

Etická výchova v mateřských školách

Bc. Šárka Kotrlová

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Šárka Kotrlová**
Osobní číslo: **H130005**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Etická výchova v mateřských školách**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti etické výchovy a jejího využití ve vzdělávacím procesu na preprimárním stupni.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

HEJNA, Dalibor. *Etická výchova*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2006. ISBN 80-704-4750-8.

LENCZ, Ladislav. *Pedagogika etickej výchovy: výchova k prosociálnosti*. Bratislava: Metodické centrum, 1992. ISBN 80-851-8513-X.

NOVÁKOVÁ, Marie a kolektiv. *Učíme etickou výchovu*. Praha: Luxpress, 2009. ISBN 978-80-7130-143-1.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

DAVE ROBINSON, Chris Garratt. *Introducing ethics*. Reprint. Thriplow: Icon, 2008. ISBN 978-184-8310-087.

VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-807-3673-864.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Lenka Haburajová Ilavská, PhD.**

Ústav pedagogických věd

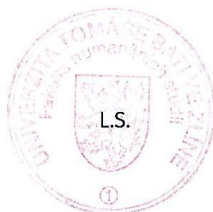
Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016



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



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

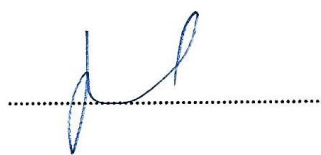
Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 17.2.2017



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, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) 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:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

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 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Záměrem diplomové práce je nastínit morální vývoj jedince, seznámit s problematikou etické výchovy a interpretovat výsledky dotazníkového šetření. Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter.

Strukturu teoretické části tvoří pět kapitol a jejich podkapitoly, které vnáší osvětlení do teorií morálního vývoje. Teoretická část popisuje také etickou výchovu a přináší možnosti jejího využití. Dále se snaží nastínit možné metody práce s dětmi v mateřské škole.

Výzkumná část diplomové práce spočívá v přípravě a následné realizaci výzkumného šetření. Součástí empirické části jsou pomocí tabulek a grafů zřehledněny výsledky výzkumu.

Klíčová slova: etická výchova, morálka, morální vývoj, prosociální chování

ABSTRACT

The thesis is focused on to outline the moral development of the individual, to get acquainted with the problems of ethical education and to interpret the results of the survey. The thesis has the character of a theoretical-empirical.

The structure of the theoretical part consists of five chapters and their subsections, which characterize the theories of moral development. The theoretical part describes ethical education and brings the possibilities of its use. It also seeks to outline the possible methods of work with children in kindergarten.

The practical part was aimed at the search and analysis of organization communication via questionnaire enquiry. Results are interpreted using tables and graphs.

Keywords: the Ethics, morality, moral development, prosocial behavior

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucím mé diplomové práce paní doc. PhDr. Lence Haburajové Ilavské, PhD. za vedení diplomové práce a také panu doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za jeho ochotu a cenné rady, které mi při řešení dané problematiky předal.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM.....	12
1.1 LITERATURA DOMÁCÍ, ZAHRANIČNÍ, CIZOJAZYČNÁ.....	12
1.2 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE.....	13
1.3 ZÁKLADNÍ POJMY.....	13
2 TEORIE MORÁLNÍHO VÝVOJE.....	15
2.1 PSYCHOLOGICKÉ TEORIE MORÁLNÍHO VÝVOJE.....	15
2.2 PSYCHOANALYTICKÁ TEORIE MORÁLNÍHO VÝVOJE.....	16
2.3 MORÁLNÍ VÝVOJ Z TEORIE SOCIÁLNÍHO UČENÍ.....	17
2.4 KOGNITIVNÍ TEORIE MORÁLNÍHO VÝVOJE.....	18
2.4.1 Jean Piaget.....	18
2.4.2 Lawrence Kohlberg.....	19
2.4.3 Bullova teorie morálního vývoje.....	21
2.4.4 Turiel, Nucci.....	22
2.5 TEOLOGICKÉ POJETÍ ETIKY A MORÁLKY.....	24
2.5.1 Desatero.....	24
3 VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ DETERMINANTY MORÁLNÍHO VÝVOJE.....	25
3.1 INTELIGENCE.....	25
3.1.1 Morální inteligence.....	27
3.1.2 Emoční inteligence.....	27
3.2 MOTIVACE.....	29
3.3 ROZDÍLNOST POHLAVÍ.....	30
3.4 GENY, PROSTŘEDÍ A VÝCHOVA.....	32
4 ETICKÁ VÝCHOVA.....	34
4.1 ZÁMĚR ETICKÉ VÝCHOVY.....	34
4.2 SLOŽKY ETICKÉ VÝCHOVY.....	35
4.2.1 Výchovný program.....	35
4.2.2 Výchovný styl.....	37
4.2.3 Výchovné metody.....	40
4.2.4 Výchovný cíl.....	41
5 VYUŽITÍ ETICKÉ VÝCHOVY.....	44
5.1 METODY USNADŇUJÍCÍ PRÁCI S KOLEKTIVEM.....	44
5.1.1 Metoda „Viktorka“.....	44
5.1.2 Metoda „Hlasité mrkání“.....	45
5.1.3 Metoda „Štronzo“.....	45
5.2 METODY PRO NÁCVIK DOVEDNOSTI KOLEKTIVU.....	45
5.2.1 Práce v kruhu.....	45

5.2.2	Práce ve skupině.....	47
5.3	PROGRAM „JSME MALÍ, ALE HRAJEME FÉR“	48
II	PRAKTICKÁ ČÁST	49
6	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	50
6.1	VÝZKUMNÉ CÍLE	50
6.1.1	Dílčí cíle	50
6.2	VÝZKUMNÝ VZOREK	50
6.3	TECHNIKA VÝZKUMU, SBĚR DAT A VYHODNOCOVÁNÍ	50
6.3.1	Dotazník	50
6.3.2	Sběr dat.....	51
6.3.3	Vyhodnocování	51
6.4	VÝZKUMNÉ OTÁZKY, STANOVENÍ PŘEDPOKLADŮ	52
7	INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	53
7.1	DEMOGRAFICKÁ CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ.....	53
7.2	ZNALOST PROBLEMATIKY ETICKÉ VÝCHOVY	56
7.3	ZPŮSOB ZAČLEŇOVÁNÍ ETICKÉ VÝCHOVY	60
8	ZÁVĚRY VÝZKUMU	68
	ZÁVĚR	69
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	70
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	74
	SEZNAM OBRÁZKŮ	75
	SEZNAM TABULEK.....	76
	SEZNAM PŘÍLOH.....	77

ÚVOD

Představou učitelů mateřských škol je uskutečňovat výchovu a vzdělávání dětí v takovém prostředí mateřské školy, na které se děti těší, kde se cítí bezpečně a učí se vše, co potřebují pro život. Snažíme se tedy co nejlépe uvádět děti do lidského společenství, dávat jim pocit pohody, štěstí, lásky a bezpečí. K těmto pocitům je důležité vytvářet v mateřské škole pozitivní klima a příjemnou atmosféru, čehož se snažíme docílit mimo jiné také vzájemnou tolerancí a učením se prosociálnímu chování. Řídíme se zásadami a metodami etické výchovy a úspěšnost těchto postupů se stala ideou této diplomové práce, kterou se mohou mnozí pedagogové inspirovat a pokusit se aplikovat prvky etické výchovy i ve svém výchovně-vzdělávacím působení.

Cílem diplomové práce je seznámení čtenáře s tematikou a pojmy morálního vývoje a etické výchovy, s metodami a cíli a zejména s poznatky a výsledky výzkumu, při němž bylo zjišťováno, nakolik je etická výchova předškolním pedagogům blízká, zdali jejich prvků užívají při svém výchovně vzdělávacím působení a jakým způsobem. Záměrem diplomové práce je nabídnout čtenáři vhled do problematiky etické výchovy a přiblížit mu pojetí etické výchovy jako prostředku rozvoje osobnosti dítěte již v období předškolního vzdělávání. Diplomová práce pomáhá vyjasnit vazbu mezi vývojovými možnostmi dítěte předškolního věku a rozvojem etické kompetence, poskytnout prostor pro diskusi nad úskalími etického výchovného působení pedagoga v mateřské škole, ukázat význam role učitele v etickém utváření dítěte, seznámit je s metodami etické výchovy a poskytnout praktické náměty pro výchovnou práci.

Diplomová práce je rozdělena do kapitol, které se ve svých jednotlivých částech zabývají teoriemi morálního vývoje, jeho vnitřními a vnějšími determinanty a seznamují s etickou výchovou, jejími styly, cíli, metodami. Ve výzkumné části bude čtenář obeznámen s výsledky dotazníkového šetření, které jsou pro přehlednost uspořádány do tabulek a grafů.

Hlavním přínosem diplomové práce by mělo být získání informací o dané problematice, přiblížení čtenáři možností a výhod využití etické výchovy v praxi a seznámení s výsledky výzkumného šetření, jehož účastnicemi byly učitelky mateřských škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM

Etická výchova jistým způsobem reaguje na aktuální stav společnosti. Ta se díky demokratickým a globalizačním tendencím sice stává více otevřenou a svobodnou, ale také odciženou a individualizovanou.

R. Roche-Olivar z Nezávislé univerzity v Barceloně vytvořil na základě světových výzkumů projekt výchovy k prosociálnosti, jádro projektu etické výchovy. Z výzkumů, které se zabývaly faktory určujícími a formulujícími vývoj charakteru vyvodil a pojmenoval patnáct faktorů, které podmiňují prosociální chování dětí. Deset z nich do programu projektu začlenil a označil jako žákem osvojované dovednosti, pět faktorů ovlivňující prosociální chování dítěte ze strany vychovatele a rodiče zahrnul do výchovného působení pedagoga.

Projekt doplnil a dále rozpracoval L. Lenz ze Slovenska. Z experimentálního ověřování vyplynuly v letech 1990-1993 velmi dobré výsledky a na jejich základech se od roku 1993 Etická výchova stala povinně volitelným předmětem na základních školách na Slovensku.

Od roku 1992 si i v našem školství etická výchova postupně nachází místo ve výchovném a vzdělávacím procesu. Je založena na prožitkové pedagogice, vede žáky k vytváření životních postojů a hodnot formou jejich vlastních prožitků. (Nováková, 2009)

1.1 Literatura domácí, zahraniční, cizojazyčná

Jako hlavní opora kapitoly pojednávající o teoriích morálního vývoje slouží publikace Pavla Vacka - *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Autor se v knize věnuje problematice morálního vývoje, obsáhle seznamuje čtenáře s psychologickými teoriemi Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga a prezentuje faktory, jež proces morálního vývoje ovlivňují (inteligence, vliv náboženství, odlišnost pohlaví, vztah kognitivní a emocionální stránky v morálním vývoji a vztah morálního usuzování a jednání). Závěrečná kapitola je věnována problematice mravní výchovy.

K objasnění použitých termínů je využit mimo jiné i *Pedagogický slovník*, na jehož tvorbě se podíleli autoři Jiří Mareš, Jan Průcha a Eliška Walterová. Slovník je sestaven na principu abecedního řazení hesel a obsahuje asi 1700 hesel. Pokrývá oblast školství, teorie pedagogiky a pedagogického výzkumu. Zdrojů pro sestavení slovníků bylo několik. Jedná se

především o odbornou českou i zahraniční literaturu, zahraniční encyklopedie a pedagogické slovníky a novou školskou legislativu.

Dave Robinson je autorem filozofického komiksu *Introducing ethics*, který čtenáře seznamuje s historií etiky, obsahuje aktuální témata současného morálně filozofického myšlení a představuje široké spektrum základních problémů. Komiks je přímočarý a dialogický, objevují se v něm postavy polemizující nad problémy. Vychází především z argumentů a názorů velkých morálních myslitelů jako byli Aristoteles, Sokrates, Platon, Hobbes nebo Kant, až po současné postmoderní kritiky.

1.2 Vztah tématu k sociální pedagogice

Sociální pedagogika je dle Průchy (2003) „disciplína pedagogiky zabývající se širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých.“ Etická výchova (Průcha uvádí také pojem mravní výchova) se opírá o humanistické tradice a všelidské mravní hodnoty, které se projevují úctou k životu a lidem, lidské kultuře a práci, v respektu ke spravedlnosti, pravdě atd. a působí tedy na dítě výchovně, pomáhá formovat jeho představy, postoje, city, jednání,... To vše v souladu s obecně uznávanými etickými zásadami. (Průcha, 2003)

Jelikož formování osobnosti probíhá od nejranějšího věku dítěte, považujeme využívání prvků etické výchovy již v preprimárním vzdělávání za velmi opodstatněné.

1.3 Základní pojmy

Etická výchova

Etická výchova je praktickým pedagogicko-psychologickým prostředkem, kterak u dětí rozvíjet základní sociální dovednosti a rozvíjet prosociální způsob chování. Úspěšnost je založena na logické organizaci výchovy, děti si nejdříve vytvářejí pozitivní sebehodnocení (přijímají se takové, jaké jsou) a poté jsou schopny pozitivně hodnotit ostatní. „Je postavena na prožitku, který vede k formulaci postojů a ujasnění hodnot.“ (Nováková, 2009)

Morálka

Morálku lze chápat jako proměnlivý, kulturně a historicky podmíněný souhrn hodnotících soudů, pravidel, zvyků, názorů, norem a ideálů, kterými se jedinec řídí ve svém morálním

jednání. (Vacek, 2011) Zakládá se na rozlišení správného a nesprávného a na způsobilosti prakticky jednat dle těchto kategorií.

Morální vývoj

Proces, při němž se během života vyvíjí morální charakter a svědomí jedince. Ovlivňován je mnoha faktory, např. výchovou, věkem, individuálními zvláštnostmi jedince, sociálním prostředím, zásadami dané společnosti. Patrně probíhá v několika stádiích. (Průcha, 2013)

Prosociální chování

Prosociální je takové jednání a chování, které je v souladu se zásadami a normami dané společnosti, zaměřuje se na dobro druhých, je pomáhající, ochraňující, zdvořilé, kooperativní a empatické. (Průcha, 2013)

Výchova

Výchovou neoznačujeme pouze cílené působení rodičů na děti, jak by se mohlo zdát na první pohled (Čáp, 2007). Je to celoživotní proces záměrného působení na lidskou osobnost, jejímž cílem je docílit pozitivních změn v jejím vývoji (Průcha, 2013).

2 TEORIE MORÁLNÍHO VÝVOJE

Dobro a zlo proti sobě stojí již odnepaměti a jejich neustálý konflikt je věčný a všudypřítomný. „Tento svár zde byl od prvopočátku dějin člověka a bude přítomen do konce našich „lidských“ dní“ (Vacek, 2010, 5). Je možno polemizovat nad otázkou, zda technické pokroky, vývoj ve vědě a progres materiální životní úrovně přispívají ke zlepšování či zhoršování mravů, však výklad toho, co je dobré a špatné, je velmi různorodý a záleží na historických zkušenostech i na odlišných morálních hodnotách každého posuzovatele. Dle Vacka (2010, 6) stojí na počátku 21. století před učiteli a vychovateli otázka zda je vůbec možné, a pokud ano, tak jak lze opravdu přispět ke zlepšení a zvýšení úrovně mravnosti.

O teoriích morálního vývoje pojednávají následující podkapitoly.

2.1 Psychologické teorie morálního vývoje

Již bylo nastíněno, že odedávna přitahuje pozornost učenců otázka dobra a zla. Zkoumání této otázky dalo vzniknout vědnímu oboru, který se morálkou zabývá - etice. Na rozdíl od filozofie, která se zabývá zejména morální „povinností“, psychologie se zaměřuje na morální „bytí“ a zkoumání toho, jak a z jakého důvodu lidé jednají tak, jak jednají (Heidbrink, 1997, 16).

V otázce morálního vývoje rozlišil psycholog Hoffman tři základní koncepce:

1. Model „dědičného hříchu“ - dítě je nutno usměrňovat a velmi brzy napravovat, předpokládá se, že dospělí co nejčasněji výchovně zasahují do života dítěte.
2. Model vnitřní čistoty - původní dětské dobroty, nevinnosti - podle tohoto modelu je dítě od narození nevinné a dobré a vnějšími společenskými vlivy je ve svém vývoji spíše narušováno. Proto se zastánci této koncepce (Fromm, Maslow, Alport aj.) přiklánějí k tvrzení, že přímé výchovné zasahování a vliv vnějšího sociálního světa by měl být především v počátcích vývoje minimalizován.
3. Model tabula rasa - koncepce je založena na myšlence, že dítě není ani dobré ani špatné a přirovnává jej k nepopsanému listu papíru (tabula rasa). (Hoffman, In Vacek 2010).

S Hoffmanovou klasifikací souvisí také bádání Hogana a Emlera-. Ti stanovili čtyři psychologické teorie morálního vývoje, jež se pokoušeli najít odpovědi tři otázky: V čem jsou si všichni lidé podobní? V čem jsou si někteří lidé podobní? V čem je každý jedinec unikátní? Otázkou univerzálního ve vývoji se zabývá kognitivně - vývojová teorie (Piaget, Kohlberg), problematiku skupinové podobnosti a kulturních odlišností řeší psychoanalytická teorie (Freud) a teorie sociálního učení (Bandura). Hledat odpovědi na všechny tři výše položené otázky se pokouší sociálně evoluční model (Hogan). (Vacek, 2010, 8-9).

2.2 Psychoanalytická teorie morálního vývoje

Jednou z nejranějších, nejznámějších a nevlivnějších teorií osobnosti a morálního vývoje je teorie Sigmunda Freuda. Podle něj se rodinné vztahy utvářely na základě násilí a tvrdých bojů mezi otci a syny, když usilovali o moc v rodinném společenství, a v postoji k ženským členkám kmene. Tyto události jsou ve vzpomínkách jistým způsobem zakódovány v tzv. paměti lidského rodu. Lidé mají v nejhlubších úrovních podvědomí uloženy protichůdné pocity: respekt a nenávisť vůči otcům a incestní tužbu po matce (u dívek je tomu obráceně). Zde se dostáváme k termínu „Oidipovský komplex“ a méně užívanému pojmu „Elektrín komplex“. „Chlapci se ztotožňují se svými otci na základě respektu a náklonnosti; zvnitřňují otcovské představy prostřednictvím defenzivní identifikace postavené na snaze vyhnout se „kastrovační úzkosti“. Chlapci se jednak identifikují se svými matkami na základě strachu z jejich ztráty.“ (Vacek, 2010, 9) V dětské psychice se zakotvují představy rodičů jako superego, které, je-li již jednou zformováno, slouží dítěti jako míra správného a špatného, vzniká jeho morální kodex. Když dítě tento kodex poruší (nebo si jen myslí, že to dělá), pociťuje vinu (Vacek, 2010, 9).

Dle Vacka (2010, 9) se může jevit Freudův model jednoduchý či jednostranný, jeho teorie však přinesla nespočet dosud nedoceněných impulsů, např. nevyhnutelné konflikty mezi matkami a dcerami, otci a syny. Freudovo řešení Oidipovského komplexu je také možno považovat za významné. - ve výchově jedinců, kterým chybí otec, není dostatečně rozvinuté superego a takoví lidé mohou mít potíže s uznáváním autorit. Naopak u jedinců s velmi rozvinutým superegem je předpoklad, že budou nadměrně plni respektu a ochoty splnit nároky autorit.

Využití psychoanalytické teorie v praktické výchovné oblasti není snadné, vyžadovalo by totiž jistý stupeň sofistikovaného vhledu do okruhu problémů, což se od běžné učitelské populace příliš neočekává (Vacek, 2010, 10).

2.3 Morální vývoj z teorie sociálního učení

Podle Emlera a Hogana jsou na kritice psychoanalýzy postaveny základy diskuzí většiny teoretiků sociálního učení. „Psychoanalýza a odvozené formy hlubinné psychologie vysvětlují morální chování pomocí existujících struktur v psychice (superego), které poskytují chování subjektu dlouhodobou (ne-li trvalou) stabilitu. Takováto konzistentnost jednání prokázána nebyla - ba naopak.“ (Vacek, 2010, 10-11) Představitelé sociálního učení se zde odvolávají na klasický výzkum Maye a Hartshorna, jehož výsledky konstatují, že situační faktory zcela zásadně ovlivňují morální chování jedince. (Hogan, Emler, 1978, 209-210).

Na sociální podmiňování (používání metody odměny a trestu) kladou velký důraz představitelé teorie sociálního učení - Albert Bandura a Walter Mischel. Naše budoucí jednání se odvíjí podle toho, co je odměňováno nebo trestáno a chování je tedy řízeno očekáváním odměny nebo trestu. Mnoho toho, co se učíme, je naučeno pozorováním druhých, příkladem a sledováním následků chování. Od jednoduchých jednání (např. jak si vyčistit zuby), které se učíme, přecházíme také ke složitějším vzorcům chování (např. vyjadřovat přízeň, loajalitu). Díky modelům se učíme nejen chování, ale také pravidlům, která jsou základem pro toto chování. Na jejich základě můžeme jednat dle těchto pravidel, i když jsou okolnosti pozměněny.

Morální vývoj charakterizují teoretici sociálního učení následujícími pěti znaky:

- Morální učení nelze od jiných druhů učení rozlišit.
- Morální vývoj se nijak jinak neprojevuje než učením morálního chování. Množstvím reakcí, které se osoba naučila, se individuálně liší morální zralost od nezralosti.
- Extrémní pozici morálního relativizmu zaujímá teorie sociálního učení.
- Přestože jsou termíny „odměna“, „posílení“ a „trest“ základními prvky v teorii sociálního učení, nikde nejsou definovány.

- Na rozdíl od psychoanalýzy a tradiční teorie osobnosti, které se zabývají tím, co je určeno (jsou zaměřeny na obsah), je teorie sociálního učení primárně zaměřena na proces morálního vývoje (tedy vysvětluje, jak je osvojováno morální jednání).

2.4 Kognitivní teorie morálního vývoje

Pro výzkum morálky v psychologii mají Piagetova a zejména Kohlbergova zjištění tak obrovský význam, že by se jen stěží dalo jejich výzkumné paradigma překonat. Psychologii morálky jejich pojetí připoutává výlučně k analýze morálního myšlení. Tento racionalistický „omyl“ ukazuje na obtížnost přístupu k jevům, které nelze definovat jednoznačně. Je jednodušší hodnotit, jak lidé přemýšlejí o domnělých morálních dilematech, než se věnovat studování jejich opravdového morálního citění a chování (Čermák, online).

2.4.1 Jean Piaget

V 18. století se stal J. J. Rousseau průkopníkem myšlenky o vrozené čistotě dítěte, když tvrdil, že vše co vyšlo z rukou „Původce světa“ je dobré, dokud to není „zkaženo“ lidským přičiněním. Mezi zastánce stejné koncepce M. Hoffman řadí také jednoho z nejvýznamnějších psychologů 20. století Jeana Piageta, jehož dílo je dosud velmi uznávané. Piaget se zabýval především teorií kognitivního vývoje, ale také méně známou koncepcí morálního vývoje, kterou publikoval v knize Morální úsudek dítěte v roce 1932 (Vacek, 2010, 12 - 13).

Výše zmíněné dílo J. Piageta jest základem obecné teorie morálního vývoje a řada Piagetových následníků ji tvořivě rozvinula. Spolu s L. Kohlbergem se Piaget stává spoluzakladatelem psychologického oboru: psychologie morálky.

Piagetova teorie o rozlišení heteronomní a autonomní morálky

Piaget definoval dvě stádia morálního vývoje - heteronomní a autonomní morálku. Vypozoroval totiž, že vývoj dětí a dospělých se liší nejen v osobnostní a kognitivní oblasti, ale i v úrovni morálního usuzování a je přesvědčen, že řešení morálních problémů se odvíjí dle stupně rozvoje jeho poznání. Skutečnost, že se dítě učí nahlížet na realitu z jiného než vlastního hlediska, nazýváme decentrací (Čáp, 2001).

- Heteronomní morálka - období mezi šesti až dvanácti lety - Piaget považuje toto období za periodu morálního realismu, který vysvětluje jako „tendenci pohlížet na povinnost a k ní příslušející souvislosti nezávisle na okolnostech, v níž se jedinec nachází.“ (J. Piaget, 1977, In Vacek, 2010) Děti v tomto období příkazy a pravidla vnímají jako správná, protože přicházejí od autorit. Každé chování, které je s těmito pravidly a příkazy v souladu, je správné a dobré, na druhou stranu jednání, jenž nesplňuje požadavky, je považováno za špatné. Heteronomní poslušnost je povinností. V tomto období se nepřipouštějí žádné „polehčující okolnosti“, které by umožňovaly změnu pravidel.
- Autonomní morálka - kolem jedenáctého, dvanáctého roku - období spočívající ve vzájemné spolupráci a kooperaci, je postaveno na porozumění, jednostrannou úctu k autoritám nahrazuje vzájemný respekt (Vacek, 2010, s. 13 - 25).

Piaget ve svém výzkumu předložil dětem dva příběhy, kdy v prvním jistý chlapec nedopatřením rozbil 15 hrnků, ve druhém chlapec rozbil jeden, ovšem stalo se to v situaci, kdy chlapec i přes zákaz šel hledat do spíže marmeládu. Na otázku, který chlapec spáchal horší čin, odpovídaly pouze děti v období heteronomní morálky, že ten první. Oproti dětem v období autonomní morálky totiž nedokázaly vnímat rozdíl mezi úmyslem a zaviněním.

Dle Piageta (Vacek, 2010) je možno posílit vývoj k autonomní morálce tím, že bude vztah dítěte a dospělého založen na vzájemném respektu a hlavně, aby pro oba - v případě provinění - platila stejná pravidla (Tyrlík, 2004, 17).

2.4.2 Lawrence Kohlberg

Významný americký psycholog Lawrence Kohlberg navázal na koncepci morálního vývoje J. Peageta. Rozpracoval vlastní pojetí této teorie a jeho základem se stala vlastní doktorská práce z roku 1958, která ovšem nebyla publikována. Své myšlenky prezentoval v ucelené podobě o 5 let později, a spolu se svými kolegy z amerických univerzit (chicagské a harvardské) koncepci morálního vývoje dále propracovával teoreticky a prověřoval v praxi.

Během života jedince se vyvíjí morální charakter a svědomí, který je ovlivněn individuálními zvláštnostmi osobnosti, věkem, výchovou (především rodinnou), normami dané společnosti a sociálním prostředím. Předpokládá se, že probíhá v několika stádiích, ale není shoda v jejich počtu a označení.

Lawrence Kohlberg identifikoval šest stadií morálního vývoje, definoval hlavní vývoje morálky, které seskupil do tří obecnějších kategorií - prekonvenční stadium, konvenční a postkonvenční. (Průcha, 2003) Jedinec se vyvíjí od prvního nejnižšího stupně k nejvyššímu šestému a podle Kohlbergova předpokladu prochází lidské myšlení fázemi podle toho, jak jedinec psychicky i morálně zraje.

V počátečním stadiu - prekonvenčním - dítě poslouchá jen z obavy před trestem, ve svém chování nebere ohled na druhé lidi, dítěti chybí smysl pro morálku. Jeho projevy chování jsou tedy přizpůsobeny metodám odměny a trestu. Následuje období konvenční, v němž se dítě uzpůsobuje požadavkům na výchovu dané společnosti. Chová se tedy tak, jak ostatní pokládají za správné a je schopno rozpoznat zájmy druhého. V posledním - postkonvenčním stadiu se dospělý řídí zásadami a normami, které přijal za své (Průcha, 2003).

„Prekonvenční morální úroveň je úrovní většiny dětí do 9 let, některých adolescentů a mnoha dospívajících a kriminálních živlů. Konvenční úroveň je úrovní většiny adolescentů a dospělých v naší společnosti i ostatních společnostech. Postkonvenční úrovně dosahuje menšina dospělých, obvykle teprve po 20. roce života.“ (Kohlberg, In Vacek, 2008, s. 26).

Uvedené tři úrovně morálního vývoje L. Kohlberg dále rozčlenil na šest dílčích stadií, která lze stručně charakterizovat zásadami:

I. Prekonvenční úroveň

- Stadium 1 - Vyhybat se trestům, být poslušný vůči autoritám, nezpůsobovat fyzické škody druhým.
- Stadium 2 - Uspokojovat své vlastní zájmy a potřeby, uvědomit si, že své zájmy mají i ostatní lidé.

II. Konvenční úroveň

- Stadium 3 - Jednat dle očekávání druhých, udržovat vzájemné vztahy, být dobrým člověkem i v očích druhých.
- Stadium 4 - Prokazovat respekt autoritám, respektovat zákony a pravidla lidského společenství, vyvarovat se nedodržování norem, výjimky z pravidel nelze tolerovat.

III: Postkonvenční úroveň

- Stadium 5 - Uvědomovat si význam dodržování zákonů, avšak dbát na to, aby byly nastavené normy ku prospěchu co nejvíce lidem, neopomenout respektovat individuální práva.
- Stadium 6 - Jednat dle vlastních morálních principů, respektovat lidskou důstojnost a individuální svobodu, brát všechny lidi jako sobě rovné.

Pro identifikaci stadia, v němž se jedinec nachází, používal Kohlberg tzv. morální dilemata. Tato metoda interview, kterou vypracoval a následně dále zdokonaloval, byla založena na prezentaci morálního dilematu a následného dotazování, jež mělo objasnit důvody jednání, kterak by jedinec řešil předloženou situaci.

Kohlberg vytvořil přehledný a konzistentní model morálního vývoje člověka, který je považován za jeden z nejužitečnějších a nejúčinnějších prostředků mravní výchovy (Vacek, 2010).

2.4.3 Bullova teorie morálního vývoje

Bullův morální vývoj procesu zvnitřňování norem je rozdělen do čtyř etap: fázi předmorální, etapu vnější morálky, období vnitřně-vnější morálky a vyústěním je období vnitřní morálky. Autor jednotlivé fáze vysvětluje (Bull, 1973, in Vacek, 2008) na procesu řízení automobilu:

I. Předmorální fáze (anomie)

Předmorální fáze se nachází na nejnižším stupni morálního vývoje. Je pro ni specifická velká míra egoismu. Jedinci, který řídí auto, záleží pouze na jeho vlastním blahu, jedná bez ohledu na druhé. Jedná tak, aby sám sobě nezpůsobil žádnou újmu, je pro něj prioritní pouze jeho vlastní osoba, záleží mu na ní a na radostném a příjemném požitku.

II. Období vnější morálky (heteronomie)

Pro druhou etapu morálního vývoje je charakteristické, že v této fázi jedinec může řídit s jistou mírou opatrnosti, avšak pouze proto, že si je vědom zákonů (pravidel bezpečného silničního provozu), a také je schopen domyslet následky jednání, které by bylo v rozporu s nimi. Je si tedy vědom trestu, který by jej mohl postihnout v případě, že by nastavená pravidla porušoval. Osoba se tedy řídí případnými odměnami a tresty, nehledě na to, co konkrétně jemu připadá správné. Hovoříme tedy o morálce vnější.

III. Období vnitřně-vnější morálky (socioonomie)

Vnitřně-vnější období morálky vystihuje situace, kdy jedinci záleží na ostatních, a proto řídí opatrně. V této etapě rozhoduje sociální odsouzení, ocenění či odmítnutí lidmi v bezprostředním okolí (pověst, ostuda, ...). Jedinci záleží na druhých mimo jiné také proto, že chce, aby jej lidé viděli jako „dobrého“ člověka.

IV. Období vnitřní morálky (autonomie)

Za nejvyšší etapu vnitřní morálky považujeme autonomii. Jedinec se řídí svými vlastními vnitřními mravními principy, a jen proto je u řízení opatrný. V této poslední fázi jedince řídí a regulují jeho vlastní hodnoty, jako je svědomí, sebeúcta a sebekontrola.

Zmíněná čtyři vývojová období jsou záležitostmi komplexní osobnosti, navzájem se mohou překrývat nebo mohou být rozdílné vzhledem k různým individuálním okolnostem, např. prostředí. Bull na rozdíl od Piageta a Kohlberga považuje heteronomní morálku za specifickou funkci morálního vývoje. Dle jeho názoru musí dítě úspěšně překonat fáze vnější morálky, aby mohlo dosáhnout vyšší, autonomní fáze. Zároveň poukazuje na to, že vnější období vývoje nelze nikdy zcela překonat, jelikož všechny dospělé osoby mají dle něj potřebu posilující odezvy z prostředí vnějšího.

Proces morální zrání se uskutečňuje přes sociální přizpůsobivost, postupné zvnitřňování norem a vyúsťuje rozvinutým svědomím jako nejvyšší instancí rozvinuté morálky (Bull, 1973, In Vacek, 2008).

2.4.4 Turiel, Nucci

Psychologií morálky se zabývají také autoři Turiel a Nucci. Jejich záměrem je odlišit dvě (resp. tři) sociální oblasti (domény) a to sice oblasti morální, oblast sociálních konvencí a oblast osobní (Vacek, 2008, 46). Turiel (in Killen, 2006) přiznává, že jeho teorii započala pouhá náhoda. Jeho prvotním záměrem bylo, vyložit, jak se na základě Kohlbergovy teorie morální témata dělí od koncepce pevných pravidel při postupu ze 4. do 5. stadia morálního vývoje. Byl překvapen zjištěním, že už děti ve věku 9 – 11 let jsou schopny rozlišovat odlišnost pravidel a v různých termínech si vytvářejí koncepty na základě zkušeností a pozorování. Na základě těchto skutečností zformuloval sociálně kognitivní teorii domén (Turiel, 2006).

Morální oblast základních sociálních domén představují obecně platné příkázání, závazky a požadavky, při jejichž dodržování je chráněno jak jsoucno jednotlivců a rodin, tak i velkých společenství. Tyto domény jsou vyvozeny z dlouholetých dějin lidstva a jejich zkušeností. V těchto morálních normách je rozlišování dobra a zla neměnné. Vyhnout se těmto morálním pravidlům díky odvolávání se na okolní faktory nebo na určité vlastnosti druhých osob, je vyloučeno. Příkladem může být vražda a zabití. Představují morální prohřešky, které nejsou dovoleny a při porušení pravidel jsou také potrestány ve všech typech společnosti bez výjimky, bez ohledu na rasu, národnost, náboženství, pohlaví,... Žádné autoritě se tedy nedostává práva na zabíjení, ani moci, která by jej ospravedlnila (Vacek, 2008, 46).

Poněkud odlišná je **oblast sociálních konvencí**. V této sféře je možno normy měnit na základě sociální dohody. Uvnitř sociální skupiny se nacházejí sociální konvence, jež představují určité vzorce jednání, lidé své poznatky o nich sdílejí a poskytují si jimi informace, co lze od druhých lidí očekávat. Příslušné sociální autoritě je však dovoleno konvence měnit. Dosah konvencí je limitován, zpravidla se neaplikují všeobecně (Carpendale, Muller, 2014). Například poněkud skandálně v jistých kulturách může působit situace, kdy dospělý svobodný muž drží za ruku neprovdanou dospělou ženu, přestože jinde je podobné chování považováno za běžné. Také se za porušení vzorců chování může jevit situace, kdy se za ruce drží na veřejnosti dva dospělí muži. Konvence jsou věci dohody, je tedy žádoucí, aby se ti, kterých se týkají, stali spoluautory při jejich vytváření. Stanou se tak osobami spoluodpovědnými za souhrn pravidel, jakými může být např. školní řád. Lze se tak alespoň zčásti vyvarovat situací, kdy přijetí konvencí může být omezeno. Např. žáci nebo studenti by mohli tvrdit, že školním řádem jsou jim omezována vlastní práva a svoboda (Vacek, 2008,47).

Doména osobních preferencí zahrnuje ta pojetí, dotýkající se privátních záležitostí, např. vkusu, tělesné kontroly a integrity, vlastních preferencí (Bosacki, 2016). Dle Vacka (2008) by tato oblast neměla být řízena společností. Lidé by si měli sami zvolit, čemu dávají přednost, zda upřednostňují kávu nebo čaj apod. V této sféře jsou tedy konvence předmětem dohody, v jedné kulturní oblasti mohou být zcela nepodstatné, zatímco pro druhou oblast velmi významné. Ukázkou může být případ, jak děti oslovují své rodiče. Od potomků by mohlo být vyžadováno vykání, zatímco jinde je považováno za běžné používání křestního jména a tykání.

2.5 Teologické pojetí etiky a morálky

„Biblická víra je nesporně víc, než morálka, tu však nelze od víry oddělovat, proto také je vždy více, než jen pouhou morálkou; pochází od Boha a před ním je třeba se odpovídat.“ (Weber, 1998, 12) Žádná jiná kniha neovlivňuje kultury světa tak, jako Bible (Baumann, 2012, 7). Tyto sepsané soubory textů již po dvě tisíciletí ovlivňují lidské etické a morální postoje. Dávné společnosti se opíraly o náboženskou autoritu a dodržovaly jasná pravidla soužití s bohy i mezi lidmi navzájem.

Z výkladu Bible vyplývá, že Bůh stvořil člověka jako bytost živou, rozumnou, samostatnou a morální. Dal mu takové vlastnosti a charakteristiky, aby mohl být nazýván „Božím obrazem“. Vyjádření Boha: „Učiňme člověka, aby byl naším obrazem podle naší podoby.“ (Bible) je podáváno v množném čísle, z čehož lze vyvodit, že zmíněný obraz má odrážet pluralitu Boží trojice, která k sobě měla určitý vzájemný vztah. Člověk byl stvořen ve dvojici jako muž a žena. Boží obraz je tedy vytvářen ve vztahu a ve společenství, nikoli v jednotlivci. Vztahy v sobě zahrnují bezpochyby i zodpovědnost a pravidla a právě zde lze hovořit o morálce, tedy k normám a pravidlům, díky kterým je umožněno fungování vztahů mezi lidmi. Už po staletí lidé nedokážou nalézt odpověď na otázku, odkud se morálka vlastně vzala, kde se objevila. Lidé věřící ve stvoření světa a lidí spojují morálku s tím, že se lidé mají stát Božím obrazem (Sobotní škola).

2.5.1 Desatero

Z původně hebrejského slova pochází pojem Desatero, jež představuje soubor deseti slov, které Bůh svému lidu zjevil na posvátné hoře Sinaj, a ustanovil jimi svému lidu základní morální kodex. Teologický názor „prvotního hříchu“ se totiž zakládá na tvrzení, že špatná je již naše přirozenost a naše sociální prostředí a trestní řady nás musí k mravnosti nutit.

Dle Teologického slovníku Rahnera a Vorggrimlera (2009) lze Desatero vyložit jako dokonalý projev zákazů a příkazů, které byly lidem uloženy a jejichž záměrem bylo vnesení řádu do společenského a etického soužití lidského společenství a zajištění jeho trvání. Podle Hellera a Suché (2008) je na Desatero nahlíženo jako na smlouvu, jako na prostředek využívaný k dosažení svobody, nedotknutelné svobody a svobody bližního, jehož bytí, majetek, manželství, čest a vše, co má, je třeba plně respektovat. Desatero se stalo nedělitelným celkem, a porušení některého z příkázání je porušením vůle Boží.

3 VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ DETERMINANTY MORÁLNÍHO VÝVOJE

Dosažení morálního uvědomění je ovlivňováno mnoha okolnostmi. Uvádíme čtyři aspekty, které považujeme za podstatné, vzhledem k dětské osobnosti.

3.1 Intelligence

Otázkou je, zdali má intelligence jedince vliv na jeho morální vývoj. Piaget mezi faktory ovlivňující morální vývoj jedince intelektuální růst zařazuje. Z Kohlbergových tvrzení lze usoudit, že považuje kognitivní vývoj sice za důležitou, nikoli však jedinou podmínkou pro jedincův morální rozvoj. Uvádí, že např. děti před dvanáctým rokem prozatím nedisponují dokonalými kognitivními schopnostmi, jelikož je u nich patrná absence abstraktního myšlení, a proto se jim nedaří dosáhnout vyšších stupňů morálního vývoje. Z dostupných výzkumů lze vyvodit, že vyšší míra intelligence se za určitých podmínek může stát předpokladem k dosažení vyšších stadií morálního vývoje, nelze však tuto skutečnost označit za podmínku. Toto tvrzení je podpořeno ve výzkumu, kdy bylo morální usuzování testováno u jedinců s mentální retardací ve věku 16-21 let bylo zjištěno, že v náležitém testu dosáhli 2. úrovně Kohlbergova vývoje. Zatímco devítiletý hoch i přes své IQ 128 formuloval morálně nesprávný čin, tudíž byl zařazen do stupně č. 1 (VACEK 2000, s. 47).

Ani Vacek (2008) ve svých výzkumných závěrech nepotvrdil vztah mezi morálním úsudkem a inteligencí jedince. Vycházel z předpokladu, že se jistou měrou na školní zdatnosti žáků podepisuje také úroveň rozumových schopností dětí, což se odráží na jejich hodnocení (klasifikaci). Tento předpoklad podporuje řada empirických nálezů, v nichž bylo zjištěno, že závislost mezi intelligenčními testy a školním prospěchem, není náhodná. Metodou k posouzení stupně morálního vývoje použil pozměněný Test morální zralosti osobnosti. Ten ukázal, že lepší či horší prospěch žáků ani v nejmenším nepoukazuje na vyšší nebo nižší úroveň morálního vývoje. Toto zjištění mělo za důsledek jeho zamyšlení se nad otázkou, za co žáci známky dostávají a co všechno vlastně školní známka hodnotí? Při řešení situace se odvolává na Bulla, který „Zprvé poukazuje na chronickou nejednoznačnost pojmu intelligence, za druhé odmítá chápat inteligenci jako „chladný, objektivní soud“ odtržený od prožívaných emocí (Bull, in Vacek, 2008, 57).

Intelligence se podle něj projevuje těmito znaky:

- Předvídání důsledků

V případě, že jedinec jedná tak, že respektuje ohledy na možné důsledky, dá se u něj předpokládat, že bude schopen je sám předvídat a projevovat sympatie a empatie. V opačném případě lze považovat jednání za pouhou impulzivitu.

- Morální učení

Podstata se zakládá na schopnosti začínat chápat význam pravidel a norem již v raném stadiu morálního vývoje. Jednodušeji přijímají pravidla děti schopné, jelikož jim porozumění netrvá tak dlouhou dobu, jako je tomu u dětí méně schopných, které vyžadují vyšší míru trpělivosti a delší zkušenosti vedoucího.

- Řešení konfliktů

Spočívá v konfiguraci akceptovaných a zvnitřněných morálních ideálů, a jejich uplatňování v různých situacích. Mezi nároky dané situace a požadavky morálního postoje řeší jedinec konflikt, např. v situaci, kdy by neměl lhát, protože ideálem je mluvit pravdu. Nicméně pravda může v dané situaci představovat nesoulad s nároky lásky či přátelství. A právě tady má důležitou pozici schopnost inteligentního úsudku. Jen svědomitým posuzováním všech aspektů na obou stranách, lze docílit racionálního a morálnějšího úsudku.

- Dosahování dohody

Ve vymýšlení možné dohody, v nalézání kompromisů a následném vyřešení situace jsou bezpochyby zdatnější osoby s vyšší inteligencí. Někdy se domluva hledá za každou cenu, avšak takové ujednání může mít za následek, že se dohoda stane pouze otázkou hlavy, a ne srdce. V tomto případě se bude jednat o postoj, podmíněný situací. Inteligentnějšímu jedinci je v takové situaci výška jeho IQ spíše na obtíž, stává se kontraproduktivním.

- Věrohodnost

Děti s vyšší inteligencí lépe rozlišují, kdy se jedná či nejedná o pravdu či lež a jsou schopny domýšlet důsledky, které lhaní následují. Kvůli tomu se jim z mravního hlediska mohou uvedené výhody změnit na nevýhody. Schopnější děti totiž mohou začít využívat lhaní jako velmi účinný nástroj k dosažení svých cílů. Díky své inteligenci dovedou lhát chytřeji, věrohodněji a prostřednictvím této schopnosti dovedou druhými manipulovat a získávat pro sebe jisté výhody (Vacek, 2008, 58).

3.1.1 Morální inteligence

„Morální inteligencí se vyznačuje každý, kdo jedná slušně, zdvořile a ohleduplně.“ (Mahler, 2017, 243) Dle Haase (1999) se morální inteligence projevuje schopnostmi morálně uvažovat a také se morálně chovat. Přestože představy o tom, jak má vysoce morálně vyspělý jedinec vypadat, se u jednotlivých osob bezpochyby liší, bylo prokázáno, že některá hlediska posuzování se dají považovat za všeobecně uznávaná. Mezi taková kritéria patří důstojnost, spravedlnost, sebeovládání a smysl pro povinnost.

Novější názory můžeme najít u Mahlera (2017, 243-244), který tvrdí, že morální inteligenci tvoří empatie, odpovědnost, důstojnost, povinnost a spravedlnost. **Empatii** chápe jako pouto, jímž jsme k druhým přivázáni a díky této naší vrozené schopnosti dokážeme druhé tolerovat, být k nim ohleduplní a vcítit se do nich. Dokonce považuje empatii za nejvýznamnější hybnou sílu pokroku lidstva. Zmiňuje však, že člověk má tendence empatii zneužívat v situacích, kdy se mu to zrovna hodí, a když její využití jedinci přinese úspěch. Schopnosti žádat o rady nebo je poskytovat, odpouštět, nebo také neskákat do řeči přisuzuje **důstojnosti** u morálně jednajících osobnosti. **Odpovědnost** a **povinnost** jdou ruku v ruce se **spravedlností**. „Spravedlnost je založená na ctnostech.“ (Sandel, 2015, 198) Dítě již v batolecím věku dostává základy smyslu pro spravedlnost přejímáním od rodičů (Allen, online) a dle Aristotela je spravedlnost ctností nejvýznamnější.

Již bylo zmíněno, že v dosažení vyšších morálních stupňů je zapotřebí abstraktního myšlení. Morální inteligence zpravidla tedy nelze dosáhnout před 12 rokem života, kdy jedinci abstraktní myšlení schází. Teprve poté se morální inteligence formuje.

3.1.2 Emoční inteligence

Emoční inteligenci popisuje Haason (2015, 7) jako soubor schopností, díky kterým jsou lidé schopni chápat, efektivně vnímat, zvládají používání emocí svých vlastních, i osob druhých. Za důležitou považuje skutečnost, že neverbální jednání je významná pro rozvoj emoční inteligence. Toto tvrzení dokládá výsledky výzkumů, z nichž vyplynulo, že 93% pocitů a emocí se projevuje bez použití mluvené řeči, tedy neverbálně (Haason, 2015, 9). Wilding (2010, 14) chápe emoční inteligenci jako způsob porozumění pocitům jak vlastním, tak pocitům ostatních lidí a používání těchto pocitů tak, že k dosažení požadovaného výsledku vědomě zvolíme vhodné činy a ta správná slova.

Od poloviny 90. let 20. století se na emoční inteligenci začalo nahlížet jako na důležitou oblast, kterou se hodnotí úspěšnost životního stylu, na rozdíl od IQ však není přesně měřitelná (Wilding, 2010, 34). Salovey (2004 in Wilding 2010) si od emoční inteligence slibuje, že výzkumy prokáží pozitivní vliv emočních schopností a dovedností na vývoj vztahů v rodině, na školní i pracovní výsledky. Také chce dokázat, že emoční inteligence nabyde mnohem vyššího významu, než v minulosti používané psychologické konstrukce, jimiž se například porovnávala osobnost a její IQ.

Význam emoční inteligence se dle Wilding (2010, 36) dají uvést na několika příkladech:

- Pocit sebejistoty jako zásadové lidské bytosti

Zde zařazuje soubor charakterových vlastností a také vrozených schopností potřebných k nejjednoduššímu vyrovnání se se situacemi, jež se mohou naskytnout. Díky těmto kompetencím jedinec zvládne případný negativně působící stav bez větších obtíží.

- Osobní kompetence

Tato oblast představuje kombinaci lidského sebeovládání a sebeuvědomění. Což znamená, že člověk je schopen v největší míře užívat svých vlastních schopností díky tomu, že je si jich vědom. Tímto souladem jedinec dosáhne kvalitního výkonu.

- Dosažení větší oblíbenosti, získání úcty ostatních

Okolí jedince si jej bude vážit a mít ho v oblibě, pokud bude jednat zásadově a ohleduplně. Lidé ocení empatii a zásadovost a jedinec se pro ně může stát jakýmsi vzorem.

- Zdokonalené komunikační dovednosti

Základem emoční inteligence je skutečnost, že jedinec dobře vychází s osobami ve svém okolí. Toho docílí, pokud bude schopen vnímat lidské emoce a pocity, zvládne ocenit názor druhé osoby i přes svůj případný nesouhlas, nebude mi činit potíže vyjádřit svůj názor a zároveň respektovat názor druhých, a v neposlední řadě by měl být schopen řešit konfliktní a nepříjemné situace přátelskou cestou.

- Lepší osobní vztahy

Emoční inteligence zahrnuje schopnosti, jako jsou tolerance, pochopení, flexibilita a akceptace. Tyto schopnosti jsou základem úzkých osobních vztahů, na kterých je třeba neustále pracovat a snažit se je zdokonalovat.

3.2 Motivace

V nejširším slova smyslu lze motivaci označit za soustavu hybných sil, jež svým působením vyvolávají činnosti člověka, dávají jim nějaký směr a také je udržují. Behaviorální teorie považuje za důležitou především vnější motivaci, tato teorie je tedy převážně situační. Oproti tomu humanistické teorie vyzdvihují motivaci vnitřní (Franclová, 2013), ke kterým se přiklání tvrzení: Je nezbytné si uvědomit skutečnost, že motivace je interní záležitostí každého jedince, vychází tedy zevnitř (Hubatka, 2017, 91). Kolář (2012, 78) označuje vnitřními motivačními faktory např. rysy osobnosti, stavy osobnosti a psychologické procesy, které fungují jako vyvolávající faktory, podporující další aktivity. Zejména se jedná o lidské potřeby, zájmy, hodnotové orientace, přesvědčení a postoje. „V rámci vyučování, vzdělávání, je nezbytné tyto faktory mobilizovat ve vztahu ke vzdělávání vůbec i ve vztahu ke konkrétním obsahům vzdělávání.“ (Kolář, 2012, 78)

Vztahem motivace k morální vyspělosti a vývojem lidských potřeb se zabývala Simpsonová (Simpson 1976, in Puka 1994): Jistou podobnost zaznamenala mezi teoriemi Kohlberga a Maslowa, konkrétně v Kohlbergovými vývojovými stupni morálního vývoje a Maslowovou hierarchií potřeb. První stupeň Maslowovy pyramidy představuje nejranější stadium, charakterizované strachem z možného trestu. V další fázi vidí souvislost mezi potřebou bezpečí a zacházením s dobrem a zlem, respektive s odměnou dobra. Potřebě někam patřit odpovídá třetí stupeň morálního vývoje, kdy jedinec jedná dle souhlasu či nesouhlasu druhých osob. Potřeba, kdy jedinec potřebuje být oceněn druhými, je v souladu s Kohlbergovým čtvrtým stupněm, který charakterizuje utváření pocitů viny a schopnost člověka přebírat pravidla od legitimních autorit. V předposledním stadiu – potřebě sebeocenění – je člověk řízen zájmy na socializaci a tolerování rovnosti. V poslední – šesté – fázi Simpsonová dává do souvislosti potřebu sebeaktualizace a vlastní morální principy jedince.



Obr. č. 1: Maslowova hierarchie potřeb

3.3 Rozdílnost pohlaví

Kolem tří let věku dítěte se u ženského i mužského pohlaví utváří nezvratně a pevně genderové uvědomění. Dítě si osvojuje samo sebe jako ženu nebo muže, se svým biologickým pohlavím se ztotožňuje, avšak není podmínkou, že musí přebrat také všechny s pohlavím spojené role, předepsané společností (Gilliganová, 2001, in Vacek, 2008, 50). Obě morálky, jak ženská, tak mužská, jsou si rovnocenné, jedna není nadřazena druhé. Že se dívkám obecně daří dosáhnout vyšší úrovně morálního usuzování, dokládá Bull (1973, in Vacek 2008, 53) ve svém výzkumném šetření. Do jisté míry to přisuzuje psychickému a fyzickému zrání děvčat, které je oproti chlapeckému rychlejší. Jako další důležitý aspekt zvýhodňující dívky, uvádí jejich jazykovou zdatnost, která je obecně vyšší, než u chlapců. Tuto dovednost děvčata uplatňují při vyjadřování morálních postojů a názorů. Jelikož se ženské pohlaví daleko více zajímá o mezilidské vztahy, daří se jim díky tomu do nich lépe vidět a jsou schopny vyšší sociální vnímavosti. Je to tedy orientace na svět lidí, která výrazně urychluje morální zrání dívek. Je u nich běžné, že dosáhnou úrovně vnitřně-vnější morálky kolem třináctého roku života (Bull, 1973, in Vacek 2008, 53).

Po 17. roce jedinců obou pohlaví se postupně vyrovnává úroveň morálního rozvoje. S nálezy Koglerga i Piageta souhlasí Bull, který konstatuje, že období mezi 11. a 13. lety je v morálním období dítěte zlomovým obdobím pro obě pohlaví. Kohlberg zaznamenal silnou orientaci žen na vztahy mezi lidmi. Turiel konstatoval, že přestože ženy dosáhnou třetího vývojového stupně rychleji než muži, mají někdy tendence na této fázi setrvat, ale

muži pokračovali ve vývoji dále. Jakousi brzdou ve vývoji morálního usuzování se ženám mohou stát jejich oceňované přednosti, jakými jsou například něha, takt, citlivost k potřebám druhých lidí a soucítění. Dosáhnout abstraktnějších a nezávislejších etických úsudků jim brání emočně nasycené postoje, které na nejvyšším stupni morálního vědomí vyplývají ze zásad spravedlnosti, a ne ze soucitu (Gilliganová, 1977, in Vacek, 2008, 53-54).

Gilliganová se na základě zjištěných faktů a úvah dala na kritiku Kohlbergovy a Piagetovy teorie. Nejen těmito dvěma, ale i jiným, např. Freudovi vytýká, že ve svých popisech psychického vývoje člověka znázorňují evoluci jedince mužského pohlaví. K této kritice ji přimělo zejména přiřazování žen do Kohlbergova 3. vývojového stupně, zatímco mužskému pohlaví byl přisuzován stupeň 4. V Kohlbergově koncepci jsou ženy znázorněny jako morálně méně rozvinuté. Gilliganová tedy vytvořila jakousi předlohu morálky péče u žen a postavila je do opozice k morálce spravedlnosti mužů. Tím ozřejmila, že se morálka žen zasazuje o relativně hodnotnější a lidštější skutečnost pro lásku i pro život (Vacek, 2008, 54). Vymezila stadium prekonvenční, v němž je samotná žena jediným objektem péče, a zaměřuje se pouze na sebe a svou vlastní osobu. Přechodná fáze č. 1 se vyznačuje přecházením od egoismu k odpovědnosti za druhé, a bere v úvahu i potřeby svého okolí. Na stupni konvenčním je dobrem chápán altruismus. Patří zde mateřská morálka, protože stává péči o druhé nad své vlastní zájmy. Od dobroty k pravdě žena se postupně dostává v přechodné fázi č. 2. Zde už uvažuje nad důsledky svých záměrů a nesoustředí se pouze na názory druhých. Jako „morálka nenásilí“ je označováno postkonvenční stadium. V tomto období se slučuje egoismus a altruismus, žena je schopna předpokládat zodpovědnost nejen sama za sebe, ale i za druhé (Gilliganová, 2001, in Vacek, 2011).

Psycholog S. Freud tvrdí, že se v rodině podvědomě soupeří mezi otci a syny již od dávných dob. V dávných dobách se lidé utkávali v bitvách o ženy nebo moc v rodině. Dodnes v nás zůstávají tyto ambivalentní pocity. Dívky v sobě mají zakotvený respekt k matkám, zároveň také nenávisť, a touhu po otcích. Dle Freuda dívky mužům závidí jejich „chloubu“, která pro ně představuje něco, co ony samy nemají a proto ženské tělo má jistou nedokonalost. U chlapců je zase patrný tzv. oidipovský komplex, s nímž se pojí kastracní úzkost, která poukazuje na obavu z kastrace. Chlapci se identifikují jak s matkou, tak s otcem, u něhož se domnívá, že se ubránil, protože má úd, a stává se tedy silnějším než matka. Dítě si tyto představy zvnitřňuje ve svém superegu, jež mu určuje, co je dobré a co špatné a představuje pro něj morální kodex. Superego žen není tak neosobní, neúprosné a nezávislé na vlastních emočních původech, oproti mužskému, kde je to naopak vyžadováno (Freud,

1998). Ženě není umožněno, aby dosáhla vysoké úrovně mužské morálky, protože nedokáže své superego rozvinout tak, aby se stalo dostatečně silným. Muži projevují více schopnosti podrobit se životním nutnostem, ženy neprojevují dostatek smyslu pro právo, v rozhodování se tedy nechávají řídit nepřátelskými či přátelskými city (Freud, 1998, 342).

3.4 Geny, prostředí a výchova

Souhrou dědičnosti a prostředí se zabývá celá řada odborníků. Např. dle Willsona (In: Hass, 1999) se lidé už rodí s jistým přesvědčením pro morálku. Z jednání malých dětí vypozoroval, že jednání v rámci morálky je něčím, co nevyžaduje potlačování lidských tužeb a potřeb. Byly zaznamenány případy, kdy již malé děti projevují sympatie k hodným lidem a oproti tomu zamítají ty, jejichž chování se neukázalo jako správné. Díky této schopnosti děti mohou upevňovat kontakty s těmi, jež je budou ochraňovat a v opačném případě se mohou vyvarovat kontaktu s lidmi, u kterých hrozí riziko, že by jim ublížili.

Odborníci z oblasti psychologie podle Wilsona pokračovali ve zkoumání, což jim přineslo zjištění, že již u novorozenců se vyskytuje citlivost na smutek druhých osob. Děti v batolecím věku smutného člověka dokáží pohladit, jakoby ho tím chtěly uchláchnout. Z pozorování psychologa Murphyho (In Hass, 1999), které bylo uskutečňováno v jeslích, vyplývá, že kamarádi se dokáží vzájemně utiшит, pokud se jim něco stalo, a toho, kdo dítěti ublížil, odmítají a žádají o pomoc dospělé.

Od začátku 20. století se většina psychologů shoduje na tom, že svůj význam při formování osobnosti mají jak geny, tak prostředí. Závislost rysů charakteru na dědičnosti v některých výzkumech nebyla prokázána vůbec, v některých v minimální míře (Čáp, 2007).

Překvapující souvislosti mezi vlivem dědičnosti a prostředí předložila behaviorální genetika na konci dvacátého století. Zastávala názor, že děti jsou svými rodiči ovlivňovány nejen výchovným stylem, svým vzděláním, vzorcem chování a sociokulturním prostředím, nýbrž také vlastními geny. Ty tedy ovlivňují nejen způsob výchovy dítěte, ale také jeho psychické vlastnosti (Čáp, 2007).

Podle Nováka (2016, 12) formují osobnost tři podstatné vlivy, a to sice dědičnost, prostředí a výchova. Za základnu tohoto trojúhelníku považuje dědičnost. V minulosti mocnými čarodějkami označuje výchovu a prostředí a přikládá jim důležitý význam. Ovšem genetická výbava se prosazuje na jejich úrok tím více, čím se odlišuje od normy. Na oko báječné rodiny, které na první pohled působí vzorně, mohou nenápadně ukrývat menší či větší pe-

klo. Je všeobecně známo, že dítě bez lásky emočně strádá. Méně známý jev – tzv. attachment- popsal jako první lékař John Bowlby. Opisem tento jev lze přeložit jako vztahovou vazbu. Konkrétně se jedná o vazbu mezi malým dítětem a osobami, které o něj trvale rodičovsky pečují. Dítě má k těmto osobám velmi hluboký vztah a je schopno uchovávat, úročit a dále předávat vklad, který do něj vložili, přestože se nejedná o přenos genetických informací.

Na význam láskyplné péče a vztahu s dítětem upozorňuje také Čáp (2007). Hluboký vztah, plný bezprostředních citových projevů, dítě naplňuje, poskytuje mu nezbytný pocit jistoty a jeho výsledkem je příznivý vývoj dětské osobnosti.

4 ETICKÁ VÝCHOVA

Profesor Roberto Roche Olivar z Nezávislé univerzity v roce 1990 předložil v Barceloně projekt *Výchova k prosociálnosti*. Ten je výsledkem velkého množství nejen psychologických výzkumů, jejichž výsledkem je zjištění, že ve správném rozvoji charakteru je rozhodujícím faktorem prosociálnost, která je požadována za předpoklad pro vznik kladné, dobré a charakterní osobnosti (Olivar, 1992). Projektem Program etické výchovy předkládá svůj hlavní záměr začít budovat základy prosociální chování dětí a žáků. Jedná se o takové jednání, při kterém je konáno dobro či poskytnuta pomoc druhé osobě bez vidiny jakékoli odměny. Cílem projektu je také informovat děti a žáky o etických zásadách, pomoci jim utvářet si své postoje a názory a sloužit jako primární prevence rizikového chování. Podle Miroslavy Kopicové – svého času ministryně školství, mládeže a tělovýchovy - se Program etické výchovy měl stát praktickým pedagogicko-psychologickým nástrojem, kterým by byly u dětí vytvářeny pozitivní sociální návyky (Zkola).

Etická výchova se postupem času včleňovala do školních vzdělávacích programů mnoha škol v České republice, jako volitelný i povinný předmět je mnohde vyučována. Skutečnost, že v naší školské soustavě chybí předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti dětí a žáků, je hlavním důvodem pro zařazení etické výchovy do Rámcových vzdělávacích programů.

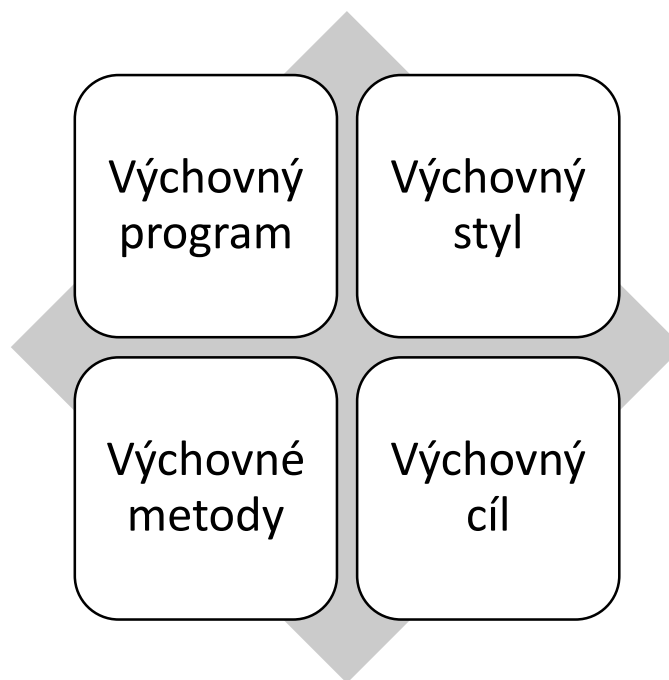
4.1 Záměr etické výchovy

Za hlavní cíl etické výchovy považujeme utváření prosociálního chování u dětí. Díky takovému chování se u dětí rozvíjí také sociální dovednosti, které jsou zaměřeny na jednání, z čehož má užitek nejen jednáající osoba, ale i druzí lidé. Dalším záměrem etické výchovy je učit děti společné komunikaci, utváření pozitivních vztahů k okolí a vytvářet pravdivé představy o vlastní osobě. Díky prvkům etické výchovy by děti měly lépe zvládat konfliktní situace, řešit případné problémy konstruktivně a respektovat individuální zvláštnosti každého jedince. Děti se také učí vzájemné spolupráci, vyjadřování vlastních emocí a utváření vlastního zdravého sebevědomí. Dle Lencze a Křížové (2004, 5) by etická výchova měla dětem pomoci k tomu, aby si na danou problematiku vytvořily vlastní názor a dle něj si osvojili přiměřený postoj. Účelem tedy není děti pouze o etických zásadách informovat, ale ponechat jim dostatek prostoru pro utváření morálního jednání.

Etické fórum je přesvědčeno o tom, že etická výchova podporuje rozvoj prosociálního chování dětí, napomáhá utvářet přátelské vztahy, působí pozitivně na chápání tolerance různých skupin lidí a národů, rozvíjí také dovednosti psychosociální, které jsou potřebné k multikulturní výchově (empatie, tolerance, pozitivní vnímání a hodnocení vlastní i druhých). Uceleným programem etická výchova napomáhá ke kompletnímu zlepšení sociálního klimatu lidské společnosti a věnuje se prevenci sociálně patologických jevů (Projekt etická výchova, 2009).

4.2 Složky etické výchovy

Jeden velký celek etické výchovy tvoří čtyři složky, jež se svým působením ovlivňují vzájemně. Jsou jimi:



Obr. č. 2: Složky etické výchovy

4.2.1 Výchovný program

Účelem je rozvíjet faktory, kterými lze rozvoj osobnosti pozitivně podpořit. Takovými faktory jsou například empatie, sebehodnocení, schopnost pozitivně hodnotit sebe i druhém aj. Za nejvýznamnější je však považována prosociálnost. Výchovný program etické výchovy je tedy složen z deseti základních celků, které jsou vzájemně tematicky propojeny. Vyjadřují podstatné znaky osobnosti, které přispívají ke zvyšování sociální inteligenci dítěte. Na výchovu k prosociálnosti je zaměřena první část programu, obsahem druhé části je

aplikování prosociálního jednání v různých oblastech života, čili tzv. aplikační témata, kterých je 7. Děti se prostřednictvím aplikačních témat učí uplatnit získané sociální dovednosti v životních situacích, které mohou nastat.

Nováková (2006, 28 – 31) témata představuje:

Komunikaci považuje za nejvýznamnější prvek etické výchovy. Její přínos vidí ve vytvoření takového kolektivu ve třídě, který bude schopen spolupracovat. Děti si tedy osvojují základy komunikace nejen verbální, ale také neverbální. Dle Novákové (2006) by se děti měly nejdříve naučit komunikační dovednosti, jako jsou úsměv, pohled, pozdrav, „kouzelná slůvka“, otázka a odpověď, která dává smysl.

Dalším významným tématem je **Důstojnost lidské osoby, úcta k sobě a pozitivní hodnocení sebe**. Záměrem tématu je, aby si děti vytvořily základy sebeúcty, která je povede k pozitivnímu hodnocení druhých na základě zdravého rozvoje charakteru osobnosti. Děti se díky tématu učí hledat své slabé a silné stránky, a záměrem je umět je přijmout.

Se sebehodnocením je úzce spjata schopnost jedince hodnotit druhé lidi. Cílem **pozitivního hodnocení ostatních** je vést děti k takovému chování, aby se chovaly tak, jak samy chtějí, aby se druzí chovali k nim. Děti se učí přijímat ostatní osoby se všemi chybami, klady a individuálními zvláštnostmi.

Následující témata **Řešení úloh a problémů, Iniciativa a tvořivost** mají za cíl učit děti používat iniciativní a tvořivé jednání při spolupráci a při řešení problémů. Věnují se také rozvoji vnímavosti, představivosti a pozorovacích schopností, s jejichž využitím budou schopny se uvědomit souvislosti a problému lépe porozumět.

Jelikož předpokladem úspěšné komunikace je schopnost správně vyjádřit své myšlenky a pocity, zaměřuje se další téma na **Vyjadřování a komunikaci citů**. Téma má za cíl naučit děti rozpoznat, vyjadřovat a ovládat své city. Pozornost se zaměřuje na usměrňování citů v oblasti strachu a agresivních formách jednání. Děti se díky tématu také učí akceptovat citové prožitky druhých lidí.

Cílem tématu **Empatie** je, aby děti pochopily její význam a podstatu. Děti se učí naslouchat druhým, vžít se do postojů, pocitů a různých situací ostatních lidí.

Téma **Asertivity** je zaměřeno na osvojování asertivních dovedností. Děti jsou obeznámeny s asertivními technikami, a s potřebou přiměřeného jednání ve verbální oblasti,

v sebeprosazení a v obraně vlastních práv. Získané dovednosti v oblasti asertivity se učí využívat při řešení konfliktů, a při diskuzi.

Prostřednictvím tématu **Reálné a zobrazené vzory** se děti učí volit si vzory takové, aby pro ně byly pozitivní. Výběr vhodného vzoru má totiž pro morální vývoj mladého jedince rozhodující význam.

Fyzická pomoc, schopnost potěšit, povzbudit, soucítění, spolupracovat a ochota dělit se charakterizují téma **Přátelství, pomoc, dělení se a spolupráce**. Prosociální chování je osvojováno v praktických situacích.

Cílem posledního tématu **Kompletní prosociálnost** je získání prosociálního chování ve vztahu skupin. Žáci se učí znát a chápat vzájemnou solidaritu s minoritními národnostními skupinami a se sociálně slabšími. Téma se zaměřuje také na řešení celospolečenských problémů.

4.2.2 Výchovní styl

Styly výchovy lze nazvat také výchovnými způsoby, v nichž se odráží vzájemný postoj vychovávaného a vychovatele (Čábalová, 2011, 53). Pro dosažení výsledků při začlenění etické výchovy do výchovy a vzdělávání je zapotřebí, aby vztah mezi dětmi a učitelem byl založen na přátelském přístupu. Dle Lencze (1997, 15) se při etické výchově přímo předpokládá specifický přístup, styl výchovy a vztah dítěte a učitele. Na těchto aspektech také velkou měrou závisí účinnost etické výchovy. Ve třídě je tedy zapotřebí vytvářet přátelskou, příjemnou a pohodovou atmosféru. Nepřípustný je tedy autoritativní výchovný styl učitele. Atmosféru podobnou té, jaká by měla být v dobré rodině, lze vytvořit takovým výchovným stylem, který dítě bez výhrad přijímá se všemi individuálními zvláštnostmi, vyjadřuje pozitivní city k dítěti a připisuje kladné vlastnosti (Olivar, 1992, 5).

Dětem však nestačí pouze něco vysvětlovat a neustále opakovat. Mnohem přínosnější je stát se pro děti vzorem a jít jim příkladem. Učitel by neměl slibovat, co nemůže splnit, a naopak to, co slíbí, by měl dodržet. Děti si přirozeným způsobem osvojí dodržování stanovených pravidel. Učitel by měl děti respektovat, přistupovat k nim bez rozdílu, chovat se k nim přátelsky a tolerovat jejich názory a přání. Učitel by měl dodržovat zásady výchovného stylu, které představily Ivanová a Kopinová (2004, 28):

- **Vytvořit ze třídy výchovné společenství** je základem výchovného stylu, jelikož dodává ostatním výchovným zásadám účinnost a také je cílem, ke kterému směřují

všechny výchovné aktivity. Tato zásada podtrhuje, jak je důležitý význam spolupráce všech dětí, které jsou však zároveň autonomními jedinci. Na učitele jsou kladny požadavky: zapojovat děti do činností, při kterých se utvářejí společná pravidla, jednat s dětmi jako s rovnocennými partnery, respektovat jejich názory a potřeba a nebát se děti pověřit jistou mírou zodpovědnosti. Podstatou výchovného společenství je, že se děti stávají aktivními subjekty výchovy, nevychoává pouze učitel (Lenz, 1993, 17-20).

- **Dítě přijmout takové, jaké je a projevovat vůči němu city přátelské.** V zásadě je uveden požadavek bezpodmínečné akceptace dítěte, a projevování sympatie a náklonnosti k dítěti. Při rozvíjení prosociálnosti při utváření zdravé osobnosti je klíčovým faktorem pozitivní přijetí dítěte (Lencz, 1993, s. 20–21). K úplné akceptaci dítěte je třeba nemanipulativního přístupu učitele, který se nesnaží dítě ovládat a taky jej neodsuzuje. Jelikož pokud má být dítě přijato, je třeba jej upřímně milovat a dětský potenciál rozvíjet. K optimalizaci prosociálnosti napomáhá vyjadřování náklonnosti ze strany učitele. Základní podmínkou výchovy k prosociálnosti je navození pozitivní a příjemné atmosféry (Olivar, 1992, 192).
- **Vyjadřovat pozitivní očekávání, připisovat dětem kladné vlastnosti, především prosociálnost.** Důležitým pedagogickým nástrojem je připisování pozitivních vlastností dětem. Připisujeme jim tedy ty vlastnosti, jež u nich chceme rozvíjet. Za jaké děti považujeme, takovými se do jisté míry stávají. Pokud se tedy budou cítit pozitivně vnímány na základě kladných vlastností, budou se snažit našemu očekávání vyhovět. Základem působení na druhé a z pohledu výchovy také nejvlivnějším psychickým mechanismem, je totiž přiřazování pozitivních vlastností. Dle Olivara (1992, 195) je nejlepším způsobem, jak rozvíjet lidský potenciál, důvěra v druhou osobu.
- **Formulovat jasná a srozumitelná pravidla hry.** Vytvořením a dodržováním stanovených pravidel je podmíněna existence každého společenství. Důležitá jsou zejména ta pravidla, která mají děti zvnitřněna. Pravidla podporují spravedlnost, otevřenou komunikaci, rozvíjejí charakter, prohlubují důvěru a podněcují společenskou angažovanost (Podmanický, 2012, s. 54). Děti by se měly spolupodílet na utváření pravidel, jelikož to rozvíjí jejich asertivitu, kreativitu, iniciativu a schopnost analyzovat situace (Olivar, 1992, 203).

- **Na negativní jevy reagovat klidným poukázáním na jejich možné důsledky.** K úspěšnému rozvoji prosociálnosti nevede používání přísných způsobů usměrňování, ba naopak může v dětech vyvolat agresivní sklony. Podněcovat dětskou empatii a prosociální vlastnosti se nám bude dařit lépe, pokud dítěti vysvětlíme možné důsledky negativního chování. Při pozitivních i negativních důsledcích jednání druhých je vhodné použít indukci, s jejíž pomocí dětem efektivně vysvětlíme a zdůvodníme normy chování a významné lidské hodnoty (Olivar, 1992). Induktivní disciplínou lze poukázat na možné důsledky nevhodného chování, slouží také k podpoře schopnosti empatie (Lencz, 1993).
- **Vybízet děti k pozitivnímu jednání, používat osvědčený prostředek výchovy – nabádání.** Za podmínek používání indukční disciplíny, pozitivních vztahů mezi lidmi a přiměřeně prosociálního modelu má nabádání dětí k prosociálnosti významný vliv. Stalo se osvědčeným výchovným prostředkem, přestože jeho velice intenzivní a neustálé působení může vyvolat opačné účinky. Dle Olivara (1992, 197) působí nabádání ve prospěch prosociální činnosti pouze tehdy, je-li užíváno přiměřeně a dostatečně intenzivně. Příčinným způsobem nabádání se může stát tzv. heslo týdne, které vybízí k prosociálnímu jednání. Tuto formulaci zásady se děti budou snažit realizovat po celý jeden týden. Používání těchto stručných hesel hodnotili učitelé pozitivně (Lencz, 1993).
- **Opatrně a s rozvahou užívat trestů a odměn.** Možná, že odměny a tresty dokáží dítě přimět k tomu, aby udělalo, co je vyžadováno, ovšem dlouhodobý efekt je pouhým mýtem a pro vývoj dětské osobnosti představují nezanedbatelné riziko. Odměny a tresty problémy spíše zastírají, než aby je řešily, nepátrá se po příčinách chování (Nováčková, 2010). Dle Lencze (1993, 36-37) by se mělo hlavním prostředkem výchovy stát připisování kladných vlastností dítěti, ne používání neefektivních odměn a trestů. Nevhodně zvolené odměny a tresty mohou v důsledku přinést opačný důsledek, než jaký se očekává. Lencz tedy nabádá k opatrnosti při jejich používání. Olivar (1992, 197-198) používání odměn a trestů připouští v rámci podněcování prosociálnosti.
- **Do výchovně-vzdělávacího procesu zapojit také rodiče.** Spolupráce školy a rodiny je nesmírně důležitá. Už jen proto, že výchova dítěte začíná v rodině. „To, že sa rodina a rodičia stávajú aktívnejšími prvkami činnosti školy, je súčasťou širších spoločensko-politických zmien a ich dôsledkov, ktoré sprevádzajú našu spoločnosť“

v průběhu posledních 20 rokov.“ (Majerčíková, 2011). Pokud ve třídě funguje výchovné společenství tak, jak má, může být i pro rodiče obohacující. V kompletní efektivitě výchovně-vzdělávacího procesu se totiž jednotné působené výchovných prostředků zákonitě projeví. Spolupráce školy s rodinou je zajišťována pozitivní preventivní výchova. Rodiče mohou být zapojeni do spolupráce buď osobně, nebo prostřednictvím úkolů, při kterých je vyžadována spolupráce dítěte s rodiči (Lencz, 1993).

- **Stát se nositeli radosti.** Radost patří mezi základní lidské emoce. Dle Nakonečného (2012, 13) představuje radost příjemný cit, který je spojen s komplexním oživením, který je reakcí na úspěch či zisk. Jako přirozenou reakci člověka vnímají veselost a radost také Ivanová a Kopinová (2004, 31-32). Z tohoto důvodu má tedy své opodstatněné místo i v etické výchově, pro niž je radost a smysl pro humor vysloveně žádoucím prvkem.

4.2.3 Výchovné metody

Výchovnými metodami lze označit způsoby a postupy, jejichž snahou je dosáhnout vytyčeného cíle ve výchově. Usměrnujeme jimi chování a jednání dítěte. V závislosti na věku a individuálních zvláštностech dětí je zapotřebí volit vhodné metody, univerzální návod na jejich využití tedy neexistuje. (Matějček, 2007).

Pro etickou výchovu mají tyto metody osobitou hodnotu. Poskytování zkušenosti dětem a umožňování vytváření vlastních úsudků je to, co výukové metody spojuje. Jelikož se sociálnímu chování děti učí na základě svých zkušeností a prožitků, tyto metody jsou označovány jako zážitkové. Činnosti učitele jsou při nich omezovány, zato děti se stávají aktivními účastníky daných situací. Úkolem učitele je vytvořit vhodnou situaci, v níž budou moci děti uvažovat, diskutovat, experimentovat a získávat zkušenosti. Děti se tedy jakýmsi způsobem samy vychovávají, zatímco učitel je pouze v roli moderátora (Olivar, 1992, 8-10). Používané metody etické výchovy si kladou za cíl dát dětem možnost utvořit si svůj vlastní názor na danou situaci, a osvojit si přiměřené chování a postoje. Působení by tedy mělo být uspořádáno do čtyř stupňů:

1. **Senzibilizace** si klade za cíl pochopit jistou skutečnost, smysl a význam tématu, o kterém se mluví. Kosová (2014, 125) vysvětluje senzibilizaci jako „zcitlivění k tématu“, začleňující kognitivní i emoční složku osobnosti. Formami práce v této fázi mohou být u dětí předškolního věku vhodně zvoleny zejména pohádky a hry.

2. **Hodnotová reflexe** je charakterizována snahou o porozumění teoretickým nebo empirickým motivů a základů, vedoucích k objasnění či k zevšeobecnění daného tématu. Formami práce mohou být např. hodnocení, dialog, chvíle ticha. Senzibilizaci a hodnotovou reflexi od sebe oddělit nelze, jelikož jedna bez druhé se stávají bezcennou (Kosová, 2014, 125).
3. **Nácvik dovedností** umožňuje dětem experimentovat s charakteristickým druhem chování, které si mohou vyzkoušet prostřednictvím různých scének, hraní rolí - nácvikem způsobilostí. Významným prvkem této fáze je zpětná vazba, kterou učitel dítěti poskytuje. Účelem je posílení správného provádění činností, např. ocenění i za malý pokrok. V případě, že dítě provede činnost nesprávně, učitel jej na to upozorní nepřímo, třeba zopakováním pokynů (Etické fórum ČR).
4. **Reálná zkušenost** zaměřuje pozornost dítěte na používání osvojených základů v reálném životě. Tuto fázi lze také nazvat „Propojení se životem“.

4.2.4 Výchovní cíl

Uvedené složky etické výchovy mají za cíl vyústit v rozvíjení prosociálnosti dětí. Ta je považována za výchovní cíl etické výchovy. Při absenci této nezbytné složky by mohla nastat situace, že sice vychováme člověka tvořivého, vzdělaného a společensky dobře adaptovaného, ale mohly by se u něj projevit negativní charakterové vlastnosti, jakými jsou např. egoismus a bezohlednost (Lencz, In Olivar, 1992, 9).

PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

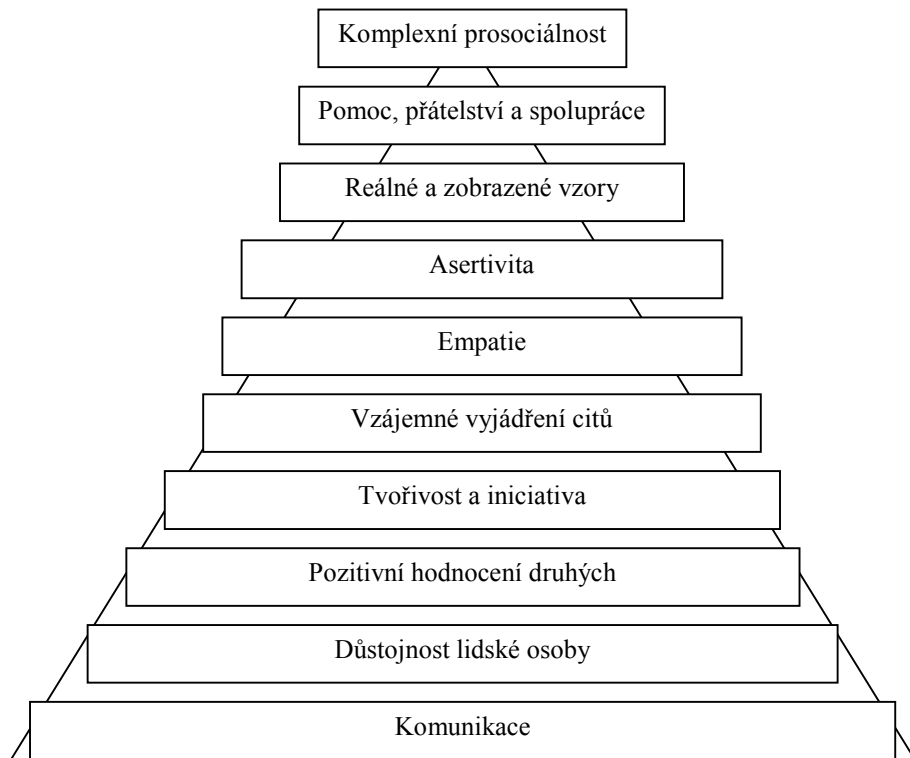
Helus (2011, 245) popisuje **prosociálnost** jako rozmanitou škálu projevů, které mají společnou zejména orientaci na pomoc druhým, schopnost dělat jim radost a ochraňovat je před nebezpečím.

Stát se prosociálním znamená dosáhnout cíle etické výchovy (Gál, 1996):

- **Umět komunikovat** – způsobilost komunikovat obnáší dovednosti jako osvojení pozdravu, pochopení síly a významu úsměvu, uvědomění si hodnotu očního kontaktu, projevování své pozice při podávání ruky, uvědomování si komunikačních chyb a využívání efektivní komunikace, schopnost naslouchat pozorně lidem a komunikaci pozorovat a hodnotit.
- **Osobnost každého člověka oceňovat** – prosociálními projevy jedince jsou: schopnost sebeovládání a sebekontroly, pochopení velikosti lidí, pozitivní sebehodnocení

ní, projevovat úctu k ostatním lidem, vědomí potřeby sebezdokonalování, připouštět si svých chyb a snaha je napravovat, projevy sebeobětování.

- **Hodnotit pozitivně druhé lidi** – projevovat druhým lidem laskavost, vyjadřovat sympatie a uznání, blízké osoby oslovovat vlastním jménem, hodnotit kladně události a situace, hodnotit pozitivně ostatní lidi v obtížných podmínkách, přijmout každého bez výhrad, druhým lidem přepisovat pozitivní vlastnosti, rozpoznávat upřímné a falešné jednání.
- **Být tvořivý a iniciativní** – konkrétními cíli jsou: projevovat vytrvalost, nezávislé myšlení a vůli, být flexibilní, pozitivně řešit případný konflikt, soustředit se, vytvářet představy a pozorovat.
- **Projevovat své city** – rozpoznávat své city, ovládat vyjadřování emocí pomocí neverbální komunikace, uvědomit si citové rozpoložení, verbálním způsobem projevovat sympatie, projevovat vděčnost, vyjadřovat city spokojenosti a zvládat negativní emoce.
- **Být empatický** - cílem je spolupracovat v empatii, umět ji charakterizovat, také ji projevit nasloucháním druhých, neverbálně vyjadřovat, analyzovat a klasifikovat, být druhým otevřený, vcítit se do situace ostatních a projevovat účast.
- **Stát se asertivním** – objevovat příčiny vlastního rozhodování, získat odvahu projevovat svůj návrh, rozeznat prvky asertivního jednání, využívat práva asertivity a naučit se jejím technikám, poprosit o laskavost, jednat ve smyslu fair-play, zabraňovat manipulaci, chápat, že pasivní a agresivní chování je nežádoucí.
- **Využívat reálné a zobrazené vzory** – rozlišovat prosociální chování od negativního, znát svůj vzor, zamýšlet se nad ním a umět jej charakterizovat, vzbouzet tužbu být náročný sám k sobě, hodnotit přednesené vzory.
- **Podporovat prosociálnost** – mezi konkrétní cíle patří: rozhodovat společně, tvořit skupiny při práci, spolupracovat i bez určené vůdčí osoby, znát hodnoty výhod spolupráce, umět se dohodnout ke vzájemnému souhlasu, pomáhat ostatním lidem naprosto nezištně, spolupracovat jako tým.
- **Demonstrovat komplexní prosociálnost** - akceptovat a tolerovat rozdíly a různé názory, ve sféře společenských zájmů se angažovat, jednat v zájmu spravedlivosti.



Obr. č. 3: Grafické znázornění programu etické výchovy dle modelu profesora Roche Olivara

Prosociální chování má znaky:

- Chování, které nevyplývá z povinnosti, ale je ku prospěchu druhé osoby.
- Chování bez očekávání jakékoli odměny či protislužby.
- Chování na principu reciprocity.
- Chování, nenarušující identitu toho, kdo se prosociálně chová (Nováková, 2009, 13).

„Jednou z prvořadých úloh výchovy je rozvíjení schopnosti ztotožnit se s druhým člověkem a udělat něco dobrého pro něj bez toho, že bychom za to očekávali bezprostřední odměnu nebo protislužbu.“ (Lencz, 1992, 9).

5 VYUŽITÍ ETICKÉ VÝCHOVY

Kapitola nabízí přehled vybraných činností a her, jimiž lze pracovat při utváření mravní inteligence a vytváření prosociálních postojů v mateřské škole.

5.1 Metody usnadňující práci s kolektivem

Ve třídách běžných mateřských škol je předpokládán počet docházejících dětí 24. V některých případech může být tento počet navýšen o výjimku, která počet může navýšit až o 4 děti. 28 dětí ve třídě je tedy malou sociální skupinou, pro niž je typické, že se členové skupiny osobně znají a komunikují tváří v tvář (Urbanovská, Škobrtal, 2012). Je tedy zapotřebí správného rovného přístupu ke všem dětem ve skupině a pěstovat tyto a jiné prosociální postoje také v dětech samotných.

Děti v mateřských školách se učí krom skupinové práce, pracovat také samostatně. Jde o jakousi přípravu na základní školu. Taková forma vzdělávání může být pomocí pracovních listů, skládání puzzle, přiřazování obrázků apod. Pokud pracují všechny děti naráz, je předpoklad, že činnost nedokončí ve stejný čas, ale s ohledem na jejich individuální zvláštnosti lze předpokládat, že někteří členové skupiny budou s prací dříve hotovi, než ti ostatní. V tuto chvíli by jistě nebylo vhodné hlasitě se projevovat a ostatní tím rušit. Lze tedy využít metody etické výchovy dle Novákové (2009) a to sice formou her:

5.1.1 Metoda „Viktorka“

Metoda spočívá v tom, že jakmile je dítě hotovo, zvedne mlčky dva prsty, prostředníček a ukazováček a ukáže na učitelku znak písmene V. Victory znamená v angličtině vítězství. Dítě nijak slovně nedoprovází tuto svou činnost, jen čeká, než učitelka zahlédne symbol a tímto jí dá najevo, že je s prací hotovo. Obměnou může využití při volných hrách dětí. Například při vysoké hlučnosti dětí učitelka zvedne prsty, opět do znaku písmene V. Opět mlčky, aby na sebe slovně neupozorňovala. Dítě, které znak zahlédne, se ztiší a učitelku napodobí. Tím dítě dokázalo zvítězit samo nad sebou samým, přerušit aktivitu a mlčet. Ve třídě vzniká napětí, všechny děti pozorují, kdo řetězec zakončí. Děti je třeba na konci aktivity slovně ocenit.

5.1.2 Metoda „Hlasité mrkání“

Hlasité mrkání je další metodou, kterou lze využít po ukončení činnosti. Dítě dá učitelce najevo, že je hotovo „hlasitým mrkáním“. To znamená, že probíhá zrakový kontakt mezi učitelkou a dítětem, dítě beze slov vysílá signály a učitelka na ně reaguje.

Díky této metodě lze předejít hlasitým výkřikům typu: „Já už to mám!“, „Hotovo“!, které mohou být pro ostatní děti rušivé, nebo je mohou znepokojovat.

5.1.3 Metoda „Štronzo“

Slovíčko štronzo jistě znají všichni divadelníci. Stejně jako pro ně, tak i pro děti tento výraz znamená symbol okamžitého zastavení, přerušení činností i mluvení, děti by měly „zkamenět“ jako sochy.

Metoda je vhodná v situacích, kdy je potřeba děti rychle zkontrolovat a přepočítat, např. při pobytu venku.

5.2 Metody pro nácvik dovednosti kolektivu

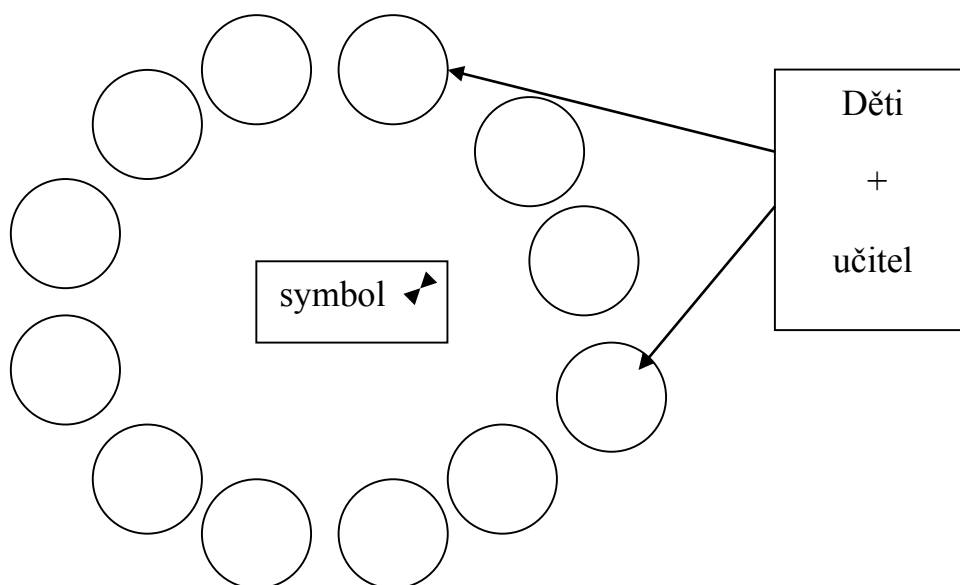
5.2.1 Práce v kruhu

Metoda, při níž děti společně s učitelkou tvoří kruh, umožňuje všem přirozeně komunikovat verbální i neverbální formou, tudíž největší výhodou je, že na sebe celá skupina vidí. Sedět lze např. na koberci, na polštářích, na židlích.

Komunitní kruh je v mateřské škole nejvíce využívanou metodou. Její podstava tkví v tom, že děti s učitelkou sedí v kruhu a postavení učitelky je zcela rovnoprávné s dětmi a nikdo nemá výsadní postavení. Pokud děti sedí na koberci, učitelka také. Úlohou komunitního kruhu je podporovat mezilidské vztahy, vytvářet příjemnou třídní atmosféru, posilovat soudržnost třídy, probouzet u dětí pocit sounáležitosti ke skupině, a především umožnit dětem projevit své názory, zážitky a pocity (Sárközi, 2010). Doprostřed kruhu, aby na něj dobře viděly všechny děti, lze umístit symbol probíraného tématu.

Komunitní kruh se řídí čtyřmi základními pravidly, která je třeba dodržovat pro dosažení kýžených výsledků (Nováčková, 2005):

1. Pravidlo naslouchání: Základním předpokladem dobrých vztahů, je dovednost naslouchání. Vyjadřuje respekt k druhým lidem a je základem úspěšné komunikace. Komunitní kruh nemůže plnit svou úlohu bez naslouchání.
2. Právo nemluvit: Každé dítě se může v komunitním kruhu vyjádřit. Ovšem má taky právo mlčet a ostatní členové skupiny by to měli respektovat. Toto právo učí děti dovednosti „říci ne“, která je důležitou součástí efektivní komunikace.
3. Pravidlo úcty: Komunitní kruh by měl být ostrovem bezpečí pro všechny děti. Tudiž by neměl být využíván k přímému řešení konfliktních nebo jinak nepříjemných konkrétních situací ve třídě. Otázky v komunitním kruhu by měly být kladeny obecně, aniž bychom konkrétně někoho jmenovali. Každý může vyslovit svůj názor, ostatní by jej bez výjimky měli respektovat, názor nekritizovat a nezpochybovat.
4. Pravidlo diskrétnosti, zachování soukromí: Podstatné je, aby si děti vytvořili k ostatním úzký vztah a nebály se, že to, co řeknou, bude zanedlouho tzv. „veřejným tajemstvím“. Děti samozřejmě mohou dalším lidem dění v kruhu popisovat, ovšem měly by být diskrétní a neudávat jména osob. V předškolním věku se předpokládá, že se děti tomuto pravidlu budou teprve učit.



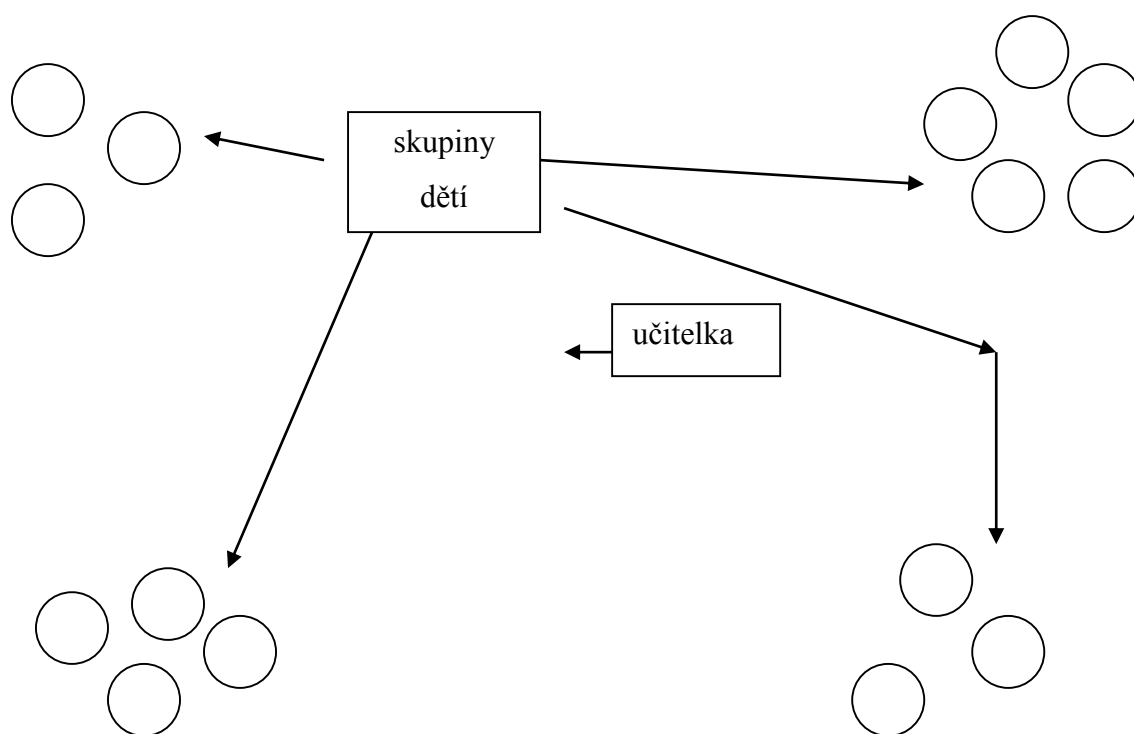
Obr. č. 3: Znárodnění práce v kruhu

5.2.2 Práce ve skupině

Pro děti je skupinová práce velmi přínosná zejména rozvojem spolupráce a komunikačních dovedností. Děti přirozeně řeší spory, vymezují si role ve skupině, utvářejí kompromisy.

Samotné rozdělení do skupin lze považovat za důležité. Pokud učitelka nechá výběr dětí ve skupině na dětech samotných, může se stát, že si žáci budou opakovaně vybírat pouze toho, koho mají v oblibě. Ideální je zajistit tedy rozdělení takovou formou, aby se děti vystřídaly každý s každým, a získaly tím možnost poznat i to dítě, se kterým se do té doby třeba příliš nekamarádily.

Děti do skupin lze rozdělit na základě her, např. jednoduchého pexesa, lze využít také hru „Molekuly“, aj.



Obr. č. 4: Znárodnění skupinové formy práce

5.3 Program „Jsme malí, ale hrajeme FÉR“

Lektorka Ing. Mgr. Marie Nováková je autorkou různých projektů vycházejících z etické výchovy a směřujících k prosociálnímu chování. Mezi takové projekty se řadí např. program „Jsme malí, ale hrajeme FÉR“, který je určen i dětem mateřských škol a jsou v něm začleněny základy prosociálního chování (jednání zaměřené na toleranci, přátelství, spolupráci a vzájemnou pomoc) a nácvik dovedností, s ním související (pozitivní vztah k sobě i k okolí, tvořivost, schopnost odložit uspokojení, komunikace, usměrnění citů apod.). Program „Jsme malí, ale hrajeme FÉR“ je jednou z nabídek, kterou lektorka poskytuje školám (Nováková). Nabídka programů je přiložena v příloze.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce je věnována stanovení výzkumných cílů a vymezení vhodné metodologie pro výzkumné šetření. Také popisuje průběh realizace výzkumu a seznamuje s výsledky získaných dat.

6.1 Výzkumné cíle

Cílem výzkumného šetření je zjistit, do jaké míry je etická výchova zařazována do výchovně-vzdělávacího procesu v mateřských školách. Tedy zda učitelé mateřských škol mají povědomí o etické výchově a možnostech jejího využití při výchovně vzdělávacím procesu na preprimárním stupni vzdělávání, jaké mají na etickou výchovu názory a nakolik prvky etické výchovy využívají a s jakým záměrem.

6.1.1 Dílčí cíle

- Zjistit, zda existují rozdíly ve využívání etické výchovy učitelkami MŠ dle jejich věku, nejvyššího dosaženého vzdělání a délky pedagogické praxe.
- Zjistit, jaký názor mají učitelky MŠ na začleňování etické výchovy do výchovně-vzdělávacího procesu a jaký tomu přiřkládají význam.

6.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný soubor tvoří učitelky mateřských škol různého věku, vzdělání a s různou délkou praxe ve školství. Do výzkumu byly zapojeny učitelky MŠ Zlínského a Olomouckého kraje. Celkový počet oslovených respondentů byl 200.

6.3 Technika výzkumu, sběr dat a vyhodnocování

6.3.1 Dotazník

Abychom zjistili co největší počet dat, byla zvolena metoda dotazníku, který je koncipován tak, aby poskytl co nejpřesnější informace o zkoumaném problému. Dle Gavory (2010) je dotazník považován za ekonomický výzkumný nástroj, oblíbený pro svou (zdánlivě) lehkou skladbu. Nedoporučuje však její podceňování, naopak doporučuje dotazník správně zkonstruovat tím, badatel zvolí správný výzkumný cíl. Při přípravě dotazníku jsme vý-

zkumný problém rozdělili do několika menších okruhů, ze kterých jsme vytvořili položky, jimiž budeme zjišťovat konkrétní data. Tyto okruhy jsou:

- věk, vzdělání, délka praxe učitelky MŠ - respondentů
- znalost problematiky etické výchovy
- způsob začleňování etické výchovy

Dotazník vytvořený pro tuto práci se skládá otázek uzavřených, polootevřených a otevřených. Dotazník se skládá z úvodní části, demografických položek a věcné části.

Odpovědi respondentů budou následně vyhodnoceny a přehledně zpracovány do grafů. Výhodou dotazníku je, že je možné oslovit současně stejnou formou velký počet respondentů.

6.3.2 Sběr dat

Předpokládaný počet respondentů byl v rozmezí 150 – 200. Bylo odesláno 200 dotazníků učitelkám MŠ ze Zlínského a Olomouckého kraje. Vyplňování probíhalo pouze písemnou formou, dotazník byl respondentům předložen v tištěné podobě. Skutečný počet vyplněných dotazníků je 164, jedná se tedy o návratnost 82%, což je o 7% nad minimální hranici návratnosti dotazníkového výzkumu (Gavora, 2010, 130).

Dotazníky byly doručovány osobně a také skrz studentky UTB 3. ročníku kombinovaného studia, které ukončují studium programu Učitelství pro mateřské školy a mnohé z nich v mateřských školách pracují. Výběr mateřských škol tedy nebyl záměrný. Dotazníky byly doručeny ředitelkám MŠ, ty následně předaly dotazníky učitelkám. Sběr dat byl prováděn výhradně anonymně.

6.3.3 Vyhodnocování

Ke každé položce dotazníku je zpracována přehledná tabulka, v níž jsou zaznamenány odpovědi respondentek. Také je k dispozici graf, který získaná data znázorňuje v procentech. Výsledky jsou také slovně komentovány, v případě otevřených otázek jsou také uvozovkami vyznačené přímé citace učitelek, v tabulkách jsou kategorie, které vplynuly z jejich odpovědí.

6.4 Výzkumné otázky, stanovení předpokladů

Pro účely výzkumu byla stanovena hlavní **výzkumná otázka**:

- Jak probíhá začleňování etické výchovy do výchovně-vzdělávacího procesu v současné mateřské škole?

K hlavní výzkumné otázce byly vytvořeny dílčí výzkumné otázky, výzkumný problém a hypotézy. Chráska (2007, 16) popisuje výzkumný problém jako otázku, jejímž účelem je vyjadřování vztahu mezi proměnnými. V ideálním případě by tedy problém měl být formulován v tázací podobě, měl by být jednoznačný a konkrétní.

Dílčí výzkumné otázky:

- Zařazují učitelky MŠ etickou výchovu do výchovně-vzdělávacího procesu?
- Považují učitelky MŠ začlenění etické výchovy za důležité?

Na základě hlavního výzkumného cíle a dílčího výzkumného cíle jsme stanovili následující **předpoklady**:

1. Předpokládáme, že učitelky MŠ začleňují etickou výchovu do výchovně-vzdělávacího procesu.
2. Dle názoru většiny učitelek MŠ je zařazení etické výchovy do výchovně-vzdělávacího procesu velmi vhodné.
3. Převážná většina učitelek MŠ volí vhodné formy etické výchovy při své pedagogické aktivitě.
4. Z názorů učitelek MŠ vyplývá, že etická výchova může sloužit jako prevence sociálně patologických jevů.

7 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

V jednotlivých podkapitolách jsou prezentovány výsledky výzkumu:

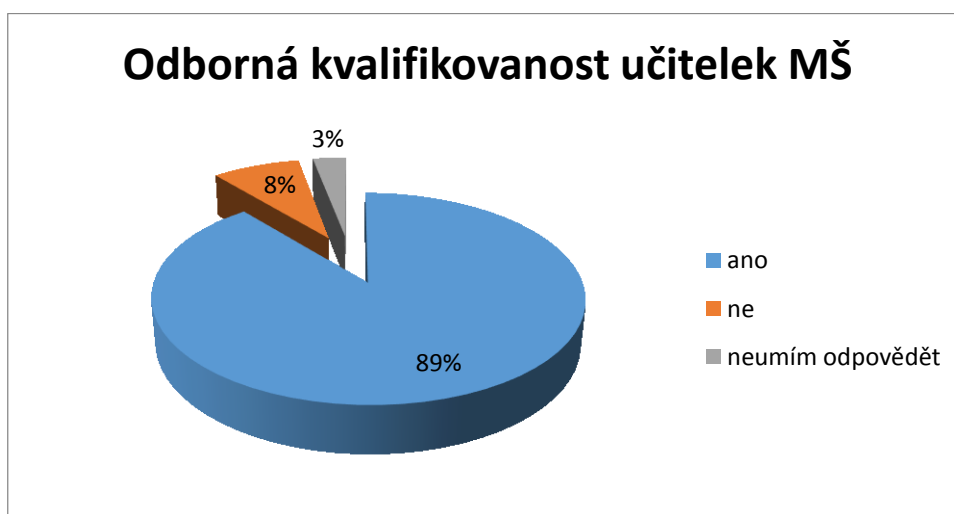
7.1 Demografická charakteristika respondentů

První otázka směřovaná na učitelky zjišťovala, zdali jsou respondentky kvalifikovanými učitelkami mateřských škol dle zákona č. 563/2004 Sb. (Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů). Převážná většina učitelek se označila za kvalifikované, pouhá 3% nedokázala na otázku odpovědět. Z výzkumu tedy vyplývá, že 89% dotazovaných absolvovalo pedagogické vzdělání se zaměřením na předškolní pedagogiku, výchovu dětí předškolního věku apod.

1. Otázka: **Jste dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů kvalifikovanou učitelkou MŠ?**

Odpověď	Počet odpovědí
Ano	146
Ne	13
Neumím odpovědět	5

Tabulka č. 1: Odborná kvalifikovanost učitelek MŠ

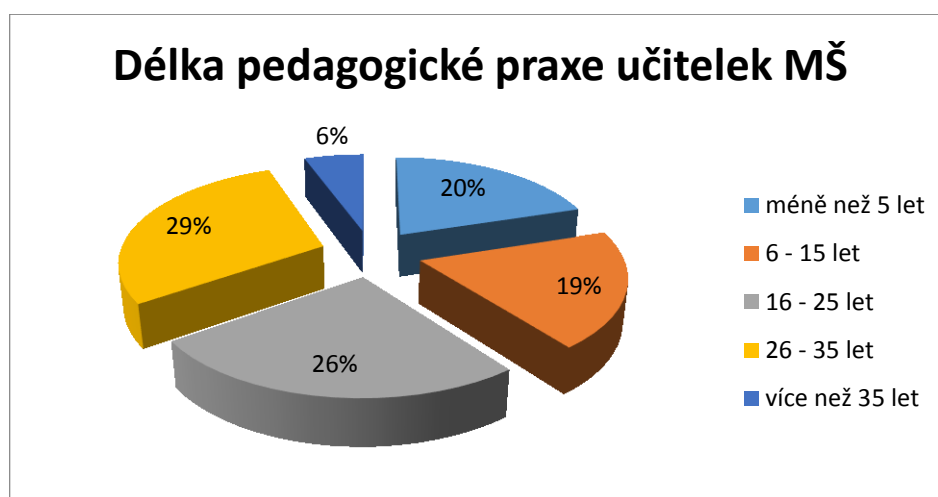


Graf č. 1: Odborná kvalifikovanost učitelek MŠ

2. Otázka: Jaká je **délka** Vaší pedagogické **praxe**?

Odpověď	Počet odpovědí
Méně než 5 let	32
6 – 15 let	31
16 – 25 let	43
26 – 35 let	48
Více než 35 let	10

Tabulka č. 2: Délka pedagogické praxe učitelek MŠ



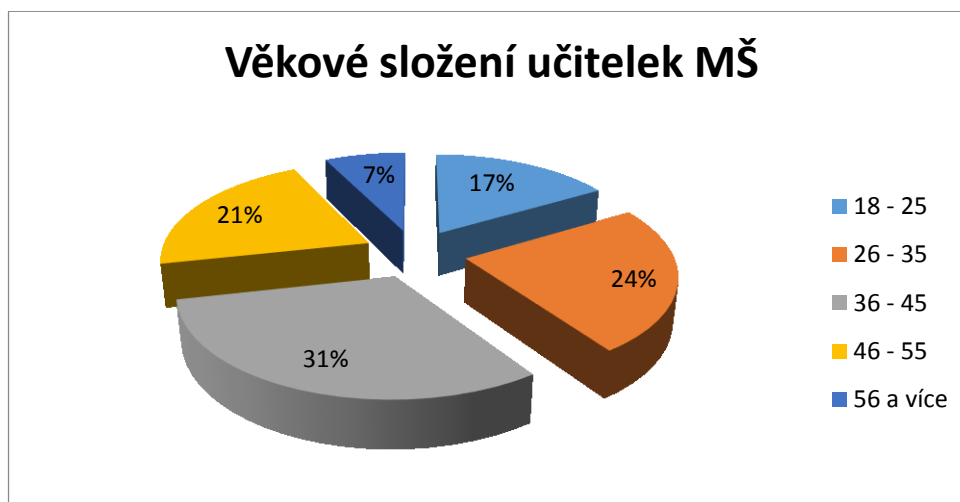
Graf. č. 2: Délka pedagogické praxe učitelek MŠ

Délka pedagogické praxe není přímo úměrná věku učitelek. Tato skutečnost může být ovlivněna faktem, že příprava učitelek na zaměstnání se lišila např. délkou studia. Některé učitelky nastoupily do zaměstnání ihned po ukončení střední školy, jiné mohly studovat také vysokou školu, další mohly vykonávat zaměstnání až v pozdějším věku,... Důvody mohou být různé. Z výzkumu však vyplývá, že nejširší oblast respondentek tvořily učitelky s praxí mezi 26 – 35 lety, nejméně jich bylo s praxí více než 35 letou.

3. Otázka: Prosím označte, do které **věkové skupiny** se řadíte:

Odpoď	Počet odpovď
Měně než 25 let	28
26 – 35 let	39
36 – 45 let	51
46 – 55 let	34
56 a více let	12

Tabulka č. 3: Věkové složení učitelek MŠ



Graf č. 3: Věkové složení učitelek MŠ

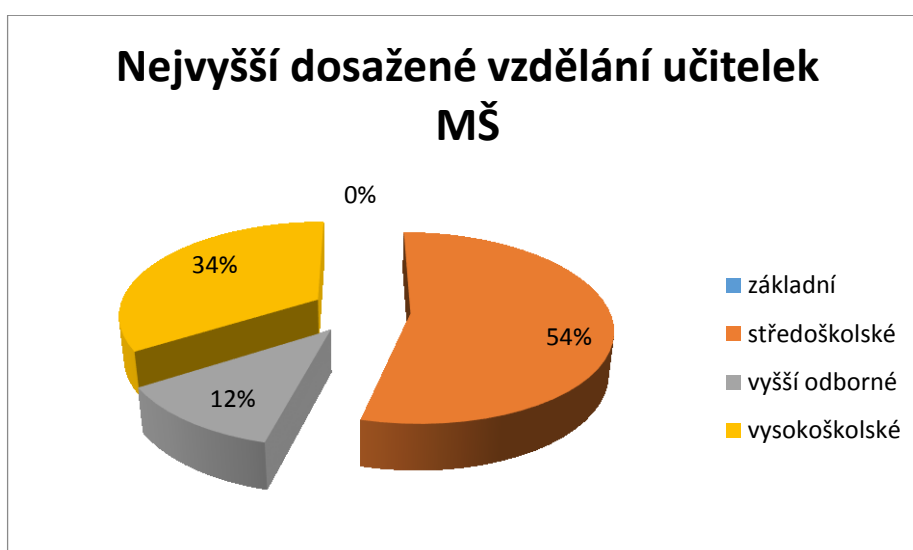
V dotazníkovém šetření byly zastoupeny všechny věkové kategorie učitelek. Nejvíce účastnic je ve věku střední dospělosti, nejméně ve věku 56 a více let.

4. Otázka: Jaké je vaše **nejvyšší** dosažené **vzdělání**?

Předpokládali jsme, že úroveň vzdělání bude dosahovat minimálně středoškolského stupně vzdělávání, což bylo výzkumem potvrzeno. Stále však u oslovených učitelek mateřských škol převažuje úroveň středoškolského vzdělání nad vysokoškolským.

Odpověď	Počet odpovědí
Základní	0
Středoškolské	89
Vyšší odborné	20
Vysokoškolské	55

Tabulka č. 4: Nejvyšší dosažené vzdělání učitelek MŠ



Graf č. 4: Nejvyšší dosažené vzdělání učitelek MŠ

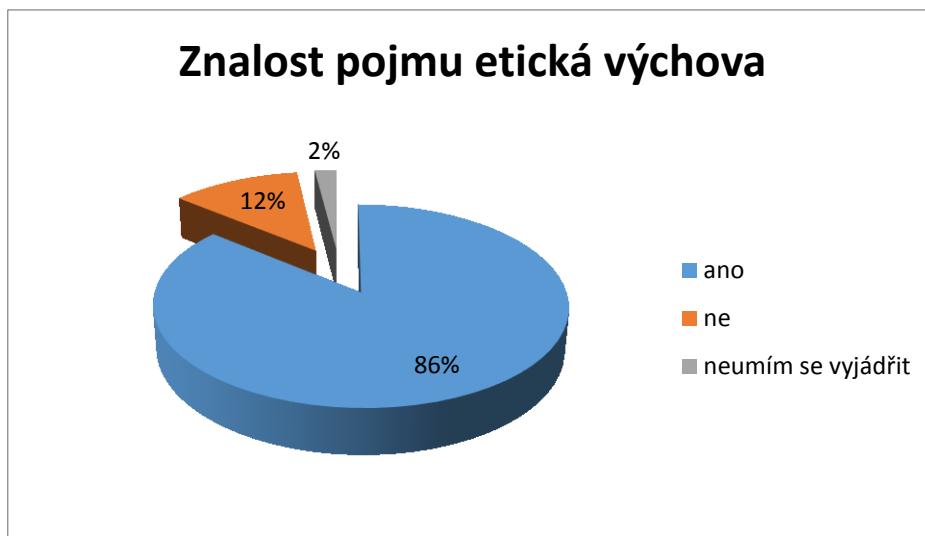
7.2 Znalost problematiky etické výchovy

Předmětem následujících otázek byl pojem etická výchova. Cílem bylo zjistit, zda se učitelky MŠ s pojmem již setkaly, zda etickou výchovu považují za důležitou, a proč.

5. Otázka: Setkala jste se již s pojmem **etická výchova**?

Odpověď	Počet odpovědí
Ano	141
Ne	20
Neumím se vyjádřit	3

Tabulka č. 5: Znalost pojmu etická výchova



Graf č. 5: Znalost pojmu etická výchova

86% učitelek mateřských škol uvedlo, že se již s pojmem etická výchova setkala. 12% respondentek na otázku odpovědělo záporně a 2% se neuměla vyjádřit, zdali ano či ne. Pro náš výzkum bylo důležité zjistit, jestli jsou učitelky s etickou výchovou již nějakým způsobem obeznámeny, což se ve většině potvrdilo.

6. Otázka: Je dle Vás **etická výchova** v současnosti **důležitou součástí výchovy dětí**?

Odpověď	Počet odpovědí
Ano	141
Ne	20
Neumím se vyjádřit	3

Tabulka č. 6: Význam etické výchovy



Graf č. 6: Význam etické výchovy

V návaznosti na otázku předchozí jsme zjišťovali, zda učitelky považují etickou výchovu za podstatnou součást výchovy dětí. 68% dotazovaných souhlasilo, 21% bylo proti a 11% se nevyjádřilo ani kladně, ani záporně, což přisuzujeme mimo jiné také tomu, že se některé zúčastněné s pojmem etické výchovy dosud nesetkaly.

7. Otázka: Můžete, prosím **odůvodnit Vaši odpověď** na předcházející otázku (proč ano/ne)?

Při této otázce byla respondentům dána možnost odůvodnit svou odpověď na otázku předchozí. Záměrem bylo zjistit názory učitelek na to, proč (ne) považují etickou výchovu za důležitou.

Otázka nebyla zodpovězena všemi respondentkami výzkumu. Patrně nepovažovaly za důležité se k otázce vyjádřit. Je však třeba poznamenat, že se nevyjádřily zejména ty paní učitelky, které na dotazníkovou otázku č. 5 (Setkala jste se již s pojmem etická výchova?) odpověděly záporně (78% z nich tuto otázku vynechalo).

Odpovědi učitelek, které dotaz zodpověděly, byly vskutku podobné a nijak výrazně se nelišily. Sestavili jsme tabulku s kategoriemi, které charakterizují jednotlivé výpovědi učitelek. Rozděleny jsou dle toho, jak odpověděly na otázku č. 6 (Je dle Vás etická výchova v současnosti důležitou součástí výchovy dětí?).

ANO	NE
Výchovné problémy dětí	Nízký věk dětí
Nadbytek moderních technologií	Dostatečná výchova v rodině
Nedostatek komunikace	Přetěžování dětí
Prevence sociálně-patologických jevů	Nadbytečná výchova
Nevhodný styl výchovy v rodině	
Inkluze	
Atmosféra MŠ	

Tabulka č. 7: Význam etické výchovy – kategorie

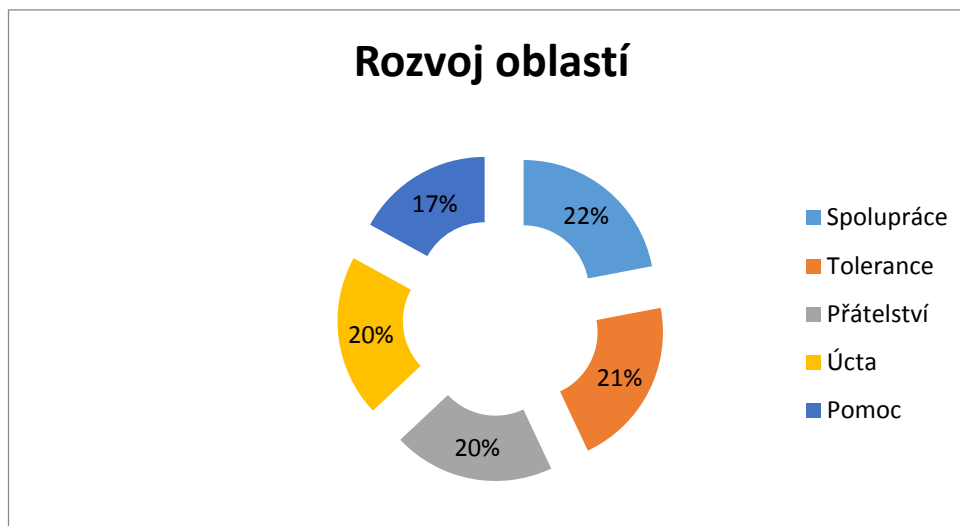
Učitelky, které s důležitostí etické výchovy souhlasily, zmiňovaly zejména důvody jako např. nevhodného chování dětí k ostatním lidem, nedostatek komunikace, a nevhodný styl výchovy v rodině. Jedna paní učitelka doslova napsala, že: „Když se dětem nedostává základům slušného chování v rodině, etickou výchovou je můžeme tyto základy učit v mateřské škole.“ Dále učitelky vyzdvihly vliv etické výchovy při začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného dětského kolektivu: „Učíme je, jak přijmout i toho, kdo se nějak liší. A to si myslím je v etické výchově“.

Stejně jako kladné odpovědi, i záporné byly vysvětleny: „Myslím, že u takhle malých dětí by mělo stačit to, co je naučí doma.“

8. Otázka: Na **rozvíjení jakých oblastí** má dle Vašeho úsudku **etická výchova** podstatný **vliv**? (Prosím, vyberte a podtrhněte 5 nejdůležitějších.)

Odpověď	Počet odpovědí
Spolupráce	151
Tolerance	147
Přátelství	142
Úcta	138
Pomoc	121

Tabulka č. 8: Rozvoj oblastí



Graf č. 7: Rozvoj oblastí

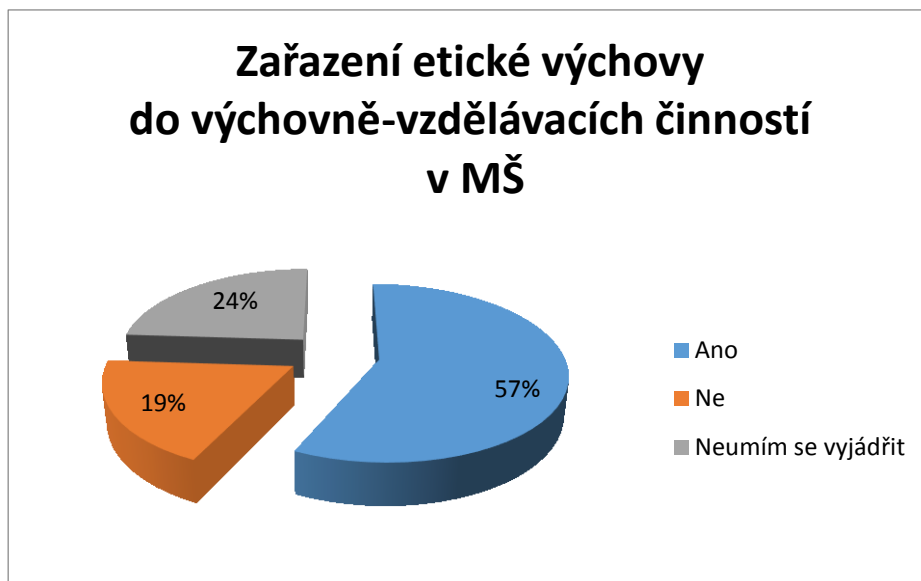
V osmé otázce dotazníku měli učitelé možnost vybrat si z nabízených možností, nebo doplnit své vlastní. Ve většině případů učitelkám postačila nabídka a vybrali možnosti již v dotazníku uvedené. Záměrem bylo zjistit názory učitelek na to, jaké oblasti dle jejich názoru etická výchova rozvíjí. Většina odpovědí se nejvíce shodovala v oblasti spolupráce, tolerance, přátelství, úcty a respektu. Pouze 5% učitelek využilo možnosti vlastního vyjádření a uvedly např. oblasti: sebevzdělávání učitelů, příprava na život, slušné chování, prevence negativního chování. Oceňujeme, že si učitelky uvědomují, že ke správnému působení etické výchovy patří, aby učitel byl kompetentní, tudíž aby se v této oblasti vzdělával.

7.3 Způsob začleňování etické výchovy

9. Otázka: Myslíte, že je vhodné **zařazovat** etickou výchovu do **vzdělávací nabídky** MŠ?

Odpověď	Počet odpovědí
Ano	93
Ne	31
Neumím se vyjádřit	39

Tabulka č. 9: Zařazení etické výchovy do vzdělávací nabídky MŠ



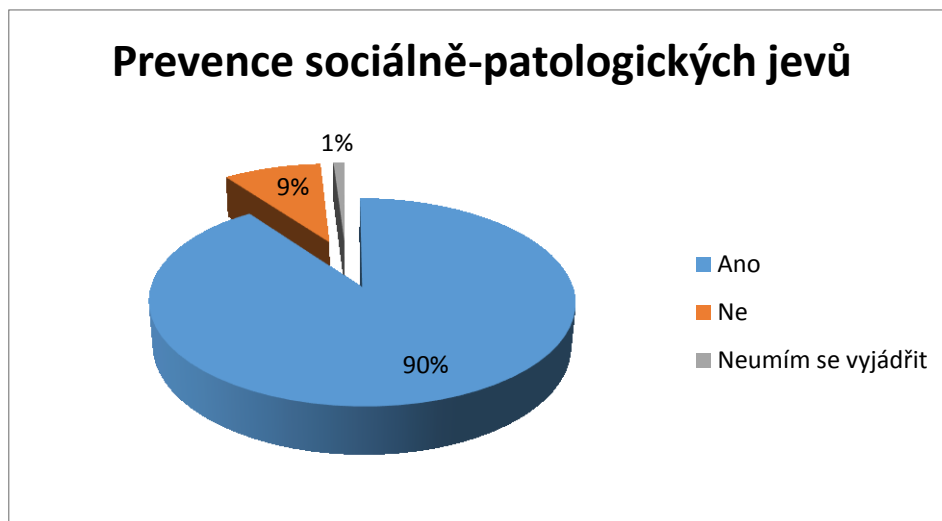
Graf č. 9: Zařazení etické výchovy do vzdělávací nabídky MŠ

Učitelky se k otázce převážně vyjádřily kladně. 57% učitelek, tedy více než polovina, považuje zařazení etické výchovy do aktivit v MŠ za vhodné. V této položce jsme zaznamenali vysoké procento odpovídajících, které se nebyly schopny rozhodnout pro kladnou či zápornou odpověď. Domníváme se, že učitelky jsou samy na pochybách, zda je již etická výchova obsažena v RVP PV dostatečně, či ne.

10. Otázka: Domníváte se, že **etická výchova** může sloužit **jako prevence sociálně patologických jevů** (drogy, násilí apod.)?⁶⁶

Odpověď	Počet odpovědí
Ano	147
Ne	14
Neumím se vyjádřit	3

Tabulka č. 10: Prevence sociálně-patologických jevů



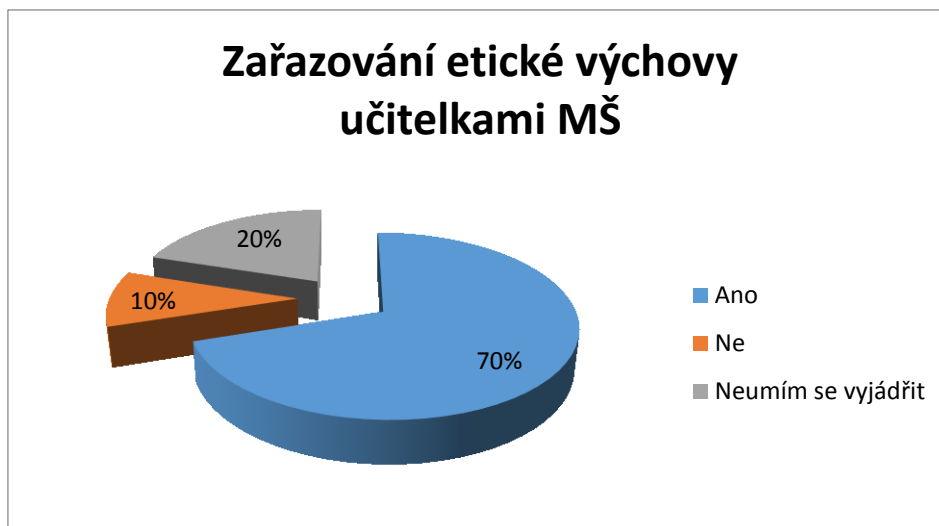
Graf č. 10: Prevence sociálně-patologických jevů

V této položce jsme zaznamenali nejvyšší počet respondentek se stejným názorem. Přestože z odpovědí na předchozí otázky vyplynulo, že některé učitelky nepovažují etickou výchovu za významnou součást výchovy a vzdělávání dětí, jako možnost prevence sociálně-patologických jevů ji označilo celých 90% dotazovaných.

11. Otázka: **Zařazujete** vy osobně prvky **etické výchovy** do vlastního pedagogického působení?

Odpověď	Počet odpovědí
Ano	115
Ne	17
Neumím se vyjádřit	32

Tabulka č. 11: Zařazování etické výchovy



Graf č. 11: Zařazování etické výchovy učitelkami MŠ

70% dotazovaných odpovědělo na otázku zařazování etické výchovy kladně. Z toho vyplývá, že učitelky etickou výchovu užívají, aniž by to všechny činily vědomě. 20% respondentek se nedokázalo vyjádřit. Domníváme se, že to může být způsobeno tím, že v dotazníku nebyly konkrétní prvky uvedeny. Kdyby tam byla uvedena např. podpora spolupráce dětí, jistě by na tuto otázku odpovědělo kladně více učitelek.

12. Otázka: Můžete, prosím, zdůvodnit Vaši odpověď na výše položenou otázku (proč ano/ne)?

ANO	
Vytváření a dodržování pravidel	Rozvoj přátelství
Výchovné problémy dětí (odezněly)	Podpora spolupráce dětí
Lepší spolupráce s rodinou	Prevence sociálně-patologických jevů
Tolerance	Vytváření pozitivních vztahů
Příjemné školní klima	Respekt, úcta k druhým
Důvěra (jak mezi dětmi, tak mezi dětmi a učitelkami)	

Tabulka č. 12: Zařazování etické výchovy učitelkami MŠ – kategorie

Učitelky, které etickou výchovu považují za důležitou, uvedly jako odůvodnění výše uvedené výhody, které etická výchova přináší. Některé výpovědi byly stručné a obsahovaly pouze jednu výhodu, např.: „Etická výchova nám pomáhá s inkluzí Romských dětí.“, ně-

kteřé učitelky však využily pro svou odpověď všechny nabídnuté řádky. Líbil se nám názor paní učitelky, která etickou výchovu ve své výpovědi vyzdvihla pro její výhodu utváření důvěry: „Mně se líbí, že si s dětmi můžeme vzájemně důvěřovat. Když se vyskytne nějaký problém, vždycky si v klidu sedneme a vyřešíme jej. Např. nikdo není trestán za to, že něco provedl, ale snažíme se, aby se to příště už nestalo.“

Zazněl také názor, že etická výchova není důležitá pouze pro děti, ale také pro jejich učitelky: „Dokud jsem nebyla na semináři, tak jsem sama nevěděla, jak mluvit třeba s rodiči. Vždycky jsem se bála, že se naštvou, když jsem jim potřebovala sdělit něco nepříjemného. Ale tam nás to učili, tak to zkusím. A zatím dobrý. Snažím se je respektovat, a oni zas nás, tak to jde.“

Učitelky využívají prvků etické výchovy také při práci s dětmi – cizinci a s dětmi etnických menšin: „Když k nám nastoupila malá Tunisanka, měla naučené z domu trochu jiné zvyky, než u nás. Děckám to připadalo divné, ale všechno jsme jim vysvětlili a tolerovali to. Např. proč nejí určitá jídla atd.“

Rozvoj spolupráce dětí, vytváření pozitivních vztahů a tolerance, byly nejčastějšími uvedenými důvody pro vysvětlení, v čem tkví význam etické výchovy. Nejméně frekventovanou kategorií byla prevence sociálně-patologických jevů.

NE	
Obsah RVP PV (je dostačující)	Věk (děti jsou na to malé)
Nedostatek času (na další výchovné aktivity)	Zájmový kroužek náboženství (nahrazuje EV)
Přemíra výchovy	Nesmysl

Tabulka č. 13: Zařazování etické výchovy učitelkami MŠ – kategorie

Celých 21% odpovědí tvrdilo, že prvky etické výchovy nepoužívá. Negativní názory byly překvapivé svou radikálností, jako např.: „Dnes nemá cenu cpát dětem do hlavy další řeči o tom, jak mají být vychované, slušné a poctivé. Protože dneska se na poctivost už nehraje.“, „Děcka můžou chodit jednou týdně do náboženství. Tak tam jim můžou vysvětlovat, jak se lidi k sobě mají chovat. Ve školce už na to není čas.“. Na souvislost etické výchovy s ná-

boženstvím poukázaly i další paní učitelky. Zmiňovaly, že pokud se mají děti „učit něco navíc“, tak zájmový kroužek náboženství je ideálním prostředím.

Učitelky, prostřednictvím svých negativních názorů, upozorňovaly také na to, že obsah RVP PV je v oblasti osvojování prosociálního chování dostačující: „Však jedeme dle RVP PV, tam už je všechno obsaženo v jednotlivých vzdělávacích oblastech.“, „Myslím, že náš ŠVP zahrnuje všechny důležité oblasti, a jednáme podle toho, takže nic víc nepotřebujeme.“, „Proč bychom přidávaly něco, co už je v RVP?“.

Na nedostatek času se odkazoval 11 učitelek. Jeden názor byl již zmíněn v souvislosti s kroužkem náboženství, další zní: „Jelikož už tak s dětmi skoro nestíháme plnit ŠVP, neumím si představit, že bychom zařazovali další aktivity.“

Nejčastější odpovědí tedy bylo, že obsah vzdělávání v mateřské škole je již dostačující a není třeba jej o etickou výchovu obohacovat. Odpovědi ve smyslu, že etická výchova je nesmysl, byly sice pouze výjimkou, nicméně zazněly.

13. Otázka: Jakou **formu** by mělo mít **zařazování etické výchovy** do výchovně-vzdělávacího procesu?

Odpověď	Počet odpovědí
Pouze slovní výklad	18
Krátký výklad doplněný o praktické ukázky, při nichž si mohou děti různé situace vyzkoušet	148
Hra	164
Jiné	15

Tabulka č. 14: Formy etické výchovy

Na předposlední otázku dotazníku odpověděly všechny dotazované. Mohly vybrat více variant odpovědí, také mohly slovně odpovědět. Této možnosti využilo pouhých 9% učitelek a jako další formy práce při začleňování etické výchovy uvedly např. besedy s odborníky, exkurze do na místa, kam se běžně děti nemají možnost podívat (např. policejní a hasičská stanice) a různé výlety.

V jediné položce celého dotazníku se shodly všechny respondentky. A to sice při zařazování etické výchovy formou hry. Je zřejmé, že si učitelky uvědomují, že základní činností dítěte je právě hra.

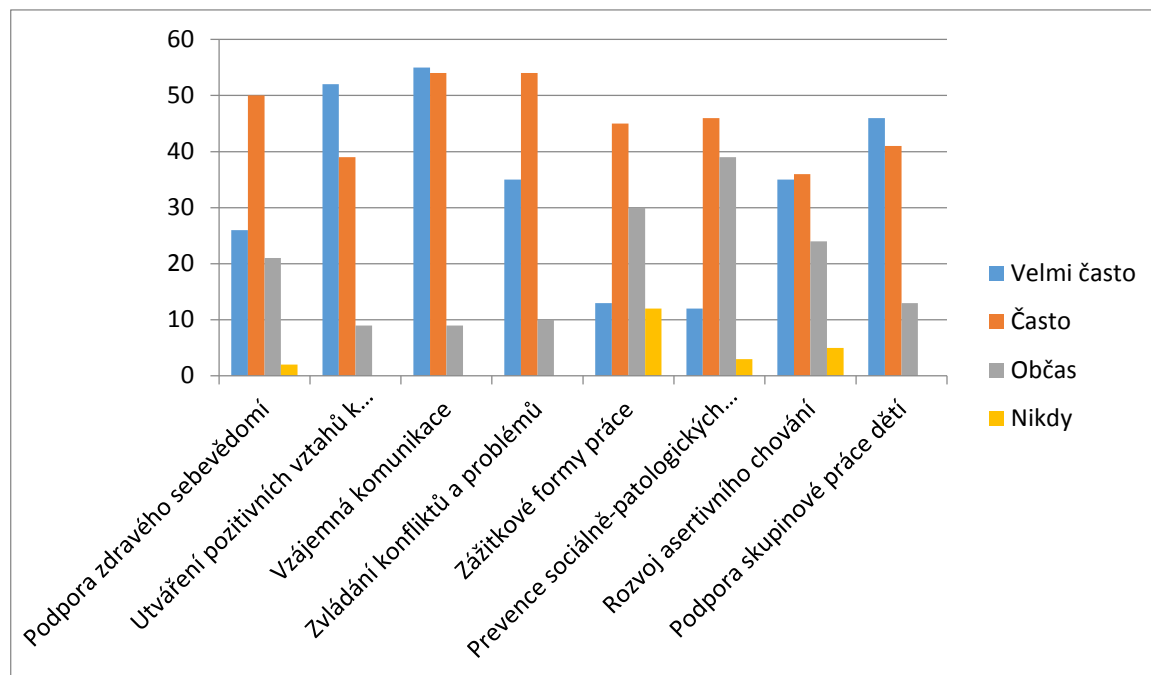
Na pomyslném druhém místě se umístila odpověď, v níž učitelky souhlasí s krátkým výkladem, doplněným o praktické ukázky. Tato forma práce je velmi vhodná, díky zážitku si děti lépe pamatují.

Formu pouze slovního výkladu zvolilo 11% učitelek. Tato metoda sama o sobě jistě není míněna špatně, ovšem dle našeho názoru je třeba ji kombinovat s ostatními.

14. Otázka: Do jaké míry **začleňujete** do vlastního pedagogického **působení na děti** následující **oblasti**?

Odpověď	Počet odpovědí			
	Velmi často	Často	Občas	Nikdy
Podpora zdravého sebevědomí dětí	42	82	34	3
Utváření pozitivních vztahů k druhým	85	64	15	0
Vzájemná komunikace	90	89	15	0
Zvládání konfliktů a problémů	58	89	17	0
Zážitkové formy práce	21	74	50	19
Prevence sociálně-patologických jevů	19	75	64	6
Rozvoj asertivního chování	57	59	40	8
Podpora skupinové práce dětí	75	68	21	0

Tabulka č. 15: Oblasti pedagogického působení



Graf č. 12: Oblasti pedagogického působení

Přestože nemalé procento dotazovaných učitelek MŠ tvrdilo, že začleňování etické výchovy do výchovna-vzdělávacího procesu v mateřské škole nepovažují za podstatné, z dotazníků a výše uvedené tabulky vyplývá, že prvky etické výchovy používají všechny.

8 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 164 respondentek. Záměrem bylo zjistit, do jaké míry je etická výchova zařazována do výchovně-vzdělávacího procesu v mateřských školách. Jednotlivé položky dotazníku zjišťovaly, jak jsou učitelky MŠ s etickou výchovou obeznámeny, jak ji považují za důležitou a nakolik jejího pozitivního působení využívají.

Výzkumem byly potvrzeny všechny stanovené předpoklady. Prvním předpokladem bylo, že učitelky MŠ začleňují etickou výchovu do výchovně-vzdělávacího procesu. Ať záměrně, či bezděčně, každá z účastnic alespoň částečně etickou výchovu využívá, což potvrdily ve svých výpovědích v dotazníkové otázce č. 14. Některé učitelky jsou toho názoru, že etická výchova je již začleněna do RVP PV, a není tedy zapotřebí se této oblasti více věnovat. Pravdou je, že v RBP PV jsou obsaženy oblasti, usilující o rozvoj prosociálního chování, ovšem působení na děti by mělo být učitelkou přirozené, takže ta se s prvky etické výchovy musí sama ztotožnit, aby mohla předávat dětem drahocenné postoje a zkušenosti a vytvářet vhodné prostředí k rozvoji jejich morální inteligence.

Dalším předpokladem bylo, že učitelky MŠ považují zařazování etické výchovy za vhodné. V nadpoloviční většině se odpovědi učitelek shodly na tom, že zařazování etické výchovy je vhodné. Výzkum ukazuje, že souhlasí 57% dotazovaných. Toto poměrně nízké procento přisuzujeme nedostatečné informovanosti učitelek, co všechno vlastně etická výchova zahrnuje. Jak již bylo zmíněno, je možné, že učitelky využívají více prvků, podporujících správný morální vývoj a prosociální chování, ovšem nejsou si vědomy toho, že tyto prvky jsou součástí právě etické výchovy.

Předpoklad, že převážná většina učitelek MŠ volí vhodné formy etické výchovy při své pedagogické aktivitě, se také potvrdil jako správný. Pro děti předškolního věku je nejpřirozenějším a nejčastějším projevem hra. Pokud učitelky jsou schopny zařazovat pozitivní působení etické výchovy do dětských her, lze jim gratulovat. Vhodné jsou také formy práce, při nichž si děti mohou konkrétní situace vyzkoušet, a prožitkem si lépe zapamatovat.

Že je etická výchova vhodným prostředkem prevence sociálně patologických jevů učitelky také potvrdily. Celých 90% respondentek se shodlo na potvrzení tohoto předpokladu.

ZÁVĚR

Prostředí mateřské školy poskytuje učitelkám dostatečný prostor k začleňování prosociálně orientovaných činností. Děti jsou denně v přímém kontaktu s kamarády během volných her a navazují tedy nové a prohlubují stávající sociální vztahy během činností, které jsou pro ně nejpřirozenější. Také učitelky mohou pozitivně ovlivnit prosociální chování dětí, např. pomocí promyšlených pravidelných činností, podporující spolupráci, fair-play a další cíle etické výchovy.

Tato práce se věnovala problematice etické výchovy a jejímu začleňování do výchovně-vzdělávacího procesu mateřských škol. Cílem teoretické části bylo poskytnout problematice teoretický rámec s vymezením pojmů týkajících se morálního vývoje a etické výchovy, cílem praktické části bylo nastínit cíle a metody výzkumného šetření, stanovit předpoklady a interpretovat získaná data.

Diplomová práce byla vytvořena s účelem, aby vedla k zamyšlení nad významem zařazování prvků etické výchovy do výchovy a vzdělávání dětí v mateřské škole. Po rodině je mateřská škola prvním prostředím, kde dítě získává základy pro svůj morální vývoj. Rozvoj prosociálního citění a chování dětí je samozřejmě podmíněn i jejich individuálními zvláštnostmi, ovšem působení mateřské školy je pro dítě nesmírně důležité například tím, že dítěti poskytuje možnost být každodenní součástí dětské skupiny. Ta mimo jiné poskytuje dítěti prostředí, umožňující jeho morální růst a vývoj.

Stěžejní segment praktické části diplomové práce je věnována realizaci dotazníkového šetření mezi učitelkami mateřských škol. Předem byly stanoveny hypotézy, které byly výzkumem potvrzeny. Z výzkumu mimo jiné vyplývá, že učitelky mateřských škol využívají metod a prostředků etické výchovy, aniž by si to mnohé uvědomovaly. Bez prvků etické výchovy by předškolní vzdělávání nemohlo fungovat, vždyť právě v období předškolním si děti utvářejí první představy o dobru a zlu, přijímají základy a vzory prosociálního chování a získávají zkušenosti s životem v sociálních skupinách.

Přínos této práce tkví tedy v poskytnutí teoretických východisek problematiky morálního vývoje a etické výchovy, a v přiblížení současné situace v mateřských školách. Může také posloužit učitelkám mateřských škol k zamyšlení nad vhodnými metodami práce s dětmi předškolního věku, vychovatelům a všem rodičům, kteří by chtěli své děti vychovávat dle zásad etické výchovy, směřujících k prosociálnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALLEN, Susie. *Parents' views on justice affect babies' moral development* [online]. 2015 [cit. 2017-02-21]. Dostupné z: <https://medicalxpress.com/news/2015-09-parents-views-justice-affect-babies.html>

BAUMANN, Gerlinde. *Bible*. Přeložil Jana BÍLKOVÁ. Praha: Grada, 2012. ISBN 9788024739120.

CARPENDALE, Jeremy a Ulrich MULLER. *Social Interaction and the Development of Knowledge* [online]. Psychology Press, 2014 [cit. 2017-01-23]. ISBN 9781135638009. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=aYV5AgAAQBAJ&hl=cs&source=gbs_navlinks_s

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČERMÁK, Ivo. *Sociálně kognitivní teorie morálky Alberta Bandury* [online]. In: . [cit. 2016-01-19]. Dostupné z: http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiDuYnUs-PSAh-VCb5oKHatyC5cQFggZMAA&url=http%3A%2F%2Fweb.ff.cuni.cz%2F~hosksaff%2FC_moralka.pdf&usq=AFQjCNFgMI291fElHaGxmgHxrvr7nIFJNg

BOSACKI, Sandra Leanne. *Social cognition in middle childhood and adolescence: integrating the personal, social, and educational lives of young people*. John Wiley & Sons, 2016. ISBN 9781118937969.

FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky* [online]. Grada Publishing, 2013 [cit. 2017-03-01]. ISBN 9788024784779. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=NahVAgAAQBAJ&dq=franclov%C3%A1&hl=cs&source=gbs_navlinks_s

FREUD, Sigmund. *Výklad snů: O snu*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1998. ISBN 8086123073.

HASS, Aaron. *Morální inteligence: jak rozvíjet a kultivovat dobro v nás*. Praha: Columbus, 1999. ISBN 80-7249-010-9.

HELLER, Jan, SUCHÁ, Ema, ed. *Hlubinné vrty: rozbor biblických statí a pojmů*. Praha: Kalich, 2008. ISBN 978-80-7017-083-0.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 9788024730370.

HUBATKA, Miloslav. *Úspěšní vychovávají své děti jinak* [online]. Edika, Albatros Media, 2017 [cit. 2017-03-01]. ISBN 8026605780. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=ZDMnCwAAQBAJ&dq=motivace+d%C4%9Bt%C3%AD&hl=cs&source=gbs_navlinks_s

IVANOVÁ, Eva a Ľubica KOPINOVÁ. *Etická výchova v 1. ročníku základnej školy: metodická príručka pre učiteľov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8052-206-5.

KILLEN, Melanie a Judith G. SMETANA, ed. *Handbook of moral development*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, c2006. ISBN 0-8058-4751-0.

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

KOSOVÁ, Martina. *Logoterapie: existenciální analýza jako hledání cest*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 9788024743462.

MAHLER, Zdeněk. *Morální inteligence aneb neztrácejme lidství: Kniha o člověku, jeho morálce a skutečných hodnotách lidského života*. [online]. Mgr. Tomas Zahradnicek - TZ-one, 2017 [cit. 2017-02-20]. ISBN 8075390466. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=6SJRDgAAQBAJ&dq=mor%C3%A1ln%C3%AD+inteligence&hl=cs&source=gbs_navlinks_s

MAJERČÍKOVÁ, Jana. *Rodina a její důvera k škole*. Pedagogika.sk [online]. 2011, [cit. 2017-03-11]. Dostupné z: <http://www.casopispedagogika.sk/studie/rodina-a-jej-dovera-k-skole-jana-majercikova.html>

MATĚJČEK Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Potrál, 2007, ISBN 978-80-7367-504-2.

NAKONEČNÝ, M. *Emoce*. 1.vyd. Triton: Praha, 2012. ISBN 978-80-7387-614-2.

- NOVÁČKOVÁ, J. *Komunitní kruh*, Metodický portál RVP [online]. 2005 [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/424/KOMUNITNI-KRUH.html/>
- NOVÁČKOVÁ, J. Tresty a odměny. Magazín zdraví [online]. 2010 [cit. 2017-02-24]. Dostupné z <<http://www.magazinzdravi.cz/clanky/tresty-a-odmeny1249.html>>.
- NOVÁK, Tomáš a Hana LÁSKOVÁ. *Peklo v duši: deprese a mánie*. Praha: Grada, 2016. ISBN 9788024758510.
- NOVÁKOVÁ, M. *Jsme malí, ale hrajeme FÉR*, Ing. Mgr. Marie Nováková [online]. [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <http://38126.w26.wedos.ws/jsme-mali-ale-hrajeme-fer/>
- NOVÁKOVÁ, Marie a kolektiv. *Učíme etickou výchovu*. Praha: Luxpress, 2009. 131s.; ISBN 978-80-7130-143-1.
- OLIVAR, R.R. *Etická výchova*. 1. vyd. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5.
- Projekt etická výchova. In: Etickeforum [on-line]. © 2009 [cit. 2017-02-8]. Dostupné z: <http://etickeforum.cz/eticka-vychova/o-eticke-vychove>
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PUKA, Bill. *Moral development: a compendium*. New York: Garland Pub., 1994. ISBN 9780815315513.
- RAHNER, Karl a Herbert VORGRIMLER. *Teologický slovník*. Přeložil František JIRSA, přeložil Jan SOKOL, přeložil Jan KRANÁT. Praha: Vyšehrad, 2009. Teologie (Vyšehrad). ISBN 978-80-7021-934-8.
- SANDEL, Michael J. *Spravedlnost: co je správné dělat*. Přeložil Tomáš CHUDÝ. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. Politeia (Karolinum). ISBN 9788024630656.
- SÁRKÖZI, Radek. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. *Moderní vyučovací metody*. [online]. [cit. 2017-03-18]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-3>
- SOBOTNÍ ŠKOLA, *Stvoření a morálka*. In: www.sobotniskola.casd.cz [online]. [cit. 2017-01-27]. Dostupné z: <http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=18&ved=0ahUKEwi>

NnZPjwPfSAhXM-

kywKHcRQA8Y4ChAWCEYwBw&url=http%3A%2F%2Fsobotniskola.casd.cz%2Fukolypdf%2Fbu2013%2Fbu1_13%2Fbu1_13_05.pdf&usg=AFQjCNEDnmjHYx63lhxW9wmJgj2Sahma4w&bvm=bv.150729734,d.bGg

URBANOVSÁ, Eva a Pavel ŠKOBRTAL. *Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3066-9.

VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-051-1.

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

WEBER, Helmut. *Všeobecná morální teologie*. Praha: Zvon, 1998. Theologica (Zvon). ISBN 80-7021-292-6.

WILDING, Christine. *Emoční inteligence: vliv emocí na osobní a profesní úspěch*. Praha: Grada, 2010. Psychologie pro každého. ISBN 9788024727547.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola

RVP PV Rámcový výchovně-vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1: Maslowova hierarchie potřeb

Obr. č. 2: Složky etické výchovy

Obr. č. 3: Znázornění práce v kruhu

Obr. č. 4: Znázornění skupinové formy práce

Graf č. 1: Odborná kvalifikovanost učitelek MŠ

Graf č. 2: Délka pedagogické praxe učitelek MŠ

Graf č. 3: Věkové složení učitelek MŠ

Graf č. 4: Nejvyšší dosažené vzdělání učitelek MŠ

Graf č. 5: Znalost pojmu etická výchova

Graf č. 6: Význam etické výchovy

Graf č. 7: Rozvoj oblastí

Graf č. 9: Zařazení etické výchovy do vzdělávací nabídky MŠ

Graf č. 10: Prevence sociálně-patologických jevů

Graf č. 11: Zařazování etické výchovy učitelkami MŠ

Graf č. 12: Oblasti pedagogického působení

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Odborná kvalifikovanost učitelek MŠ

Tabulka č. 2: Délka pedagogické praxe učitelek MŠ

Tabulka č. 3: Věkové složení učitelek MŠ

Tabulka č. 4: Nejvyšší dosažené vzdělání učitelek MŠ

Tabulka č. 5: Znalost pojmu etická výchova

Tabulka č. 6: Význam etické výchovy

Tabulka č. 7: Význam etické výchovy – kategorie

Tabulka č. 8: Rozvoj oblastí

Tabulka č. 9: Zařazení etické výchovy do vzdělávací nabídky MŠ

Tabulka č. 10: Prevence sociálně-patologických jevů

Tabulka č. 11: Zařazování etické výchovy

Tabulka č. 12: Zařazování etické výchovy učitelkami MŠ – kategorie

Tabulka č. 13: Zařazování etické výchovy učitelkami MŠ – kategorie

Tabulka č. 14: Formy etické výchovy

Tabulka č. 15: Oblasti pedagogického působení

SEZNAM PŘÍLOH

Dotazník

Program etické výchovy

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážené paní učitelko,

do rukou se Vám právě dostává dotazník, díky němuž bych se od Vás ráda dozvěděla několik podstatných informací, týkající se začleňování etické výchovy do výchovně-vzdělávacího procesu v mateřských školách. Mou snahou je zjistit, zda je etická výchova v mateřských školách využívána, a jaké výhody přináší dětem a jejich učitelkám. Vyplnění dotazníku není časově náročné, pravděpodobně Vám nezabere více než 15 minut Vašeho času.

Získané a analyzované výsledky výzkumu budou součástí mé závěrečné práce. Pokud máte zájem být o získaných datech informována, zanechte, prosím, na konci dotazníku Váš email, zašlu Vám na něj výsledky tohoto výzkumného šetření.

Děkuji za Váš čas, který jste vyplnění dotazníku věnovala.

Bc. Šárka Kotrlová

Nejdříve několik informací o Vaší osobě:

1. Jste dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů kvalifikovanou učitelkou MŠ?
 - a) ano
 - b) ne
 - c) neumím se vyjádřit

2. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?
 - a) do 5 let
 - b) 6 – 15 let
 - c) 16 – 25 let
 - d) 26 – 35 let
 - e) více než 35 let

3. Prosím označte, do které věkové skupiny se řadíte:
 - a) méně než 25 let
 - b) 26 – 35 let
 - c) 36 – 45 let
 - d) 46 – 55 let
 - e) 56 a více let

4. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:
 - a) základní
 - b) středoškolské
 - c) vyšší odborné
 - d) vysokoškolské

Nyní k etické výchově:

5. Setkala jste se již s pojmem etická výchova?
 - a) ano
 - b) ne
 - c) neumím se vyjádřit

6. Je dle Vás etická výchova v současnosti důležitou součástí výchovy dětí?
 - a) ano
 - b) ne
 - c) neumím se vyjádřit

7. Můžete, prosím odůvodnit Vaši odpověď na předcházející otázku (proč ano/ne)?

.....

.....

.....

.....

.....

8. Na rozvíjení jakých oblastí má dle Vašeho úsudku etická výchova podstatný vliv? (Prosím, vyberte a podtrhněte 5 nejdůležitějších.)

Úcta	Tolerance	Respekt	Iniciativa	Spolupráce	Otevřenost
Efektivní komunikace		Reflexe	Dialog	Diskuze	Solidarita
Empatie	Asertivita	Pozitivní hodnocení druhých		Pomoc	Přátelství
Jiná:					

9. Myslíte, že je vhodné zařazovat etickou výchovu do vzdělávací nabídky MŠ?

- a) ano
- b) ne
- c) neumím se vyjádřit

10. Domníváte se, že etická výchova může sloužit jako prevence sociálně patologických jevů (drogy, násilí apod.)?‘‘

- a) ano
- b) ne
- c) neumím se vyjádřit

11. Zařazujete vy osobně prvky etické výchovy do vlastního pedagogického působení?

- a) ano
- b) ne
- c) neumím se vyjádřit

12. Můžete, prosím, zdůvodnit Vaši odpověď na výše položenou otázku (proč ano/ne)?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

13. Jakou formu by mělo mít zařazování etické výchovy do výchovně-vzdělávacího procesu? (Je možno označit více možností.)

- a) pouze slovní výklad
- b) krátký výklad doplněný o praktické ukázky, při nichž si mohou děti různé situace vyzkoušet
- c) hra
- d) jiným způsobem:

14. Do jaké míry začleňujete do vlastního pedagogického působení na děti následující oblasti?

	Velmi často	Často	Občas	Nikdy
Podpora zdravého sebevědomí dětí				
Utváření pozitivních vztahů k druhým				
Vzájemná komunikace				
Zvládání konfliktů a problémů				
Zážitkové formy práce				
Prevence sociálně-patologických jevů				
Rozvoj asertivního chování				
Podpora skupinové práce dětí				

Pokud máte zájem o seznámení s výsledky, zde můžete zanechat svou emailovou adresu:

Děkuji za spolupráci a Váš čas.



Jsme malí, ale hrajeme FÉR

Cíl: Program zahrnuje základy prosociálního chování (chování zaměřené na spolupráci, toleranci, přátelství, vzájemnou pomoc) a nácvik dovedností, které s ním souvisí (komunikace, pozitivní vztah k sobě, druhým, okolí, schopnost odložit uspokojení- touhu mít vše hned, tvořivost, usměrnění citů atd.) Vychází z projektu Roberta Roche- Olávára , který je aplikován do oblasti výchovy. Zahrnuje základní faktory působící preventivně v oblasti rizikového chování dětí zejména v období doptváni. Projekt výchovy k prosociálnosti je základem průřezového tématu Etická výchova v oblasti výchovně vzdělávací v systému MŠ, ZŠ, SŠ.

Cílová skupina: děti ve věku cca 3 - 6 let.

Program rozvíjí sociální interakci mezi rodičem a dítětem a mezi jednotlivými dětmi navzájem. Programem děti provází loutky, např. pták Zlobivák, který se "učí" spolu s dětmi, umí povzbudit, poradit, ale i zavinit chybu, z níž se děti poučí. Od takového kamaráda děti přijímají poučení lépe než od rodičů či jiných dospělých. Děti si ve spolupráci s lektorkou (učitelkou) osvojují základní sociální dovednosti (pozdrav, poděkování, oslovení, odpověď) a rozvíjejí své schopnosti (zraková a sluchová percepce, vizomotorická koordinace, atd.) na úrovni svého věku. Práce probíhá individuálně, délka činnosti je vždy přizpůsobena konkrétní skupině dětí a jejich potřebám. Činnosti se střídají a jsou modifikovány. K senzibilizaci je nejčastěji využíváno příběhu, popř. minidramatizací za pomoci loutek. Program je volně návazný, účinnější v případě návaznosti.

1. Zpíváníčko s ptákem Zlobivákem Malí muzikanti umí hrát i naslouchat

Cíl: Posílení dovedností, rozvoj intelektu v oblasti muzické (užití hlasu, tónu, rytmus, koordinace pohybu), spolupráce a podřízení se kolektivu v souvislosti s hudebním projevem, nácvik komunikační schopnosti naslouchání.

Společně s kytarou, písněmi a říkankami doprovázenými pohybem se děti učí zpívat, osvojit si rytmus, který je neoddělitelně spojen se zvládnutím správného rytmu řeči, později s dobrou výslovností a rozvojem verbálních dovedností. V programu jsou využívány také jednoduché



hudební nástroje, na které děti doprovázejí písně a říkanky. Procvičují koordinaci pohybu, učí se soustředění, naslouchání a vnímání hudby. Program slouží k jednoduchému úvodu do vzájemné spolupráce dětí. Loutka ptáka Zlobiváka potom děti provází celým programem.

2. Žirafí řeč - Jak šlo žirafátko do světa.

Cíl: Rozvoj dovedností v oblasti komunikační, empatie – vcítění, asertivita, přiměřená obrana vlastních práv, přiměřené sebe prosazení.

Program uvádí senzibilizace příběhem s postavičkou hlavního hrdiny, malé žirafy, která se učí navazovat přátelské vztahy, ale také být opatrná a umět se prosadit a zvládnout konflikt. Řeč, kterou používá, tzv. žirafí řeč je postavena na otevřené komunikaci, přiměřeném sebe vědomí a pozitivním pohledu na sebe, svět i okolí. Malá žirafka tím získá přátele a děti si mohou zkusit žirafí řeč v drobných modelových situacích.

3. Žirafí řeč - Krokodýl si hledá kamarády.

Cíl: Přiměřené vyjádření emocí, usměrnění citů, půjčení, požádání o laskavost, vyjádření kritiky a nespokojenosti, férová hra.

Program navazuje na příběh žirafátka příběhem krokodýla, malého agresora, který se rozhoduje získat přátele, přestože v jeho krokodýlím světě nejsou. Učí se nabídnout pomoc, ale také o pomoc požádat. Žirafí řeči se učí společně s dětmi teprve potom, kdy se ujme malé krysy, které se všichni posmívají a tak ukáže, že má také dobré žirafí srdce. K výuce usměrnění emocí, práci s agresí, je využit model semaforu (M. Nováková Učíme etickou výchovu), který je ověřen nejen v MŠ, ale i při práci se žáky ZŠ I. i II. Stupně. Pro MŠ děti je použit model semaforu na polštářku, který lze obejmout, pohládit, zmačkat i zahodit a vyjádřit tak své pocity.

Lektorka Ing. Marie Nováková je zkušenou pedagožkou s praxí více než 20 let. Od roku 2002 se věnuje také vzdělávání pedagogů, zdravotníků, veřejné správy v oblasti sociálně-psychologických dovedností, etika, etická výchovy a její implementace do školních programů. Pracuje jako rodinný a osobnostní poradce, kouč v oblasti osobní i profesní. Vede kurzy, programy, semináře pro rodiče a manželské páry, více než 20 let se zabývá prevencí kriminality a rizikového chování dětí a dospívajících.

775 204 208, www.marienovakova.cz