, který umí správně vést rozhovor a formulovat otázky.

### **2.1.3 RVP PV z pohledu výchovy k hodnotám**

V České republice existuje dokument Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který je závazný od roku 2007 pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Toto kurikulum formuluje vzdělávací cíle v podobě záměrů a výstupů. Pedagogovi je ukládáno sledovat ve své výchovně vzdělávací činnosti tři rámcové cíle. Jeden z nich přímo souvisí s významem hodnot: „*Osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost.*“ (RVP PV, 2004, s. 8)

Rámcové cíle, jsou-li naplňovány, směřují k utváření základů klíčových kompetencí. RVP PV klíčové kompetence formuluje jako výstupy vzdělávacích cílů. Obecně jsou definovány jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, postojů a hodnot*“ (RVP PV, 2004, s. 9). Pro předškolní vzdělávání stanovuje RVP PV (2004, s. 9) tyto klíčové kompetence:

1. „*kompetence k učení*“
2. *kompetence k řešení problémů*
3. *kompetence komunikativní*
4. *kompetence sociální a personální*
5. *kompetence činnostní a občanské*“

Všechny tyto kompetence také vedou k utváření hodnot. Největší důraz na hodnoty klade oblast kompetencí činnostních a občanských, která ve své charakteristice, co by dítě na konci předškolního vzdělání mělo být schopno, popisuje, že dítě má mít základní představu o tom, „*co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat*“ (tamtéž, 2004, s. 12).

Klíčové kompetence se promítají do obsahu předškolního vzdělávání. Nejvíce se hodnoty odráží ve vzdělávací oblasti „Dítě a společnost“ a pak následně „Dítě a ten druhý“ (tamtéž, 2004).

Závěrem můžeme říci, že autoři RVP PV si velice dobře uvědomují, jak důležitý podíl výchovy představuje výchova k hodnotám. Tento dokument podněcuje učitelky mateřských škol, aby se soustředily v každé činnosti na tuto oblast rozvoje hodnot, která je určující pro další vývoj dítěte.

## **2.2 METODY PODPORUJÍCÍ SPRÁVNÉ CHOVÁNÍ**

Jednou z často používaných metod při osvojování slušného chování je poučení a stálé vysvětlování vhodného chování. Děje se tak v běžných životních situacích, které dítě denně zažívá. Další je osobní příklad s identifikovanou osobou, zejména rodičem, v mateřské škole pak s učitelkou.

Také lze využít různé typy her. Jsou to například hry dramatické, kde děti inscenují různé životní situace před kamarády a následně je všichni verbálně analyzují. V námětových hrách děti často promítají modely chování dospělých do svých herních rolí. Dalším příkladem jsou již zmiňované kooperativní hry, které se zakládají na spolupráci dětí ve dvojici nebo v malých skupinách, a hry pohybové, v nichž je též zakomponován socializační prvek (např. honičky se záchranou). Můžeme využít i hry společenské (např. „Nešťourej se v nose“ - lotto s obrázky etiky) nebo didaktické (např. přiřazování dvojice obrázků, které zachycují vhodné a nevhodné chování dětí ve stejné situaci).

Seznamovat děti se slušným chováním můžeme také prostřednictvím vhodných příběhů a pohádek. V současné době vyšlo několik publikací i pro předškoláky, které jsou cíleně zaměřeny na oblast společenského chování. Pro ilustraci zde některé uvádím.

Publikace „Děti a slušné chování aneb vyprávění kočky Justýnky“ (Adamovská, 2005) přináší dětské příběhy holčičky Majdy, jejích kamarádů a hlavně kočky Justýny, která děti poučuje, jak se mají zachovat během různých situací. Děti jsou nenásilnou formou seznamovány se základy slušného chování. Každý příběh obsahuje v závěru písničku, která s tématem příběhu koresponduje, a pomáhá si pravidla chování lépe zapamatovat. Kniha je velice pěkně zpracovaná i na CD. Příběhy vypráví Jitka Molavcová a písničky nazpíval dětský sbor Bambini di Praga.

Velice krátké příběhy nabízí knížka „Neotesánek“ s podtitulem „Základy společenského chování pro ty úplně nejmenší“ (Březinová, 2005). Příběh začíná podobně jako pohádka o Otesánkovi. Manželé marně očekávají příchod miminka. Nakonec se muž vydává z města do lesa, kde začne otesávat kus dřeva. Spustí se však déšť, a tak manžel přináší ještě nedotesané miminko domů. Zbylé kousky kůry od dítěte postupně opadávají v souvislosti s osvojováním společenského chování, se kterým se Neotesánek seznamuje v běžných životních situacích.

Pohádková kniha „Draka je lepší pozdravit aneb o etiketě“ (Krolupperová, Kratochvíl, 2009) je určena pro děti od pěti let. Obsahuje příběhy, které jsou inspirovány zásadami slušného chování. Pohádky vypravuje starý a moudrý plyšový pes. Jeho posluchači jsou ostatní hračky dvou dětí - malého Vašíka a Kačenky. Každá pohádka obsahuje v závěru námětové otázky, které vybízí k zamyšlení nad daným tématem z obecného úhlu pohledu. Kromě toho zde nalezneme souhrn základních zásad vycházejících z tématu pohádky.

O tom, jak se má člověk správně chovat a jaké jsou důsledky, když se člověk zachová nevhodně, se píše v knize „Birlibán“ (Petiška, 1988). Spisovatel proniká do dětské fantazie příběhem malého chlapce Birlibána. Ten se rozhodne pomoci svému

maňáskovi Janečkovi. Birlibán prožívá podivná dobrodružství, ve kterých si uvědomuje, jak negativně může ovlivnit nevhodné chování člověka i jeho okolí.

Poslední publikace, na kterou bych ráda upozornila, se nazývá „Neobyčejná dobrodružství pro neobyčejné kluky a holky“ (Daniel, 2007). V této knize spisovatel nabízí příběhy malých dětí, které se setkávají s různými problémy a snaží se je řešit.

Všechny výše uvedené publikace využívám při své výchovně vzdělávací činnosti v mateřské škole. Děti mají tyto příběhy velice rády, dokážou nad tématem diskutovat a na základě příběhu si uvědomovat podobné chování u sebe nebo v jejich okolí.

O slušném chování se mnohokrát zmiňuje i Matějček. Ve svých publikacích poukazuje nejen na nutnost osvojování základních pravidel chování jako např. zdravení či uklízení hraček, ale také apeluje na rodiče a učitele, aby věnovali velkou pozornost chování, ve kterém má dítě snahu udělat radost druhému. Tuto výchovnou taktiku nazývá „*něco s někým pro někoho*“ (Matějček, 2005, s. 172). Ta spočívá ve spolupráci a sdílení radosti. Dítě například vytváří keramický předmět s někým, koho má rádo. V mateřské škole je to paní učitelka. „*Účast na činnosti dospělých je pro dítě vskutku mocným výchovným činitelem.*“ (tamtéž, 2005, s. 172) Vytvořený předmět potom předá rodiči. Dítě při předávání dárku zažívá radost z radosti rodiče. Důležitým faktorem je zde tedy princip obdarování a radost někoho jiného (Matějček, 2005).

Učitelka v rámci podpory morálního rozvoje předškolního dítěte může využívat výše zmíněné metody. Za nejzákladnější metody považuji využití příběhu či pohádky s morálním podtextem, ať už se jedná o vyprávění, dramatizaci, rozhovor na dané téma apod. Dále pak vysvětlování vhodného či nevhodného chování v kontextu reakce na aktuální výchovný problém dítěte. Potom jsou to také hry, zejména kooperativní a dramatické. Učitelka by neměla v jakékoliv situaci zapomínat na velký vliv své osobnosti a modelu chování, který se bezesporu podílí na celkovém rozvoji morálky dítěte. Jednotlivé projevy chování dítěte by měla korigovat pochvalou, případně pokáráním. Během studia literatury mě velice oslovil názor profesora Matějčka, který poukazuje na aktivity, během nichž se dítě účastní na radosti druhému za asistence



učitelky. Na jedné straně jsem si vědoma, že se tak v mateřské škole děje u příležitosti vánočních svátků nebo ke dni matek, kde děti vytváří dárek pro rodiče. Na druhé jsem si ale uvědomila, jak často učitelky mají sklon všechny kreativní práce dětí nejprve vystavit na nástěnku a až následně jim je věnovat domů. V tomto případě je dobré, aby mělo dítě alespoň někdy možnost si odnést domů svůj obrázek, který ten den nakreslilo.

### 3 SCHOPNOSTI A DOVEDNOSTI UČITELE V OBLASTI ETICKÉ VÝCHOVY DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

#### 3.1 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE

Každá učitelka mateřské školy se vyznačuje určitými charakteristikami, které jsou potřebné k naplňování její profese. Souhrnně mluvíme o profesních kompetencích učitele, které se dříve označovaly, jak Průcha (2002) uvádí, termínem pedagogická způsobilost.

Š. Švec definuje „kompetence“ jako: *„komplexní demonstrovanou schopnost jednotlivce vykonávat speciální úkoly, potřebné na uspokojivé splnění speciálních požadavků anebo nároků zvláštních situací při výkonu odborných pracovních funkcí a jiných hlavních mimopracovních aktivit a sociálních rolí, zahrnuje praktické znalosti, dovednosti, postoje a jiné kvality osobnosti.“* (Švec, 2004, s. 41 in Dytrtová; Krhutová, 2009, s. 50) Autoři Pedagogického slovníku vymezují pojem „kompetence učitele“ jako: *„Soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese.“* (Průcha; Walterová; Mareš, 2009, s. 129)

Základní vymezení pedagogických kompetencí, které charakterizují učitelskou profesi, formuluje Vašutová (2004 in Dytrtová; Krhutová, 2009, s. 52 - 53). Jsou to tyto kompetence:

- „předmětová/oborová,
- didaktická a psychodidaktická,
- pedagogická,
- diagnostická a intervenční,
- sociální, psychosociální a komunikativní,
- manažerská a normativní,
- profesně a osobnostně kultivující.“

Z těchto sedmi kompetencí nejvíce vystihují požadavky na etickou výchovu dvě. První z nich je kompetence sociální, psychosociální a komunikativní, která poukazuje na dovednost učitele vytvářet příznivé klima ve třídě, působit na vhodnou socializaci dětí, analyzovat příčiny negativních postojů a zprostředkovávat jejich řešení. Druhá je kompetence profesně a osobnostně kultivující, apelující na reprezentativní vystupování učitele na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, jenž disponuje i předpoklady pro kooperaci s kolegy v kolektivu školy. (Vašutová, 2004 in Dyrťová; Krhutová, 2009)

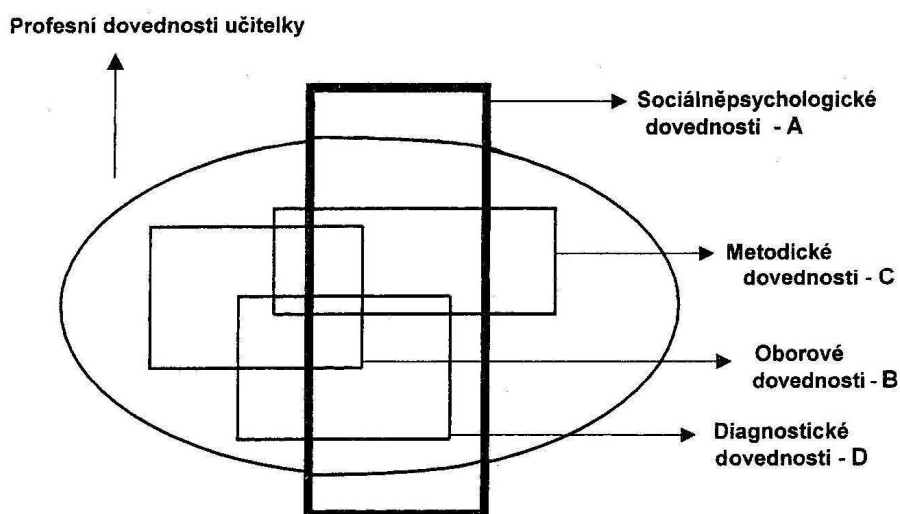
Nicméně z celého kontextu kompetencí nelze izolovat pouze tyto dvě výše zmíněné, neboť učitelka by měla disponovat všemi kompetencemi. Tedy kompetencí oborově předmětovou, která se vyznačuje osvojenými znalostmi z předškolní pedagogiky a příbuzných věd a dovedností učitelky tyto vědomosti aplikovat do výchovně vzdělávací činnosti. V kompetenci didaktické a psychodidaktické učitelka ovládá strategii výchovy a učení v rovině teoretické i praktické. Dovede využívat vhodných metod ve své výchovně vzdělávací činnosti. Je schopna vytvářet školní a třídní vzdělávací program na základě znalosti Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. V kompetenci pedagogické vykazuje učitelka dovednosti v orientaci výchovy a vzdělávání vzhledem ke znalostem vzdělávacích soustav. Ovládá procesy a podmínky výchovy v teorii i praxi, spojené s odbornými znalostmi. Prostřednictvím diagnostické a intervenční kompetence dokáže učitelka pracovat s prostředky diagnostiky ve své výchovně vzdělávací činnosti. Je schopna identifikovat děti se specifickými poruchami či děti nadané a nabízet jim přiměřeně vhodné výchovné a vzdělávací metody. Dokáže řešit výchovné problémy dětí. V rámci kompetence manažerské a normativní by učitelka měla prokazovat znalosti zákonů a norem vztahující se k její profesi. Dále by měla zvládat řídit třídu a organizovat si svou práci či dokázat pracovat v kolektivu (Vašutová, 2004 in Šikulová a kol., 2005).

### 3.1.1 Profesní dovednosti učitelky mateřské školy

Pro rozvoj profesních kompetencí učitelky mateřské školy je potřeba, aby učitelka disponovala některými důležitými předpoklady. Ilona Gillernová (2003, s. 26) tyto předpoklady shrnuje do základních čtyř profesních dovedností:

- „sociálněpsychologické profesní dovednosti;
- profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku;
- metodické profesní dovednosti;
- speciálněvýchovné diagnostické profesní dovednosti.“

Souhrn všech těchto dovedností tvoří profesní kompetenci učitelky mateřské školy (viz obr. 2) (Mertin, Gillernová, 2003).



Obr. 2 Schéma profesních dovedností učitelky mateřské školy (převzato: Mertin, Gillernová, 2003, s. 27)

### ***3.1.1.1 Sociálněpsychologické profesní dovednosti učitelky mateřské školy***

Z těchto dovedností korespondují s oblastí etiky sociálněpsychologické profesní dovednosti.

Sociálněpsychologické profesní dovednosti představují předpoklad k naplňování dalších profesních dovedností. Gillnerová (2003) podává stručný popis vybraných sociálních dovedností, o kterých uvádí, „že osvojení a rozvinutí právě těchto dovedností vede k upevnění profesní jistoty učitelky v mateřské škole, pomáhá zvládat změněné nebo nové výchovně-vzdělávací situace...“ (tamtéž, 2003, s. 28). Z inventáře uvádí tyto dovednosti (Gillnerová, 2003):

#### **Akceptování osobnosti dětí, rodičů, kolegů**

Přijímat každého jaký je vyžaduje po učitelce určitý vhled do situace dítěte. Nemluvíme jen o jeho současném chování a výkonu. Učitelka by měla mít základní povědomí i o podmínkách v rodině, aby mohla pochopit některé projevy dítěte a následně zvolit adekvátní výchovné metody. Akceptace druhého by měla vést ke vhodným stimulacím jedince s ohledem na jeho možnosti. V případě nepovedené činnosti je třeba konkrétně chybu nazvat, abychom tak dali dítěti šanci ke změně. Hodnocení typu: „Zase se mi dneska nelíbilo tvoje chování.“ nevyhovuje jasně, v čem se dítě chovalo nesprávně. Pokud dítěti řekneme: „Dnes se mi nelíbilo, jak jsi mi vzal bez dovolení ze stolu knihu.“, usnadňujeme mu tak rozpoznání viny, čímž u něj dochází k větší snaze regulace nevhodného chování do budoucna. Dovednost akceptování rodičů a kolegů se projevuje u učitelky zejména vhodnou komunikací s nimi.

#### **Autenticita projevů učitelky ve vztahu k sociálním partnerům**

Autenticita se u učitelky projevuje v jejím věrohodném chování, ať už se jedná o její emoce, názory či postoje. Dítě tak poznává určité cesty a hranice výchovného působení.

#### **Empatie k jednotlivému dítěti i k celé skupině, rodičům, kolegyním**

Empatická učitelka by se měla umět vcítit do situace dítěte, rodičů či kolegů, být vnímavá a vstřícná k jejich potřebám a přáním, dokázat jim porozumět, ale zároveň

zůstat sama sebou. Schopnost empatie je často spojována s negativními pocity druhého. V této situaci je úkolem učitelky projevit pochopení nad problémy, strachem, lítostí apod. Na druhé straně by měla umět s druhým sdílet i radostné okamžiky. Empatické chování souvisí se schopností naslouchat a s porozuměním nonverbálním projevům.

### **Naslouchání**

Naslouchat umožňuje učitelce lépe porozumět podstatě sdělovaných informací. Aby učitelka dokázala správně naslouchat druhému, je třeba, aby mu věnovala dostatečný prostor k vyjádření obsahu sdělení. Kromě toho by měla zajistit možnost individuálního přístupu. V praxi to znamená, že se dokáže zastavit, přerušit svou činnost, věnovat pozornost jen jemu, dbát na oční kontakt a následně empaticky zareagovat na obsah rozhovoru. Učitelka by měla být dostatečně vnímavá i na potřebu sdílet se od těch dětí, které se ostýchají učitelku oslovit jako první. Mnohdy je i pro učitelku těžké zajistit ideální podmínky k naslouchání, proto je dobré v tomto směru spolupracovat s kolegyní. Pokud je to možné a situace dítěte to vyžaduje, může se jedna učitelka věnovat všem dětem ve třídě a druhá učitelka si dítě odvede do klidné části třídy nebo i mimo třídu (do šatny, na chodbu), kde mu plně věnuje pozornost. Jestliže dítě zažívá pocit, že učitelka dokáže dítě vyslechnout, buduje se u něj důvěra v pedagoga.

Kromě dětí se učitelka dostává do kontaktu s rodiči, kteří mají někdy tendenci se jí svěřit. I v této rovině je potřeba, aby učitelka dostatečně naslouchala a adekvátně zareagovala na jejich potřeby.

### **Odlíšování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních**

Často dochází k neporozumění díky záměně názorů a úsudků s pocity. Názory a úsudky vycházejí z racionálního pohledu na svět, můžeme o nich polemizovat či předkládat nové argumenty. Prožitky a pocity jsou součástí emocionální složky. O prožitcích nelze v dané situaci polemizovat. Jestliže dítě sdělí učitelce „Bojím se tmy“, těžko učitelka může uspět argumenty typu: „Podívej, Tomášek se taky nebojí. Přece nejsi žádná bábovka!“ apod.

### **Orientace na konkrétní situaci**

Tato dovednost poukazuje na důležitost ve vyjadřování se ve vztahu ke konkrétním situacím. Jestliže se bude učitelka jasně vyjadřovat ke konkrétním projevům dětí, dojde relativně jednoduchou cestou k efektivnímu výchovnému působení. To stejné platí v interakci s rodičem, když s ním učitelka hovoří například o výchovných problémech jeho dítěte. Pokud rodiči jasně definujeme, jaké konkrétní požadavky má na dítě klást doma a zároveň se o to stejné budeme snažit v mateřské škole, může se chování dítěte zlepšit.

### **Podporování sebekontroly a seberegulace u sebe i u dětí**

Každá učitelka by měla rozvíjet a podporovat sebekontrolu a sebeovládání jak u sebe tak u dětí. Vzhledem k tomu, že se denně vyskytuje v sociálních vztazích mezi dětmi, měla by disponovat určitou mírou sebeovládání a sebekontrolou. Tím také ukazuje příklad dětem, které si tak osvojují tuto důležitou dovednost.

### **Porozumění neverbálním projevům jedince**

Neverbální projevy jsou důležitou složkou komunikace. Každý komunikuje gesty, mimikou, postojem těla apod., aniž by si to často uvědomoval. Učitelka spoustu informací od dětí získává právě díky neverbálnímu projevu jednotlivce. V předškolním zařízení je porozumění nonverbálních projevů dětí o to důležitější, protože ne každé dítě dokáže svou potřebu vyjádřit slovy. Na vině může být nedostatečná slovní zásoba, špatná výslovnost nebo jen strach něco říci.

### **Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí**

Tato dovednost spočívá v umění učitelky poskytnout dětem model tolerance v oblasti odlišných pohledů na svět. Děti se snaží vést ke zvažování příčin i důsledků různých úhlů pohledu.

### **Rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování**

Sebedůvěra učitelky může ovlivnit podporu sebedůvěry dítěte. Učitelka by měla poskytovat dítěti takové aktivity, ve kterých se cítí být úspěšné a ve kterých samo sobě

i ostatním dokáže, že něco zvládne. Prostřednictvím těchto pozitivních zkušeností dochází k rozvoji sebedůvěry u dětí.

### **Umění pochválit**

Ve výchově hraje nezastupitelnou roli odměna a trest. Větší účinek má samozřejmě odměna, tedy pozitivní hodnocení dítěte. Často je těžké dítě za něco pochválit, přesto musí zkušená učitelka umět ocenit alespoň snahu dítěte, i když se mu výsledná práce nepodařila. Každé kladné hodnocení stimuluje dítě k dalším aktivitám. Pochvalu uvítají nejen děti, ale rádi ji na své dítě uslyší i jejich rodiče.

### **Zpětná vazba v profesních sociálních vztazích**

Zpětná vazba vychází z oboustranné komunikace, například mezi učitelkou a rodičem. Předpokladem je, že učitel či rodiče dokáží sdělovat informace konkrétně a přesně. Komunikace nemá být hodnotící či interpretující, měla by si všímat změnitelných charakteristik chování a obsahovat ocenění. Podstatné při zpětné vazbě je umět informace také přijímat.

### **Zvládání konfliktních situací**

V prostředí mateřské školy dochází téměř denně ke konfliktům mezi dětmi. Velkou měrou, jak vést děti ke zvládnutí konfliktu ve prospěch rozvoje vztahů, přispívá výchovné působení učitelky. Učitelka se může dostat i do situace, kde bude řešit konflikt mezi rodiči či kolegy. Gillernová (2003, s. 33) vyjmenovává tyto nejdůležitější „sociálně náročné úkony“, které se podílejí na zvládnutí konfliktní situace:

- *„ oddělit děti, kolegy, rodiče od problému, přestože právě oni jsou jeho nositelé; řešit a zvládat musíme problémy, a ne lidi;*
- *vypořádat se s emocemi, které provázejí prakticky každý konflikt, přirozeně, pokusit se je přiměřeně ventilovat;*
- *vytvářet alternativy a varianty postupu je přímo nezbytnou podmínkou zvládnutí konfliktu, protože každá konfliktní situace v sobě zahrnuje více možností k jejímu zvládnutí, první ‚řešení‘, které nás napadne, nemusí být optimální;*



- *uvědomit si, že ke vzniku konfliktu přispívají nejen jeho aktéři, ale i určitá sociální situace, kterou je nutné brát v úvahu i při zvažování postupů jeho zvládnání.*“

V předškolním zařízení se nyní soustředíme na pohled konfliktu mezi dětmi a jejich řešení situací.

Na začátku školního roku se v každé třídě stanovují pravidla, se kterými se děti seznamují. Je dobré, když jsou pravidla zobrazena přímo dětmi. Jestliže děti řeší konflikt, většinou vychází z porušení určitého třídního pravidla. Děti by si v tomto případě měly předně uvědomit, které pravidlo porušily. Jedním ze způsobu je přijít k danému zobrazenému pravidlu a společně si pohovořit, co děti udělaly špatně a následně dojít k usmíření. Samotný akt usmíření může představovat vyřešení situace, omluvu a podání ruky či pohlazení jako gesto, že jsme kamarádi. Někteří psychologové však upozorňují, že dětem nemusí být příjemný tělesný kontakt, proto by učitelka neměla nutit dítě k tomuto úkonu. Ze začátku je dobré, aby učitelka pomohla dětem k usmíření. V průběhu času by však měly děti zvládat řešit konflikt samy, zejména starší předškoláci.

Podobným řešením může být stanovené místo, kde si děti popovídají o svém konfliktu a následně učitelce oznámí, co každý z nich (ne ten druhý) udělal špatně (Eyre, 2007). Samozřejmě ani zde neopomeneme usmíření.

Pokud děti nedokážou v konfliktu najít řešení, může učitelka, například prostřednictvím komunikačního kruhu, vyzvat ostatní děti, aby kamarádům poradily, jak by daný problém vyřešily ony.

Děti se mohou učit řešit konflikty i prostřednictvím fiktivních situací, které jsou jim blízké (Svobodová, 2007). K východisku konfliktů může přispět i dětská dramatizace příběhů.

## 3.2 KLIMA TŘÍDY

Pedagogický slovník charakterizuje „třídní klima“ jako „*sociálněpsychologickou proměnnou, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. K těmto aktérům patří: třída jako celek, skupiny žáků, žák jako jedinec, učitel, skupina učitelů, kteří danou třídu vyučují. Z časového hlediska klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro třídu a učitele po měsíce až roky. Liší se od atmosféry třídy, která je jevem krátkodobým, proměnlivějším...*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 125).

K vytváření pozitivního klimatu ve třídě přispívá učitelka svými profesními kompetencemi. (viz kapitola 3.1)

Klima třídy lze promyšleně ovlivňovat. V první fázi je třeba zjistit aktuální stav pomocí diagnostických metod. Následuje rozhodování, ve kterých oblastech chceme docílit zlepšení nebo alespoň udržet aktuální stav. Dále zvolíme pedagogické postupy, prostřednictvím kterých cíleně zasahujeme do klimatu třídy. Na závěr vyhodnotíme situaci a nadále se snažíme podporovat tyto změny k lepšímu (Šikulová a kol., 2005).

### 3.2.1 Pedagogické postupy ovlivňující třídní klima

Jako příklad ke zlepšení klimatu třídy uvádí Šikulová a kol. (2005, s. 93) tyto pedagogické postupy:

- *„vztahy mezi dětmi ve třídě: snažit se, aby soudržnost třídy vzrůstala a převažovala pozitivní orientace třídy; zařazovat do výchovně vzdělávacích činností situace, ve kterých děti musí spíše spolupracovat než soutěžit; využívat činnosti ve dvojicích a skupinách; vést děti, aby uměly řešit konfliktní situace; cíleně eliminovat projevy agrese, šikanování apod.*
- *zájem o průběh aktivit: stavět na tom, co dítě umí; možnost vybrat si, co dítě zajímá; respektovat individuální tempo, oceňovat proces činnosti stejně jako*

*výsledek, poskytovat pozitivní zpětnou vazbu; umožňovat navazování kontaktů s dalšími lidmi (odborníky v oboru, rodiči, ...);*

- ***klid a pořádek ve třídě: udržovat klid na práci: podporovat samostatnost, zodpovědnost a dodržování pravidel a řádu.***

### **3.2.2 Příklady cílených aktivit ovlivňujících třídní klima**

Mezi aktivity ovlivňující třídní klima řadíme hry. Jedná se zejména o hry prosociální, socializační a kooperativní. Dále to mohou být pohádky a příběhy s mravní tematikou (viz 2.2), které lze dětem předčítat, vyprávět, o jejich obsahu následně diskutovat, drammatizovat je a výtvarně ztvárnit. Další formou je výtvarné zpracování jakéhokoliv tématu, pravidel. V této souvislosti je na místě uvést jednu výtvarnou techniku, která propojuje emocionální a sociální rozvoj s rozvojem intelektuálním. Jedná se o artefietiku. Nezanedbatelnou úlohu představují aktivity spojené s drammatizací: hraní určitých rolí, maňásková a loutková divadla, která obsahují morální podtext. Diskuze či rozhovor nad určitým tématem týkající se mravní výchovy, obohacuje děti o další informace a třídí jejich myšlenky. Mezi oblíbené aktivity patří u dětí i práce s písní. Děti si kromě zpěvu písně uvědomují i morální obsah textu, který mohou během zpívání drammatizovat.

### **3.3 METODY MRAVNÍ VÝCHOVY**

Aby učitelka dokázala vhodně působit na mravní výchovu dětí, musí znát základní metody mravní výchovy. Kučerová (in Střelec, 1998) třídí tyto metody na metody mravního uvědomování a na metody výchovy mravní aktivity.

Metody mravního uvědomování dále člení na metody rozumové instrukce, metody citového a názorného působení a metody rozvoje morálního úsudku. Metoda rozumové instrukce obsahuje metodu požadavků a metodu vysvětlování. Metody citového a názorného působení zahrnují metody vyvolávání a tlumení citů (sugesce, substituce, agitace, degravace, eliminace a sublimace), dále metodu přesvědčování a metodu příkladu. Metody rozvoje morálního úsudku představuje metoda mravních dilemat.

Metody výchovy mravní aktivity dělí do metod usměrňování činnosti dětí a mládeže a do metod utváření situací pro samostatnou činnost dětí a mládeže. Metody usměrňování činností dětí a mládeže vyjadřuje metoda režimu, metoda cvičení, metoda získávání (projev očekávání, soutěž, slib a výstraha, závazek), metoda kontroly a metoda hodnocení. Metody utváření situací pro samostatnou činnost dětí a mládeže tvoří metoda pověřování úkolem nebo funkcí a metoda utváření samosprávy a spolupráce se samosprávou.

Za základní metodu mravní výchovy, která začíná utvářet morální vývoj dítěte je považována metoda hodnocení.

### **3.3.1 Odměny a tresty z pohledu utváření mravního vývoje předškoláka**

Jednou z tradičních metod, jak regulovat morální chování, se považuje užívání odměn a trestů. V oblasti dětské výchovy existuje mnoho forem trestů a odměn. Mají ovšem různé dopady jak na psychiku, tak na chování dítěte. V nejširším slova smyslu mohou odměny a tresty působit jako impulsy v motivaci chování.

#### **3.3.1.1 Tresty**

Trest je chápán jako: *„jedna z forem negativního motivačního působení na dítě ve škole nebo doma. Jde o záměrně navozený následek toho, že žák špatně splnil nebo nesplnil uložené požadavky...“* (Průcha; Walterová; Mareš, 2009, s. 316). *„Základní funkcí trestu je zabránit opakování nežádoucího chování dítěte.“* (Vašátková, 2003, s. 29)

Tresty dělíme na fyzické a psychické. Fyzické tresty zahrnují např. pohlavek, jako psychické označujeme zákazy či odnětí přízně. Prunner (2003) nabízí i další dělení trestů, a to na symbolické (např. pouhé výhružky) a faktické, což je konkrétní udělení trestů. Používání pouze symbolických trestů se nedoporučuje, protože snižuje autoritu dospělého.

Fraibergová (2002) se domnívá, že většina rodičů je přesvědčena, že „naplácání na zadek“ patří k účinným výchovným prostředkům. Myslí si, že všichni tito rodiče mají hluboko v paměti v souvislosti s fyzickými tresty a strachem z nich uložen pocit ponížení, bezmoci a podrobení. Na otázku, zdali fyzický trest pomáhá, předpokládá odpověď: „Spíš na chvíli“. Z toho vyvozuje, že výsledky „lekci“, ze kterých se má dítě poučit, se z nějakého důvodu nedají integrovat do svědomí. Dítě si může v důsledku fyzických trestů osvojit nežádoucí chování. Například se úspěšně naučí vyhýbat pocitům viny, protože bude věřit, že trest špatné chování jeho „přestupek“ zruší.

Přes veškerá negativa trestů poukazuje i na některé typy trestů, které přispívají k osvojování společenských a morálních hodnot a pomáhají k vytváření svědomí. Jedním z nich je odebrání některých výsad jako důsledek nevhodného chování. Pokud má být trest účinný, měl by vycházet z logických souvislostí, například když Jeníček hází s autíčkem, bude mu odebráno na určitou dobu. Upozorňuje i na důležitost rozhovoru s dítětem o jeho chování poté, co se uklidní ve svém jednání. Rozmluva napomáhá k rozvíjení sebeovládání. (Fraibergová, 2002)

Pokud již přistoupíme k trestům, měli bychom se držet určitých zásad, mezi které patří dle Prunnera, 2003, s. 67):

- *„netrestat příliš často*
- *dbát na věkově a individuální zvláštnosti dítěte*
- *trest musí žák uznat a přijmout, jinak pozbývá účinnosti*
- *trest nesmí být ponižující*
- *trest nesmí být chápán jako pomsta*
- *po odpykání trestu považujeme záležitost za skončenou, provinění zbytečně nepřipomínáme*
- *dáme najevo, že věříme v nápravu“*

Známý psycholog Zdeněk Matějček napsal jednu moudrou větu: „Dobře může potrestat dítě jenom ten, kdo je má rád.“ (Matějček, 1997, s. 46) Jaká je v současné době realita?

Na jedné straně jsou rodiče, kteří se snaží vše dětem vysvětlit. Tělesné tresty téměř nebo vůbec nepoužívají. V případě klidného děvčátka nebo chlapce, který napomenutí přijímá a podle toho se správně zachová, je vše v pořádku. Nicméně spousta dětí tohoto přístupu rodičů jen zneužívá a dělá si, co chce na úkor „až moc hodných“ rodičů. Výsledkem je nejen nezvladatelné dítě, ale i zoufalství rodičů z pocitu viny, že nezvládají výchovu svého dítěte, i když se tak snaží.

Na druhé straně existují rodiče, kteří uplatňují tělesné tresty téměř denně a někdy i bez příčiny. Většinou se jedná o rodiče, kteří jsou netrpěliví, nervózní a někam spěchající. Důsledkem je automatická reakce dítěte s přimhouřenýma očima, bránícíma se rukama ve směru očekávané rány a příkrčenou postavou při zdvižené ruce k úderu. V extrémních případech může fyzické trestání přejít až k tělesnému týrání.

Dle mého názoru více jak polovina rodičů užívá tělesný trest jen v nezbytně nutném případě a snaží se i o rozmluvu s dítětem. Důležitým faktorem ve výchově je, abychom i po trestu uměli dítěti odpustit a opět mu dali najevo, že ho máme rádi.

Problém někdy také nastává při výchově v mateřských školách. Zde se setkávají děti z různě vedených výchovných stylů. Pro učitelku může být velice náročné usměrnit některá nežádoucí chování dětí. Většinou volí dle stanovených pravidel třídy nějaká přijatelná řešení v podobě odebrání hračky či zaměstnání dítěte jinou činností. Domnívám se, že hodně pedagogů mi potvrdí, že jen napomínání, domlouvání a vysvětlování nestačí a někdy se dokonce mívá účinkem. Bohužel nejedna učitelka mi už při rozhovoru potvrdila, že když se nesmí užívat tělesné tresty, o to častěji se v předškolním zařízení užívají psychické tresty v podobě různých výhrůzek.

### **3.3.1.2 Odměny**

Odměna je jedna z forem pozitivního motivačního působení na dítě ve škole i doma. Jedná se o záměrně navozený následek toho, že dítě splnilo uložené požadavky nebo něco dobře vykonalo z vlastní iniciativy. (Průcha; Walterová; Mareš, 2009)

Odměny můžeme též rozdělit na tělesné (pohlazení, bonbón) nebo psychické (pochvala, uznání), ale i duchovní, kam řadíme porozumění, vděčnost.

Nejtypičtější odměnou je pochvala. Adekvátní pochvala poskytuje dítěti sebeuplatnění, vzbuzuje pocit úspěchu. Při uplatňování pochval by měl pedagog dbát určitých pravidel. Prvním z nich je bezprostředně spojit pochvalu s provedenou činností. Při frekvenci pochval není nejúčinnější strategie chválit vše a stále, ale všímat si toho, co dítě zvládlo navíc, kde udělalo pokrok. Rozhodně není efektivní chválit dítě za to, co už dávno umí. Časté pochvaly dítěti zevšední. Dále je důležité dbát na intenzitu pochval. Každý pedagog má svůj „repertoár“ pochval, je však třeba si dát pozor, abychom se ve slovním hodnocení stále neopakovali. Proto je účelné znát širokou škálu intenzity pochval, aby bylo možno dostatečně diferencovat reakce na jednotlivé výkony dětí. (Prunner, 2003) Kromě odměn, které bychom mohli zařadit jako formu uznání, ať už verbální nebo neverbální, může mít odměna charakter hmotný. Děti získávají většinou sladkost nebo obrázek, hračku apod. U hmotných odměn by neměla být rozhodující jejich objektivní věcná hodnota.

Odměny mohou mít také vedlejší, nežádoucí účinky. Přílišné zaměření dítěte na odměnu bývá formováno již v předškolním věku v rodině, kde se může vytvářet specifický postoj, vedoucí ve snaze získat odměnu za každou cenu bez ohledu na druhé. Psycholog Kopřiva a kol. upozorňují na fakt, že odměny nezvyšují skutečný zájem, ale snižují ho. „*Kdykoliv nabízíme odměnu, snižujeme význam a hodnotu činnosti, která má být za tuto odměnu vykonána (úklid, osobní hygiena, ...)*“. (Kopřiva a kol., 2008, s. 159)

Dále Kopřiva a kol. (2008) poukazují i na odměny představující riziko pro morální vývoj, neboť se vytváří návyk kupovat si druhé odměnami. Dítě dle nápodoby dospělého následně uplácí jiné kamarády, například bonbóny za účelem splnění jemu nepříjemnému úkolu. Důsledkem je také přijímání úplatků.

V současné době je mezi rodiči velká tendence podpořit sebevědomí dítěte. Činí tak následkem pochval za skutky, které mnohdy vůbec nezasluhují pochvalu. Děti si myslí,

že všechno dělají správně, i když tomu tak není. Tím se děti ochuzují o přijímání kritiky a s vyrovnáním nezdarů.

V mateřské škole většina učitelek volí zejména slovní pozitivní hodnocení. Některé učitelky bohužel berou jako samozřejmost dát dítěti bonbón za pomoc při uklízení apod. Následně se to stává pro děti samozřejmostí a bez příslibu odměny odmítají spolupracovat.

### **3.4 AUTORITA UČITELE**

Dítě před nástupem do mateřské školy vnímá jako hlavní autoritu své rodiče. Jakmile však začíná navštěvovat předškolní zařízení, stává se pro něj významnou autoritou učitelka. Mnohdy je učitelka osobou, která zastává vyšší stupeň autority než samotný rodič. Dítě ji bezmezně věří a dokonce je v její přítomnosti poslušnější než v přítomnosti rodiče.

V oblasti mravní výchovy zastává učitelka morální autoritu tím, že respektuje etické hodnoty a normy společnosti a jejím prostřednictvím jsou i prosazovány. To, jak hodnoty a normy učitelka prezentuje, je zároveň součástí jejího výchovného procesu, který souvisí s výchovnými styly, se způsobem řízení i s použitou mírou emočního vztahu mezi dospělými a dětmi. Z tohoto důvodu nemůže být autorita od výchovy oddělována. Z pedagogického hlediska mluvíme o vedení či následování dítěte prostřednictvím autority ke správnému utváření osobnosti. (Vališová, 2007)

### **3.5 VZOR A PŘÍKLAD UČITELE**

Helus (2004) hovoří o morálně osobnostní dimenzi učitelství, kterou vyjadřují čtyři pedagogické ctnosti. Psychologický slovník ctnost vystihuje jako „*trvalý kladný rys charakteru člověka, stálý zdroj jeho etického chování...*“ (Hartl, Hartlová, 2004, s. 88) Mezi základní pedagogické ctnosti Helus (2004) řadí pedagogickou lásku, pedagogickou moudrost, pedagogickou odvahu a pedagogickou důvěryhodnost. Dále tyto ctnosti charakterizuje.



Pedagogická láska je projevem citu učitele k dítěti. Dítě pociťuje, že učitelé na něm záleží, rozumí mu a podporuje ho. Prostřednictvím pedagogické moudrosti učitel usiluje o porozumění a pochopení v interakci s druhým na základě opory o vědecké poznání, praktických zkušeností a kvalifikované reflexe. Pedagogickou odvahou rozumíme rozhodnutí učitele obhajovat právo dítěte na jeho osobnostní rozvoj a domáhat se pro něj potřebných podmínek. Pedagogická důvěryhodnost představuje učitelovu oporu pro dítě v jeho osobnostním rozvoji.

Úkolem učitele je napomáhat v morálním vývoji dítěte. Velký význam představuje jeho příklad a potom také možnost využívat každé příležitosti k upevnění správného jednání dítěte. (Fontana, 1997)

Příklad a vzor učitelky jsou nejdůležitějším aspektem ve výchově k hodnotám a normám společnosti. Pokud bude učitelka vyprávět dětem, jak mají být mezi sebou citliví a ohleduplní, ale sama se k dětem bude chovat necitlivě, nemá tato výchova žádný efekt. Děti potřebují vidět zejména příklad učitele, vzor, se kterým se mohou ztotožnit a usilovat o stejné chování. Stejně tak je důležité, aby byla učitelka vnímavá k chování dětí. Jakmile zaznamená, že se dítě alespoň snaží kopírovat kladný příklad chování, měla by ho pochválit a podpořit v podobném úsilí.

### **3.6 SPOLUPRÁCE S OSTATNÍMI PRACOVNÍKY MATEŘSKÉ ŠKOLY**

Úsilím každé mateřské školy je, aby všichni zaměstnanci dokázali navzájem spolupracovat. Děti jsou velice vnímavé a pozorují chování učitelky i ve vztahu k dalším spolupracovníkům. Zároveň i děti jsou v interakci s těmito lidmi.

Příkladem může být například činnost, kdy děti „pečou“ bábovku. Společně se nejprve podílí na přípravě těsta (odměřují množství surovin, míchají těsto apod.). Následně požádají paní uklízečku, aby bábovku odnesla do kuchyně kuchařkám k upečení. Jakmile kuchařky donesou zpět již upečenou bábovku, dochází k jejímu rozdělení na jednotlivé porce. Učitelka se pak může zeptat dětí, jak naloží se zbytkem porcí. Předně se nabízí možnost si ještě přidat, ovšem cílem učitelky je, aby děti došly k jiné

variantě – rozdělit se s uklízečkami a kuchařkami, protože se též spolupodílely na přípravě bábovky. Učitelka by pak měla děti ocenit, že se zřekly druhé porce a rozdělily se.

### 3.7 SPOLUPRÁCE S RODINOU

Rodina je pro dítě nejdůležitější sociální jednotkou. Přijímalo od ní první morální hodnoty a normy a přijímá i nadále. Vstup dítěte do mateřské školy znamená i pro rodiče určitou změnu a strach, že se jejich dítě „zkazí“ pod vlivem ostatních dětí.

Důležitou úlohou učitelky je, aby s rodiči navázala kladný vztah a zvládala s nimi vhodně komunikovat. Učitelka by neměla zapomínat dítě průběžně chválit rodičům, případně s nimi konzultovat příčiny jeho dlouhodobějších nezdarů.

Mateřská škola se snaží zapojit rodiče do spolupráce. Klasickým příkladem je „tvoření rodičů s dětmi“, kde dítě s maminkou nebo s tatínkem společně tvoří. Dále mateřská škola nabízí rodiči účast na besídkách, spolupodílení se na náročnějších akcích či výletech. Rodič má v současné době větší možnosti i v podobě návštěv třídy svého dítěte během školního roku či absolvování adaptační fáze ve třídě.

Pravdou je, že rodiče se účastní většiny akcí spíše z formality. Důvod může být například ten, že se ve škole necítí dobře, nikoho tam neznají, nebo proto, že jsou časově zaneprázdněni. Kořátková si pokládá otázku, zda může vůbec malé dítě porozumět vztahu rodiče se školou. Následně odpovídá: „*Nemusí tomu rozumět, ale je schopno to vycítit. Právě intuitivní vyhodnocování situací a jejich emočních nábojů je typickým znakem pro sociální učení dítěte předškolního věku.*“ (Kořátková, 2008, s. 90)

V této třetí kapitole jsem popsala základní schopnosti a dovednosti učitele v oblasti etické výchovy předškolního dítěte. Učitelka by měla disponovat profesními kompetencemi a rozvíjet sociálněpsychologické profesní dovednosti. Rozvoj morálních hodnot u dětí by měl probíhat v klidné atmosféře třídy, kde by učitelka i děti měly přispívat k pozitivnímu klimatu třídy. Z metod mravní výchovy učitelka využívá

nejčastěji odměnu a trest, přičemž odměna a pochvala má ve výchově převládat nad trestem. Děti v mateřské škole dokáží vyhodnocovat příklady chování mezi zaměstnanci školy, vztahem učitele a rodičů. Nejdůležitější aspekt v ovlivňování chování dítěte má však autorita učitele a hlavně jeho osobní příklad.

## 4 SHRnutí TEoretické Části

Prostřednictvím všech předcházejících kapitol jsem obsáhla základní poznatky z oblasti morálního vývoje předškolního dítěte. Dítě v tomto věku ještě stále jedná hlavně pod vlivem trestů a odměn. Hovoříme o heteronomní morálce, která přetrvává do sedmého až osmého roku, někdy ještě déle. Svědomí se u dítěte postupně vyvíjí paralelně se zažíváním pocitů viny. Předškolní věk je charakteristický socializací v kolektivu mateřské školy. Přestože je dítě ovlivňováno prostředím mateřské školy, nejvíce morálních hodnot a modelů chování získává v rodině na základě identifikace s rodičem.

Vzhledem k velké participaci rodiny na morálním vývoji dítěte spočívá úloha učitelky mateřské školy jen v podpoře morálního rozvoje dítěte. Ve výchovně vzdělávací činnosti může využívat různé metody. Za nejčastější považují vysvětlování vhodného či nevhodného chování v aktuální výchovné situaci dítěte, vyprávění a následný rozbor příběhu (pohádky) s morálním podtextem nebo hry, zejména kooperativní a dramatické. Správné chování dětí posiluje učitelka pochvalou, nevhodné pokáráním. Pro korekci správného chování a vědomí vhodného jednání jsou ve třídě důležitá pravidla, která by měly děti společně s učitelkou vytvořit na začátku školního roku a případně v průběhu roku je ještě rozšiřovat. Největší podíl na morálním rozvoji dítěte v mateřské škole má osobnost učitelky a její vlastní model chování. K rozvoji hodnot přispívá pozitivní klima třídy i školy, které ovlivňuje nejen učitelka a děti, ale i zaměstnanci mateřské školy a rodiče. Každá učitelka by měla disponovat profesními kompetencemi a neméně důležitými sociálněpsychologickými profesními dovednostmi, které napomáhají učitelce k lepším mezilidským vztahům ať už mezi dětmi, rodiči nebo zaměstnanci školy.

Poznatky, získané z předchozích kapitol, jsem aplikovala do praktické části práce. Využila jsem informace, které mě vedly k výzkumu, jenž se zaměřil na morální vývoj dítěte předškolního věku. Na základě výzkumu a vědomostí z teoretické části jsem vytvořila výchovný projekt k etické výchově.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### CÍLE A PŘEDPOKLADY VÝZKUMU

#### **Cíle diplomové práce:**

1 Zmapovat aktivity učitelek mateřské školy zaměřené k rozvoji morálních hodnot.

1.1 Zpracovat dotazník zaměřující se na morální vývoj dítěte, který bude určen pro pedagogy MŠ.

1.2 Zjistit názor pedagogů na vliv morálního vývoje dítěte z pohledu současných podmínek rodiny.

1.3 Zjistit, které aktivity rozvíjející morální vývoj dítěte využívají ve své praxi učitelky mateřské školy.

2 Vytvořit projekt k etické výchově pro děti předškolního věku a ověřit jej v praxi.

#### **Předpoklady vztahující se k podmínkám rodiny:**

1. Za hlavní důvody zhoršení kázně dětí lze považovat časovou vytíženost rodičů, jejich nedůslednost ve výchově, která je suplována sledováním nevhodných televizních programů a hraní agresivních počítačových her dětí.

Zdůvodnění: Příčinu spatřuji v nedostatku času ze strany rodičů, který věnují systematické výchově dětí.

2. Při výchově dětí ve věřících rodinách bývá kladen větší důraz na zachovávání křesťanských hodnot než v sekulárních rodinách.

Zdůvodnění: Usuzuji tak proto, že v těchto praktikujících věřících rodinách tyto hodnoty rodiče ve svém životě uznávají a cíleně se snaží je přiblížit svým dětem.

3. Největší kázeňské problémy mají děti, které žijí v neúplných rodinách.

Zdůvodnění: Domnívám se, že velký tlak na finanční zajištění rodiny pouze ze strany jednoho rodiče vede k omezenému času, který může věnovat na výchovu dítěte.

**Předpoklady vztahující se k pedagogické praxi učitelek:**

4. Učitelky mateřské školy se věnují podpoře morálního vývoje dítěte především v průběhu celého roku, speciálně nevytváří projekty ani témata, která by se věnovala pouze morálním hodnotám.

Zdůvodnění: Vycházím z úvahy, že učitelky vedou děti k morálním hodnotám zejména v průběhu každodenních činností, kde poukazují na správné chování během vhodných edukačních příležitostí. Flexibilně reagují na výchovné situace, které během dne vznikají.

5. Učitelky volí jako nejčastější aktivity k rozvoji morálního vývoje dítěte příběhy, pohádky, rozhovor a kooperační hry.

Zdůvodnění: Domnívám se, že tyto metody jsou pro učitelku nejjednodušší na přípravu a také neefektivnější, protože je mohou využít většinou bezprostředně po reakci nežádoucího chování dítěte, a zároveň jsou pro dítě srozumitelné a pochopitelné.

**Předpoklady vztahující se k navrhovanému projektu: „Kulihrášek, Pavučinka a jejich kamarádi“:**

6. Neaktivněji se budou do realizace projektu: „Kulihrášek, Pavučinka a jejich kamarádi“, který je zaměřený na etickou výchovu, zapojovat děti s vyšší morální úrovní.

Zdůvodnění: Předpokládám, že děti s vyšší morální úrovní budou aktivnějších ve hrách i dalších činnostech, které budou vyžadovat prosociální chování, jež mají lépe rozvinuté než ostatní děti.

7. V závěru projektu „Kulihrášek, Pavučinka a jejich kamarádi“ dokáží děti lépe diskutovat o možnostech zlepšení svého chování.

Zdůvodnění: Vycházím z úvahy, že se děti budou v průběhu projektu často setkávat s různými formami chování, kde budou řešit problémové situace a budou se je snažit pojmenovávat. Děti budou mít větší časový prostor v diskusním kruhu, který by měl vést k rozvoji řečových schopností, receptivních a produktivních jazykových dovedností.

8. Děti budou v průběhu běžných činností reflektovat své či kamarádovo chování s odkazem na příběhy, které zaznamenaly z projektu.

Zdůvodnění: Předpokládám, že si děti osvojí některé výchovné prvky z projektu, které budou aplikovat v běžných denních situacích. Dále se domnívám, že alespoň některé příběhy osloví děti natolik, že si je zapamatují.

## **VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ: „Zkušenosti učitelek mateřských škol s morální výchovou“**

### **ÚKOLY VÝZKUMU**

Výzkum má poskytnout informace o názorech pedagogů mateřských škol ze dvou oblastí. První oblast postihuje názory pedagogů na vliv morálního vývoje dítěte z pohledu současných podmínek rodiny. Druhá oblast mapuje aktivity rozvíjející morální vývoj dítěte, které využívají ve své praxi učitelky mateřských škol.

#### **Předpoklady, které jsou předmětem výzkumu:**

Předpoklad 1.: „Za hlavní důvody zhoršení kázně dětí lze považovat časovou vytíženost rodičů, jejich nedůslednost ve výchově, která je suplována sledováním nevhodných televizních programů a hraní agresivních počítačových her dětí.“

Tento předpoklad budu testovat otázkou č. 1.

Předpoklad 2.: „Při výchově dětí ve věřících rodinách bývá kladen větší důraz na zachovávání křesťanských hodnot než v sekulárních rodinách.“

Tento předpoklad budu testovat za pomoci otázek č. 2 a č. 3.

Předpoklad 3.: „Největší kázeňské problémy mají děti, které žijí v neúplných rodinách.“

Tento předpoklad budu testovat otázkou č. 3.

Předpoklad 4.: „Učitelky mateřské školy se věnují podpoře morálního vývoje dítěte především v průběhu celého roku, speciálně nevytváří projekty ani témata, která by se věnovala pouze morálním hodnotám.“

Tento předpoklad budu testovat otázkou č. 4.

Předpoklad 5.: „Učitelky volí mezi nejčastější aktivity v rozvoji morálního vývoje dítěte příběhy, pohádky, rozhovor a kooperační hry.“

Tento předpoklad budu testovat prostřednictvím otázek č. 5 – 7.



## VÝZKUMNÉ POLE, NÁSTROJE VÝZKUMU

### *Příprava výzkumného terénu:*

Před samotným zahájením výzkumu byly vybrané mateřské školy osloveny osobně, telefonicky nebo prostřednictvím elektronické pošty. Kromě mateřských škol byly oslovovány pedagožky i individuálně.

### *Místo výzkumu:*

Česká republika, zejména mateřské školy z regionu Vysočiny, místně – organizace Mateřská škola Velké Meziříčí – odloučená pracoviště MŠ Čechova, MŠ Sokolovská, MŠ Sportovní, MŠ Mírová a MŠ Nad Plovárnou. Dále MŠ Demlova Třebíč, MŠ Kaštánek Třebíč, MŠ Benešova Třebíč, MŠ Vídeň a MŠ Třešť.

### *Časový harmonogram:*

10-2010 dotazníkové šetření

10-2010 – 11-2010 analýza, zpracování dat

### *Metoda:*

Dotazování. Tuto metodu jsem zvolila z důvodu získání většího množství dat v určeném časovém rozmezí. V dotazníku jsem zvolila otázky uzavřené i otevřené.

## CHARAKTERISTIKA SOUBORU

Vzorek tvoří respondenti, kteří byli ochotni se výzkumu zúčastnit. Šetření se zúčastnilo 62 respondentů. Výběrový soubor tvoří učitelky mateřských škol, zejména z regionu Vysočina.

**Shromáždění dat:** Celkový počet rozdaných dotazníků činil 80 kusů. Vraceno bylo 62 kusů. Každý dotazník byl zaevidován pod číslem a uložen. Následně byla data přenesena do tabulek v počítači.

**Analýza dat:** Otázky dotazníku byly matematicky vyhodnoceny a jsou uváděny v procentech (%) a v absolutních číslech (N). Data s nevyšší % hodnotou jsou pro přehlednost označena tučně.

## INTERPRETACE A VÝSLEDKY VÝZKUMU

Tab. 1: Nejvyšší odborné vzdělání respondentů (v %, N)

	%	N
Střední pedagogické lyceum	0,00	0
Střední pedagogická škola, obor: Předškolní pedagogika	<b>54,84</b>	34
Vyšší odborná pedagogická škola, obor: Předškolní pedagogika	1,61	1
VŠ bakalářské studium, obor: Učitelství pro MŠ, Předškol. pedagogika	25,81	16
VŠ magisterské studium, obor: Předškolní pedagogika	4,84	3
VŠ bakalářské studium, obor: Management	1,61	1
VŠ magisterské studium, obor: Management	3,23	2
jiné:	8,06	5

Zdroj: Vlastní šetření, 2010

Z celkových 62 respondentů 54,84 % vystudovalo střední pedagogickou školu, obor: Předškolní pedagogika; 1,61 % Vyšší odbornou školu, obor: Předškolní pedagogika; 25,81 % absolvovalo bakalářské studium na VŠ obor: Učitelství pro MŠ; 4,84 % stejný obor ukončilo magisterskou zkouškou; 1,61 % má ukončeno bakalářskou zkouškou na VŠ obor: Management; 3,23% má stejný obor ukončeno magisterskou zkouškou; 8,06 % uvádí jiné dosažené vzdělání.

Tab. 2: Délka pedagogické praxe respondentů (v %, N)

do 5 let	5 – 10 let	11 – 15 let	16 - 20 let	21 a více let
19,35 %	9,68 %	4,84 %	8,06 %	<b>58,06 %</b>
12	6	3	5	36

Mezi respondenty je nejvyšší procentuální účast těch, kteří mají 21 a více let pedagogické praxe – 58,06 %; dále jsou to respondenti s pedagogickou praxí do 5 let –

19,35 %; potom s praxí 5 až 10 let – 9,68 %; následně s praxí 16 až 20 let – 8,06 % a nakonec s praxí 11 – 15 let – 4,84 %.

### Vliv morálního vývoje dítěte z pohledu současných podmínek rodiny

Tab. 3: Důvody, které vedou ke zhoršení kázně (v %, N)

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím	Nevím
volná výchova rodičů	<b>53,23 %</b>	45,16 %	1,61 %	0,00 %	0,00%
	33	28	1	0	0
nedůslednost ze strany rodiče	<b>82,26 %</b>	17,74 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
	51	11	0	0	0
strach rodiče z potrestání dítěte	20,97 %	22,58 %	<b>43,55 %</b>	3,23 %	9,68 %
	13	14	27	2	6
rozvod v rodině	25,81 %	<b>48,39 %</b>	16,13 %	3,23 %	6,45 %
	16	30	10	2	4
časová vyčíženost rodičů	<b>40,32 %</b>	<b>40,32 %</b>	17,74 %	0,00 %	1,61 %
	25	25	11	0	1
nevhodné chování samotného rodiče	<b>43,55 %</b>	41,94 %	11,29 %	0,00 %	3,23 %
	27	26	7	0	2
nevhodné televizní programy	<b>53,23 %</b>	40,32 %	4,84 %	0,00 %	1,61 %
	33	25	3	0	1
agresivní počítačové hry	<b>62,90 %</b>	27,42 %	8,06 %	0,00 %	1,61 %
	39	17	5	0	1
negativní vliv jiného dítěte	11,29 %	<b>45,16 %</b>	37,10 %	1,61 %	4,84 %
	7	28	23	1	3

Z výsledků je patrné, že respondenti považují za největší důvod zhoršení kázně dětí nedůslednost rodičů ve výchově – 82,26 % hodnotilo v kategorii „určitě souhlasím“, druhý závažný důvod spatřují v hraní agresivních počítačových her – 62,90 % hodnotilo

v kategorii „určitě souhlasím“, v pořadí třetího závažného důvodu zhoršení kázně vidí ve sledování nevhodných televizních programů a ve volné výchově rodičů. V obou těchto aspektech hodnotili respondenti v kategorii „určitě souhlasím“ 53,23 %. Čtvrtým důvodem v pořadí je podle dotazovaných nevhodné chování samotného rodiče – hodnoceno 43,55 % v hodnotící škále „určitě souhlasím“. V kategorii „určitě souhlasím“ bylo v zastoupení 40,32% uvedena ještě časová vytíženost rodičů. Stejný podíl respondentů tento aspekt hodnotil slovy „spíše souhlasím.“ Z nabízeného výčtu důvodů se na další pořadové místo dostal rozvod v rodině, který měl nejvyšší procentuelní podíl 48,39 % v kategorii „spíše souhlasím“ a následně negativní vliv jiného dítěte, který byl též hodnocen s nejvyšším procentuelním podílem 45,16 % v kategorii „spíše souhlasím“. S důvodem, který je popisován jako strach rodiče z potrestání dítěte, většina respondentů 43,55 % spíše nesouhlasí. Kromě výše zmíněných důvodů, mohli respondenti uvést i další důvody. Mezi těmito důvody uváděli: nejednotnou výchovu rodičů, neúctu k autoritě učitele, zvýšení počtu hyperaktivních dětí ve třídě, sebeobětování některých rodičů, soutěživé hry, přeceňování práv dítěte a podceňování povinností, vytíženost dítěte (kroužky), suplování materiálních prostředků místo péče rodičů a pokles významu morálních hodnot a tradic ve společnosti.

Tab. 4: Projevy chování dětí (5-7) let z věřících rodin (v %, N)

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím	Nedokáží posoudit
dokáží se rozdělit	17,74 %	<b>50,00 %</b>	6,45 %	1,61 %	24,19 %
	11	31	4	1	15
pomáhají kamarádům	20,97 %	<b>48,39 %</b>	6,45 %	0,00 %	24,19 %
	13	30	4	0	15
nevyvolávají konflikty	4,84 %	30,65 %	<b>38,71 %</b>	0,00 %	25,81 %
	3	19	24	0	16
jsou pravdomluvné	3,23 %	<b>50,00 %</b>	19,35 %	0,00 %	27,42 %
	2	31	12	0	17
spolupracují s druhými	8,06 %	<b>58,06 %</b>	8,06 %	0,00 %	25,81 %
	5	36	5	0	16
jsou poctivé	4,84 %	<b>45,16 %</b>	14,52 %	1,61 %	33,87 %
	3	28	9	1	21
soucítí s druhým	24,19 %	<b>41,94 %</b>	8,06 %	1,61 %	24,19 %
	15	26	5	1	15
hovoří slušně (bez přítomnosti nevhodných slov)	4,84 %	<b>51,61 %</b>	14,52 %	3,23 %	25,81 %
	3	32	9	2	16
dokáží projevit lítost nad svým nevhodným chováním	12,90 %	<b>37,10 %</b>	16,13 %	1,61 %	32,26 %
	8	23	10	1	20

Z výsledků je patrné, že se respondenti neshodli ani v jednom případě, že by o některém projevu chování dětí z věřících rodin mohli ve většině souhlasit s tvrzením „určitě souhlasím“. Kromě jednoho projevu chování dětí se většinou vždy shodli na tvrzení „spíše souhlasím“. Podle odpovědí byly nejlépe hodnoceny tyto projevy chování, které řadím sestupně podle výše procent: spolupracuje s ostatními – 58,06 %, slušně hovoří – 51,61 %, dokáže se rozdělit a je pravdomluvné – 50,00%, pomáhá kamarádům –

48,39 %, je poctivé – 45,16 %, soucítí s druhým – 41,94 % a dokáže projevit lítost nad svým nevhodným chováním – 37,10 %. S tvrzením, že tyto děti nevyvolávají konflikty, většina respondentů spíše nesouhlasí (38,71 %).

Tab. 5: Posouzení rodin z hlediska dobře rozvinutých morálních hodnot dětí (v %, N)

	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Určitě nesouhlasím	Nevím
z věřících rodin	11,29 %	<b>48,39 %</b>	9,68 %	0,00 %	30,65 %
	7	30	6	0	19
z úplné rodiny (rodiče jsou manželé)	14,52 %	<b>69,35 %</b>	4,84 %	0,00 %	11,29 %
	9	43	3	0	7
z rodiny, kde jsou nesezdaní rodiče	1,61 %	<b>41,94 %</b>	27,42 %	3,23 %	25,81 %
	1	26	17	2	16
z rodiny, kde je přítomen jeden rodič	3,23 %	24,19 %	<b>43,55 %</b>	3,23 %	25,81 %
	2	15	27	2	16

Na 3. otázku, kde respondenti odpovídali, z kterých typů rodiny pocházejí děti s dobře rozvinutými morálními hodnotami, se shodli nejvíce většinově na tvrzení „spíše souhlasím“ s 69,35 % u úplné rodiny, kde jsou rodiče manželé. Dále pak uvedli věřící rodiny - zde se respondenti většinově shodli na 48,39 % ve škále „spíše souhlasím“. Na třetím místě s 41,94 % ve stejné škále „spíše souhlasím“ uváděli rodiny, kde žijí oba rodiče, kteří nejsou sezdaní. U rodin, kde je přítomen jeden rodič, respondenti v 43,55 % spíše nesouhlasí, že by zde mělo dítě dobře rozvinuté morální hodnoty.

Tab. 6: Komparace věřících rodin s úplnými rodinami (rodiče jsou manželé) z hlediska rozvinutých morálních hodnot jejich dětí (v %, N)

	%	N
upřednostnění věřící rodiny před úplnou rodinou (rodiče jsou manželé)	11,29	7
upřednostnění úplné rodiny (rodiče jsou manželé) před věřící rodinou	16,13	10
shoda mezi věřící rodinou a úplnou rodinou (rodiče jsou manželé)	<b>40,32</b>	25
neposouzeno	32,26	20

Z výsledku vyplývá, že 40,32 % respondentů nepovažuje rozdíl vlivu rodiny věřící a úplné na utváření morálních hodnot dětí za podstatný. 16,13 % se domnívá, že v rodinách úplných jsou dětské morální hodnoty utvářeny lépe než v rodinách věřících. 11,29 % respondentů je mínění opačného. 32,26 % respondentů tuto situaci neposoudilo (zaznamenalo u otázky č. 3 odpověď „nevím“).

### ***Dílčí závěr***

**Předpoklad 1**, kde za hlavní důvody zhoršení kázně dětí lze považovat časovou vytíženost rodičů, jejich nedůslednost ve výchově, která je suplována sledováním nevhodných televizních programů a hraní agresivních počítačových her dětí, výsledky částečně potvrdily. Nicméně za hlavní důvod ve zhoršení kázně považují respondenti nedůslednost ve výchově rodičů a ne zmiňovaný nedostatek času, který se podle nich řadí až za tyto důvody: nedůslednost výchovy ze strany rodičů, agresivní počítačové hry, nevhodné televizní programy, volná výchova rodičů a nevhodné chování samotných rodičů.

**Předpoklad 2**, který uváděl, že při výchově dětí ve věřících rodinách bývá kladen větší důraz na zachovávání křesťanských hodnot, než v sekulárních rodinách, se na základě šetření nepotvrdil. Ve třetí otázce 69,39 % respondentů uvedlo, že spíše souhlasí s tvrzením, že nejvíce mají dobře rozvinuté morální hodnoty děti z úplné rodiny, kde jsou rodiče manželé. Vzhledem k vysokému počtu 30,65 % respondentů, kteří na tuto otázku u věřících rodin neodpověděli, byla provedena komparace těchto dvou rodin.



Z výsledků vychází, že nejvíce respondentů 40,32 % nepovažuje rozdíl vlivu rodiny věřící a úplné na utváření morálních hodnot dětí. V dílčích výsledcích byly z tohoto hlediska úplné rodiny vyhodnoceny lépe než rodiny věřící. Z tohoto důvodu nelze ani posoudit, které projevy chování dětí z věřících rodin by byly upřednostněny v porovnání s ostatními dětmi. Tento výsledek ovlivňuje i úroveň morálního vývoje dětí, neboť se morální hodnoty začínají upevňovat až kolem sedmého roku života dítěte, kde se teprve začíná utvářet autonomní morálka. Z tohoto důvodu také nelze jasně posoudit vliv působení křesťanských hodnot.

**Předpoklad 3**, jenž říká, že největší kázeňské problémy mají děti, které žijí v neúplných rodinách, se potvrdil na základě výsledků 3. otázky. Zde respondenti v 43,55 % spíše nesouhlasili s tvrzením, že by dítě mělo z těchto rodin dobře rozvinuté morální hodnoty.

### **Metody rozvíjející morální vývoj dítěte v současné praxi učitelky mateřské školy**

Tab. 7: Aplikace morálních hodnot ve výchovně vzdělávací činnosti učitelky  
(v %, N)

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
průběžně během celého roku	<b>93,55 %</b>	6,45 %	0,00 %	0,00 %
	58	4	0	0
v některých tématech (podtématech), které svým obsahem také souvisí s morálními hodnotami	<b>69,35 %</b>	30,65 %	0,00 %	0,00 %
	43	19	0	0
ve vybraných tématech (podtématech) zaměřených hlavně na morální hodnoty	<b>51,61 %</b>	43,55 %	4,84 %	0,00 %
	32	27	3	0
v projektu zaměřeném speciálně na morální hodnoty	35,48 %	22,58 %	<b>37,10 %</b>	4,84 %
	22	14	23	3

Ve 4. otázce respondenti odpověděli, že nejčastěji se věnují rozvoji morálních hodnot průběžně během celého roku. V této souvislosti tuto skutečnost uvedlo ve škále „rozhodně ano“ 93,55 %. Využívání některých témat ve své výchovně vzdělávací činnosti, jež svým obsahem souvisí s morálními hodnotami, uvedlo 69,35 % „rozhodně ano“ a zbývajících 30,65 % „spíše ano“. 51,61 % respondentů uvedla, že rozhodně vytváří témata, která jsou hlavně zaměřena na morální hodnoty, 43,55 % spíše vytváří taková témata a 4,84 % spíše taková témata nevytváří. 35,48 % respondentů uvedlo ve škále „rozhodně ano“, že vytváří projekty zaměřené speciálně na morální hodnoty, 22,58 % spíše vytváří takové projekty, většina 37,10 % se shodla, že spíše nevytváří projekty a 4,84 % rozhodně nevytváří.

Na otázku č. 5: „*Které aktivity využíváte k rozvoji morálních hodnot*“, odpověděli respondenti takto: 80,65 % příběh (vyprávění, četba, poslech, rozbor příběhu), 54,84 % rozhovor (s dětmi, na základě děje pohádky), 35,48 % situační učení (reagování na aktuální situaci), 32,26 % pohádky (vyprávění, četba) a komunitní kruh, 25,81 % hry a dramatizaci, 17,74 % práci s pravidly třídy, 16,13 % socializační a kooperativní hry, 9,68 námětové hry, dále: společenské hry, prožitkové učení, využití příkladů z okolí, vlastní příklad učitele, hry – „Co by se stalo, kdyby...“, diskusní kruh, pantomima, říkadla, písničky a další. Celý výčet aktivit je uveden v Příloze 2.

Tab. 8: Využití her za účelem podpory morálního vývoje dítěte v praxi učitelky  
(v %, N)

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
dramatické	<b>54,84 %</b>	35,48 %	9,68 %	0,00 %
	34	22	6	0
námětové	<b>66,13 %</b>	32,26 %	1,61 %	0,00 %
	41	20	1	0
kooperativní (založené na spolupráci)	<b>67,74 %</b>	32,26 %	0,00 %	0,00 %
	42	20	0	0
společenské (např. Nešťourej se v nose)	27,42 %	<b>35,48 %</b>	30,65 %	6,45 %
	17	22	19	4
didaktické (např. přiřazování obrázků zachycující chování dětí)	37,10 %	<b>45,16 %</b>	14,52 %	3,23 %
	23	28	9	2
pohybové (např. honičky se záchranou)	41,94 %	<b>43,55 %</b>	14,52 %	0,00 %
	26	27	9	0

V otázce č. 6 respondenti odpovídali na otázku: „Které typy hry využívají za účelem morálního rozvoje dítěte.“ Nejvíce respondentů (67,74 %) odpovědělo, že rozhodně využívají kooperativní hry, dále námětové hry (66,13 % uvedlo ve škále „rozhodně ano“), potom hry dramatické (54,84 % uvedeno ve škále „rozhodně ano“). U ostatních her se většina shodla, že je spíše využívají. Jsou to: didaktické (45,16 %), pohybové (43,55 %) a společenské (35,48 %).

Tab. 9: Knižní publikace související s osvojováním slušného chování či s chováním rozvíjející morální vývoj dítěte (v %, N)

	ano	ne
ADAMOVSká, M. <i>Děti a slušné chování aneb vyprávění kočky Justýny</i> . Praha : Rotag, 2005.	46,77 %	53,23 %
	29	33
BŘEZINOVá, I. <i>Neotesánek: základy společenského chování pro ty úplně nejmenší</i> . Praha : Albatros, 2005. ISBN 80-00-01468-8.	25,81 %	74,19 %
	16	46
DANIEL, R. <i>Neobyčejná dobrodružství pro neobyčejné kluky a holky</i> . Praha : Advent-Orion, 2007. ISBN 978-80-7172-068-3.	17,74 %	82,26 %
	11	51
KROLUPPEROVá, D.; KRATOCHVÍL, M. <i>Draka je lepší pozdravit aneb o etiketě</i> . Praha : Mladá fronta, 2009. ISBN 978-80-204-1999-6.	22,58 %	77,42 %
	14	48
PETIŠKA, E. <i>Birlibán</i> . Praha : Albatros, 1988.	<b>53,23 %</b>	46,77 %
	33	29

Z uvedených publikací nejčastěji 53,23 % respondenti využívají knihu „Birlibán“, potom „Děti a slušné chování aneb vyprávění kočky Justýny“ (46,77 %), dále „Neotesánka: základy společenského chování pro ty úplně nejmenší“ (25,81 %), „Draka je lepší pozdravit aneb o etiketě“ (22,58 %) a „Neobyčejná dobrodružství pro neobyčejné kluky a holky“ (17,74 %). Kromě těchto publikací respondenti uvedli i další knihy. Nejčastěji zaznamenali tyto knihy: „Kamarádi to nevzdávají“, klasické pohádky, „Příběhy pomáhají s problémy“ a „Honzíkovu cestu“. Celý seznam literatury respondentů je zařazen v Příloze 3.

### *Dílčí závěr*

**Předpoklad 4**, který říkal, že učitelky mateřské školy se věnují podpoře morálního vývoje dítěte především v průběhu celého roku, speciálně nevytváří projekty ani témata, která by se věnovala pouze morálním hodnotám, je potvrzen jen částečně. Skutečně se učitelky nejčastěji věnují výchově k morálním hodnotám v průběhu celého roku. 93,55 % uvedlo, že rozhodně ano a zbývajících 6,45 % spíše ano, tedy 100%. Témata,

kteřá svým obsahem také souvisí s morálními hodnotami, využívá 69,35 % rozhodně ano a 30,65 % spíše ano, tedy opět 100 % učitelek. Vybraná témata, která se specializují na morální hodnoty, spíše nevyužívá jen 4,84 % učitelek, ostatní se jimi zabývají. Projekty zaměřené speciálně na morální hodnoty spíše nevytváří 37,10 % učitelek a 4,84 % určitě nevytváří, zbývajících 58,06 % se na nich podílí.

**Předpoklad 5**, který sděluje, že učitelky volí mezi nejčastější aktivity v rozvoji morálního vývoje dítěte příběhy, pohádky, rozhovor a kooperační hry, se potvrdil. V otázce č. 5 byly příběhy, pohádky a rozhovory uvedeny nejčastěji. Kromě toho bylo velice často zmiňováno situační učení. Na základě 6. otázky bylo zjištěno, že nejčastěji učitelky uvádí kooperativní hry a následně námětové hry (s rozdílem pouze 1,61 %). 7. otázka prokázala u učitelek znalost knižních publikací související s morální výchovou.

#### **SHRNUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ: „ZKUŠENOSTI UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL S MORÁLNÍ VÝCHOVOU“**

Prostřednictvím dotazníkové metody byl zjišťován vliv morálního vývoje dítěte z pohledu současných podmínek rodiny a dále aktivity rozvíjející morální vývoj dítěte, které využívají ve své praxi učitelky mateřské školy.

Bylo zjištěno, že za nejzákladnější důvody, které vedou ke zhoršení kázně, považují učitelky v první řadě nedůslednost ze strany rodičů, následně agresivní počítačové hry, nevhodné televizní programy, volnou výchovu rodičů, nevhodné chování rodičů a jejich časovou vytíženost. Největší kázeňské problémy mají podle respondentů děti z neúplných rodin. Vliv křesťanské výchovy v rodině nelze ještě v tomto věku analyzovat. Na základě zkušeností respondentů se tyto děti projevují v chování podobně jako děti ostatní.

V dotazníku respondenti vypověděli, že ve své praxi v souvislosti s podporou morálního rozvoje dítěte nejčastěji využívají příběhy, pohádky, rozhovory, situační učení, kooperativní a námětové hry, dramatizaci a komunitní kruh. Nejběžněji používají

z dostupné literatury „Birlibána“ od E. Petišky a „Děti a slušné chování aneb vyprávění kočky Justýny“ od M. Adamovské. Učitelky se věnují morálním hodnotám ve své výchovně vzdělávací činnosti průběžně během celého roku i v některých tématech, které svým obsahem rovněž souvisí s morálními hodnotami. Většina také uvedla, že vytváří témata a projekty speciálně věnované morálním hodnotám.

Z dotazníku vyplynulo, že hodně respondentů nemá zkušenosti s dětmi z věřících rodin, proto nemohli posoudit otázky týkající se těchto dětí. Zároveň šetření jasně prokázalo, že v tomto věku ještě nelze identifikovat vliv víry na dítě, protože se z psychologického hlediska nachází ve stádiu heteronomní morálky. Z tohoto důvodu bych v případě dalšího šetření tuto otázku z dotazníku vypustila.

# VÝCHOVNÝ PROJEKT

## CHARAKTERISTIKA PROJEKTU

Název projektu: „KULIHRÁŠEK, PAVUČINKA A JEJICH KAMARÁDI“

<b>Specifické cíle</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Dítě a jeho tělo<ul style="list-style-type: none"><li>☛ procvičovat jemnou motoriku</li></ul></li><li>2. Dítě a jeho psychika<ul style="list-style-type: none"><li>☛ na základě příběhu vést dítě k samostatnému vyvození ponaučení</li></ul></li><li>3. Dítě a ten druhý<ul style="list-style-type: none"><li>☛ rozvíjet spolupráci mezi dětmi</li></ul></li><li>4. Dítě a společnost<ul style="list-style-type: none"><li>☛ podporovat u dítěte morální hodnoty (přátelství, umět se rozdělit, udělat někomu radost, pravdomluvnost, pomoc druhému) přijímané společností</li></ul></li><li>5. Dítě a svět<ul style="list-style-type: none"><li>☛ vytvářet u dětí pozitivní vztah k přírodě</li></ul></li></ol>
<b>Očekávané výstupy</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>☞ dítě zvládá navlékat malé korálky na provázek bez jehly</li><li>☞ vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky</li><li>☞ dokázat spolupracovat ve dvojici a postupně ve skupině</li><li>☞ uvědomovat si základní morální hodnoty</li><li>☞ dítě zná pravidla chování v lese</li></ul>
<b>Organizace prostorová</b>	třída MŠ, okolí MŠ
<b>Organizace časová</b>	2 týdny (na podzim)
<b>Věková skupina</b>	5-7 let

### Obsah:

Projekt se zaměřuje na podporu morálního vývoje dítěte. Postupně se děti seznamují s tématy: přátelství, umět se rozdělit, udělat někomu radost, pravdomluvnost, pomoc druhému. Témata jsou zvolena na základě potřeb třídy, kde byl projekt realizován.

Ústřední motivací je život lesních skřítků, do kterého pronikají děti prostřednictvím příběhů. Projekt je rozpracován do denních aktivit. V závěru bude projekt vyhodnocen dětmi i pedagogem. Jako závěrečný výstup je předání vytvořených skřítků kamarádům z vedlejší třídy za účelem jim udělat radost.

## **METODIKA**

### **1. DEN**

#### **Dopis od skřítků**

Pomůcky: napsaný dopis s vyobrazeným skřítkem v obálce, maňásek skřítků

Organizační forma: frontální

Organizace: Děti sedí v kruhu. Učitelka se zmíní o dopise, který přišel dnes do MŠ. Na vyzvání dětí přečte dopis. Jeho obsahem je avizovaná návštěva skřítků Vítka. Do třídy však přijde jen pod podmínkou, pokud se umí děti slušně chovat. Dopis s vyobrazeným skřítkem nechá učitelka kolovat v kruhu. Mezitím ostatní děti přemýšlí, jaká mají pravidla třídy. Po vyjmenování pravidel děti začnou volat na skřítků, který se objeví mezi dětmi v podobě maňáska. Skřítek jim vysvětlí svoji přítomnost ve třídě. (Rád by jim představil své kamarády a chvíli by si také chtěl hrát s dětmi.) Potom pohovoří o svém životě v lese.

#### **Píseň „V lese“**

Pomůcky: klavír, text písně (Příloha 7)

Organizační forma: frontální

Organizace: Děti se seznámí s první slokou písně V lese.

#### **Les ve třídě**

Pomůcky: přírodniny

Organizační forma: skupinová

Organizace: Skřítek vyzve děti, zdali by mu nevytvořily takový malý les ve třídě. Děti venku nalézají větvičky, kterými ve třídě vytváří les na zvoleném místě.



### ***Hodnocení***

Děti se těšily na příchod skřítky. Zvládly vyjmenovat všechna pravidla třídy. Znalost pravidel ve třídě je určující k jednotnému výchovnému vedení dětí a k usměrňování jejich chování. Maňásek skřítky se jim líbil, nicméně některé děti očekávaly příchod „opravdového“ skřítky. Při pobytu venku se většina dětí podílela na sběru přírodnin, kterými dekorovala část třídy do podoby lesa.

## **2. DEN**

### **Tvoření lesa**

Pomůcky: přírodniny, kaštiny, šroubovací háčky, párátko, špejle

Organizační forma: individuální, skupinová

Organizace: Děti z donesených přírodnin z domu dotváří les. Z kaštanů a špejlí vytváří ježečky.

### **Grafomotorika – horní oblouk A3**

Pomůcky: papíry formátu A3, tužka

Organizační forma: individuální, skupinová

Organizace: Děti ve skupinách či jednotlivě nakreslí do středu papíru nožku houby a v rytmu básničky „Náš táta šel na houby“ (Příloha 8) kreslí opakovaně klobouk – horní oblouk.

### **Motivační cvičení – Jdeme na houby**

Organizační forma: frontální

Organizace: Prostřednictvím motivačního cvičení děti protahují a posilují základní svalové skupiny.

### **Houby v lese**

Pomůcky: vodové barvy, tvrdé papíry formátu A4 a A1, atlas hub, štětce, nádoby na vodu, nůžky, lepidlo

Organizační forma: individuální a následně skupinová ve dvojicích

Organizace: Děti si prohlíží atlasy hub. Potom nakreslí vodovými barvami houbu, případně víc hub. Po zaschnutí houby ji dítě vystřihne a nalezne si kamaráda, s kterým společně nakreslí les a umístí do něj své i kamarádovy houby.

### **Píseň „V lese“**

Pomůcky: klavír, text písně (Příloha 7)

Organizační forma: frontální

Organizace: Děti si procvičí první sloku písně V lese.

### **Frotáž kůry**

Pomůcky: průklepový papír, úhel, navlhčené ubrousky

Organizační forma: skupinová – ve dvojici

Organizace: Při pobytu venku děti nachází různé stromy a ve dvojici frotážují kůru. Jedno dítě přidržuje papír, druhé táhne úhel po papíře širokou stranou ze shora dolů. Potom učitelka popíše frotáž příslušným stromem a v MŠ vystaví.

### ***Hodnocení***

Děti aktivně z domu donesly další přírodniny, které dodaly do „třídního lesa“. Individuálně tvořily ježečky. V průběhu dopoledne malovaly houby a následně ve dvojici se podílely na kresbě lesa, kam dolepovaly své houby. Spolupráce ve dvojici se jim dařila, stejně tak u činnosti frotáže kůry. Na frotáži se podílelo jen několik dětí. Někteří se trhal papír, a tak odmítaly aktivitu dokončit. Děti měly radost, že se jim daří vytvořit domov pro skřítku Vítka. Tento den byly účelně zvoleny aktivity rozvíjející spolupráci mezi dvěma dětmi. Děti se během nich domlouvaly na společném postupu, hledaly společný kompromis, vzájemně si pomáhaly při plnění úkolu.

### **3. DEN**

**Vytváření ježků** – viz 2. den

**Grafomotorika - horní oblouk A3, A4** – viz 2. den

**Motivační cvičení – Jdeme na houby** – viz 2. den

### **Vítek bez domečku**

Pomůcky: maňásek

Organizační forma: frontální

Organizace: Děti sedí v kruhu na židli. Dramatizace: Přichází skřítek, který je celý uplakaný. Učitelka se ho empaticky ptá, co se mu stalo. Vítek pláče dál. Učitelka vyzve postupně některé děti, které se ho mají citlivě zeptat na stejnou otázku. Nakonec skřítek Vítek prozradí dětem, že v tom krásném lese, co mu děti vytvořily, nemá on ani jeho kamarádi kde bydlet. Děti přichází s nápady, jak danou situaci vyřešit. Přislíbí Vítkovi domeček, protože jsou jeho kamarádi.

### **Báseň „Kamarád“**

Organizační forma: frontální

Organizace: Děti utvoří dvojice a seznámí se s básní „Kamarád“ (Příloha 8)

### **Píseň „Když jsi kamarád“**

Pomůcky: text písně (Příloha 7)

Organizační forma: frontální

Organizace: Děti ve stoje zpívají s paní učitelkou píseň „Když jsi kamarád“ a napodobují ji v pohybu.

### **Klubíčko přátelství**

Pomůcky: klubíčko vlny, židličky

Organizační forma: frontální

Organizace: Děti sedí na židli a mají za úkol poslat kamarádovi klubíčko. Kamaráda může za něco pochválit. Při posílání klubíčka si každý drží část vlny. Klubíčko se posílá po zemi. Děti drží svůj díl vlny v úrovni pasu. Jakmile klubíčko doputuje k poslednímu dítěti, začnou děti přemýšlet, co jim znázorněný obrazec vlny připomíná. Až nazvou tento objekt pavučinou, položí děti vlnu na zem a učitelka začíná vyprávět příběh.

### **Příběh „Jak Kulihrášek slavil narozeniny“**

Pomůcky: vytvořená pavučina z vlny, obrázek skřítků (viz Příloha 5), audionahrávka lesa, magnetofon

Organizační forma: frontální

Organizace: Učitelka položí do středu pavučiny obrázek skřítky a za zvuku audionahrávky lesa vypráví příběh: „Jak Kulihrášek slavil narozeniny“ (Příloha 6). Námětem příběhu je závist, vytvoření dárku, způsobení radosti druhému, rozdělení o hračku. Během vyprávění učitelka dramatizuje pohyby skřítky a děti je po ní opakuji. Následuje rozbor příběhu, kde je zdůrazněn výchovný aspekt: „udělat druhému radost“.

### **Pavučina z listí**

Pomůcky: listí

Organizační forma: skupinová

Organizace: Děti venku vytváří společnou pavučinu z listí.

### ***Hodnocení***

V ranních hrách děti pokračovaly ve vytváření ježků z přírodnin. V grafomotorice procvičovaly horní oblouk. Při dotazování skřítky, proč pláče, dokázaly velice citlivě vznést otázku. Prostřednictvím této komunikace si děti osvojovaly empatické jednání, neboť pocit smutku může vyvolat u dětí velký emocionální prožitek. Řešení skřítkovy situace našly velice rychle. Rozhodly se mu příští den udělat domečky. Text básně si děti velice rychle zapamatovaly. Během básně se děti učily citlivě dotýkat kamaráda. Písnička „Když máš radost“ doplněná pohybem děti zaujala. Při tvoření pavučiny některé děti upouštěly záměrně svůj díl vlny. Po upozornění, aby nekazily ostatním dětem překvapení, co z posílané vlny vznikne, přestaly. Děti byly během vyprávění příběhu pozorné a aktivně se připojily i k dramatizaci pohybů dle vzoru učitelky. Do následného rozvoru se děti zapojovaly. Rozpoznaly špatné i správné jednání Pavučinky, jednotlivé situace pojmenovaly. Venku vytvářely ze začátku tři děti pavučinu z listí. Postupně se k nim přidávaly i další děti. V průběhu této aktivity se dokázaly domluvit na vzhledu pavučiny a uvědomovaly si smysl spolupráce.

#### 4. DEN

**Vytváření ježků** – viz 2. den

##### **Grafomotorika - horní oblouk**

Pomůcky: pracovní list „Houbičky“ (Příloha 9)

Organizační forma: individuální

Organizace: Děti procvičují horní oblouk na malém formátu papíru.

##### **Domečky pro skřítky**

Pomůcky: krabičky od čajů, mech, dřívka od nanuků, špejle, zrníčka, lepidlo Herkules, štětce na nanášení lepidla

Organizační forma: individuální

Organizace: Děti potírají lepidlem krabičku a nalepují na ni dle vlastní volby přírodní materiál. Domečky pak umísťují do třídního lesa.

##### **Didaktická hra – situační obrázkové příběhy**

Pomůcky: didaktické karty příběhů

Organizační forma: individuální, skupinová

Organizace: Děti vyhledají dvojice karet, na kterých jsou zobrazeny dvě situace. Jedna zobrazuje správné a druhá špatné chování. Děti situace popisují.

##### **Židličkovaná se záchranou**

Pomůcky: židle, magnetofon

Organizační forma: frontální

Organizace: Děti chodí po obvodu židlí za doprovodu hudby. Jakmile učitelka hudbu zastaví, každý se snaží sednout na volnou židli. Židle učitelka postupně odstraňuje. Úkolem dětí je v případě všech obsazených židlí pozvat kamaráda na svůj klín.

##### **Diskusní kruh – „Komu uděláme radost?“**

Organizační forma: frontální

Organizace: Děti si připomenou příběh „Kulihrášek slaví narozeniny“ a společně uvažují, komu udělají radost.

### **Obrázek pro radost**

Pomůcky: pastelky, papír

Organizační forma: skupinová

Organizace: Jakmile se děti shodnou, komu udělají radost, mohou mu začít kreslit obrázek.

### ***Hodnocení***

V ranních hrách některé děti zaujalo tvoření domečků pro skřítky a didaktická hra, kde přiřazovaly obrázky s protikladným jednáním. Díky této hře si děti uvědomovaly zásady správného chování, které adekvátně verbalizovaly. Při pohybové hře „Židličkovaná se záchranou“ měly děti sklon si sednout na klín kamarádovi ještě dřív, než byly všechny židle obsazeny. Proto byla dětem opět připomenuta pravidla. Následně se situace zlepšila. Při pozorování dětí jsem si všimla iniciativy jednoho chlapce, který nemá moc kamarádů. Snažil se vždy co nejrychleji sednout na židli, aby si na něj mohl sednout další kamarád. Tímto chováním se chtěl zavděčit ostatním dětem a dokázat jim, že umí také nabídnout pomoc. Tuto pomoc děti přijímaly a on byl šťastný. Tato hra tak umožnila dětem pozitivně rozvinout sociální vztahy s dalšími. V diskusním kruhu jsme se shodli, že uděláme radost paní učitelce, která je dlouhodobě nemocná.

### **5. DEN**

**Obrázek pro radost** – dokončení viz 4. den

### **Sáček dobrot**

Pomůcky: papírový sáček, obrázky Pavučinky a Kulihráška, pastelky

Organizační forma: individuální

Organizace: Děti nakreslí na papírový sáček Kulihráška nebo Pavučinku. K dispozici mohou mít obrázek těchto skřítků. Po příběhu dá učitelka dětem do sáčku několik bonbónů a lízátka. Děti mají za úkol se během víkendu s někým o dobroty rozdělit.

### **Tanec Pavučinky s pavučinou**

Pomůcky: pro každé dítě 20 x 20 cm gázoviny

Organizační forma: frontální

Organizace: Děti za doprovodu relaxační hudby tancují s gázovinou, která představuje pavučinu.

### **Příběh „ Jak Kulihrášek a Pavučinka natírali listy“**

Pomůcky: čtverec gázy pro každé dítě

Organizační forma: frontální

Organizace: Po tancování děti ulehnu na zem a přikryjí se pavučinkou. Potom naslouchají příběhu (Příloha 6), jehož hlavním námětem je „rozdělit se“. O příběhu potom krátce diskutují.

### **Podzimní koberec**

- inspirováno artefiletikou „Barevná zahrádka“ – (Slavíková; Slavík; Eliášová, 2007)

Pomůcky: vodové barvy, štětce, nádoby na vodu, igelity na stůl, papíry A4 a A1, audio nahrávka – Vivaldi: Podzim, magnetofon

Organizační forma: frontální

Organizace: Děti za doprovodu hudby tvoří barevné skvrny na papíru A4. Malba má představovat podzimní koberec z listů. Jakmile jsou všechny děti ve skupině hotovy, položí si každý svůj papír kamkoliv na velký formát papíru A1. Potom svůj výkres přilepí k velkému papíru a dotvoří vzniklé bílé plochy mezi výkresy tak, aby barvy splývaly s vyobrazenými koberci. Zároveň se dítě snaží nenarušit malbu druhého. Po této činnosti děti v komunitním kruhu hodnotí spolupráci ostatních.

### ***Hodnocení***

Děti zacházely při tanci jemně s gázovinou. Při tanci se učily k ohleduplnosti vůči druhému. Dbaly na dostatečný odstup od dítěte, aby mu neublížily. Tato aktivita sloužila zejména ke zklidnění dětí před příběhem, kterému pozorně naslouchaly a následně hovořily k tématu. Během artefiletiky byly děti docela hlučné. V malbě měly problém zaplnit celou plochu. Při vlastním hodnocení aktivity děti ocenily vzájemnou domluvu ve skupině, trpělivost některých dětí, které se svým dílem kolu už skončily a čekaly na ostatní, případně jim vyměnily vodu na barvy. Dokázaly také zdůraznit, co se jim ve skupině podařilo a co naopak nepodařilo. (Například jedné skupině dětí se líbila jen jedna polovina koberce. Druhou polovinu koberce považovaly za pokaženou,

protože nedodržely záměr – sladit barvy koberce s malbami jednotlivců.) Tato činnost napomohla rozvíjet mezi dětmi spolupráci ve skupině.

6. DEN

### **Grafomotorika – pavučinka**

Pomůcky: pracovní list (Příloha 9), tužka

Organizační forma: individuální

Organizace: Děti dokreslují pavučinu dle zadání pracovního listu.

### **Komunitní kruh – rozdělit se**

Organizační forma: frontální

Organizace: Děti se podělí o své zážitky, které získaly na základě úkolu, ve kterém se měly rozdělit s druhým z pytlíčku sladkostí.

### **Písnička „Když máš radost“**

Pomůcky: text písně „Když máš radost“ (Příloha 7)

Organizační forma: frontální

Organizace: Seznámení s textem písně a s doprovodným pohybem.

### **Příběh „Lumpík“**

Organizační forma: frontální

Organizace: Děti naslouchají příběhu (Příloha 6). Pak se seznámí s úlohou tohoto skřítka ve třídě. Skřítka si děti vykreslí a umístí do klidného kouta třídy, kde se stane prostředníkem v urovnání sporů mezi dětmi. Jestliže budou děti řešit nějaký výchovný problém, mohou si sednout za Lumpíkem, který jim bude pomáhat s problémy. Toto místo má sloužit ke zklidnění dětí a podnítit je k přemýšlení nad svým chováním.

### ***Hodnocení***

V komunitním kruhu děti hovořily o tom, jak se rozdělily s ostatními. Kromě 5 dětí se všechny rozdělily alespoň o 1 bonbón. Děti si měly uvědomit nejen to, že je správné se rozdělit, ale také proč se mají rozdělit. Pokud byly natolik vnímavé, že dokázaly vyvodit z tohoto úkolu závěr, že jestliže se s druhým rozdělí, udělají mu radost,



i přestože ony budou mít něčeho méně, potom tato aktivita splnila svůj cíl. Samozřejmě k této aktivitě přispělo i vzájemné podělení o zážitky a zároveň „pochlubení“ dětí, jak se správně zachovaly. Děti jsem za jejich snahu pochválila. Po příběhu o Lumpíkovi jsme umístili obrázek tohoto skřítku na klidné místo. Ještě týž den děti začaly posílat své kamarády, které zlobily, za Lumpíkem.

## 7. DEN

### **Tajný přítel**

- inspirováno hrou „Tajná přátelství“ (Přikrylová, 2006)

Pomůcky: značky dětí

Organizační forma: skupinová, individuální

Organizace: Učitelka umístí ve vedlejší místnosti do krabice značky dětí. Vysvětlí dětem pravidla hry. Každé dítě si vylosuje kamaráda, kterému bude pomáhat. Nesmí však vyzradit, komu pomáhá. Na konci dne mohou děti svá přátelství odtajnit a říci, jak kamarádovi pomáhaly, případně co o něm pozitivního zjistily. Je dobré, aby si učitelka vylosované kamarády zapsala, kdyby během dne dítě zapomnělo jméno vylosovaného kamaráda.

### **Skřítek jako dárek**

Pomůcky: nabarvená gázovina na zeleno, špejle, vata, provázek, korálky, vodové barvy, štětce, látky, tavící pistole, fixy, vlna

Organizační forma: individuální

Organizace: Děti navlékají na provázek 2 korálky, které představují ruce. Z vaty utvoří kouli, kterou umístí do středu gázoviny i se špejlí a sváží provázkem, na jehož obou koncích jsou uvázané korálky. Tak vznikne hlava, kterou obarví vodovými barvami do béžova. Na ústřížek papíru namotají vlnu, na jednom konci ji sváží a na druhém vlnu prostříhnou. Takto vzniklé vlasy učitelka nalepí tavící pistolí na suchou hlavu skřítku společně s čepičkou. Děti si fixy dokreslí obličej.

### **Vymalování obrázků skřítků**

Pomůcky: obrázky skřítku (Příloha 5)

Organizační formy: individuální

Organizace: Děti si dle vlastního zájmu mohou vykreslovat obrázky skřítků.

### **Píseň „O usmívání“**

Pomůcky: text písně (Příloha 7)

Organizační forma: frontální

Organizace: Učitelka s dětmi zopakuje známé písně a seznámí je s touto písní.

### ***Hodnocení***

Tento den se děti snažily pomáhat kamarádům. Před obědem všem sdělily své zážitky. Čtyři děti se hry neúčastnily. Ani jedno z dětí netušilo, kdo je jeho tajný přítel. Nejčastěji děti pomáhaly kamarádovi uklidit hračky a připravit mu příbor na stůl. Děti jsem během dne velice chválila, což přispívalo k aktivnějšímu plnění úkolu ze strany dětí, které si tak záměrně osvojovaly prosociální chování. Při vytváření skřítků jsem dětem pomáhala uvazovat tělo ke špejli. S dětmi jsme se domluvili, že každý udělá dva skřítky. Jednoho dáme kamarádům do vedlejší třídy. Druhého si udělají děti pro maminku, aby měla radost.

8. DEN

**Skřítek jako dárek** – viz 7. den

**Vymalování obrázků skřítků** - viz 7. den

### **Honička „Na mrazíka“**

Organizační forma: frontální

Organizace: Učitelka určí jedno dítě, které honí kamarády. Jakmile se někoho dotkne, musí se chycený zastavit a sepnout ruce (prosí). Chyceného může zachránit ostatní děti tím, když ho oběhne a usměje se na něj.

### **Příběh „Jak Pavučinka hlídala pavoučka“**

Organizační forma: frontální

Organizace: Učitelka vypráví příběh: „Jak Pavučinka hlídala pavoučka“ (Příloha 6). Hlavní výchovnou myšlenkou je, že se lež nevyplácí a může druhému ublížit. Po dokončení příběhu se děti snaží pojmenovat všechna negativní chování v příběhu.

### **Pravda, nepravda**

Organizační forma: frontální

Organizace: Učitelka společně s dětmi ťuká prsty do stolu a přitom říká: „Pravda, nepravda!“ Po vyslovení této formule, řekne učitelka nějaké tvrzení. Pokud se jedná o pravdu, zvednou děti ruce. V opačném případě je nechají ležet na stole.

### **Dramatizace příběhů**

Organizační forma: frontální

Organizace: Učitelka sehraje s dítětem scénku, ve které lže. Děti následně hledají řešení, jak situaci napravit. Dále pak učitelka vybírá děti, které seznámí s příběhem a nechá na jejich uvážení, zda se v situaci zachovají správně či naopak. Každou scénku ostatní děti okomentují.

### ***Hodnocení***

Děti pokračovaly ve vytváření skřítků. U hry „Na mrazíka“ si děti všimaly chycených kamarádů a měly snahu je zachránit. Tato hra podporovala u dětí vnímání potřeby druhých a pomoc kamarádovi. Děti velice emotivně prožívaly příběh. Bylo jim líto malého pavoučka, který zakoušel velké bolesti jenom proto, že se skřítek nechtěl přiznat. Díky tomuto emocionálnímu příběhu si děti lépe uvědomily důsledek lži. O dramatizaci příběhů měly děti velký zájem. Většinou se ve scénkách stavěly do negativní role, aby mohly o situaci diskutovat a scénku znovu přehrát s podtextem správného chování. Prostřednictvím prožitku děti zažívaly vliv pozitivního i negativního chování, které bylo posilováno reakcí ostatních pozorujících dětí.

9. DEN

**Skřítek jako dárek** – viz 7. den

### **Společná kresba**

- hra od Ch. A. Smitha (2001)

Pomůcky: pastelky, papír A3, provázek, látky

Organizační forma: skupinová

Organizace: Učitelka vysvětlí dětem úkol, který spočívá ve společné kresbě jednoho obrázku. Nicméně jejich situace je ztížená tím, že mají ruku svázanou se sousedovou rukou.

### **Společenská hra „Nešťourej se v nose“**

Pomůcky: společenská hra

Organizační forma: skupinová

Organizace: Učitelka vysvětlí dětem pravidla hry, která spočívají na principu lotta. Děti mají před sebou kartičku s vyobrazenými situacemi správného chování. Postupně vybírají malé kartičky, kde je napsána otázka vztahující se k etice. Děti nejprve odpoví na otázku a potom kartičku získává ten, který má na své kartě vyobrazenou tuto situaci. Tato hra vyžaduje přítomnost učitelky.

### **Haptická pohádka**

Organizační forma: skupinová, frontální

Organizace: Děti utvoří dvojice. Jeden z dvojice si lehne na břicho a druhý si k němu klekne. Učitelka vypráví pohádku: „Jak Kulihrášek sbíral hrášek (Příloha 6). Během ní ukazuje různé doteky, které klečící kamarád napodobuje na zádech ležícího dítěte. Po dokončení vyprávění si děti role vymění a učitelka pohádku znovu převypráví.

### **Dramatizace příběhů – viz 7. den**

#### ***Hodnocení***

Děti dokončovaly skřítky. Měly zájem vyzkoušet si společnou kresbu se svázanými rukama. Obrázek se jim podařil. Dokonce některé děti kreslily postavy vzhůru nohama, jen aby zapadaly do celkového obrázku správně. Během kresby se děti učily toleranci a vzájemné spolupráci. Zajímaly se i o společenskou hru. Na otázky ve hře odpovídaly správně. Nejvíce se jim líbila haptická pohádka, kde mohly kreslit kamarádovi po zádech. Tato varianta pohádky vede děti k citlivému doteku mezi sebou, k rozvoji důvěry a jistoty mezi nimi a k celkovému zklidnění dětí, tedy i ke snížení agrese. Na přání dětí jsem i dnes zařadila dramatizaci příběhů.

10. DEN

### **Předání skřítků kamarádům**

Pomůcky: vytvořený skřítek

Organizační forma: frontální

Organizace: Děti navštíví třídu kamarádů s překvapením. Sdělí jim, že se jim rozhodly udělat radost, a tak pro ně vytvořily skřítky, o kterých si nyní povídají.

### **Zhodnocení projektu v komunitním kruhu**

Organizační forma: frontální

Organizace: Děti v komunitním kruhu zhodnotí projekt zejména z hlediska, co se jim líbilo. Učitelka společně s dětmi připomene všechny příběhy, které děti v souvislosti se skřítky slyšely.

### **Kresba jednoho příběhu**

Pomůcky: pastelky, papír

Organizační forma: individuální

Organizace: Po komunitním kruhu, kde si děti zrekapituluji celý projekt, si vyberou jeden z příběhů, který nakreslí.

### **Uspání skřítků**

Pomůcky: chaloupky, zelená gáza

Organizační forma: frontální

Organizace: Děti se rozloučí se skřítky. Přikryjí jejich chaloupky látkami a popřejí jim krásný zimní spánek. Mohou s nimi uzavřít dohodu, že když budou chtít, rádi se za nimi zase vrátí. Nicméně úloha skřítky Lumpíka neskončí. Toho tam skřítkové nechají dětem, aby jim nadále pomáhal.

### **Hodnocení**

Dnes děti navštívily kamarády ve třídě „Motýlci“. Vzhledem k tomu, že druhá učitelka je v naší třídě dlouhodobě nemocná, musí být děti rozděleny na spaní do zbývajících tříd. (Finanční situace MŠ v současné době neumožnila ředitelce vzít zástup za kolegyni.) Děti mě však několikrát prosily, zda by také mohly spát někdy ve své

třídě. Nakonec jsem poprosila ředitelku, zda by mohly být děleny na spaní děti z druhé třídy. Paní ředitelka souhlasila. Z tohoto důvodu se děti rozhodly udělat „Motýlkům“ radost a zároveň jim poděkovat za možnost spaní ve vlastní třídě. Děti předaly své skřítky kamarádům, kteří měli velkou radost z dárků. Společně jsme si s touto třídou zazpívali některé písně (Když jsi kamarád, Když máš radost, ...). Děti z vedlejší třídy daly na oplátku kamarádům bonbón. Druhého skřítka předaly děti své mamince. Když děti hodnotily tento projekt, nejvíce vyzdvihly vytváření skřítků a následnou sdílenou radost kamarádů ze třídy Motýlků po předání skřítků, dále spolupráci na malbě podzimního koberce, vyprávěné pohádky, tvoření lesa z přírodnin, haptickou pohádku (Jak Kulihrášek sbíral hrášek), vybarvování obrázků skřítků a písničku „Když jsi kamarád“. Na závěr se děti rozloučily se skřítky a uspaly je písničkami.

#### **SHRNUTÍ POZNATKŮ Z VÝCHOVNÉHO PROJEKTU: „KULIHRÁŠEK, PAVUČINKA A JEJICH KAMARÁDI“**

**Předpoklad 6**, který uvádí, že se neaktivněji budou do realizace projektu: „Kulihrášek, Pavučinka a jejich kamarádi“, který je zaměřený na etickou výchovu, zapojovat děti s vyšší morální úrovní, byl ve větší míře potvrzen. V průběhu aktivit a činností se do projektu zapojovaly postupně všechny děti. Děti, které se mi jevily před začátkem realizace projektu vůči ostatním dětem empatické a více jsem u nich zaznamenala prosociální chování než u ostatních, se více zajímaly o další aktivity. V hrách, které byly cílené na vzájemnou spolupráci, neměly problémy s komunikací či domluvou na participaci činnosti. Ovšem i některé děti s kázeňskými problémy usilovaly např. o možnost podílet se aktivně na hře. Zejména se jednalo o stolní a didaktické hry, kde jsme byla přítomna.

**Předpoklad 7**, který vypovídá, že v závěru projektu „Kulihrášek, Pavučinka a jejich kamarádi“ dokáží děti lépe diskutovat o možnostech zlepšení svého chování, byl jen částečně potvrzen. Některé děti během diskusí v kruhu byly velice vnímavé k obsahu tématu a dokázaly rozvíjet diskusi. Do rozhovoru se začalo zapojovat i jedno děvče, které do té doby odmítalo v komunitním kruhu mluvit. Na druhé straně jsem si vědoma,

že takové výsledky jsou teprve otázkou času ještě u dalších dětí, které se do konverzace téměř nezapojovaly.

**Předpoklad 8**, který uvádí, že děti v průběhu běžných činností budou reflektovat své či kamarádovo chování s odkazem na příběhy, které zaznamenaly z projektu, se z větší částí potvrdil. Ve třídě se ujal koutek s Lumpíkem, kam si děti chodí uvědomit, jak se mají správně chovat. Některé děti už k němu posílají druhé kamarády, kteří řeší spor. Nejčastěji k němu posílám děti ale já a musím potvrdit, že se po chvíli sezení vrací ke mně a dokáží formulovat svůj výchovný problém i řešení. Asi po 3 týdnech od seznámení s příběhem o skřítkovi Lumpíkovi, pozoroval moji reakci na chování jednoho chlapce Martínek. Chlapce jsem nakonec posadila k Lumpíkovi. V tu chvíli přišel Martínek a povídá tomu chlapci: „To je hodný skřítek, on nejprve moc zlobil, ale teď už pomáhá jen zlobivým dětem.“ Samozřejmě některé příběhy postupem času děti zapomenou. Důležitější je pro mě zjištění, že si děti některé výchovné prvky alespoň na čas pamatují. Díky tomuto projektu mi už děti několikrát například sdělily, že se doma rozdělily nebo že udělaly babičce radost nakresleným obrázkem.

Tento projekt dětem zprostředkoval některé základní morální hodnoty. Děti se v něm setkaly s tématy jako je přátelství, umět se rozdělit, udělat někomu radost, pomoc druhému, mluvit pravdu. Prostřednictvím her, příběhů, prožitkového učení, rozhovorů a dalších aktivit si postupně uvědomovaly význam těchto hodnot. Na základě akčního výzkumu bylo zjištěno, že většina dětí se snažila tyto hodnoty uplatňovat ve třídě i v rodině. Dále hodně dětí se dokázalo chovat empaticky, pomáhat druhému a domluvit se na společném úkolu. Zároveň se během těchto aktivit ukázalo, že dvě děti mají větší problémy se začleněním do kolektivu a s respektováním pravidel třídy. V tomto případě jsem si vědoma, že bude potřeba se těmto dětem více věnovat individuálně i nadále.

Projekt děti zaujal. Děti si velice snadno zapamatovaly jména skřítků a těšily se na další vyprávěné příběhy. O výchovných aspektech dokázaly hovořit v diskusním kruhu. V poslední den projektu mi děti poskytly zpětnou vazbu v hodnotícím kruhu. Nejvíce se jim líbilo vytváření skřítků a sdílená radost kamarádů ze třídy Motýlků po předání skřítků, dále spolupráce na malbě podzimního koberce, vyprávěné pohádky,

tvoření lesa z přírodnin, haptická pohádka (Jak Kulihrášek sbíral hrášek), vybarvování obrázků skřítků a písnička „Když jsi kamarád“.

I přestože se děti seznámily s některými formami chování, je třeba nadále správné chování posilovat pochvalou a usměrňovat nevhodné chování. Témata, která jsem do projektu zvolila, rozhodně neobsáhla všechny výchovné problémy třídy. Každý den se dostávají děti do konfrontace s nějakým problémem, který je potřeba řešit. Tento projekt byl jen exkurzí, jak může učitelka rozvíjet morální hodnoty u dětí. Jsem přesvědčena, že v průběhu roku budu vymýšlet i další příběhy ze života těchto skřítků a k některým aktivitám se budeme s dětmi vracet a dál je rozvíjet.



## ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo popsat kompetence učitelky v podmínkách institucionální předškolní výchovy vedoucí k podpoře morálního rozvoje dítěte předškolního věku vzhledem k jeho psychickému vývoji a jeho utvořeném povědomí morálních hodnot získaných z rodiny.

Teoretická část této práce podává ucelené poznatky o morálním vývoji předškolního dítěte. Popisuje teorie morálního vývoje. Rozebírá otázku vztahu svědomí a viny. Zabývá se morálními hodnotami a normami. Pojednává o prosociálním a slušném chování. Věnuje se rodinným, kulturním a společenským aspektům, které ovlivňují morální vývoje dítěte. Nabízí výchovné a vzdělávací strategie rozvíjející morální vědomí a jednání dítěte, které může pedagog aplikovat v předškolním zařízení. Dále hovoří o schopnostech a dovednostech učitele v oblasti etické výchovy dítěte v předškolním věku. Charakterizuje profesní kompetence pedagoga. Zdůrazňuje pozitivní klima třídy a vhodný vzor a příklad učitele. Postihuje základní informace o mravních metodách, zejména o významu odměn a trestů. Na základě těchto vědomostí můžeme teoreticky obsáhnout základní znalosti o morálním vývoji předškoláka.

V praktické části práce byly stanoveny tyto cíle: zmapovat aktivity učitelek mateřské školy zaměřené k rozvoji morálních hodnot; zpracovat dotazník zaměřující na morální vývoj dítěte, který bude určen pro pedagogy MŠ; zjistit názor pedagogů na vliv morálního vývoje dítěte z pohledu současných podmínek rodiny; zjistit, které aktivity rozvíjející morální vývoj dítěte využívají ve své praxi učitelky mateřské školy; vytvořit projekt k etické výchově pro děti předškolního věku a ověřit jej v praxi. Následně byly zvoleny předpoklady.

Prostřednictvím dotazníku jsem zjistila, že za nejzávažnější důvody, které vedou ke zhoršení kázně, považují učitelky nedůslednost ze strany rodičů, agresivní počítačové hry, nevhodné televizní programy, volnou výchovu rodičů, nevhodné chování rodičů a jejich časovou vytíženost. Největší kázeňské problémy mají podle respondentů děti

z neúplných rodin. Vliv křesťanské výchovy v rodině nelze ještě v tomto věku analyzovat. Na základě zkušeností respondentů se tyto děti projevují v chování podobně jako děti ostatní.

V dotazníku respondenti vypověděli, že ve své praxi v souvislosti s podporou morálního rozvoje dítěte nejčastěji využívají příběhy, pohádky, rozhovory, situační učení, kooperativní a námětové hry, dramatizaci a komunitní kruh. Učitelky se věnují morálním hodnotám ve své výchovně vzdělávací činnosti průběžně během celého roku i v některých tématech, které svým obsahem rovněž souvisí s morálními hodnotami. Většina také uvedla, že vytváří témata a projekty speciálně věnované morálním hodnotám.

Dále jsem zpracovala čtrnáctidenní projekt k etické výchově, který jsem nazvala „Kulihrášek, Pavučinka a jejich kamarádi“. Tento projekt jsem aplikovala na podmínky zvolené předškolní třídy. Věnovala jsem se hlavně tématům přátelství, pravdomluvnosti, schopnosti rozdělit se, udělat někomu radost, pomoci druhému. Projekt jsem realizovala v předškolní třídě mateřské školy a následně byl zhodnocen jak dětmi, tak i mnou. Děti nejlépe hodnotily vytváření skřítků a následnou sdílenou radost kamarádů ze třídy Motýlků po předání skřítků, dále spolupráci na malbě podzimního koberce, vyprávění pohádky, tvoření lesa z přírodnin, haptickou pohádku (Jak Kulihrášek sbíral hrášek), vybarvování obrázků skřítků a písničku „Když jsi kamarád“. V projektu jsem vycházela ze znalostí prostudované literatury o morálním vývoji dítěte a využila jsem v něm různé metody, které rozvíjí morální hodnoty. Tento projekt mohu doporučit i dalším učitelkám.

Na základě informací, které tato práce nabízí, můžeme říci, že každá učitelka mateřské školy určitou mírou přispívá k podpoře morálního rozvoje dětí. Největší vliv na správné chování dětí má samotná osobnost učitelky a její vhodný model chování. Nicméně největší podíl ve výchově k morálním hodnotám dětí představuje rodina. Přesto má i v mateřské škole smysl se zamýšlet nad strategiemi morálního vývoje dítěte, protože nabízí dítěti příležitost pro širší kulturaci než je okruh rodin.

## LITERATURA

ADAMOVSká, M. *Děti a slušné chování aneb vyprávění kočky Justýny*. Praha : Rotag, 2005. ISBN neuvedeno.

ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. 1. vyd. Praha : Zvon, 1994. 292 s. ISBN 80-7113-111-3.

*Bible : Písmo svaté Starého a Nového zákona (včetně deuterokanonických knih)*. 6. přeprac. vyd. Praha : Česká biblická společnost, 1995. 283 s. ISBN 80-85810-08-5.

BŘEZINOVÁ, I. *Neotesánek: základy společenského chování pro ty úplně nejmenší*. 1. vyd. Praha : Albatros, 2005. 32 s. ISBN 80-00-01468-8.

CLAYCOMBOVÁ, P. *Školka plná zábavy*. 3. vyd. Praha : Portál, 2006. 248 s. ISBN 80-7367-120-4.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

DANIEL, R. *Neobyčejná dobrodružství pro neobyčejné kluky a holky*. Praha : Advent-Orion, 2007. 63 s. ISBN 978-80-7172-068-3.

DROPPOVÁ, G. *Pastelkami čaruju aneb rozvíjení grafomotorických dovedností dětí předškolního věku jako příprava na psaní v základní škole pro 4 -5-ti leté děti*. Český Těšín : Poradce, 2003. ISBN 80-86674-16-9.

DYTRTOVÁ, R.; KRHUTOVÁ, M. *Učitel : příprava na profesi*. 1. vyd. Praha : Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. 1. vyd. Praha : Argo, 2002. 387 s. ISBN 80-7203-380-8.

EYRE, L.; EYRE, R. *Jak naučit děti hodnotám*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. 160 s. ISBN 978-80-7367-275-1.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi : příručka pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.

FRAIBERGOVÁ, S. H. *Magické roky : jak pochopit a řešit problémy raného dětství*. 1. vyd. Praha : Triton, 2002. 260 s. ISBN 80-7254-270-2.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠKOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. dotisk. Olomouc : HANEX, 2002. 231 s. ISBN 80-85783-20-7.

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. (opravený dotisk) Praha : 2004. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 176 s. ISBN 80-7178-154-1.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí : obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 232 s. ISBN 82-7178-888-0.

HORÁČKOVÁ, J. *Zpívejme si, zpívejme 2. : písničky pro děti*. Kroměříž : Přikrylová Milada Plus s.r.o., 2006.

KAŠPARŮ, M. *Základy pastorální psychiatrie pro zpovědníky*. 1. vyd. Brno : Cesta, 2002. 153 s. ISBN 80-7295-031-2.

KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7.

KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž : Spirála, 2008. 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. 200 s. ISBN 978-80-247-1568-1.

KROLUPPEROVÁ, D.; KRATOCHVÍL, M. *Draka je lepší pozdravit aneb o etiketě*. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 2009. 132 s. ISBN 978-80-204-1999-6.

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vyd. Praha : Portál, 2000. 143 s. ISBN 80-7178-494-X.

MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém? : o výchovných odměnách a trestech*. 4. vyd. Praha : Portál, 1997. 109 s. ISBN 80-7178-138-X.

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha : Grada, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0870-1.

MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X.

OLŠOVSKÝ, J. *Slovní filosofických pojmů současnosti*. 1. vyd. Praha : Erika, 1999. 189 s. ISBN 80-7190-804-5.

PETIŠKA, E. *Birlibán*. 5.vyd. Praha : Albatros, 1988. 160 s.

PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. 2. vyd., v Portále 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 144 s. ISBN 80-7178-146-0.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3., upr. a dopl. vyd. Praha : Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., aktualit. a rozš. vyd. Praha : Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6

PRUNNER, P. a kol. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. 2. vyd. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2003. 147 s. ISBN 80-7082-979-6.

PŘIKRYLOVÁ, M. *Rok s barevnými kamínky – IV. čtvrtletí, integrovaný blok : Letní hry a činnosti*. Kroměříž : Přikrylová Milada Plus s.r.o., 2006.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. přeprac. vyd. Praha : Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5.

SLAVÍKOVÁ, V.; SLAVÍK, J.; ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej ! : artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. 200 s. ISBN 978-80-7367-322-2.

SMITHM Ch. A. *Třída plná pohody*. 3. vyd. Praha : Portál, 2001. 232 s. ISBN 80-7178-602-0.

SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : VÚP Praha, 2004. 45 s. ISBN 80-87000-00-5.

STŘELEČEK, S. a kol. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno : Paido, 1998. 189 s. ISBN 80-85931-61-3.

SVOBODOVÁ, E.; ŠVEJDOVÁ, H. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha : Raabe, 2007. 133 s. ISBN 80-86307-39-5.

ŠIKULOVÁ, R.; ČEPIČKOVÁ, I.; WEDLICHOVÁ, I. a kol. *Kapitoly z předškolní pedagogiky I*. 1. vyd. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 2005. 131 s. ISBN 80-7044-685-4.

TILLMAN, D.; HSU, D. *Living Values Activities for Children Ages 3-7*. Deerfiel Beach : Health Communications, Inc., 2000. 235 s. ISBN 1-55874-879-2.

TYRLÍK, M. *Morální jednání*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2004. 134 s. ISBN 80-210-3535-8.

VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků : metodické náměty k realizaci průřezových témat*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-386-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

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

VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. dotisk 1. vyd. Praha : Grada, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

VAŠÁTKOVÁ, D. *Vybraná témata pedagogické psychologie*. 2. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus 23, 2003. 64 s. ISBN 80-7041-641-6.

*Věřím : malý katolický katechismus*. 2. rozšíř. vyd. Königstein : Kirche in not, 2007. 208 s. NA. 3.263-2007.

VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. a kol. *Sociální psychologie*. 2.přeprac. a rozšíř. vyd. Praha : Grada, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.