

Principy a metody mravní výchovy v mateřské škole

Kučírková Markéta, DiS.

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Markéta KUČÍRKOVÁ, DiS.**
Osobní číslo: **H118159**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

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

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce. S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím práce bude práce zaměřena na:

- jednotlivé metody a přístupy k mravní výchově,
- charakteristiku a funkce mateřské školy,
- způsob zakotvení mravní výchovy v RVP pro předškolní vzdělávání,
- proces mravní výchovy v praxi předškolního vzdělávání.

Součástí práce bude analýza výchovných metod užívaných v konkrétní mateřské škole s identifikací metod mravní výchovy a také vlastní návrh postupu a metod mravní výchovy pro děti předškolního věku.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Boldyrev, N. I. Mravní výchova dětí v rodině. Praha: Státní ped. Nakladatelství, 1954.

Gavora, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2010.

Holécycová, O. Mravní výchova v mateřské škole. Bratislava: Slovenské ped. Nakladatelstvo, 1965.

Kolláriková, Z., Pupala, S. Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001.

Koťátková, S. Děť v mateřské škole. Praha: Grada, 2008.

Kučerová, S. Obecné základy mravní výchovy. Brno: Masarykova univerzita, 1992.

Nečajeva, V. Mravní výchova dětí předškolního věku. Praha: Státní ped. nakladatelství, 1976.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1998.

Somr, M. Úvod do metodologie a metod výzkumu. České Budějovice: Vlastimil Johanus Tiskárna, 2006.

Spilková, V. a kol. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005.

Walterová, E. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti-1.díl. Brno: Paido, 2004.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Petr Sýkora, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce:

11. listopadu 2013

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2014

V Brně dne 11. listopadu 2013

doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

Miloslav Jůzl
vedoucí ústavu



doc. PaedDr. Slavomír Laca, Ph.D.

Slavomír Laca
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prozeněnému nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejména § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60⁴⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použítou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

MARJETA KUŘEKOVÁ

Jméno příjmení studenta

V Brně 22. 4. 2014

Kučerová

Podpis

¹⁾ Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 43b (zveřejněním obhajobních prací).

²⁾ Vysoká škola souhlasí s užitím díla v elektronické podobě, bez ohledu na výsledek obhajoby, včetně možnosti opomíjet a zveřejnit obhajobu prostřednictvím databáze kvalifikačních prací nebo elektronicky. Úroveň zveřejnění závisí na výsledku obhajoby.

³⁾ Ustanovení diplomové, bakalářské a magisterské práce v elektronické podobě uloženo v elektronické podobě není již nutné, její poskytnutí má právní charakter obhajoby a nahrazuje se užitím předchozího právního předpisu. Úroveň zveřejnění závisí na výsledku obhajoby, včetně možnosti opomíjet a zveřejnit obhajobu prostřednictvím databáze kvalifikačních prací nebo elektronicky. Úroveň zveřejnění závisí na výsledku obhajoby.

⁴⁾ Právo, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

¹⁾ Zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3.

²⁾ Do svého autorského díla autor vkládá své vlastní dílo, které je výsledkem svého tvůrčího, vědeckého, uměleckého nebo jiného tvůrčího nebo intelektuálního nebo odborného procesu, a jeho dílo v elektronické podobě dílo v elektronické podobě uloženo v elektronické podobě, včetně možnosti opomíjet a zveřejnit obhajobu prostřednictvím databáze kvalifikačních prací nebo elektronicky.

³⁾ Zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 odst. 1.

⁴⁾ Dílo nebo dílna je výsledkem tvůrčího úsilí an obvyklým prostředkem práce na uzavření licenční smlouvy a užití školního díla (§ 35 odst. 1). Důležité je autorův tvůrčí úsilí, bez něž by dílo nebylo dílem, a ne to, jakým způsobem bylo vytvořeno, a to podle možnosti až do určitého stupně výše, přičemž se přitom může jednat o dílo, které bylo vytvořeno v rámci pracovního poměru s využitím díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Ve své bakalářské práci se zabývám mravní výchovou dětí předškolního věku. Zkoumám zakotvení mravního uvědomění u dětí ve věku 4 – 5 let a na základě studia pedagogických dokumentů zjišťuji, v jakém rozsahu se mravní výchově věnuje základní pedagogická dokumentace předškolního vzdělávání a do jaké míry tyto dokumenty korespondují s interně vytvořenými dokumenty konkrétní mateřské školy. S ohledem na současné metody mravní výchovy a věkové složení, zvláštnosti a odlišnosti zkoumaného vzorku, jsem vytvořila soubor výchovných metod mravní povahy, které svým charakterem působí na utváření mravního vědomí, pomáhá zlepšovat vzájemné vztahy mezi dětmi a přispívá k celkovému naladění ve třídě. V praktické části je soubor metod blíže rozpracován a výstupem je závěrečná evaluace. Práce může dále sloužit jako studijní materiál pro pedagogy mateřských škol, popř. studentům pedagogických škol, kteří se této oblasti hodlají věnovat blíže.

Klíčová slova: mravní výchova, předškolní věk, metody a principy mravní výchovy

ABSTRACT

I'd like to talk about dealing with a moral education of preschool children in my thesis. I keep exploring a moral awareness anchoring of 4 to 5 years old children and based on the study I gather information by comparing these official documents with documents created internally by each kindergarten.. Considering the current moral education methods of age composition, characteristics and differences by analyzing the sample I created my own file of oral education methods which affects and forms moral consciousness, helps improve mutual relations between children and helps the complex behavior attunement in each class. The file of this methodology even in more detail can be accessed in practical part and output is the final evaluation. This work can be further used as a studying material for kindergarten teachers or for pedagogical school students who'd like to get involved in this area in more detail.

Keywords: moral education, preschool age, principles and methods of moral education

Mé poděkování patří Mgr. Petru Sýkorovi, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnoval a kolektivu mateřské školy Moravánek za poskytnutí odborné dokumentace a cenných rad.

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

OBSAH

ÚVOD.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ	11
1.1 CHARAKTERISTIKA A SPECIFIKA VÝVOJE DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	11
2 PROSTŘEDÍ VÝCHOVY	16
2.1 ROLE PROSTŘEDÍ PŘI VÝCHOVĚ	16
2.2 VÝCHOVA V RODINĚ.....	17
2.3 VÝCHOVA MIMO RODINU.....	19
3 PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ	20
3.1 OBSAH A CÍLE VÝCHOVY	22
3.2 VÝCHOVA VE VÝCHOVNÝCH INSTITUCÍCH.....	23
4 LEGISLATIVNÍ A KURIKULÁRNÍ VÝCHODISKA PEDAGOGICKÉ ČINNOSTI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	27
5 MRAVNÍ VÝCHOVA	30
5.1 OBSAH A CÍLE MRAVNÍ VÝCHOVY	31
5.2 METODY MRAVNÍ VÝCHOVY	32
OBECNÝ PŘEHLED STÁVAJÍCÍCH METOD MRAVNÍ VÝCHOVY.....	35
5.3 MRAVNÍ VÝCHOVA V JEDNOTLIVÝCH OBLASTECH RVP PV	36
5.4 VÝCHOVA K HODNOTÁM V OBLASTI KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ.....	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	40
6 PRINCIPY A METODY MRAVNÍ VÝCHOVY V KONKRÉTNÍ MŠ	41
6.1 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA.....	41
6.2 MRAVNÍ VÝCHOVA V DOKUMENTECH ŠVP V SOUVISLOSTECH RVP PV.....	42
6.3 SPECIFIKUM ČINNOSTÍ A PROFILACE JEDNOTLIVÝCH TŘÍD MŠ	45
6.4 CHARAKTERISTIKA SKUPINY DĚTÍ PROSTŘEDNICTVÍM KAŽDODENNÍCH ČINNOSTÍ	47
6.5 POPIS, CHARAKTERISTIKA A APLIKACE KONKRÉTNÍCH METOD MRAVNÍ VÝCHOVY NA ZÁKLADĚ SPECIFIK ZKOUMANÉHO VZORKU	49
6.6 ZÁVĚREČNÁ EVALUACE POUŽITÝCH METOD MRAVNÍ VÝCHOVY A JEJICH OSVĚDČENÍ V PRAXI	55
ZÁVĚR	57
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	59
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	62
SEZNAM PŘÍLOH	63

ÚVOD

Mravní výchova je jednou ze základních rovin výchovy, která se vyvíjí a utváří primárně v rodině, sekundárně pak ve výchovných institucích. V posledních letech se ale na mravní výchovu zapomíná a do popředí se dostávají jiné složky výchovy, což může mít za následek pokles nebo úplnou absenci mravního vědomí či svědomí, popřípadě odlišné nastavení morálních hodnot, čímž se zvyšuje možnost výskytu delikventního, nebo jiného chování, které by mohlo společnost ohrožovat.

Pro každé dítě je základním modelem chování to, které vidí bezprostředně ve svém okolí a které si i následným přejímáním a napodobováním v důsledku osvojuje. Proto je také nasnadě nekritizovat chování dítěte, které je nakonec odrazem nás samotných, nýbrž poukázat na chování nás ostatních, kteří bychom mu naopak měli jít příkladem.

Rodina je v tomto případě primární činitel a její přístup k vytváření mravního vědomí se následně odráží v chování samotných dětí. V důsledku jsou to ale právě rodiče, kteří si s dítětem nevědí rady, a od nás pedagogů očekávají, že je potřebným znalostem a dovednostem, co se mravní výchovy týče, naučíme.

Nabízí se ale otázka, jakou metodu mravní výchovy zvolit a jakým způsobem u dětí mravní vědomí posilovat. Proto jsem se právě na metody a principy mravní výchovy zaměřila a sestavila tak návrh výchovných metod, jejichž prostřednictvím lze u dětí předškolního věku vytvářet základy morálky, potažmo mravního chování a jednání, popřípadě toto již zvnitřněné povědomí v naší budoucí generaci udržovat a pěstovat.

Důvodem k výběru právě zvoleného tématu mé bakalářské práce byla především vlastní touha po poznání a proniknutí do problematiky mravní výchovy a v rámci zaměstnání i reálná možnost zjistit, jak jsou na tom s mravním vědomím a povědomím dnešní děti. Zda i nadále setrvávat u modelu zapojení mravní výchovy do procesu předškolního vzdělávání na základě jisté dobrovolnosti či vhodnosti k probíranému tématu, nebo je třeba mravní oblast výchovy upevňovat a posilovat cíleně a to prostřednictvím samostatných výchovně-vzdělávacích témat.

Posláním a hlavním předpokladem každého pedagoga je schopnost podílet se na celém procesu výchovy dítěte. Máme dar a primární výsadu podílet se na utváření osobnosti těch nejmenších, a právě proto je naše působení rozhodné a důležité a je třeba jej nepodceňovat. A to především dnes, kdy materiální hodnoty převyšují ty ostatní a do popředí pozornosti

se dostávají úplně jiné vlastnosti a hodnoty, s nimiž se děti ztotožňují a v mnoha případech přejímají za své.

Domnívám se, že pozorováním, popř. vypořádáním určitého chování dětí, vnímáním a respektováním aktuálního vyladění a klimatu ve třídě, sledováním četnosti, nebo absence určitých návyků a způsobů chování a nastavením konkrétních metod mravní výchovy s ohledem na specifčnost dané skupiny a věkové složení, můžeme tuto složku výchovy opět vrátit do povědomí dětí a pěstovat v nich základy morálního vědomí a svědomí.

V praktické části je pak hlavním úkolem zjistit rozsah zakotvení mravní výchovy v kurikulárních dokumentech předškolního vzdělávání, a to jak Rámcového vzdělávacího programu, tak i interně vytvořeného Školního vzdělávacího programu „Se sluníčkem za poznáním“ a navrhnout vhodné metody mravní výchovy, s ohledem na charakter a určitá specifika dětí, které byly předmětem mé závěrečné práce.

Cílem práce je popis mravní výchovy, principy a metody mravní výchovy prostřednictvím případové evaluační studie rozšířené o určité poznatky, které byly v dané skupině sledovány. Součástí je i způsob zakotvení mravní výchovy v pedagogické dokumentaci s identifikací metod interních dokumentů konkrétní mateřské školy a vlastní návrh postupu a výchovných metod mravní výchovy pro děti předškolního věku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ

Primární výchovu v životě dítěte zastupuje rodina. Právě na základě výchovy v rodině si dítě vytváří prvotní představu o světě kolem nás.

„Je chápáno jako otevřený systém, proces kladení základů pro celoživotní učení, osvojování gramotnosti, zprostředkovávání základních kulturních dovedností, vytváření prvotního náhledu na svět s vyznačením základních vztahů a souvislostí, které umožňují orientaci dítěte v okolním světě, proces rozvoje jazykového potenciálu, vytváření národního vědomí, celkové kultivace dětské osobnosti (utváření postojů, hodnotových orientací, zájmů apod.), otevírání vývojových a individuálních potencialit.“ (Kolláriková, 2010, s. 141)

Vágnerová (2005, s. 203) charakterizuje předškolní etapu obdobím diferenciací prostřednictvím „standardní triády oblastí, ve kterých se dítě realizuje“.

- Rodina
- Vrstevníci
- Mateřská škola

Každá z uvedených oblastí má své teritorium, které autorka dále přibližuje.

- Teritorium rodiny se vyznačuje společně sdíleným prostorem, kde má své zázemí jak dítě, rodič, tak i ostatní členové rodiny
- Teritorium kontaktu s vrstevníky představuje prostor, kde se jedinci zpravidla setkávají. Teritorium představuje místo, kde dochází k rozvoji aktivit konkrétního zaměření.
- Teritorium mateřské školy je charakteristické novým prostředím, na které se musí jedinec nejprve adaptovat a při pohybu v tomto teritoriu respektovat určitá pravidla. (Vágnerová, 2005, s. 204)

1.1 Charakteristika a specifika vývoje dítěte v předškolním věku

„Jde o období mezi třetím až šestým rokem života. Z významných vývojových proměn stojí za zvláštní připomenutí růst obratnosti, pokroky v myšlení, rozvoj výtvarného projevu, proměny v sociálním životě a hry na sociální role, expanzivní iniciativnost a vytváření základů morálních postojů.“ (Helus, 2009, s. 81)

Průcha (2013, s. 51) tuto etapu předškolního období rozděluje následovně:

- Mladší školní věk
- Starší školní věk

Mladší školní věk bývá také někdy označován jako raný a počítá se od narození do tří let věku dítěte. Starší školní věk bývá definován jako období od tří do šesti let.

Terminologie hovoří ještě o jednom označení dětí staršího předškolního věku, a tím jsou děti s odkladem školní docházky, „ *tedy děti, které věku šesti let dosáhli do 1. září a právě od tohoto data by měly nastoupit povinnou školní docházku na základní škole.*“ (Průcha, 2013, s. 52)

V oblasti motorického vývoje se zlepšuje koordinace pohybů, a to především v oblasti přesnosti, účelnosti a plynulosti, hbitosti a elegantnosti. Zdokonaluje se sebeobsluha, jemná motorika a s ní související rozvoj kresby. Charakteristické jsou primární kresby postavy tzv. hlavonožce. Motorický vývoj se odvíjí od celkové aktivity dítěte, a to jak v mateřské škole, tak i v rodině. (Šulová, 2009, s. 67)

V rámci kognitivního vývoje jde především o rozvoj percepce, nebo-li vnímání. Vnímání dítěte je celistvé a globální. Dochází k rozvoji zrakového, sluchového a prostorového vnímání. U dítěte předškolního věku převažuje paměť bezděčná a mechanická. K rozvoji záměrné paměti u dítěte dochází až po pátém roce života. V tomto období také dochází k plnému rozvoji názorného intuitivního myšlení neboli cesty od konkrétního k obecnému. (Šulová, 2004, s. 69)

V rámci předškolního vývoje u dítěte sledujeme i prvky egocentrického chování, kdy dítě žije vlastními představami a jen stěží zaujímá hledisko někoho jiného. Dalším charakteristickým rysem tohoto období je antropomorfismus, tedy tendence přisuzovat předmětům lidské vlastnosti, či fantazijních představ, které převládají nad skutečnostmi logického charakteru. U předškoláků někdy dochází k chybnému vnímání, takzvaným konfabulacím. Konfabulace vysvětluje Šulová jako „*smyšlenky, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé.*“ (Šulová, 2004, s. 69)

Jde o období upevňování a zkvalitňování řečových dovedností a rozšiřování slovní zásoby. Právě v tomto časovém horizontu pozorujeme rozdíly u dětí, se kterými rodiče komunikovali v období mezi 15 měsícem a třetím rokem života. (Šulová, 2004, s. 70)

Vývoj sociální kontroly je také charakteristické pro předškolní rozvoj dítěte a vede k přijetí a osvojování společensky žádoucích norem a způsobů chování. Osvojování rolí je důležitým prvkem v procesu formování vlastní identity a odehrává se jak v rodině, tak i mimo ni. V předškolním období roste i význam vrstevníků, dítě s nimi komunikuje a kooperuje a to především prostřednictvím hry. Interakcí s vrstevníky si dítě zkouší různé formy chování a jednání v rolích, má možnost pozorovat reakce okolí a je schopné své chování v případě potřeby modifikovat. Ve skupině věkově heterogenní se dítě učí podřídit starším, starat se o mladší a prosadit se ve skupině. (Šulová, 2004, s. 74)

Prostřednictvím interakcí se děti učí chápat situace z hlediska druhého jedince, přijímat svoji osobnost, ale přijímat i fakt, že ho ostatní mohou vnímat jinak, než se vnímá on sám. Vrstevníci jsou důležitým prvkem při formování vztahových oblastí dítěte, avšak zásadním a prozatím nejdůležitějším vztahovým rámcem zůstává i nadále rodina, která dítěti poskytuje bezvýhradné přijetí a zázemí a v plné míře naplňuje pocity jistoty a bezpečí. Neméně důležitým činitelem jsou u předškolního dítěte také sourozenecké vazby, a to jak v oblasti rozumové, tak i v oblasti vztahové. Autorka se zaměřuje na vazbu k sourozencům, která dítěti umožňuje nacházet své místo v sourozenecké skupině a dítě si jeho prostřednictvím uvědomuje jak sebe, tak i toho druhého. V jakémkoli směru jde ale o vztah oboustranně obohacující. (Šulová, 2004, s. 75)

Předškolním obdobím se do hloubky zabývá právě Šulová (2004, s. 66), která ho definuje jako etapu neutuchajícího zájmu a aktivity, a to jak tělesné, tak i duševní. Oprávněně je tato perioda nazývána obdobím hry a to převážně díky aktivitám zaměřených právě na hru a herní činnosti.

Obecně je hra základní formou lidské aktivity a v oblasti výchovné činnosti má své nezastupitelné místo. Prostřednictvím hry se dítě projevuje navenek a aktivně se vypořádává se světem, který ho obklopuje. Hra mu umožňuje poznávat, objevovat, experimentovat. Získávat zkušenosti a dovednosti pro život tolik potřebné a důležité. Prostřednictvím hry dítě prožívá situace a události, které se v jeho bezprostředním okolí dějí a kterým nerozumí.

V dětské hře se zrcadlí způsob jejich prožívání, prožitky a za pomoci pedagoga si tyto poznatky upřesňují a doplňují. (Oprávilová, 2012, s. 142)

Havlíková (2000, s. 61) věnuje pozornost spontánní hře v předškolním věku dítěte a uvádí, že právě hra napomáhá dítěti vyrovnávat se s emočními konflikty a je tak pro něj

potvrzením a naplněním jeho lidské existence. Potřeba hry vychází z potřeby proniknout do okolního světa, poznat jeho zákonitosti, být jeho součástí a obstát v něm.

Hra je významným prvkem předškolního vzdělávání a jejím prostřednictvím dochází jak k rozvoji motoriky, tak k rozvoji kognitivních funkcí. Šulová (2004, s. 76) se zabývá prvky hry, jako je spontánnost, pestrost a soustředění, které napomáhají zapojení dítěte do hry a umocňují vnímání a prožitek ze hry. Autorka definuje následující kategorie her (Šulová, 2004, s. 76-77)

1. Nepodmíněné instinktivní hry

- Experimentační - cloumání předmětem, tahání, kousání
- Lokomoční – poskakování, pobíhání
- Lovecké – honičky, pohyby s fiktivní kořistí
- Agresivní a obranné – škádlení, bojové zápasení
- Sběratelské – sbírání předmětů
- Sexuální – dvoření

2. Dotekové hry

- Motorické – házení, lezení, chůze po špičkách
- Sluchové – výskání, pokřikování, hry pohybově-rytmické
- Zrakové – hra s paprskem, hra s krasohledem

3. Intelektuální hry

- Funkční – přelévání vody, přesypání písku
- Námětové – hry na doktora, na listonoše
- Napodobivé – mytí nádobí, utírání
- Fantastické – hovor s vymyšlenou osobou, loutkou
- Konstruktivní – stavba z kostek
- Skládací – obrazce z dřevěných kostek

4. Kolektivní hry

- Soutěživé – míčové

- Pospolité – hry dramatické
- Rodinné – hry na rodinu
- Stolní – domino, karetní hry

Zde je důležité ze strany rodičů formovat u dítěte stránku pracovní a budovat v nich autoritu v rámci společných činností, protože díky těmto společným úkonům „*dítě vidí svého rodiče v reálné situaci, v reálných vztazích, vnímá, jaké má postavení mezi ostatními dospělými. Kontakt s rodičem umožní dítěti jasně formovat vlastní chování, roli, anticipovat svůj vývoj a vytvářet koncepci vlastního života.*“ (Šulová, 2004, s. 77)

Vedle výrazné potřeby aktivity pocítují právě předškolní děti silnou potřebu vyšších potřeb A. Maslowa, a to především potřebu stability, jisto, bezpečí a zázemí. Všechny těchto potřeb by se mu mělo dostávat v rodině, stejně jako uspokojení potřeb v oblasti sociální interakce, citového vztahu, či identity. (Šulová, 2004, s. 71)

Odpovědi na otázky týkající se mravní výchovy dětí předškolního věku nám přináší až poznatky z oblasti morálně etického vývoje jedince.

Šulová (2004, s. 72) vysvětluje, že v tomto předškolním období dochází u dětí k formování základních citových projevů, a právě role dospělých je při tomto procesu utváření morální stránky dítěte nezastupitelná.

Raná interakce rodičů s dětmi je základním předpokladem správného vývoje morální stránky dítěte a dle autorky tvoří základní stavební jednotku pro vývoj všech morálně etických principů chápání a zvnitřnění. (Šulová, 2004, s. 97)

2 PROSTŘEDÍ VÝCHOVY

V rámci utváření každého jedince hraje prostředí výchovy obrovskou roli. Dítě je obklopeno jak prostředím hmotné povahy, tak i prostředím povahy nehmotné, jako jsou konkrétní vzorce chování, jednání v určitých situacích, potažmo způsob reagování na jednotlivé, již vzniklé situace.

Pojmem prostředí označuje Opravilová (2012, s. 73) vše, co dítě bezprostředně obklopuje a co na něj působí. Zahrnuje tak živou i neživou přírodu, výrobky hmotné povahy, ale i motivy nehmotného charakteru, jako jsou návyky, postoje, názory, chování a jednání v konkrétních situacích. Charakteristickým prvkem prostředí je jeho působení, které je většinou náhodné, živelné a v první řadě neplánovité. Oproti výchově, která je záměrná a cílevědomá a působí na tělesný a duševní vývoj jedince.

Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, se individuálně liší a různé prostředí má na vývoj dítěte přirozeně různý vliv a dopad. Jde především o podněty, které dítěti prostředí poskytuje a zda jsou pro dítě přínosem, či nikoli.

„Dítě dostává více podnětů, když má možnost pozorovat hodně předmětů zblízka a může-li jimi manipulovat, může-li pozorovat zvířata a hlavně různé lidi při různých činnostech a dostává-li se s lidmi co nejčastěji do aktivního kontaktu“ (Opravilová, 2012, s. 74)

Prostředí tak může nabývat povahy přírodní, věcné a povahy sociální, přičemž je nutné toto neplánovité působení postupně omezovat a dostat tyto vlivy pod kontrolu. Tato kontrola je definována jako výchova nepřímá, která je ale v opozici k výchově přímé, která je primárním činitelem v utváření osobnosti dítěte. (Opravilová, 2012, s. 75)

2.1 Role prostředí při výchově

Zpravidla lze říci, že výchova bez vlivu prostředí neexistuje a to především dnes, v moderní společnosti, kdy jsou tato prostředí vzájemně propojena.

Přadka (1983, s. 12) studuje vztah výchovy a prostředí a uvádí skutečnost, že výchova je činnost záměrná a tudíž řízená, zatímco podmínky prostředí řídit nelze. Vzájemnou závislost organismu a prostředí nachází autor i v oblasti přírodních věd, kdy změny v prostředí vyvolávají změny v organismu a naopak.

„Role školy při rozvoji mravní stránky žáků je – vedle rodiny – nenahraditelná a také nezpochybnitelná a její vliv je v této oblasti nejen očekáván, ale také v různé míře

vyžadován. *Otázka tedy nezní, zda mravní výchovu ve škole realizovat, ale jak ji uskutečňovat, aby byla efektivní.*“ (Vacek, 2005, s. 38)

V nejobecnější rovině chápeme prostředí jako soubor podmínek, které nás neustále obklopují a které vnímáme ve dvou rovinách, kdy hovoříme o prostředí v širším kontextu, což se týká obecně společnosti jako takové, ale rozlišujeme i prostředí v užším slova smyslu, kterému se budeme věnovat blíže a to prostřednictvím následujících autorů, kteří se tomuto tématu věnují, protože právě sem spadají instituce, jakými jsou například rodina, vrstevníci, škola a potažmo i hloubka jejího ovlivňování.

2.2 Výchova v rodině

Má se za to, že nejvýznamnějším činitelem v procesu utváření osobnosti dítěte je právě rodina, která má výsadní a rozhodující vliv na to, jaká osobnost z dítěte vyroste.

Rodina je dle Jiráskové *„jak biologická, tak sociální, relativně stálá skupina, spojená vztahy příbuzenství, která vychovává děti a poskytuje svým členům sociální, citové a hodnotové zázemí“*. (Jirásková, 1999, s. 69)

Lašek (2013, s. 7) vnímá rodinu jako propojený systém charakteristický vzájemnými vazbami, kde se nejdůležitější hodnoty předávají prostřednictvím výchovy dalších generací.

Právě v rodině probíhá realizace zvnitřněných norem a pravidel v praxi. Proto má takový vliv na utváření osobnostních vlastností jedince.

Zatímco dříve spolu žilo několik generací pohromadě a počet sourozenců odpovídal počtu vzorců chování a jednání, ale i situací, které se dítě učilo na základě nápodoby řešit, dnes je situace naprosto jiná. V současné době je trendem rodina s jedním, nebo dvěma dětmi, kde jsou oba rodiče zpravidla zaměstnaní a kde se společné setkávání a trávení času redukuje na minimum. Dochází tak k absenci základních vzorců chování, emočních a citových vztahů, kdy rodina spoléhá na činnost vzdělávacích institucí, od kterých očekává sjednání nápravy svého liberálně laděného počínání, jehož se při výchově svých dětí dopustila.

„Charakteristickým znakem rodinné výchovy je vytváření hlubokých a trvalých citových vztahů mezi dítětem a jeho vychovateli. V citových vztazích se nejvydatněji uspokojuje základní psychická potřeba životní jistoty“ (Matějček, 1992, s. 29)

Proto osobnost rodiče, jakožto primárního činitele výchovy dítěte, výrazným způsobem ovlivňuje jak sociální a emocionální ladění, tak i celkové klima všech členů rodiny. Autor se dále v rámci rodiny věnuje primární socializaci dítěte, která má dle jeho slov velký vliv na utváření hodnotové orientace jedince. Uvádí rodinu jako socializační prvek, jejímž prostřednictvím si dítě vytváří emoční vazby k okolí a naopak. Dítě si v rodině osvojuje kulturní vzorce chování, normy a hodnoty a učí se je respektovat. Proto je výchova především záležitostí rodiny, která je součástí nejen vnějšího prostředí dítěte, ale má vliv i na jeho prožívání (Lašek, 2013, s. 11)

Rodič v rámci výchovy vystupuje jako socializační prvek, který působí cíleně prostřednictvím posilování a zvnitřňování konvencí a norem a prostřednictvím utváření a formování vztahů v rodině.

Rodina je tedy jakýmsi ukazatelem, ve které, jak sám autor uvádí, prožíváme období dětství, přičemž dochází k zvnitřňování určitých postojů a názorů, které mimoděk ovlivní naše fungování v rodině vlastní. Rodina je také prostředím sociálních zkušeností, díky kterým se utváří tzv. bazální osobnost, ve které se zrcadlí konkrétní emoce a vzniklé situace, a která tvoří psychický základ jedince. Zde je rozhodujícím faktorem dostatek, popřípadě nedostatek pozitivních vztahů rodičů směrem k dítěti. (Lašek, 2013, s. 15)

Vztahy v rodině jsou pro každého primárním a nejdůležitějším formujícím sociálním prostředím a ať už je působení ze strany rodiny záměrné, nebo bezděčné, ovlivňuje jedince po celou dobu a v celém jeho rozsahu.

V rámci mravního uvědomování je rodina primárním a zásadním činitelem v procesu výchovy a umožňuje dítěti vyrůst v osobnost. Osobnost se tedy tvoří za pochodu v průběhu života. Dítě prostřednictvím zvyklostí a tradic přejímá z okolí kulturní vzorce chování a řadě socializačních technik se učí postupně a vědomě, jiným zcela nevědomě.

Svou specifickou roli zde hraje i postavení dítěte v rodině, potažmo jeho pořadí narození, věkové rozmezí sourozenců, jejich vzájemné vztahy, a v neposlední řadě i např. výchovné působení ze strany prarodičů dítěte. (Matějček, 1992, s. 72)

Sdílím názor autora, který je přesvědčen o významu prarodičů v procesu výchovy dítěte, a to především v oblasti mravního uvědomování jedince. Ať už jde o předávání tradičních hodnot a návyků, úctu ke stáří, popřípadě cenné znalosti a dovednosti staršího člověka. Děti je třeba učit generačním zákonitostem, pokoře ke stáří a vzájemné pomoci.

Avšak rodina není jediný socializační činitel, který se na tvorbě mravní stránky dítěte podílí. Na výchovu v rodině plynule navazuje výchova ve výchovných institucích, v našem případě v mateřské škole.

Utváření mravní stránky dítěte prostřednictvím socializace není tedy pouze záležitostí rodiny, nýbrž celé vzdělávací soustavy, přičemž ale i nadále zůstává rodina zásadním prvkem v procesu utváření a formování mravní stránky osobnosti. (Lašek, 2013, s. 20)

2.3 Výchova mimo rodinu

V předškolním věku dochází u dítěte k poklesu fixace na rodinu, potažmo na samotné rodiče a dítě se dostává do kontaktu s vrstevníky. Nástupem do mateřské školy a kontaktem s ostatními vrstevníky se učí sociálním dovednostem a vytváří si základy prosociálních vlastností, jejichž konání nevyžaduje protislužbu a vzniká bezděčně a dobrovolně.

Definici prosociálního chování najdeme v pedagogickém slovníku, který ho vysvětluje jako „*chování a jednání jednotlivce nebo skupiny, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořilé, empatické, pomáhající a ochraňující.*“ (Průcha a kol., 2008, s. 185)

Na vrstevníky pohlíží Vágnerová (2005, s. 203) jako na rovnocennou skupinu, která dítěti poskytuje v rámci začleňování užitečnou zkušenost, tolik potřebnou k další diferenciaci vztahů a chování a následně i sociálnímu osamostatňování.

V mateřské škole i v rámci interakcí s vrstevníky dochází k rozšíření sociálních vazeb. V tomto případě představuje mateřská škola důležitý mezník ve formě přechodu dítěte ze soukromého prostředí do prostoru školy, kdy je uvedeno do společnosti ostatních vrstevníků, učí se společné komunikaci formou kooperace a spolupráce.

Vágnerová (2005, s. 211) píše o tzv. prosazení, vydobytí si své pozice v kolektivu, avšak ne na úkor někoho dalšího. Jde o rovnocenný vztah, který neposkytuje tolik jistoty, avšak významným podílem přispívají k socializaci předškolního dítěte, zejména k rozvoji sociálních vlastností a dovedností. Právě v kolektivu vrstevníků se učí novým situacím, prostřednictvím soupeření a sebeprosazování, zvládání konfliktů a v neposlední řadě i vypořádání se s pocity lítosti či zklamání. Autorka klade důraz na dětskou potřebu sebeprosazení, u které je třeba dbát na přijatelný způsob prezentace.

3 PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ

Dříve byl výchovný vliv na dítě často podceňován, což vedlo k absenci některých základních návyků. Dnes už je ale zřejmé, že jedince je možné výchovně ovlivňovat a všestranně rozvíjet po celou dobu jeho života, přičemž je třeba začít od základu, a to v raném období dítěte, kdy se formují základy povahových vlastností a vytváří se soubor hlavních návyků, a to jak hygienických, pracovních tak i základů slušného chování.

V předškolním období vychovává dítě převážně rodina, avšak odchodem rodičů za práci mimo domov vznikla potřeba výchovné instituce, jež bude na rodinnou výchovu volně navazovat a zároveň s ní korespondovat.

„Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti (sedmi) let. Je institucionálně zajišťováno mateřskými školami (včetně mateřských škol s upraveným vzdělávacím programem), popřípadě je realizováno v přípravných třídách základních škol. Má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.“ (RVP PV, 2004, s. 5)

„Koncepce předškolního vzdělávání je založena na týchž zásadách, jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se s nimi společenskými cíli: orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání.“ (RVP PV, 2004, s. 5)

Předškolní výchovou rozumíme výchovu dětí od tří do šesti let, kdy je převážná část uskutečňována v rodině. Oproti výchově v rodině je výchova ve výchovných institucích veřejná a ve spolupráci s rodiči zajišťují mateřské školy všestranný a harmonický rozvoj předškolních dětí (Oprávilová, 2012, s. 39)

V obecnější rovině definuje pedagogiku předškolního věku Průcha (2013, s. 48), který „vychází z vývojového pohledu na určité období výchovně vzdělávacího působení v celoživotním kontextu. Jde tedy o širší pojetí vymezení věku dítěte, a to od narození do počátků povinného základního vzdělávání na prvním stupni základní školy.“

Právě zde se autor pozastavuje nad vymezením předškolní výchovy, neomezuje se na konkrétní časové období, ale definuje ji v rámci celoživotního kontextu, což dává celému výchovnému působení širší záběr.

Předškolní výchova se neustále formuje a vyvíjí, přičemž způsob naplňování výchovně vzdělávacích procesů po celou dobu významně ovlivňuje dynamika vývoje dítěte.

Základní změnou v pojetí předškolní výchovy je přístup na partnerské úrovni, kdy je kladen důraz na spolupráci a to zejména formou skupinové práce. Neméně důležitou složkou je pak tvorba příznivého klimatu ve třídě, a to jak sociálního, emocionálního, tak i pracovního. (Kolláriková, 2010, s. 157)

Třída jako taková by měla být prostředím, kde se dítě cítí dobře a bezpečně. Kde jsou uspokojování potřeby vyššího charakteru, jako potřeba sounáležitosti, jistoty a bezpečí. Dítě je ve společnosti svých vrstevníků, probíhá zde komunikace jak s nimi, tak s učitelem, je účastníkem společných činností, musí spolupracovat, kooperovat, čímž si přirozeně osvojuje základní dorozumívací techniky. Nové pojetí předškolního vzdělávání si žádá také nové přístupy, které kladou důraz na procesy objevování na základě vlastních prožitků, prostřednictvím vlastních činností a zkušeností, na individualizaci a variabilitu metod a organizaci vyučování. Učitel pracuje s možnostmi a potenciálním předpokladem každého dítěte a usiluje o dosažení jeho osobního maxima. (Kolláriková, 2010, s. 157)

Důležitou podmínkou a nedílnou součástí předškolního vzdělávání je stanovení režimu dne. Režimem označuje autorka rozvrh a způsob prováděných činností dětí, včetně doby odpočinku. Režim dne je zárukou optimálního tělesného a duševního vývoje. Vytváření návyků je dlouhodobou záležitostí a právě pravidelným posilováním a upevňováním nabývá povahy režimu. Režim vede dítě k cílevědomé činnosti s možností sebekontroly, čímž zároveň posiluje uvědomělost a odpovědnost, která se projevuje jak pracovní oblastí, tak i v oblasti kázně, či návyků slušného chování. (Opravilová, 2012, s. 41)

Výchovný proces ve výchovných institucích by měl být činností s jasně vymezeným cílem a propracovaným plánem. Opravilová (2012, s. 178) hovoří o jisté pevnosti, jasnosti myšlenek a způsobu provedení, ale také o jisté pružnosti a individualizaci. O nutnosti znalosti směřování, ale i překážek. Avšak stále je třeba mít na paměti, že jde o lidské bytosti, kde je třeba počítat s určitou přibližností a nutností určitých změn následkem různých okolností. Nelze tedy hovořit o plánování absolutním, nýbrž relativním

3.1 Obsah a cíle výchovy

Rodiče a zejména učitelé, kteří se na výchově našich dětí podílejí, by si vždy na začátku výchovného procesu měli položit otázku, jaký cíl výchovy a vzdělávání by měli svým působením naplňovat. Obecně je totiž výchova definována jako záměrné a cílevědomé působení na jedince a správná volba přístupů a metod je více než důležitá.

„Výchova je cílevědomý a plánovitý proces utváření osobnosti dítěte a žáka. Tento proces musí probíhat soustavně a nepřetržitě od okamžiku, kdy se síly, schopnosti a povahové vlastnosti dítěte začnou vyvíjet.“ (Opravilová, 2012, s. 17)

Dějiny výchovy definují dvě protikladné teze poslání výchovy jako takové. Jedna teze hlásá, že člověk je od přírody dobrý a výchova nemá měnit jeho přirozenost. Druhá tendence je ale protichůdného charakteru, říká, že přirozené tendence člověka jsou špatné a výchova je má potlačit, nebo transformovat. Skutečnost je ale dle Kučerové (1996, s. 117) složitější.

Autorka výchovu definuje jako pojem, který vysvětluje, čím výchova je, v čase přítomném, a čím výchova má být, v čase budoucím. V minulosti byla totiž výchova v povědomí jako schopnost vést člověka k tomu, aby se stal sám sebou, dobrým člověkem, tedy tím, čím od přírody je. Výchova byla proto chápána i jako umělé formování, více či méně násilné přetváření. Přitom cílem výchovného působení měl být lidský jedinec, jeho život, štěstí, jeho sociální prosperita a kultura, nadosobní duchovní hodnoty aj. (Kučerová, 1996, s. 11)

Cílem předškolní výchovy se tedy stal proces utváření jedince jako objektu na základě předem stanoveného vzoru. Tyto cíle mohou mít dle Kollárikové (2010, s. 128) charakter sociometrický, pedocentrický a konvergentní.

1. Sociometrické zaměření výchovy

Tento způsob výchovy upřednostňuje zájem společnosti, nad zájem rodiny, která se v tomto případě musí podřídit a přizpůsobit zájmům a požadavkům veřejné instituce. Primárním těžištěm je příprava na školu. Plnění takovýchto cílů pak vyžaduje vnější pořádek a do jisté míry i omezení přirozených dětských činností. Slabinou tohoto způsobu výchovy je jistá tendence přistupovat k dítěti organizovaně, bez ohledu na jeho individuální potřeby.

2. *Pedocentrické zaměření výchovy*

Opakem k jednostranným cílům výchovného působení je zaměření pedocentrické. V tomto případě je ve středu zájmu dítě samotné s důrazem na spontánní a relativně otevřený a volný obsah i metody výchovného procesu. Ale i tento nadměru vstřícný až liberální přístup má svá úskalí. Přemíra jasně stanovených pravidel a usměrňovaný přístup vedl spíše k necitlivosti a jednostranné intelektualizaci předškolní výchovy dítěte.

3. *Osobnostní orientace výchovy*

V rámci dosažení rovnováhy výchovného působení je třeba zapojit samostatný projev dítěte a umožnit mu prostor pro jeho vyjádření. Je třeba zaujmout individualizovaný přístup k potřebám a věkovým zvláštnostem každého jedince, protože každé dítě je osobnost jedinečná a neopakovatelná a s tímto vědomím je třeba k nim přistupovat. (Kolláriková, 2010, s. 130)

Tyto cíle se ale neustále vyvíjí, formují a aktualizují vzhledem k pokroku jak časového tak vzdělávacího charakteru. Jde především o změnu hierarchie cílů primární výchovy.

Prvenství zaujímají především změny v postoji a hodnotách, především se jedná o občanskou a mravní zodpovědnost, toleranci, solidaritu, porozumění druhým, formování národního vědomí, respektování lidských práv a multikulturních rozdílů. (Kolláriková, 2010, s. 148)

Co se týče obsahové stránky předškolního vzdělávání, je důležitou změnou zvýšený zájem o specifické věkové zvláštnosti dítěte a jeho vývojové možnosti, zejména z oblasti poznávacích procesů. (Kolláriková, 2010, s. 156)

3.2 Výchova ve výchovných institucích

Předškolní zařízení jsou součástí jednotné vzdělávací soustavy a zahrnují výchovu a vzdělávání dětí od raného věku po vstup do školy. Začleněním této oblasti do výchovně vzdělávacího programu zvyšuje její společenskou závažnost a zodpovědnost. (Opravilová, 2012, s. 227)

Výchova v mateřské škole je těsně spjata s výchovou v rodině, potažmo na ni volně navazuje. Obě tyto instituce mají stejný cíl a je třeba, aby si vzájemně pomáhali a respektovali jedna druhou. Výchovné úsilí těchto zařízení harmonicky koresponduje

výchovou společenskou s výchovou rodinnou tak, aby umožnila dítěti nenásilný a přirozený přechod.

Předškolní vzdělávání upravuje zákon o předškolním vzdělávání prostřednictvím § 33, jako cíle předškolního vzdělávání, které „*podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů*“.
(Peštalová, 2010, s. 62).

Zákon dále definuje Organizaci předškolního vzdělávání prostřednictvím §34 (1).
„*Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let.*“
(Peštalová, 2010, s. 63)

RVP PV (2004, s. 5) uvádí možnosti zajištění předškolního vzdělávání a to prostřednictvím mateřských škol (včetně mateřských škol s upraveným vzdělávacím programem). Legislativně zakotvuje mateřské školy v rámci vzdělávací soustavy, které se řídí obdobnými pravidly jako školy ostatní. Obecně se mateřské školy organizačně dělí na třídy, kdy jsou vytvářeny třídy věkově homogenní či věkově heterogenní. V dnešní době se hovoří i o tzv. integrovaných třídách, které se profilují jako třídy běžných mateřských škol, jen s tím rozdílem, že jsou do této třídy zařazeny děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

„*Mateřská škola dnes, stejně jako v budoucnu, má právo i povinnost připravovat dítě na nelehké životní situace. Tradiční obsah předškolního vzdělávání – rozšiřování zkušeností, dovedností a zvyků – slouží pak jako prostředek, nikoli cíl plnohodnotného rozvoje osobnosti. Proto se v současném školském systému mateřská škola stává přirozeně nezbytnou součástí specifického vzdělávání, která naplňuje smysl a funkci předškolního období*“.
(Kolláriková, 2010, s. 131)

Výchova v mateřské škole zahrnuje dle Opravilové (2012, s. 23) složky výchovy z oblasti rozumové, tělesné, mravní a estetické. Z toho dále vychází následující úkoly mateřské školy. Primárním požadavkem je tedy podpora dítěte v oblasti tělesného rozvoje, kam mimo jiné patří i hygienické návyky, pravidelné pohybové aktivity aj. Druhým úkolem je rozvoj řeči, zdokonalování slovní zásoby, práce na rozumové složce výchovy a to zejména v oblasti smyslového vnímání, paměti a myšlení. V neposlední řadě je třeba vést děti ke kladnému vztahu k přírodě, formou environmentální výchovy atd. Třetím úkolem je schopnost rozvíjet a následně v dětech upevňovat návyky zdvořilostního

chování, čestnost, pravdomluvnost, odvahu, ale zároveň i skromnost, pracovitost, houževnatost. Umění zdvořilosti a úcty k rodičům, potažmo všem dospělým lidem, je třeba u dítěte rozvíjet již od nástupu k předškolnímu vzdělávání. Měli bychom naše děti učit šetrnosti v zacházení s věcmi svými, stejně jako s věcmi cizími. Posledním úkolem, kterým se autorka zabývá, je vést děti k umění a estetice, budovat v nich kladný vztah k přírodě. (Opravilová, 2012, s. 24)

Jednoduše, avšak výstižně definuje poslání mateřské školy Jeřábková (1993, s. 47) a to formou sekundárního socializačního zařízení, ve kterém dítě získává důležité poznatky, zkušenosti a dovednosti, jež mu napomáhají v jeho tělesném, duševním, mravním i sociálním rozvoji

Mateřská škola zajišťuje rozvoj všech stránek osobnosti, potažmo i mravní stránky dítěte a upevňování mravního vědomí zařazuje do všech činností a zaměstnání v průběhu celého dne. Je to právě mateřská škola, kde se děti učí žít a jednat v kolektivu, zvykají si vzájemně si pomáhat a pečovat o mladší děti. Přivýkají si zdvořilostním návykům a ukázněnému chování.

Důraz tedy není kladen jen na náplň mravní stránky výchovy, ale především na osobnost pedagoga, na což poukazuje i Opravilová (2012, s. 207), pro kterou je učitel osobnost, jenž promýšlí všechny činnosti takovým způsobem, aby splňovaly požadavky mravní výchovy a aby byly vytvořeny takové podmínky, které by v dětech toto chování soustavně a důsledně posilovali a upevňovali. Při mravní výchově se využívá zejména metody příkladu a nápodoby, a proto je žádoucí, abychom při výchově dětí začali nejdříve u sebe samých-

Ani Kolláriková (2010, s. 127) nepochybuje o důležitosti mravní výchovy a definuje mateřské školy jako předškolní výchovné instituce, v nichž jsou malé děti soustředěny v určitém čase a prostranství a přináší proměnu hodnoty dětství a metod předškolní výchovy.

Uvedením a začleněním mravní výchovy do vzdělávacího procesu se zabývá i Vacek (2005, s. 18), který zastává názor, že nestačí pouze mravní výchovu zapracovat do plánu na začátku roku. Je třeba si uvědomit, že škola je vnitřně propojený systém a že je stěžejním bodem především kultivace vztahů jejich vzorů, v našem případě učitelů mezi sebou samými, v rámci vyváženosti osobních a formálně pracovních vztahů.

Vzájemný projev úcty a náklonnosti, potažmo respektu a kooperace mezi učiteli je předpokladem obdobných vztahů také mezi těmi nejmenšími.

„Porozumění vzdělávacím obsahům a jejich přijetí je u předškolního dítěte podmíněno způsobem zprostředkování – didaktickými strategiemi, které mají především podobu nabídky integrovaných celků nebo projektů, při nichž základ učení probíhá v činnostech a aktivitách dětí.“ (Průcha, 2012, s. 52)

„Významnou součástí obsahu předškolního vzdělávání jsou mnohostranné procesy sociálního učení, které by měly vycházet z principů demokratického stylu výchovy – v dětské skupině spočívají na vyvážených právech a povinnostech, svobodě a odpovědnosti, ohleduplnosti i možnosti se prosadit, volit postupy a komunikovat.“ (Průcha, 2012, s. 52)

Mateřská škola tedy představuje pedagogicky hojné prostředí, které na rodinu navazuje a doplňuje ji. Právě zde se dítě setkává se svými vrstevníky, rozvíjejí jednotlivé oblasti poznání, kamarádské vztahy, ale i vztahy s ostatními dospělými. Dítě se může rozvíjet jako člen určité skupiny, učí se partnerství a začíná chápat sebe sama jako součást sociálního celku. Vzdělávací koncept mateřských škol dnes nabízí cíleně zaměřené hry a procesy poznání, proto umožňuje dítěti mnohem rozmanitější a daleko bohatší nabídku. Avšak i předškolní vzdělávání je limitováno pevně stanovenými a závaznými dokumenty a je třeba na ně při tvorbě vzdělávacích programů pamatovat.

4 LEGISLATIVNÍ A KURIKULÁRNÍ VÝCHODISKA PEDAGOGICKÉ ČINNOSTI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní výchova je stanovena a zakotvena v legislativních a kurikulárních dokumentech a zahrnuje jak aspekty výchovného, vzdělávacího, tak i pečujícího charakteru. (Průcha, 2013, s. 74)

„Legislativní dokumenty mají podobu dvou základních zákonů a vyhlášky, které ve svých konkrétních paragrafech přímo či blízce souvisejí s profesními požadavky na činnost učitelky mateřské školy. Kurikulární dokumenty tvoří dva základní dokumenty, Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha (2001), a program společného rámce pro předškolní stupeň vzdělávání, který je směrodatný pro učitele mateřských škol, zřizovatele a další spolupracující instituce (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání). (Průcha, 2013, s. 74)

Pedagogický slovník vysvětluje kurikulum ve vztahu k pedagogické dokumentaci jako „vzdělávací program, projekt, popřípadě plán. Jeho zavedení a příslušná teorie má význam pro komplexní řešení cílů, obsahu, metod, způsobů organizace a hodnocení školního vzdělávání.“ (Průcha a kol., 2008, s. 111)

Průcha (2013, s. 112) uvádí tři nejdůležitější dokumenty předškolního vzdělávání.

Jedná se o:

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001)

„Národní program pro rozvoj vzdělávání formuloval základní cíle pro celý systém školní vzdělávací soustavy (tedy i pro mateřské školy), které odvozuje od individuálních i společenských potřeb a nevztahuje je pouze k vědě a poznávání, ale také k osvojování sociálních a dalších dovedností a hodnot.“ (Průcha, 2013, s. 76)

Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání.

Předškolní vzdělávání je upraveno zákonem o předškolním vzdělávání prostřednictvím § 33, jako cíle předškolního vzdělávání, které „podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů“. (Peštalová, 2010, s. 62).

Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání (RVP)

„RVP PV je závazný dokument, který vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Stanovuje elementární vzdělanostní základ pro pedagogickou činnost, komplexní rámec a zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů.“ (Průcha, 2013, s. 77)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi, které blíže definuje Průcha (2012, s. 77):

1. Rámcové cíle
2. Klíčové kompetence
3. Dílčí cíle
4. Dílčí výstupy

Rámcové cíle mají obecnou podobu cílu předškolní výchovy. V klíčových výstupech jsou uvedeny dosažitelné výstupy předškolního vzdělávání. Dílčí cíle jsou stanoveny vzhledem k jednotlivým vzdělávacím oblastem předškolní výchovy. Posledními výstupy jsou výstupy dílčí, kterých má být v jednotlivých oblastech dosaženo. (Průcha, 2013, s. 77)

Klíčové kompetence obsahují úroveň, jaké by mělo každé dítě na konci předškolního vzdělávání dosáhnout, tedy cílovou podobu úrovně předškolní výchovy. (Průcha, 2013, s. 77)

Vzdělávací oblasti RVP PV tvoří strukturu pěti oblastí rozvoje dítěte a každá oblast vymezuje rámec, jak s danou oblastí pracovat. (Průcha, 2013, s. 78) V rámci transformace RVP PV do podoby konkrétní podoby vzdělávacího programu pro potřebu učitele je třeba znát obsah tohoto dokumentu, kde je většina podmínek společná pro všechny děti a naplňuje tak kvalitu předškolního vzdělávání. Poslední část je věnována povinnostem předškolního pedagoga. Jsou shrnuty do čtyř částí, které se věnují odpovědnosti pedagoga, odborné činnosti a způsob vzdělávání předškolních dětí a v neposlední řadě i vztahy s rodiči. (Průcha, 2013, s. 79)

RVP PV naznal několik zásadních změn a to především v oblasti formulace cílů, které nejsou stanoveny v konkrétních úkolech, ale jsou formulovány relativně obecně, a je třeba najít způsob, jak tyto cíle dětem zprostředkovat praktickou formou vzhledem

k jejich věku a schopnostem. Tedy jednoduchými činnostmi směřovat k naplnění obecných kompetencí. (Činnosti v předškolním vzdělávání: metodické návody k činnostem, 2010, s. 2)

Školní vzdělávací program

„Školní vzdělávací program (ŠVP) je základním povinným dokumentem každé mateřské školy. Jeho zpracování vzniká na podkladě rámcových pravidel a doporučení pro vzdělávání dětí v mateřských školách zakotvených v RVP PV.“ (Průcha, 2012, s. 79)

ŠVP je dokument, který mají mateřské školy povinnost vypracovat a to od roku 2007. Jde o dokument, kterým se pedagog při svém výchovném působení řídí a který mu pomáhá naplňovat a vytvářet vlastní podobu vzdělávacího plánu ve své třídě. ŠVP vypovídá o chodu konkrétní mateřské školy, vzdělávacím obsahu a metodách. (Průcha, 2012, s. 80)

Třídní vzdělávací program

„Třídní vzdělávací program vychází ze ŠVP, ale vybírá a upravuje témata, náměty nebo celé bloky ze ŠVP ve vztahu ke konkrétní třídě a potřebám dětí.“ (Průcha, 2012, s. 81)

Třídní vzdělávací program, dále jen TVP, je oproti ŠVP otevřený pracovní plán učitele vycházející z individuálních odlišností konkrétní třídy, který je připravený a uzpůsobený k postupnému dotváření. Zaměřuje se na cíle a činnosti realizované v konkrétním integrovaném bloku. Třídní vzdělávací bloky, naplňující podstatu TVP, jsou zpracovávány postupně, to znamená, že není nutná dlouhodobá příprava. V rámci zpracovávání je možný jistý odklon od plánu, ten by měl být ale odůvodněný. (Průcha, 2012, s. 81)

5 MRAVNÍ VÝCHOVA

Základ mravní výchovy dětí by měl být formován primárně v rodinném prostředí, dále pak ve výchovných institucích. Tam by ale mělo docházet pouze k posilování a upevňování těchto rodinou zvnitřněných hodnot a norem. Stávající situace však s tímto tvrzením příliš nekoresponduje, a děti se učí mravním hodnotám často právě až na základě výchovy ve škole.

Mravní výchova je součástí morálky, která pochází z lat. *moralitas*, neboli správné chování. Týká se chování, které je správné nebo naopak nepřijatelné. Už jen pouhý fakt, který Lašek uvádí (2013, s. 24), že je morálka chováním naučeným, svědčí o důležitosti všech elementů, kteří dítě vychovávají, nebo se na výchově jakýmkoli způsobem podílí.

Pedagogický slovník definuje mravní výchovu jako „*výchovné působení na žáka, jeho rozum, představy, postoje, city, vůli a jednání, aby byly v souladu s obecně uznávanými zásadami etiky.*“ (Průcha a kol., 2008, s. 128)

Mé teze o povědomí mravní výchovy u dětí předškolního věku potvrzují i autoři pedagogického slovníku vyslovením návrhu zvýšit úlohu mravní výchovy a současně i vyřčením požadavku začlenit tuto oblast výchovy do výchovných kurikul jako prioritní vzdělávací cíl. (Průcha a kol., 2008, s. 128)

Jedním z předních psychologů, který se myšlením a morálkou dětí v předškolním věku zabýval, byl Jean Piaget (1896-1980), který v celé šířce postihl heteronomní a autonomní stádia vývoje morálky. Stádium heteronomní morálky označil jako období raného dětství, kdy je jedinec usměřován okolními činiteli, zejména rodiči, sourozenci, popřípadě ostatními rodinnými příbuznými. Obecně řečeno jde o období, kdy děti věří, že svět jako takový funguje na základě určitých pravidel, jež určují autority, v tomto případě dospělí, rodiče, a které děti detekují dvěma způsoby, jako správné nebo špatné. Toto období je také charakteristické existencí určitých pravidel, u kterých, pokud dojde k porušení, následuje trest. Druhé stádium, nazýváno též jako stádium autonomní morálky, je charakteristické zvědavostí dítěte a polemikou nad stanovenými pravidly, které vedou k jisté autonomii, nezávislosti. Právě zde se dítě setkává s názory svých vrstevníků, diskutují o skutečnostech a hledají jiná řešení a opatření. Dítě pochybuje o správnosti pravidel, hledá prvky spravedlnosti, neustále se přesvědčuje o věrohodnosti prostřednictvím všetečných otázek a vytváří si tak cit pro spravedlnost.

5.1 Obsah a cíle mravní výchovy

Obsah mravní výchovy by měl být orientován především na vytváření mravních stránek osobnosti, zejména těch pozitivních. Vacek (2008, s. 85) definuje i cíl mravního vzdělávání, kterým je výchova jedince, jež dovede odlišit dobré a zlé a zároveň žít svobodně a odpovědně.

K integraci a přebírání hodnot dochází od nejujtějšího věku dítěte. V převážně formativně působícím prostředí převažuje složka sociální, tj. lidé, jejich vztahy a vlastnosti. A právě na základě intenzivních a hlubokých vztahů mezi dítětem a nejbližšími lidmi proniká tento vliv do sféry prožitkové. Přirozeně záleží na tom, jakými kulturními hodnotami je prostoupeno prostředí, v němž dítě vyrůstá. (Kučerová, 1996, s. 206)

Dle Nečajeové (1976, s. 10) je vnímavost podmíněna tvárností dětské psychiky a působí na utváření a potažmo i formování charakteru osobnosti, jehož základy jsou primárně utvářeny v prvních pěti letech života. Proto je předškolní věk důležitou etapou při vytváření mravního profilu dítěte. Zejména u nejmladších dětí je důležité hledat souvislosti mezi příkladem, zvláštnostmi jeho osobnosti a výchovným působením. Právě v oblasti mravního vzdělávání je zřejmá určitá posloupnost. Jsou to právě vztahy, které se utvářejí při styku dětí mezi sebou i s dospělými.

Osvojení si důvěry, úcty, lásky a uznání dává předpoklad pro rozvoj tak zásadních charakterových vlastností jako je laskavost, dobrosrdečnost, soucit, skromnost, zdvořilost, či pravdomluvnost. Kladné a záporné city přispívají k pochopení dítěte, co se smí a co ne, tedy co je žádoucí a co není. Nelze proto hovořit o uvědoměném chování jako takovém, ale jde spíše o citový vztah dítěte k dospělé osobě, založený na náklonnosti a uznání jeho autority, vedoucí k ochotě reagovat na jeho pokyn, či prosbu. Úspěch při utváření vzájemných vztahů závisí především na podmínkách rodinné výchovy, zejména jsou-li příznivé. Dále pak na kladných zkušenostech, které děti v rámci vzájemného působení získávají apod. (Nečajeová, 1976, s. 13)

V rámci utváření hodnotového vědomí dítěte hrají důležitou roli procesy identifikace, neboli ztotožnění jedince, kdy dítě napodobuje a opakuje postoje, ideály a určité způsoby chování a jednání určitých vzorů. Kučerová (1996, s. 207) zde hovoří o principu „miméze“, čili nápodoby, což je dominantní princip výchovy dětského věku. Ten je hluboce zakotvený v pudové, instinktivní sféře. První modely identifikace jsou rodiče. Čím je dítě starší, tím širší je jeho sociální zorné pole a zkušenosti. Význam pro něho

nabývají v okamžiku, kdy se jeho vzor stane objektem nápodoby. Dítě si je velmi rádo ověřuje a zkouší formou hry „na něco“. Dítě si chce vyzkoušet předváděné způsoby chování a není-li v bezprostřední blízkosti dostatek výchovných činitelů a péče, která by přitažlivost špatného působení vyvážila, může dokonce dojít i k takovým patologickým jevům jako jsou vraždy dětí dětmi.

Vývoj mravní osobnosti je proces dlouhý, komplexní a složitý. Člověk se neučí jen na základě vlastních zkušeností. Člověk má výchovu, která mu zprostředkovává veškeré zkušenosti lidstva metodickým způsobem. Náš dosavadní systém výchovy a vzdělávání je preferován na úkor systémů ostatních, a tím je harmonie růstu osobnosti ohrožena. (Kučerová, 1996, s. 119)

Děti se učí poznávat svět, ale pokud jde o hodnocení, chtění, pocity, vůli a charakter, jde ve většině případů o náhodu. Dítě přijímá určitý ucelený a společensky podmíněný pohled na svět a hodnotový systém do jisté míry odpovídá zvyklostem subkultury, v níž vyrůstá. (Kučerová, 1996, s. 120)

„Zatímco u dítěte útlého věku existuje plastický a proměnlivý, biopozitivně spolehlivý proces operativního hodnocení, většina dospělých je zatížena ztrnulým systémem uznávaných hodnot, které se obecně přijímají.“ (Kučerová, 1990, s. 44)

5.2 Metody mravní výchovy

Postupy, principy, nebo formy. I tak by se daly nazvat přístupy k mravní výchově, tedy konkrétně stanovené a určené metody, kterými je možné rozvíjet morální a hodnotovou stránku dětí v předškolním věku.

K mravní výchově je třeba přistupovat zodpovědně, protože jen zodpovědný přístup samotného vychovatele může zaručit očekávaný výsledek.

Základní metody mravní výchovy definovala Kučerová jako *„postup, kterého se užívá promyšleně a cílevědomě v souladu se zásadami mravní výchovy“* (1996, s. 37)

Jsou to tedy záměrné, a v souladu se zásady mravní výchovy vypracované postupy, které vedou k rozvoji morálního vědomí a morální aktivity dětí. Samotné metody se ale neustále mění, přizpůsobují se individuálním ale i věkovým zvláštnostem dítěte. (1966, s. 37)

Obecně lze ale metody mravní výchovy rozdělit následovně na metody:

- mravního uvědomování

- mravní aktivity

Tyto základní metody ale sama autorka ještě dále rozvádí v následujícím dělení.

Metodu mravního uvědomování rozděluje na metodu rozumové instrukce a metodu citového a názorného působení. (Kučerová, 1966, s. 46)

1. Metoda mravního uvědomování

A. Metody rozumové instrukce

- Metoda požadavků
- Metoda vysvětlování

B. Metody citového a názorného působení

- Metoda přesvědčování
- Metoda příkladu

V rámci mravní uvědomování rozděluje metody na instrukce založené na složce rozumové a na složce citové. V rovině **rozumových instrukcí** se nachází metoda požadavků, která je uskutečňována prostřednictvím příkazů a zákazů a metoda vysvětlování formou rozhovoru, besedy, či diskuse. Cílem metody požadavků je znalost žádoucího chování a jednání, zatímco cílem metody vysvětlování je hlubší porozumění smyslu a uvědomělý vztah dětí k morálce jako takové.

Na druhé straně se nachází metody **citového a názorného působení**. Do této oblasti spadá metoda přesvědčování a metoda příkladu, která je pak ještě členěna s ohledem na kvalitu na příklad kladný a příklad odstrašující. Metodu přesvědčování vysvětluje Kučerová (1966, s. 54) jako schopnost někoho citově získat, zaujmout ho pro něco. Metoda příkladu ukazuje dítěti způsob morálního chování formou napodobování, který je právě u dětí velmi silně vyvinutý

a čím je dítě mladší, tím je tato schopnost znatelnější. A právě zde je možné působit příkladem kladným, stejně tak, jako příkladem záporným.

2. Metoda mravní aktivity

A. Metody řízení činnosti

- Metoda režimu
- Metoda cvičení

B. Metody povzbuzování a brzdění

- Metody získávání
- Metoda kontroly
- Metoda hodnocení

C. Metody vedení samostatné činnosti dětí

- Metoda pověřování jednotlivce úkolem nebo funkcí
- Metoda utváření kolektivu
- Metoda pověřování kolektivu a jeho orgánů dílčími úkoly organizace života a práce – spolupráce a samosprávou (Kučerová, 1996, s. 47)

Do této oblasti spadá primárně metoda řízené činnosti, metoda povzbuzování a brzdění a metoda vedení samostatné činnosti dětí. Do **řízených činností** sama autorka (Kučerová, 1966, s. 61) připojuje metodu režimu, jež definuje jako způsob uspořádání času a prostředí, čímž u dětí pěstuje návyky a veškerou jejich činnost v podstatě podřizuje určité pravidelnosti, čili řádu a metodu cvičení. V rámci času se užívá režim dne a režim týdne, uspořádání prostředí naopak vyžaduje modul věcné povahy. Uvádí se například režim šatny, se kterým souvisí pravidla spojená s přezouváním, ukládáním obuvi, šatstva, chování v šatně atd. Metoda cvičení je cíleně zaměřená na vlastní průběh činnosti, jde tedy o mnohonásobné opakování požadovaného jednání. Tím dochází ke zpevnění návyků, jež se po určité době zautomatizují. Metodou cvičení tedy vytváříme návyky mravního jednání a chování. Metoda **povzbuzování a brzdění**, nebo také podněcování a tlumení, kdy žádoucí činnosti stimulují a nežádoucí tlumí. Liší se pouze v časovém momentu uplatnění, kdy posilování probíhá předem a tlumení následuje zpravidla po činnosti. Do skupiny povzbuzování a brzdění patří metody získávání, metoda kontroly a metoda hodnocení. Poslední skupinkou jsou metody **vedení samostatné činnosti** dětí, kam primárně patří metoda pověřování úkolem, metoda utváření kolektivu a metoda pověřování kolektivu úkoly, kdy děti sami rozhodují, jednají samostatně a odpovědně. (Kučerová, 1996, s. 80)

Obecně lze tedy shrnout mravní výchovu jako formování osobnosti v duchu uznávaných hodnot jednotlivce, určitých zásad a za přítomnosti výchovných činitelů, které lze praktikovat v každodenních činnostech prostřednictvím cíleně zaměřených a prověřených výchovných metod.

Obecný přehled stávajících metod mravní výchovy

Mravní výchova je pojmem velmi obsáhlým a není proto možné jej s určitostí definovat jednou větou, či souvětím. Vytvářením a následným použitím metod mravní výchovy jsme schopni u dětí předškolního věku obsáhnout jak oblast kamarádských vztahů, citlivého a ohleduplného jednání, přívětivosti, ochotě, součinnosti a vzájemné pomoci a spolupráci, tak i jemnosti, sounáležitosti a v neposlední řadě i přívětivosti a šlechetnosti.

Obecně řečeno jsou hry na upevnění mravního vědomí, jak uvádí Smith (2001, s. 14), orientované na kamarádství a tvoří tak základ citlivého jednání a přívětivého vystupování. Hry, které jsou zaměřeny na jednu konkrétní oblast, zároveň posilují i oblasti podobné, přidružené. V souvislosti s tím by i jednotlivé hry měly svým zaměřením odpovídat potřebám a zájmům skupiny i jednotlivých dětí, v tomto případě konkrétní třídy s danými specifiky.

Stávající metody mravní výchovy jsou konkrétně rozdělené podle věku dítěte a na základě konkrétních oblastí morálních hodnot, které chceme u dětí vytvářet, či posilovat.

Jedním z autorů, zabývajících se mravní výchovou je právě Smith (2001, s. 28), který ve své publikaci uvádí soubor her, které napomáhají rozvíjení prosociálního chování a definuje konkrétní návrhy her pro děti v oblasti předškolního vzdělávání s ohledem na věk a konkrétní oblast rozvoje.

Aplikovat mravní výchovu je možné v podstatě u všech činností, pokud na tuto oblast vzdělávání záměrně klademe důraz. Otázkou však zůstává, zda je efektivnější zaměřovat se na tuto oblast u všech činností, nebo jednotlivé metody aplikovat zvlášť. Dobrý vychovatel, jak pokračuje Smith (2001, s. 29), je schopen nalézat a sám vytvářet konkrétní situace, jak u dětí tuto oblast upevňovat a posilovat, proto se osobnost vychovatele jeví jako výrazný činitel a je třeba ho do základních forem mravní výchovy zahrnovat. K hodnotám jsme schopni vychovávat především vlastním vzorcem chování, které se u dětí projevuje nápodobou. Chování a jednání musí korespondovat s mluveným slovem, aby bylo dosaženo konsensu, nebo li shody. Už dítě předškolního věku je schopno rozeznat, zda pedagog zastává názory, které i sám navenek interpretuje. Osobnost vychovatele je tedy při výchově více než důležitá.

5.3 Mravní výchova v jednotlivých oblastech RVP PV

Mravní výchova je zakotvená v jednom ze základních dokumentů předškolního vzdělávání a tím je *Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání*. (2004)

Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání, dále jen RVP, je obsahově tvořen pěti vzdělávacími bloky.

První oblastí je oblast biologická, v RVP PV (2004, s. 14) označována jako oblast Dítě a jeho tělo. Druhá oblast se zabývá psychickou stránkou jedince (dítě a jeho psychika). Třetí oblast definuje interpersonální vztahy jedince ve společnosti (dítě a ten druhý). Předposlední vzdělávací oblast je nazývána také jako oblast sociálně-kulturní a vymezuje postavení dítěte ve společnosti (dítě a společnost). Závěr je věnován environmentálnímu vzdělávání a spadá do vzdělávací oblasti pod názvem Dítě a svět.

Každá ze vzdělávacích oblastí obsahuje jednotlivé poznatky o mravní výchově.

Oblast „*Dítě a jeho tělo*“ uvádí jako dílčí vzdělávací cíl vytváření zdravých životních návyků jako základ zdravého životního stylu a osvojování si poznatků a dovedností důležité k podpoře zdraví, bezpečí a osobní pohody (RVP PV, 2004, s. 14). Oblast očekávaných výstupů pak zahrnuje schopnost znát a dodržovat základní pravidla chování a zásady zdravého životního stylu.

Oblast „*Dítě a psychika*“ je dále rozdělena do tří skupin, v nichž je mravní výchova zakotvena pouze ve skupině týkající se sebepojetí, citů a vůle. V očekávaných výstupech můžeme například nalézt schopnost vést rozhovor, umění komunikovat s lidmi, naslouchat druhým, vyčkat, až ten druhý dokončí myšlenku, sledovat dialog, ptát se a v neposlední řadě i poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních pocitů k sobě i k ostatním (RVP PV, 2004, s. 17-19).

Důležitým výstupem, který spadá do výchovy k hodnotám je i schopnost přijímat ocenění, ale i schopnost umět se vyrovnat s případným neúspěchem. Dalším neméně důležitým bodem je i umění vyjádřit souhlas, ale i nesouhlas v situacích, které to vyžadují (RVP PV, 2004, s. 20).

Ve vzdělávací oblasti „*Dítě a ten druhý*“ je záměrem podpora interpersonálních vztahů dítěte k jinému dítěti, popřípadě k dospělému a posílení jejich vzájemné komunikace.

Proto je hlavním vzdělávacím cílem posilování prosociálního chování a tvorba prosociálních postojů (RVP PV, 2004, s. 21). Očekávaným výstupem je pak například

spolupráce (kooperace) s ostatními, umění respektovat druhé, dělit se, chovat se citlivě a ohleduplně, vnímat druhé, umění soucítit a dokázat nabídnout pomoc (RVP PV, 2004, s. 22-23).

Hlavním dílčím vzdělávacím cílem v oblasti „*Dítě a společnost*“ je rozvoj schopnosti žít ve společnosti ostatních lidí, sounáležitost k tomuto společenství a vnímání, resp. přijímání základní hodnoty společností uznávané (RVP PV, 2004, s. 23) Jako hlavní očekávané výstupy jsou uváděny schopnosti dítěte chovat se zdvořile, mít úctu k druhým lidem, respektovat vlastnosti a názory vrstevníků, stejně jako schopnost dodržovat domluvená pravidla, jednat spravedlivě či šetrně zacházet s věcmi vlastními stejně jako s věcmi cizími (RVP PV, 2004, s. 25).

Stejně jako v této sociálně-kulturní oblasti existují určité vzdělávací cíle, které je u dítěte třeba podporovat, tak existují i určitá rizika, která ohrožují úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga. Mezi taková rizika patří především nevhodný mravní vzor okolí, kdy se děti stávají svědky nespravedlivého, nezdvořilého, popř. agresivního chování, včetně nevhodných vzorů v masmédiích (RVP PV, 2004, s. 25).

Vzhledem k mravním hodnotám je zde uvedeno i riziko potlačování autonomního chování dítěte v zájmu vnější disciplíny a poslušnosti, stejně jako schematické mravní hodnocení bez možnosti vyjádřit vlastní úsudek dítěte (RVP PV, 2004, s. 26).

Oblast environmentálního charakteru nazývaná jako oblast „*Dítě a svět*“ pomáhá vytvářet elementární základ pro odpovědný postoj dítěte k životnímu prostředí a rozvíjet úctu k životu ve všech jeho formách (RVP PV, 2004, s. 26).

I prostřednictvím úcty ke všemu živému je dítě schopno tolerance a laskavosti, stejně jako slušnosti a poctivosti, jakožto i dalším hodnotám, které jsou pro mravní výchovu zásadní. Očekávaným výstupem je tedy i povědomí o tom, jak se dítě i ostatní v jeho okolí chovají a že tím ovlivňují nejen vlastní zdraví, druhé, ale i v neposlední řadě i životní prostředí. (RVP PV, 2004, s. 28).

„Vzdělávací působení v tomto duchu vyžaduje odbornou poučenost, která vychází z profesionálního přístupu, osobnostní vyzrálosti a vzdělanosti učitelek mateřských škol. Nová podoba předškolního vzdělávání vyvolává nutnost formálně i obsahově měnit odbornou přípravu i další vzdělávání předškolních pedagogů tak, aby získali profesionální dovednosti a specifické odborné znalosti.“ (Kolláriková, 2010, s. 139)

5.4 Výchova k hodnotám v oblasti klíčových kompetencí

Abychom u dětí dosahovali dílčích vzdělávacích cílů, je třeba nejdříve rozvíjet oblast klíčových kompetencí. Jak uvádí RVP PV, jsou klíčové kompetence vyjádřeny formou dílčích výstupů. Obecně jsou ale tyto kompetence formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou klíčové pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Pojetí i obsah těchto kompetencí vychází z hodnot společností přijímaných a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělání, spokojenému a úspěšnému životu každého člověka a k posilování funkcí občanské společnosti (RVP PV, 2004, s. 9).

V každé mateřské škole by mělo předškolní vzdělávání směřovat k naplňování právě těchto klíčových kompetencí a usilovat tak o co nejvyšší možnou úroveň dosažitelnosti u každého dítěte. Proto je třeba u dětí tyto klíčové kompetence rozvíjet a posilovat a vybavit je takovými schopnostmi a dovednostmi, které ho v budoucím životě k naplnění těchto klíčových kompetencí nasměrují.

V zásadě rozeznáváme pět klíčových kompetencí, které jsou zakotveny v RVP PV (2004, s. 9). Jedná se o kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, a v neposlední řadě i kompetence činnostní a občanské.

Je třeba ale myslet na to, že každá vzdělávací etapa je stejně důležitá, přispívá svým dílem a každá je dalšímu rozvoji a zdokonalování těchto kompetencí otevřená. Jak je uvedeno v RVP PV je ve všech etapách jedním z klíčových cílů vzdělávání vybavit každého jedince souborem právě těchto kompetencí na úrovni, která je pro dítě dosažitelná a možná, s ohledem na jeho schopnosti a dovednosti.

Pro děti předškolního věku definuje RVP PV (2004, s. 9) dostupné klíčové kompetence v následující úrovni:

- Kompetence k učení

Dítě klade otázky a hledá na ně odpovědi, chce porozumět věcem, dějům a jevům kolem něj, raduje se z věcí, které samo zvládne a dokáže. Učí se také hodnotit své osobní pokroky i ocenit výkony druhých

- Kompetence k řešení problémů

Všímá si dění kolem sebe i problémů v bezprostředním okolí. Řeší problémy, na které stačí, známé či opakující se situace se pokouší řešit samostatně prostřednictvím nápodoby nebo opakování, náročnější pak s oporou a dopomocí dospělého.

- Kompetence komunikativní

Dítě samostatně vyjadřuje a sděluje své myšlenky, prožitky, pocity a nálady a chápe, že být komunikativní, iniciativní, aktivní a vstřícné je výhodou.

- Sociální a personální kompetence

Dítě je schopné vytvořit si svůj názor a vyjádřit jej, popřípadě samostatně rozhodovat o svých činnostech. Uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese za něj důsledky. Projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým lidem, pomáhá slabším, je schopné rozpoznat nevhodné chování. Je schopné vnímat nespravedlnost, lhostejnost, stejně jako agresivitu a ubližování. Dítě se ve skupině dokáže samostatně prosadit, ale i podřídit. Pokud je třeba, umí se domlouvat a dokáže s ostatními spolupracovat a respektovat je. Dodržuje předem dohodnutá pravidla, pokud je schopen je chápat. Vnímá odlišnost lidí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným.

- Kompetence činnostní a občanské

Zde je klíčovým bodem odpovědnost za své chování, a to i přesto, že jeho rozhodnutí závisí na svobodné vůli. Dítě má základní představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, i to co s nimi v souladu není a na základě toho se snaží i chovat. Zároveň si uvědomuje svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat, protože chápe, že všichni máme stejnou hodnotu

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 PRINCIPY A METODY MRAVNÍ VÝCHOVY V KONKRÉTNÍ MŠ

6.1 Metodologická východiska

Cíle praktické části

- Zkoumat a analyzovat metody a principy mravní výchovy v základních kurikulárních dokumentech
- Zhodnotit, jakým způsobem se mravní výchova promítá ve ŠVP „Se sluníčkem za poznáním“
- Popsat a analyzovat zařízení, ve kterém výzkum probíhá
- Definovat a specifikovat zkoumaný vzorek
- Vytvořit návrh metod mravní výchovy s ohledem na specifika zkoumaného vzorku
- Vyhodnotit a navrhnout možnosti uplatnění, resp. využití navržených metod

Popis použitých metod

K vytvoření praktické části práce jsem zvolila metodu, kterou není možné samostatně zařadit, avšak nejvíce tento způsob šetření odpovídá a nejbližší se podobá případové evaluační studii, která je dále rozšířena o určité poznatky sledování konkrétní skupiny.

Metoda případové studie je součástí kvalitativního výzkumu a detailně popisuje nebo rozebírá jeden nebo několik případů z praxe. Tato metoda také zkoumá předem stanovený jev. (Jašíková, 2009, s. 78)

Podstatou případové studie je předpoklad, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným, relativně podobným případům. Tuto metodu dále specifikuje Gulová (2013, s. 73) a dodává, že právě metoda případové studie zkoumá ohraničený systém v čase sběrem detailně a hloubkově zaměřených dat od více zdrojů. Tuto skutečnost odvíjí od typu případu, který sleduje. Detailní popis případu nám může pomoci blíže nahlédnout do problému a pochopit jednotlivé jevy v kontextu. (Gulová, 2013, s. 74)

Zároveň je třeba definovat i evaluační výzkum, který je součástí použitých metod tohoto šetření. Evaluační výzkum pak dle Jašíkové (2009, s. 24) zahrnuje hodnotové posouzení intervencí a programů na základě empirických dat a z nich vyvozených tvrzení. Cílem evaluačního výzkumu je tedy popis programu či intervence, porovnání s jinými programy,

popsat odlišnosti, nebo naopak shody, popř. vyhodnotit jak se odlišují od běžných standardů, popřípadě uvést výsledek celého procesu. Jak uvádí autorka, evaluační výzkum souvisí s přezkoušením efektivity programů, zákonů apod.

Popis zařízení a charakteristika zkoumaného vzorku

Mateřská škola „Moravánek“ byla zřízena ke dni 1.1.2009 jako příspěvková organizace.

Zřizovatelem je obec Moravany a kapacita mateřské školy je 103 dětí.

Je zřízena jako škola s celodenním provozem s určenou dobou pobytu od 6,30 do 16,30 hodin. Předškolní vzdělávání dětí dle stanoveného školního vzdělávacího (rámcového) programu probíhá v základním denním režimu, viz příloha č. I.

Mateřská škola zajišťuje, ostatně jako všechny ostatní školy předškolního vzdělávání, všestrannou péči dětem předškolního věku, podněcuje a rozvíjí elementární základ pro další vzdělávání a výchovu dětí dle platných požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

V rámci materiálního zabezpečení disponuje mateřská škola velkou zahradou, prostorným altánem, mlhovištěm pro děti, poznávací bylinkovou zahrádkou, několika pískovišti a sportovně herními prvky pro děti. Celý komplex stojí v prostředí na okraji obce v těsné blízkosti polí a lesa, která vybízí k toulkám po přírodě a upevňování základních prvků environmentální výchovy, která je sama o sobě také výborným nástrojem mravní výchovy předškolního vzdělávání.

6.2 Mravní výchova v dokumentech ŠVP v souvislostech RVP PV

Náš Školní vzdělávací program, dále jen ŠVP má název „Se sluníčkem za poznáním“ a je plně přizpůsoben individuálním potřebám a zájmu dětí, vychází a koresponduje s RVP PV.

Charakteristika naší mateřské školy je postavena na samostatnosti dětí, prostřednictvím prožitkového učení, které probíhá formou nejrůznějších her a metod, a díky kterému mohou děti poznávat svět kolem sebe a potažmo i sebe samého.

Upřednostňuje se skupinový a individuální způsob práce, přičemž je ponechán prostor pro vznik a řešení nejrůznějších modelových situací, které vznikají při skupinové práci a svým potenciálem a charakterem tak spadají do mravní výchovy. Děti jsou podněcovány k vlastní aktivitě, aby byly schopni samostatně jednat a rozhodovat o svých činnostech

a uměly samostatně vyjádřit svůj názor. Proto jsou u nás primárně upřednostňovány spontánní činnosti, které tak převažují nad frontálními, řízenými činnostmi. V případě plánování činností, které se přirozeně prolíná s činnostmi spontánními, je třeba vždy vycházet z potřeb a zájmu dětí s přihlédnutím k individuálním zvláštěm dětí a jejich možnostem.

Mravní výchova je jednou ze základních myšlenek předškolního vzdělávání, protože jen díky ní si dítě osvojuje a vštěpuje základy zdvořilého chování, vytváří základní představu o pravidlech chování a společenských normách, uplatňuje návyky jak ve styku s dospělými, tak i s ostatními dětmi.

Stanovili jsme tedy v našem ŠVP soubor určitých rituálů, které mohou dopomoci svých potenciálem a charakterem ovlivňovat a formovat mravní složku výchovu dítěte. Integrovanou složkou těchto rituálů bylo začlenění dítěte do třídního kolektivu a vytvářet u nich pocit sociálního zakotvení a stálosti.

- Přivítání a rozloučení učitelky a dítěte podáním ruky při příchodu a odchodu dětí
- Společná oslava narozenin dítěte
- Ranní komunitní kruh, svobodné a společné sdílení a naslouchání prožitků a přání každého dítěte
- Seznámení se s lidovými tradicemi
- Objevování proměn přírody v terénu, environmentální výchova
- Společné dílničky s rodiči apod.

Analýza rituálů a stávajících metod mravní výchovy v ŠVP s identifikací metod mravní výchovy v RVP PV

V prvním případě jde o rituál vítacího a loučícího se charakteru. Přivítání a rozloučení učitelky a dítěte podáním ruky při příchodu a odchodu dětí symbolizuje určitý znak slušnosti a náklonnosti, který je upevněn pohledem z očí do očí, jímž dáváme najevo přítomnost naší pozornosti a povědomí o odchodu dítěte. Tento rituál nejen fixuje základy slušného chování, ale zároveň dítě nutí překonávat ostych z přímého pohledu z očí do očí. Je třeba tento akt u dětí posilovat, především dnes, kdy děti tento příklad ve svém bezprostředním okolí u dospělých téměř nemají.

Díky svému charakteru je možné tento rituál zařadit do vzdělávací oblasti RVP PV „Dítě a společnost“, který ve svých výstupech právě o přístupu k druhým lidem pojednává.

Druhým bodem je společná oslava narození dítěte. Oslavenec sedí v křesle, kde probíhá uvědomění si vlastní identity a získání určitého sebevědomí na základě získané pozornosti.

V ten okamžik se zároveň v rámci Sebepojetí, jež spadá do dílčí vzdělávací oblasti RVP PV „Dítě a psychika“, formuje a podporuje poznávání sebe sama a osvojení si pocitů osobní spokojenosti. V neposlední řadě nesmíme zapomenout na společnou píseň oslavenci, která nejen formuje oblast hudební výchovy, ale vzhledem k výchově mravní posiluje prosociální chování a učí děti vzájemné kooperaci, stejně jako oblast „Dítě a ten druhý“.

Pokud bychom šli úplně k jádru vzdělávací oblasti „Dítě a společnost“, i tam bychom našli dílčí vzdělávací cíl, který koresponduje s tímto rituálem. Například schopnost žít ve společenství ostatních lidí, přináležet k tomu společenství, vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané.

Dalším rituálem je ranní komunikativní kruh. Zde je dětem poskytován prostor ke společnému rozhovoru a možnost vyjádření vlastním názorů, projevů radostí i starostí, popřípadě zde mohou vyjádřit, co se jim líbí, či nelíbí v dané oblasti, situaci, okamžiku. Prostřednictvím komunikativního kruhu se u dětí pěstuje ohleduplnost a tolerance. Tato schopnost spadá do oblasti „Dítě a společnost“, kde se jako konkrétní schopnosti dítěte uvádí respektování rozdílných vlastností a názorů vrstevníků, tolerance a úcta druhých lidí. Netradičně se tento rituál dotýká i oblasti „Dítě a jeho tělo“, který mezi své očekávané výstupy zahrnuje i rozlišování chování, které neohrožuje zdraví, pocity bezpečí a pohodu druhých ani dítěte samotného. V oblasti „Dítě a ten druhý“ jsou uvedeny cíle týkající se spolupráce s ostatními, respekt k právům druhých lidí a s ohledem na komunitní kruh především dodržování pravidel vzájemného soužití a respektování potřeb jiných dětí, vnímat potřeby a přání, soucítit s druhými a dokázat nabídnout pomoc. Existují tu ale také určitá rizika vzhledem k danému rituálu, například v oblasti „Dítě a společnost“ je uváděno riziko potlačování autonomního chování dítěte v zájmu zkratkovitého dosažení vnější disciplíny a poslušnosti, jakožto i schematické mravní hodnocení bez možnosti dítěte vyjádřit svůj vlastní úsudek.

V neposlední řadě je třeba uvést jednu z nejdůležitějších schopností z hlediska morálních hodnot a vzhledem k rituálu společného komunitního kruhu. Jedná se o schopnost vyjádřit

svůj souhlas i nesouhlas k dané problematice, a schopnost dokázat říci „ne“ v situacích, které to vyžadují, popřípadě respektovat skupinou stanovená a pochopená pravidla. Těmito výstupy se zabývá oblast předškolního vzdělávání s názvem „Dítě a jeho psychika“.

V rámci komunitního kruhu se často využívá způsobu předávání motivačního předmětu, jejímž prostřednictvím se nenásilnou formou vymezuje klíčová pozice mluvčího a ostatních naslouchajících. Tímto bodem se ale dostáváme i k bodu pojednávajícím o schopnosti šetrného nakládání s věcmi vlastními, stejně jako s věcmi cizími, hračkami či pomůckami. Tato oblast je jako dílčí vzdělávací cíl uváděna pod názvem „Dítě a společnost“ a je stejně jako ostatní vzdělávací oblasti zakotvena v RVP PV.

Dalším rituálem je seznamování s lidovými tradicemi, čímž se v dítěti primárně podporuje a upevňuje povědomí o historii a tradičních hodnotách.

V neposlední řadě se do rituálů naší mateřské školy počítá i environmentální výchova, prostřednictvím objevování proměn přírody přímo v terénu. Díky tomu jsme schopni rozvíjet i oblast „Dítě a svět“, který má mezi dílčími vzdělávacími cíli uvedeno rozvíjení úcty k životu ve všech jeho formách. Pozitivní vnímání světa kolem nás je také uváděno jako jeden z očekávaných výstupů. Dítě se učí vnímat svět, chápe, že svět má svůj řád a že je rozmanitý, pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý, a to jak svět přírody, tak i svět lidí.

V rámci společně pořádaných akcí spolu s rodiči dětí, mají své místo v mravní výchově i vzniklé situace naučného charakteru právě při pořádání rukodělných prací dětí, potažmo dílniček. Zde probíhá učení nápodobou, zvnitřnění rolí, chápání a respektování přidělených rolí.

6.3 Specifikum činností a profilace jednotlivých tříd MŠ

V současné době má škola čtyři třídy, které jsou rozděleny do tříd dle věku jednotlivých dětí. Každá třída pracuje s dětmi na základě věkového rozdělení a dle svého specifického zaměření, které danou třídu specifikuje a zároveň určitým směrem profiluje.

První třída se zaměřuje především na pozvolnou adaptaci nejmladších návštěvníků mateřské školy ve věku od 2,5 do tří let, rozvoj sebeobsluhy, navazování sociálních kontaktů a podpory celkového rozvoje dítěte především v oblasti rozvoje řeči. Třídu navštěvuje 25 dětí.

Druhým stupněm je třída zaměřená jak na rozvoj a koordinaci pohybů různorodou hravou i hudební formou s využitím různých sportovních náčiní a hudebního doprovodu rozvíjejícího cit pro rytmus, tak na kreativní výtvarné a rukodělné činnosti s využitím všech dostupných materiálů a technik. Věkové složení ve třídě se pohybuje od čtyř do pěti let s celkovým počtem 25 dětí.

A právě tato třída je v následujících bodech předmětem výzkumného vzorku prováděných metod mravní výchovy.

Třetí třída usiluje o získání povědomí o notách, rytmu a melodii formou hry na hudební nástroj prostřednictvím barevně-hravé formy v rámci aktivit zvaných flétno hrátky. Další činností je rozvoj koordinace oko-ruka, myšlení a představivost. Tyto dovednosti jsou upevňovány prostřednictvím lego hraní. V této třídě se také děti hravou formou seznamují se základy anglického jazyka. Tuto třídu navštěvují děti ve věku pěti až šesti let a kapacita třídy je 28 dětí.

Poslední a přípravnou třídou předškolního vzdělávání je třída, která je určena dětem ve věku od šesti do sedmi let a je zaměřena na logopedickou péči, rozvoj grafomotoriky, rozvoj logického myšlení, paměti a pozornosti s využitím společenských her s pravidly, hlavolamy, konstruktivních stavebnic apod. Dále je třída určena pro děti s odkladem školní docházky a dětem se SPU (specifická vývojová porucha učení), kterým nabízí individuální vzdělávací program a pomáhá s přípravou na školní vzdělávání, a to například prostřednictvím edukativně-stimulačních skupin apod. Třída dále umožňuje rozvoj v oblasti řečové, fyzické i psychické a to především formou dramatické výchovy. I tuto třídu navštěvuje 25 dětí.

Díky těmto profilacím může každé dítě zahájením předškolní docházky a postupnou následnou docházkou do všech tříd obsáhnout nejrozmanitější činnosti a rodiče mají možnost odhalit případný talent svých dětí.

Důraz je kladen na prožitkové učení, které probíhá formou nejrůznějších her a metod. Upřednostňuje se skupinový a individuální způsob práce s dětmi. Děti se do činností nenutí, naopak, je třeba vynaložit snahu a úsilí a vytvořit takové podmínky, aby si dítě našlo cestu ke vzdělávání samo. Děti jsou podněcovány k vlastní aktivitě i k experimentování. Spontánní činnosti mají převahu nad frontálními, řízenými. Plánování činností vychází vždy z potřeb a zájmu dětí s přihlédnutím k individuálním zvláštnostem

děti a jejich možnostem. Plánování také předchází diagnostika dětí, které provádíme u každého dítěte od nástupu do mateřské školy.

Filosofie mateřské školy „Moravánek“:

- Když se nepodíváš, neuvidíš.
- Když se nedotkneš, nerozeznáš.
- Když nenasloucháš, neuslyšíš.
- Když nepřivoníš, neucítíš.
- Když neochutnáš, nepoznáš.
- Když nebudeš mít rád, zůstaneš sám.

Díky této filosofii můžeme v naší mateřské škole využívat konkrétní metody a prostřednictvím prožitkového a kooperativního učení nabízet a podněcovat dítě k učení formou hry na základě svého zájmu a vlastní volby. Spontánní učení je založené na principu přirozené nápodoby a vlastních prožitků a naprostá většina probíhá formou nezávazné dětské hry.

V naší mateřské škole je zajištěn pravidelný denní rytmus a řád, který je ale zároveň velmi flexibilní a umožňuje tak organizaci činností v průběhu dne přizpůsobit potřebám a aktuálním situacím. Tento režim podléhá stanovenému školnímu vzdělávacímu rámcovému programu předškolního vzdělávání. Pro nově přichozí děti jsme vypracovali desatero pro rodiče a dotazník návyků a potřeb dítěte z rodinného prostředí, viz příloha č. II., abychom měli možnost navázat na rodinnou výchovu a eliminovat tak adaptační potíže dětí. Dále má mateřská škola vytvořený přehledný informační systém přímo pro děti, fotografie veškerého personálu, díky nimž se bez problémů mohou orientovat v prostorách mateřské školy.

6.4 Charakteristika skupiny dětí prostřednictvím každodenních činností

Zkoumaným vzorkem je třída, kde se nachází děti ve věku od čtyř do pěti let a třídu momentálně navštěvuje 25 dětí, konkrétně dvanáct děvčat a třináct chlapců.

Převážná většina dětí k nám přišla z vedlejší adaptační třídy. Díky odpolednímu spojování naší třídy dobře znala, což jsme, jako učitelky, ocenily především v prvním týdnu adaptace, kdy si děti zvykaly na novou paní učitelku, která k nám přešla z jiné třídy.

Naše třída je zaměřena na výtvarnou činnost a pohybovou výchovu. V rámci rozvoje tělesné stránky dítěte zapojujeme lehké cvičební prvky v ranní rozvíčce motivované přírodou a životem kolem nás. Naším cílem je motivovat děti k pohybu a zdravému životnímu stylu.

Třída je výjimečná svým zaměřením, které se snažíme promítat do každodenních činností. Co se týče organizace a adaptace, řešili jsme tento problém především u dětí, které naši mateřskou školu dříve nenavštěvovali a přišli k nám v září úplně poprvé a u dětí ostýchavých, nesmělých, nebo nadměrně fixovaných na rodiče. Konkrétně se jednalo o dva chlapce a dvě děvčata. U zbytku třídy probíhala v prvním pololetí adaptace běžným způsobem. Díky novému, jednak estetickému, ale především efektnímu uspořádání jednotlivých herních a pracovních koutů, jsme schopni dětem nabídnout mnohem větší škálu jednak herních, ale i pracovních činností.

Prostřednictvím pololetního hodnocení jsme zaznamenaly určité změny, které nám ukazují směr dalšího plánování konkrétních činností. Zaměřily jsme se také na sebeobsahu, děti se sami oblékají a pomáhají svým kamarádům. Jsou samostatné při uklízení, jen v některých okamžicích potřebují pobídku, či motivaci. Od ledna také děti stolují s příborem, který si následně i sami odnáší. Zjistily jsme totiž, že některé děti tyto základní návyky z domu ani neznají, proto jsme stolování s příborem zapojily už na začátku druhého pololetí.

Aby byly děti tělesně zdatnější, zařazujeme tematické vycházky několikrát týdně, což také napomáhá k vytváření životních návyků a postojů jako základů zdravého životního stylu.

.V rámci mravní výchovy se snažíme u dětí upevňovat a podporovat smysl vzájemné tolerance a spolupráce. Během dopoledních vycházek jsme u některých dětí zaznamenaly absenci pozdravů, potažmo základů slušného a zdvořilého chování. Prostřednictvím povzbuzení a pochvaly je možné eliminovat tento jev a zautomatizovat takové chování do budoucna. Tento návyk je ale možné posilovat i formou hry, například na obchod, nebo na poštu, kde si dítě situace přehrává a reaguje na situace přirozeně, aniž by si některé myšlenkové pochody uvědomoval.

Prostřednictvím nezávislého pozorování sledujeme některé změny, které u dětí nastaly.

Od září se kolektiv jako takový stmelil. Děti si našly své kamarády a do školky chodí rády. Problém s příchodem stále přetrvává pouze dvou dětí, jež patří k těm nejmladším ve třídě.

Hlavním cílem a záměrem v oblasti mravní výchovy bylo posílit u dětí mravní vědomí, spolupráci a pomoc druhým a to nejen na vyzvání, či požádání. Prostřednictvím modelových situací jsme se dětem snažily vštěpovat primární vědomí o vzájemné spolupráci a ochotě pomoci si navzájem. V každodenních situacích jsme upozorňovaly na momenty, kdy děti cítily bezprávi, či nespravedlnost a naopak vyzdvihovaly ty okamžiky, kdy si byly schopné poradit tak, aby obě strany nabyly pocitu spokojenosti a spravedlnosti. Posilováním prosociálního chování pak tato schopnost spadá do metod mravní výchovy zakotvené v RVP PP (2004), konkrétně do oblasti „Dítě a ten druhý“.

V závěru pololetního hodnocení je třeba nastínit směr, kterým bychom se chtěly ubírat a jaké hodnoty bychom u dětí chtěly vytvářet, popřípadě posilovat.

Chtěly bychom se i nadále věnovat posilování prosociálního chování a jednání u dětí, stejně jako upevňování základů slušného chování, a to především prostřednictvím chování vlastního. Je všeobecně známo, že se děti v předškolním věku učí zejména formou nápodoby a základem pro to, abychom je naučili žádoucímu chování, je zprostředkovat jim ho prostřednictvím chování lidí v bezprostředním okolí, v našem případě chováním vlastním. Oblasti mravní výchovy bychom se chtěly i nadále věnovat, nejlépe pak prostřednictvím celých vzdělávacích bloků a navrhnout tak rozšíření stávajícího ŠVP, konkrétně bloku s názvem „To jsme my“, který se právě kamarádstvím a vztahy vrstevníků zabývá.

6.5 Popis, charakteristika a aplikace konkrétních metod mravní výchovy na základě specifík zkoumaného vzorku

V úvodu navodíme přátelskou a uvolněnou atmosféru prostřednictvím společného komunitního kruhu. Upozorníme děti, že se za okamžik budeme scházet v ranním kruhu a proto je třeba, aby postupně dokončovaly činnosti, na kterých do tohoto okamžiku pracovaly a začaly pozvolna uklízet prostor třídy tak, abychom se do něj v rámci komunikativního kruhu vešly. S dětmi se posadíme do tureckého sedu, přičemž opisujeme tvar kruhu. Tento tvar symbolizuje partnerství všech jeho členů, vyjadřuje sounáležitost skupiny, kdy nikdo není nadřazen ani podřízen. Kruh je tedy symbolem rovnosti a spoluzodpovědnosti.

Připravenost dětí si ověříme očním kontaktem a společně se chytíme za ruce. Vzájemně se pohládíme po hlavě a úsměvem si potvrdíme pozornost všech přítomných dětí.

Vysvětlíme si, že každé dítě je významnou součástí a všichni dohromady tvoříme skupinu (třídu). Na srozuměnou si zopakujeme říkanku „Kamarád“, která má za cíl posílit soudržnost skupiny (Claycombová, 2006, s. 32)

*„Kamarád, kamarád,
to je ten koho mám rád.
Pomůže mi, poradí,
po ruce mě pohladí.*

(Jedno dítě pohladí to druhé, které má vedle sebe)

*Kamarád, kamarád,
je to ten, koho mám rád.
Pomůžu mu, poradím,
Po vláskách ho pohladím.*

(Děti si prohodí role a po vlasech hladí dítě druhý kamarád)

*Všichni jsme tu kamarádi,
a všichni se máme rádi.“*

(Chytneme se společně za ruce, pevným stiskem, popřípadě za ramena apod.)

Na závěr si zatleskáme a ujistíme se, zda tato říkanka platí i v naší třídě otázkou směrem k dětem. „Co myslíte děti, jsme tu také kamarádi? Také se máme rádi?“

Ve druhé části následuje pohybová hra s názvem „Šátečková“.

Text je obměnou původní hry z knihy E. Kulhánkové (2006, s. 26)

*„Mám šáteček mám,
komu já ho dám.
Žádnému jinému,*

kamarádu rozmilému.

Tomu já ho dám,

toho ráda mám.“

Jde o pohyb s melodizovanou říkankou, kdy je jedno dítě uvnitř kruhu a drží v ruce šátek a ostatní se drží za ruce okolo něj a zpívají píseň Mám, šáteček mám.

Dítě uprostřed kruhu po skončení písně rozloží svůj šátek před dítě, kterého považuje za svého kamaráda a kterého si na základě vlastní volby sám zvolí. Následně si na šátek obě děti sednou nebo kleknou a na znamení kamarádství se pohladí po vlasech. Vybrané dítě vstane, přebírá šátek a jde do kruhu, druhé se zařadí zpět mezi ostatní a hra pokračuje do té doby, než se vystřídají všichni účastníci.

Třetí částí je práce ve skupinkách, kdy pracujeme s tvrzenými kartičkami s obrázky znázorňující chování dětí v různých situacích a jejich úkolem je vybrat shodné dvojice obrázků a určit, ve které situaci jednají postavy na obrázcích správně a ve které nikoli.

Otočením karet rubovou stranou je pak možné správnost dvojic zkontrolovat podle barevného a číselného označení a podle symbolu.

Výtvarná činnost pak zahrnuje schopnost spolupráce, kooperace. Děti se rozdělí do skupin a obdrží velký formát tvrdého papíru, soubor nastříhaných geometrických tvarů složený z různých barev, nůžky a lepidlo. Jejich úkolem je seskládat tyto nastříhané kousky do tvaru postavy a vytvořit tak nového kamaráda do naší třídy. K dispozici mají čtverec, obdélník, kruh a kousky nastříhané vlny na výrobu končetin.

Na závěr jsme se s dětmi rozprostřeli po třídě a krátce se protáhli, abychom po sedavém zaměstnání zaktivizovali celé tělo i končetiny.

Popis průběhu jednotlivých výstupů a zpětná vazba dětí

Úvodem bych ráda nastínila situaci. Celkový počet dětí v den aplikace výchovné metody mravní výchovy byl osmnáct, z toho deset chlapců a osm děvčat.

Na úvod jsem zvolila právě formu komunikativního kruhu, jako vhodného prostředku k uvedení daného tématu. Děti jsou zvyklé, že v tomto kruhu může každý vyjádřit svůj názor a ostatní ho respektují. Vzhledem k očekávaným výstupům v oblasti mravní

výchovy jsme schopní touto formou u dětí posilovat vyjadřovací schopnosti ve skupině a zároveň je učíme vnímat a respektovat pořadí těch, kteří mluví a těch, kteří naslouchají. Fyzický kontakt nám pak napomáhá rozvíjet pozitivní pocity k sobě, ale i k ostatním.

Říkanou o „kamarádství“ děti už znají a to proto, že ji zapojujeme i v běžných tématech a také v případech, kdy si to situace žádá a je třeba na konkrétní spory či neshody v rámci každodenních činností reagovat.

Osvědčil se nám právě tvar kruhu, který celou komunitu stmeluje a také fyzický kontakt, ke kterému říkanou vybízí. Některé děti se nejprve kamaráda chytit nechtěly. Když jsem je vyzvala, aby mi důvod sdělily soukromně do ucha, zjistila jsem, že je důvodem sousedící kamarád, se kterým se dle jejich slov „vůbec nekamarádí“, nebo naopak přílišný zájem ve formě pošťuchování a ubližování. Vyzvala jsem tedy děti, aby to zkusily znovu a sedly si do opětovného kruhu na takové místo, kde se budou cítit příjemně a dobře.

V této chvíli jsme už mohli chytit za ruce a zopakovat „kamarádkou“ říkanou, jejíž obsah jsme upevnily pevným úchopem a následným držením za ruce po celou dobu. Pokud přeje atmosféra ve třídě, chytíme se i za paže a kopírujeme kruh mírnými úklony ze strany na stranu. Ne vždy se ale děti cítí na tak blízký osobní kontakt, jakým úchop paží je, a proto je třeba vnímat celkové naladění a atmosféru ve třídě a tomu pak celý výstup přizpůsobit. Druhým fyzickým kontaktem je pobídka ve formě pohazení po ruce, která je všem dětem relativně příjemná a nebyl s ní problém. Náznaky nepříjemných pocitů jsme zaregistrovaly až při hlazení po hlavě, resp. po vlasech. Toto gesto jsme po pár zkušenostech obměnily a to z několika důvodů. Prvním důvodem je, že ne každé dítě snese tak blízký a přímý kontakt, kterým dotek na hlavě, či obličej je. Zároveň se ve třídě nachází i děti mladší, jejichž pohyby jsou mnohdy nekoordinované a které nemají takový cit, tudíž se jim jejich způsob hlazení může zdát nešetrný. Druhým důvodem je nepříjemnost gesta, které vytváří známky agresivního jednání. Osvědčený a mnohem příjemnější způsob je pohazení po zádech, které v dítěti vyvolává vesměs pozitivní pocity otevřenosti a vstřícnosti. Obsah říkanou jsme tedy obměnily pouze v konkrétní části, kterou jsme nahradily slovem vhodnějším, a to: „Pomůžu mu, poradím, po zádech ho pohladím“

Vzájemné sdílení formou ranního kruhu je důležitým prvkem pro rozvoj empatických dovedností a posílení pocitu sounáležitosti ve třídě. Přijetí ostatními dětmi napomáhá rozvoji úcty a to jak k ostatním, tak i k sobě samému.

Druhým výstupem je pohybová hra nazývaná též jako „Šátečková“. Při této hře pozorujeme sympatie a antipatie dětí navzájem, ale i určitý náznak kompromisu, kdy si její vybere kamarád, kterého ten druhý za kamaráda nepovažuje, přesto si s ním na šátek poklekne a projeví pocit náklonnosti a vstřícnosti.

I zde jsme se dopracovaly ke změně. V rámci pěstování přátelství a upevňování pocitu ztotožnění se skupinou, jsme se s kolegyní shodly na gestu objetí. A to i z předešlých důvodů, které měly vesměs opačný dopad. Objetí je gesto, které je vhodné jak pro holky, tak pro kluky. Formu gesta necháváme na dětech. I u kluků je třeba pěstovat schopnost vyjadřovat pocity. To se nám ale prostřednictvím původního gesta pohlazení po vlasech nedařilo. Ostatní děti se uchichtávaly a smály se oběma klukům. Objetí, či lehké, avšak vřelé poplácání po zádech je vhodnou náhradou, jak zachovat ráz celé hry a přitom eliminovat negativní prvky. Pokud bychom hru chtěli aplikovat i na starších dětech, ryze předškolních, můžeme u kluků zapojit i typický „mužský“ pozdrav formou pevného stisku a přitažením hrudí. Jde o gesto, které ego hoča nesráží, naopak, a zároveň její učí projevovat city a emoce navenek.

Tato hra děti baví, avšak, je-li dětí mnoho, přestává je čekání na výběr kamaráda bavit. Při výstupu jsem tedy hru přerušila krátkou pauzou ve formě pitného režimu. Po přestávce jsme hru dohrály tak, aby se všechny děti stihly vystřídat.

U třetí části bylo třeba, aby se děti přemístily ke stolečkům a rozdělily se do čtyř skupin.

První známky efektivity předešlých metod jsem pozorovala hned u další činnosti. Protože děti dobře znám a zpravidla předpokládám sestavu skupinek, která obvykle po vyslovení pokynu bezprostředně vznikne, sledovala jsem s překvapením a zaujetím, jakým způsobem se obvyklá sestava nenásilnou formou obměňuje. Najednou spolu tvořily skupinky děti, které spolu dříve společný čas netrávily a které k sobě našly cestu až dnes. Často jsou děti nadměrně fixovány na jednoho kamaráda, kterým se neustále obklopují a na kterého jsou i jistým způsobem zvyklí. Zlomová situace ale nastává v okamžiku, kdy kamarád ve školce chybí a oni nemají nikoho, s kým by si mohly hrát.

Jakmile se děti usadily, rozdala jsem jim určený počet výchovných karet, které byly rozděleny po dvojicích a to kvůli jednotlivým znázorněným situacím, kdy jedna karta z páru znázorňovala chování žádoucí, druhá pak chování nežádoucí. Karty jsou barevně označeny a na zadní straně je vždy možné zkontrolovat správnost zvolených dvojic a to prostřednictvím natištěných obličejů, kdy usměvavý obličej znamená správnost

chování a zamračený charakterizuje chování špatné. Karty vyobrazují děti v jednotlivých situacích, do kterých se běžně ve školce, ale i v domácím prostředí, dostávají. Jsou to situace týkající se stolování, hraní, ale i kamarádkých vztahů a vzájemné pomoci. Ukázka karet, viz. příloha č.III.

Děti měly najít shodné dvojice a správně označit situace vhodné, ale i ty nevhodné, popř. jmenovat důvody nežádoucího chování a naznačit celou myšlenku, jak lze tyto situace řešit. U dětí starších nebyl s určováním dvojic problém, děti úkol hned pochopily, jen u dětí mladších, nebo později nastoupených se skládání neobešlo bez pár chybných úkonů. Cílem činnosti byla zrková orientace na kartách a upevnění povědomí o správnosti chování v konkrétních situacích.

Posledním úkolem byla výtvarná činnost, jejímž hlavním posláním byla kooperace všech zúčastněných a schopnost vzájemné pomoci při samotné realizaci úkolu. Děti dostaly tvrdé papíry formátu A2 a nastříhané, počtem určené, barevně a účelově rozdělené geometrické tvary, které měly na základě vlastní fantazie sestavit do tvaru postavy tak, aby byly využity všechny přidělené geometrické tvary a aby se do výroby zapojily všechny děti ve skupině.

Rozdělením dětí na menší skupiny byla zajištěna přirozená komunikace ve skupině, vzájemná tolerance, podílení se na společném rozhodování, samostatnost skupiny jako celku a zároveň schopnost vzájemné pomoci a spolupráce.

Při samotné práci jsem měla možnost pozorovat jednak kolektivní zapojení dětí při práci, ale i rozdělení rolí ve skupině, kdy se pár dětí ujal role velitele skupiny a chopilo se práce jako první, přičemž nenásilnou formou rozdělilo úkoly mezi ostatní, přičemž na ty poslední děti jejich úkoly víceméně zbyly. Pozorovala jsem hlavně ochotu pomoci druhým, ale i snahu o zapojení neaktivních, nebo neprůbojných dětí do společné činnosti. Bohužel se tak nestalo ani u jedné skupiny. Prosociální chování ve formě podpory či povzbuzení jeden u druhého je stále problém, s nímž se s ostatními kolegy setkáváme stále častěji. Cílem této kolektivní činnosti byla podpora interpersonálních vztahů, které svým potenciálem spadají do vzdělávací oblasti „Dítě a ten druhý“ a u kterých je hlavním záměrem posílení vzájemné komunikace při společné činnosti, vzájemný respekt a vnímání jeden druhého, potažmo nabídka vzájemné pomoci, pokud je jí třeba.

6.6 Závěrečná evaluace použitých metod mravní výchovy a jejich osvědčení v praxi

Pedagogickou evaluaci definuje pedagogický slovník jako „*vysvětlování dat charakterizujících kvalitu, efektivitu a fungování částí nebo celku vzdělávacího systému, hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků.*“ (Průcha a kol. 2008, s. 155)

U jednotlivých výstupů jsem vycházela především z poznatků, které jsem u výzkumného vzorku během realizace metod mravní výchovy zaznamenala. Jedná se tedy o popis reakcí dětí na konkrétní výstup, průběh samotné realizace, popřípadě naplnění či nenaplnění očekávaného cíle.

Očekávaným cílem bylo zjistit u dětí hloubku zakotvení mravní výchovy, zda jsou u nich vytvořeny základy mravních hodnot a norem, nebo zda dětem mravní vědomí zcela chybí a je třeba jim toto povědomí rozšířit prostřednictvím cílených metod mravní výchovy.

V průběhu celého roku jsem měla možnost sledovat, jak se k sobě děti chovají, jakým způsobem dodržují pravidla v rámci třídy, ale i smluvená pravidla v rámci komunikace s rodiči. Zda mají zvnitřněné zásady z domova, nebo je třeba jim určitá pravidla přiblížit formou hry prostřednictvím cíleně zvolených a vzhledem k věkovému složení i upravených metod mravní výchovy.

U některých dětí bylo již od začátku zjevné, že si určité zásady nesou z domova, což se projevovalo především v rámci spontánních činností a her během dne. Naopak u některých dětí jsem zaregistrovala částečnou nebo úplnou absenci jakéhokoli mravního uvědomění.

Kompaktním souborem výchovných metod mravního charakteru jsem chtěla v dětech probudit pocity náklonnosti a sounáležitosti jeden k druhému, vnímat pocity své ale i svých vrstevníků, vyjadřovat emoce s ohledem na reakce ostatních a v neposlední řadě i pěstovat schopnost vzájemné pomoci, tolerance a spolupráce.

Přirozené propojení jednotlivých metod mravní výchovy tak, aby na sebe efektivně navazovaly, mi umožnilo registrovat odezvy na konkrétní činnosti prostřednictvím reakcí a organizačních změn v činnosti, která po té aktivní bezprostředně následovala. V tomto případě to byla činnost s tvrzenými kartami výchovného charakteru, kterou zaktivizovala pohybová hra se šátky, a u níž jsem vypožorovala změny jak v ohleduplnosti

při seskupování, v přístupu, tak i v samotné práci, potažmo spolupráci jednotlivých dětí. Totéž následovalo i u výtvarné činnosti, kdy se obvykle k práci dostanou ti nejdravější a ti méně průbojní zůstávají v pozadí, nebo si odsednou mimo pracovní zónu a pozorují ostatní. Chválila jsem děti, které se snažily zapojit do činnosti i neaktivní jedince, kteří se k nám připojit ostýchali, nebo se angažovat nechtěli. Zpětně sama za sebe, v rámci sebereflexe, jsem zaregistrovala pár nedostatků a to jak v rámci organizace dětí při jednotlivých úkolech, tak i v rámci realizace. Konkrétně šlo o produktivní ztvárnění kamaráda třídy, kdy jsem dětem vytvořila vzorový příklad nalepením jednotlivých obrázků do tvaru postavy. Mnohem efektivnější by bylo nechat jim zcela prázdné pole působnosti, neomezovat je a nelimitovat jejich představivost. Organizace dětí odráží základní pedagogické schopnosti a dovednosti učitele, vždy jde ale ruku v ruce s celkovým laděním třídy, počtem rušivých elementů, emočním rozpoložením dětí ale i samotného učitele. Proto bylo třeba vkládat mezi konkrétní bloky krátké pauzy a to jak ve formě pitného, tak i pohybového režimu. Ale i přes veškerá úskalí počáteční organizace a následné realizace výchovných metod vnímám výsledek celého výstupu vesměs kladně. U dětí se i nadále objevují náznaky prosociálního chování, u společných činností si všímají zapojení všech zúčastněných, v opačném případě na tento jev upozorní, popřípadě sami sjednají nápravu přívětivým přístupem a nastavením otevřené dlaně.

Některým dětem stále chybí mravní povědomí a jakákoli činnost vedená tímto směrem má své výsledky.

ZÁVĚR

Výchově a vzdělávání těch nejmenších je třeba věnovat náležitou péči a poskytovat jim poznání v tom nejširším kontextu, jakého lze docílit. Mravní výchově, nebo chcete-li, výchově k hodnotám je třeba děti učit již od samého začátku a to z několika důvodů. Domnívám se, že právě tato oblast výchovy zajistí dostatečný základ pro optimální vývoj každého jedince, který je dílčí součástí naší budoucí generace, která tvoří podmínky našeho dalšího žití.

Na začátku teoretické části uvádím charakteristika a specifika vývoje dětí předškolního věku. Zkoumám vliv a role prostředí v procesu výchovy na utváření mravní složky dítěte, ať už v rodině, nebo v kolektivu vrstevníků. Dalším bodem byla oblast předškolní výchovy a vzdělávání zastřešená stěžejními dokumenty předškolního vzdělávání. Mravní výchovu, jako samostatný pojem jsem objasnila a vysvětlila formou srovnávání výkladů a pojmů pohledem jednotlivých odborníků či autorů, kteří se právě mravní výchovou dětí v předškolním věku zabývají.

Důležitým prvkem celé práce bylo studium pedagogické dokumentace, konkrétně Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání (RVP PV) a rozsah identifikace vzhledem k interním dokumentům mateřské školy, jež byla předmětem mého výzkumu. Prostřednictvím zakotvení mravní výchovy v jednotlivých dokumentech jsem objasnila tento pojem formou dílčích vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí.

Díky odborné literatuře jsem měla možnost nahlédnout na mravní výchovu dětí více způsoby a zkoumat tak problematiku mravních hodnot v plné šíři a rozsahu. Dospěla jsem k názoru, že se na tuto problematiku nelze dívat v obecné rovině a že je třeba brát v potaz charakterové zvláštnosti a odlišnosti každého dítěte a z tohoto závěru pak po celou dobu vycházet. Proto je náležitá znalost třídního kolektivu více než nutná, a to především proto, abychom byli schopni vypozařovat změny a odlišnosti v chování skupiny, popřípadě vhodně zvolit, či cíleně vytvořit výchovnou metodu tak, abychom u dětí rozvíjeli to, co ve skutečnosti opravdu chceme.

A tímto lehce nastiňuji poznatky praktické části své bakalářské práce. Prostřednictvím zkoumaného vzorku mého výzkumu jsem měla možnost sledovat, jakým způsobem je možné působit na cílovou skupinu prostřednictvím vhodně sestavených metod, jakým způsobem jsem já, jako pedagog schopen odhadnout míru úspěšnosti a do jaké míry

jsem schopna přiznat si případné nezdary formou zpětné vazby od dětí, případně si neúspěch uvědomit na základě sebereflexe.

Záměrem a předmětem mé bakalářské práce bylo sledovat u dětí v konkrétních podmínkách mateřské školy hloubku mravního vědomí a uvědomění, vhodně na tyto aspekty reagovat a sestavit tak soubor výchovných metod mravního charakteru s ohledem na specifika třídy, charakter kolektivu a celkové ladění ve skupině.

Studium dokumentů problematiky mravní výchovy mne utvrdilo v názoru, že je třeba obnovit seznam zastaralých publikací a nahradit je poznatky aktuálnějšího a novějšího charakteru.

Věřím, že práce může být vhodnou inspirací pro ostatní pedagogy působící v oblasti předškolního vzdělávání, případně studentům studia předškolní a mimoškolní pedagogiky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Věstník MŠMT, sešit 2. Ročník LXI, únor 2004

CLAYCOMBOVÁ, Patty. *Školka plná zábavy: kalendář tvořivých her pro předškolní děti.* 3. vyd. Praha: Nakladatelství Portál, 2006. 248 s. ISBN 80-7367-120-4

GULOVÁ Lenka a ŠÍP Radim. *Výzkumné metody v pedagogické praxi.* 1. vyd. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4368-4

HAVLÍNOVÁ, Miluše a Eliška VENCÁLKOVÁ. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: rozšířený a aktualizovaný modelový program (dokument a metodika).* 1.vyd. . Praha: Portál, 2000, 220 s. ISBN 80-7178-383-8

HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj.* 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009, 103 s. ISBN 978-80-7290-396-2

JAŠÍKOVÁ, Veronika a Michal TROUSIL. *Úvod do tvorby empirických prací.* 1. vyd. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7435-020-7

JEŘÁBKOVÁ, Blanka. *Mateřská škola jako životní prostor I.* 1. vyd. Masarykova univerzita v Brně, 1993. ISBN 80-210-0830-X

JIRÁSKOVÁ, V. *Občan v demokratické společnosti.* 1. vyd. Praha: Slon, 1999. ISBN 80-85850-78-8

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika: Predškolská a elementárna pedagogika.* 2. vyd. Praha: Portál, 2010, 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9

KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk, hodnoty, výchova.* 1. vyd. Prešov: Nakladatelství Manacon, 1996. 231 s. ISBN 80-85668-34-3

KUČEROVÁ, Stanislava. *Obecné základy mravní výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1990, 49 s. ISBN 80-210-0183-6

KUČEROVÁ, Stanislava. *Základy a metody mravní výchovy: Určeno pro posl. přírodověd. fak.* 1. vyd. Praha: SPN, 1966, 87 s.

KULHÁNKOVÁ, Eva. *Taneční hry s písničkami: od 4 let do 9 let*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Portál, 2006. 152 s. ISBN 978-80-262-0408-4

KULHÁNKOVÁ, Eva. *Cvičíme pro radost. Obruče, švihadla, míče, šátky a jiná náčiní; od 4 do 10 let*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Portál, 2011. 144 s. ISBN 978-80-7367-929-3

LAŠEK, Jan a Irena LOUDOVÁ. *Rodina jako základ vývoje morálky a občanských postojů dětí*, 1. vyd. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-335-2

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha: SPN, 1992, 223 s. ISBN 80-04-25236-2

NEČAJEVOVÁ, Valentina Gennadijevna a kol. *Mravní výchova dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 216 s.

OPRAVILOVÁ, Eva a Jana UHLÍŘOVÁ. *Předškolní výchova v zrcadle pramenů II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, 231 s. ISBN 978-80-7290-623-9

PEŠTÁLOVÁ, Lenka. *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání : stav k 1.1.2010*. 2., přeprac. Vyd. Třinec: RESK, 2010, 267 s. ISBN 978-80-904324-1-3

PFEFFER, Simone. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Portál, 2003. 112 s. ISBN 80-7178-764-7

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál, 1997, 143 s. ISBN 80-7178-146-0

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013, 181 s. ISBN 978-80-262-0495-4

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8

PŘADKA, Milan. *Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí*. 1. vyd. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1983, 173 s.

SMITH, Charles A. *Třída plná pohody*. 3. vyd. Praha 8: Nakladatelství Portál, 2001. 226 s. ISBN 80-7178-602-0

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004, 247 s. ISBN 80-246-0877-4

VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 126 s. ISBN 978-80-7367-4

VACEK, Pavel a Eva ŠVARCOVÁ. *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 75 s. ISBN 80-7041-343-3

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8

Činnosti v předškolním vzdělávání: metodické návody k činnostem v jednotlivých oblastech rozvoje dítěte. Praha: Raabe, 2010. ISSN 1804-5146

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP Rámcový vzdělávací program.

SPU Specifická vývojová porucha učení.

SEZNAM PŘÍLOH

- PI Režim dne mateřské školy Moravany
- PII Dotazník pro rodiče mateřské školy Moravany
- PIII Vzdělávací pomůcka slušného chování ve formě tvrzených karet

PŘÍLOHA P I: ZÁKLADNÍ DENNÍ REŽIM

Čj:155/012



REŽIM DNE MŠ MORAVÁNEK

Vnitřní denní režim při vzdělávání dětí **MOTÝLČI**

Předškolní vzdělávání dětí podle stanoveného školního vzdělávacího (rámcového) programu probíhá v základním denním režimu.

6.30 – 9h	Příchod dětí do třídy, předávání dětí pedagogickým pracovnícím do třídy; volně spontánní zájmové aktivity, pohybové aktivity, sájmové a prožitkové činnosti, individuální činnosti, hra dětí
8.30 – 9.h	Průběžná svačina
9 – 9.45h	Výchovně-vzdělávací činnosti směřující k získávání vědomostí, dovedností a návyků formou prožitkové a řízené činnosti dle ŠVP/TVP/prevenivní chvíle; pohyb a kreativita, volné činnosti a aktivity dětí řízené pedagogickými pracovníky zaměřené především na hry, hra dětí
8.30h-9.h	Hygiena, průběžná svačina
9.45-11.45 h	Osobní hygiena, příprava na pohyb venku, pohyb dětí venku, příp. náhradní činnost
12.00-12.30h 12.15-12.30 h	Oběd a osobní hygiena dětí, vyzvedávání dětí po obědě
12.30-14.15	Příprava na odpočinek, spánek, odpočinek u individuální relaxace dětí
14.30	Hygiena, dopolední svačina
14.30-16.30	Výchovně-vzdělávací činnosti směřující k získávání vědomostí, dovedností a návyků, volné činnosti a aktivity dětí řízené pedagogickými pracovníky zaměřené především na hry, zájmové a prožitkové činnosti, pohybové aktivity dětí, v případě pěkného počasí mohou probíhat na zahradě mateřské školy, terasách MŠ, vyzvedávání dětí

Doba určená pro přebírání dětí zákonnými zástupci

Děti se přebírají v době od 6.30 hod. do 9.00 hod. Počítá se MŠ až do 14.15 hod. z bezpečnostních důvodů uzamývá. Po předchozí dohodě s rodiči se lze dohodnout s dítětem i v jiné době (matka má právo být přítomná ve stravování).

PŘÍLOHA PII: DOTAZNÍK NÁVYKŮ A POTŘEB DÍTĚTE

Dotazník pro rodiče nových dětí MŠ Moravánek



*Vážení rodiče,
prosíme Vás o vyplnění tohoto dotazníku, který nám pomůže více poznat vaše dítě, jeho
návyky z domova, vnímání a dovednosti či individuální potřeby. Chceme, aby se u nás Vaše
dítě cítilo bezpečně a šťastně.
Děkujeme za Vaše odpovědi.*

ředitelka školy

Jméno dítěte:

ZVYKY Z DOMOVA

1. Jaké oslovení dítěte používáte?
2. S kterou činností se nejvíce zabaví?.....
Zájmy dítěte
3. Usíná samo.....s rodiči.....hračkou.....jiné.....
4. Nejlepší citová vazba dítěte (rodič, prarodič, sourozenec, zvířátko, jiné)?
5. Dokáže respektovat pravidla?
6. Je zvyklé spát po obědě?
7. Je zvyklé na čtené slovo x písničku?
8. Nemá rádo-jídlo....., má rádo.....

SEBEOBSLUHA

1. Umí se svléknout?
2. Umí se obléknout?
3. Umí si vyčistit nos?
4. Jí samo?
5. Udrží čistotu?, nepoužívá pleny...., umyje si ruce....., použije toaletu, papír.....
6. Umí se samo napít?
7. Čistí si zoubky?

POHYBOVÉ DOVEDNOSTI

1. Chodí samo po schodech?
2. Umí běhat?
3. Je spíše: obratné x nemotorné, pomalé x hbité, liné, průměrné,.....
4. Je pravák x levák, nevyhraněný

ŘEČ

1. Umí vyjádřit svoji potřebu-žádost?
2. Slovní zásoba je dobrá x chudá?
4. Má potřebu komunikovat?.. stydí se....., vyžaduje dialog.....
5. Zpívá rádo?

Je alergické ?

Na co jsme se nezeptali?

Děkujeme

PŘÍLOHA III: KARTY VÝCHOVNÉHO CHARAKTERU



