

**Univerzita Karlova v Praze  
Evangelická teologická fakulta**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Mravní výchova dítěte v předškolním období**

Vedoucí práce: Mgr. Marie Ortová

2006

Rut Halmazňová

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem „Mravní výchova dítěte v předškolním období“ napsala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů.

V Praze, dne 20. 5. 2006

Rut Halmazňová

## **Obsah:**

1. Úvod.....5
2. Předškolní výchova dítěte.....6
  - 2.1. Záměry předškolní výchovy.....7
  - 2.2. Předškolní výchova dítěte v rodině.....9
  - 2.3. Předškolní výchova dítěte v mateřské škole.....10
3. Vývoj základních schopností a dovedností předškolního dítěte.....13
  - 3.1. Kognitivní vývoj.....13
  - 3.2. Řeč.....14
  - 3.3. Motorický vývoj.....15
  - 3.4. Emoční, motivační a sociální vývoj.....16
  - 3.5. Socializace dítěte předškolního období.....16
    - 3.5.1. Vývoj sociální reaktivity.....17
    - 3.5.2. Osvojení sociálních rolí.....17
    - 3.5.3. Vývoj sociálních kontrol.....18
4. Hra jako prostředek výchovy předškolního dítěte.....19
  - 4.1. Mravní výchova prostřednictvím hry.....21
5. Hodnoty v lidském životě.....22
6. Stanovení hranic ve výchově předškolního dítěte.....23
7. Mravní výchova.....26
  - 7.1. Metody mravní výchovy.....29
    - 7.1.1. Metoda požadavků.....29
    - 7.1.2. Metoda vysvětlování.....30
    - 7.1.3. Metoda přesvědčování.....31
    - 7.1.4. Metoda příkladu.....31
    - 7.1.5. Metoda cvičení.....32
    - 7.1.6. Metoda hodnocení.....33
      - 7.1.6.1. Odměny a tresty.....33
      - 7.1.6.2. Zásady udělování odměn a trestů.....36
      - 7.1.6.3. Druhy výchovných prostředků.....38
      - 7.1.6.4. Tělesné tresty.....41
      - 7.1.6.5. K trestu patří odpuštění.....43

8. Osobnost vychovatele.....	44
8.1. Vzdělání a zkušenosti vychovatele.....	46
9. Výsledky výzkumu předškolní výchovy v současné společnosti....	50
9.1. Vyhodnocení sociologického výzkumu – dotazníků.....	52
10. Závěr.....	56
11. Přílohy.....	57
Příloha č. 1.....	57
Resumé.....	59
Literatura.....	60

# 1. Úvod

Předškolní období je jedno ze stěžejních vývojových období člověka, charakteristické významnými změnami ve všech vývojových oblastech. Je to tedy období příznivé pro rozvoj téměř všech stránek osobnosti.

Mateřská škola představuje předstupeň školského vzdělávacího systému. Dítěti se zde předávají základy, na kterých později staví všechny další stupně vzdělávání. Naučí se zde vedle „skládání kostiček a poznávání barev“ také základním hygienickým a pracovním návykům, dodržování norem a mezí, soužití v kolektivu dětí, ale i dospělých, udržování svých věcí v pořádku a mnohému dalšímu.

Všechny tyto úkoly plní samozřejmě ve spolupráci s rodinnou výchovou. Mateřská škola působí spíše jen jako doplněk fungujícího rodinného prostředí. Pomáhá zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho rozvoji a učení. Úkolem mateřské školy je obohacovat denní program dítěte a poskytovat dítěti odbornou péči. Ale v některých případech (jako například nefunkční rodinné prostředí) může mateřská škola přebrat významnou část praktické i mravní výchovy dítěte, a plní tak nezastupitelnou roli – někdy možná ne dost uvědomovanou a doceněnou.

O způsobech a významu předškolní výchovy jsem se nejvíce dozvěděla jednak z odborné literatury, jednak ze svých praktických zkušeností nabytých během pedagogických praxí v předškolních zařízeních. Zde také vznikla myšlenka, soustředit se v bakalářské práci právě na předškolní vzdělávání. Postupem doby také vykryštovalo přesné zaměření- totiž na mravní výchovu dětí předškolního věku.

Záměrem této práce je osvětlit důležitost předškolního období v procesu mravní výchovy člověka. Neboť již v tomto období, ba dokonce dříve, jsou dítěti postupně vymezovány výchovné hranice, které ukazují dítěti, co je a co není správné. Cílem je nastínit, jak je v dětech budováno povědomí o správném a nesprávném chování, jakými způsoby jsou v dětech posilovány mravní normy a hodnoty, a také jaké metody se při výchově dítěte používají- jak v rodinném prostředí, tak v mateřské škole.

Existuje množství uznávaných teoretických výchovných přístupů, které jsem se snažila ve své práci shrnout a přiblížit, ale zároveň mě zajímalo, která z těchto

teorií nejlépe funguje v praxi, která je nejvíce využívána v praktické rodinné a předškolní výchově. Ke splnění tohoto záměru jsem využila terénního výzkumu, konkrétně metody dotazníku. Výsledky dotazníkového výzkumu jsou prezentovány v druhém oddílu, v tzv. praktické části této bakalářské práce.

## **2. Předškolní výchova dítěte**

Prvním rokem života dítěte, do kterého spadá také předškolní věk, se přisuzoval velký význam od nepaměti. Neboť vývoj v tomto období probíhá nejdynamičtěji z celého života člověka. Za předškolní období se může považovat celé období od narození dítěte až po nástup do školy. Avšak ve většině odborných prací je etapa předškolního věku chápána v užším významu- jako věk mezi třetím a šestým rokem dítěte. Tohoto užšího vymezení se v naší práci budeme držet i my.

Předškolní období je jedno ze stěžejních vývojových období člověka. Celé období je charakteristické významnými změnami ve všech vývojových oblastech. Pro život dítěte má předškolní vzdělávání dalekosáhlý význam, neboť většina toho, co dítě v tomto období prožije a co přijme z podnětů okolního prostředí, je trvalé.

Výchova dítěte předškolního věku se odehrává ve dvou základních prostředích- v rodinném prostředí a v mateřské škole, případně jiném předškolním zařízení.

Rodina je elementární výchovnou institucí, která je zejména pro dítě předškolního věku nenahraditelná. Na ni později navazují všechny ostatní instituce, které mají funkci doplňovací. Rodinu nahrazují jen tehdy, jestliže tato chybí. Vedle rodiny je to právě mateřská škola, která se podílí u předškolních dětí přímo nebo nepřímo na jejich rozvoji. „Předškolní období v užším slova smyslu je „věkem mateřské školy“, ale nebylo by správné chápat je pouze z tohoto hlediska; mnoho dětí do školky nechodí, rodinná výchova zůstává základem, na kterém mateřská škola dále účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.“<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Langmeier; Krejčířová. Vývojová psychologie, s. 85

„ Pro výchovu, vzdělávání a péči o dítě předškolního věku v mateřské škole je dnes užíván termín „předškolní vzdělávání“. Tento pojem v sobě zahrnuje aspekty výchovné i vzdělávací - týká se zajištění zdravého rozvoje a prospívání dítěte, jeho učení, socializace i společenské kultivace.“<sup>2</sup>

„Předškolní výchova“ je pojem, kterým se označuje celkový výchovný proces v rodině i mimo rodinu od narození dítěte až do počátku jeho školní docházky. Dítě by mělo vyrůstat ve vhodném prostředí, které je pro něj podnětné, zajímavé a obsahově bohaté, v němž by se dítě cítilo bezpečně, radostně a spokojeně, a které mu zajišťuje možnost projevit se, bavit a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem. Předškolní vzdělávání dětí vyžaduje uplatňovat odpovídající metody a formy práce s dětmi. Vhodné jsou metody prožitkové, učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte. Tyto metody podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové věci, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti. Je důležité, poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány, kde by mohlo využít přirozeného toku dětských myšlenek. Proto by učební aktivity měly probíhat formou nezávazné dětské hry zvolené podle zájmu a volby dítěte. Touha po poznání je dětem vlastní, vrozená, samy od sebe chtějí porozumět světu, chtějí se naučit nové věci, být samostatnější. Proto také učení na základě předávání a přijímání hotových poznatků je považováno za málo vhodnou metodu.

Ve výchovném působení je pro dítě důležitý prožitek úspěchu z vlastní činnosti a radost z aktivního poznávání, a tedy i z učení, ale zároveň z překonávání překážek, aby se samo vnímalo jako schopného jedince.

„Výchova a vzdělávání jsou vnímány jako celistvý proces, který zasahuje celou osobnost dítěte. Důraz je kladen na prožitkové a integrované učení, na kooperativní činnosti, na učení se ze života a pro život.“<sup>3</sup>

## **2.1. Záměry předškolní výchovy<sup>4</sup>**

Předškolní vzdělávací obsah představuje kompaktní, vnitřně propojený celek. Obsah předškolního vzdělávání dítěte v mateřské škole je vytvořen tak, aby sloužil k naplnění vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. Vzdělávací

---

<sup>2</sup> Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, s. 5

<sup>3</sup> Gardošová a kol. Vzdělávací program Začít spolu, s. 13

<sup>4</sup> viz.: dle Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), s. 15

obsah je, stejně jako u dalších vzdělávacích zařízení, formulován v podobě „učiva“ a „očekávaných výstupů“. Obsah je členěn do několika vzdělávacích oblastí. Jednotlivé oblasti se vzájemně prolínají, prostupují a ovlivňují. Vzdělávací program dle RVP PV je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí:

- biologická oblast
- psychologická oblast
- interpersonální oblast
- sociálně- kulturní oblast
- environmentální oblast

Záměrem vzdělávacího úsilí v oblasti biologické je podporovat zdravý růst a vývoj dítěte a zlepšovat jeho tělesnou zdatnost. Dítě by se mělo naučit např. správné držení těla, zvládnout základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, koordinovat pohyby těla, vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů ( sluchově a zrakově). Dále podporovat rozvoj jeho pohybových a manipulačních dovedností, což znamená ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (zacházet s předměty a drobnými pomůckami). A také naučit děti zvládat dodržovat základní pravidla společensko-hygienických požadavků a sebeobslužných dovedností.

Záměrem psychologické oblasti je podporovat psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů, vůle a sebepojetí.

Dítě je zde vedeno k vnímavosti a jazykovému rozvoji (správně vyslovovat, vyjadřovat se samostatně a smysluplně), naučit se používat jazyk jako nástroj k dorozumívání a spojovat své jednání s řečí. Rozvíjí se myšlenkové pochody, kreativní schopnosti, fantazie a hravost. V oblasti citové se dítě učí ovládat své city, např. dát najevo, co cítí, uvědomovat si příjemné a nepříjemné prožitky a být citlivý ve vztahu k živým bytostem.

V mateřské škole si dítě hlavně zvyká na odloučení na určitou dobu od rodičů. Dítě si zde začíná uvědomovat svou samostatnost, učí se zaujímat své vlastní názory a vyjadřovat je.

V interpersonální oblasti je důležité podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému. Podporuje se rozvoj komunikace, tolerance, respektu,



ochoty pomoci, schopnost zapojit se do společenství druhých dětí, respektovat cizí zájmy a uplatňovat své individuální potřeby a přání. Ale zároveň dodržovat dohodnutá pravidla jak doma, tak v mateřské škole nebo na veřejnosti.

Úsilím v oblasti sociálně-kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními. Rozvíjet schopnosti žít ve skupině ostatních lidí (spolupracovat, začlenit se do třídy a zařadit mezi vrstevníky). Učit děti zdvořilému jednání se svými vrstevníky i dospělými (pozdravit, oslovit, poděkovat atd.). Dále šetrně zacházet s vlastními i cizími pomůckami, hračkami.

Úkolem je také uvést děti do světa kultury a umění. Děti se učí vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat a sledovat dramatické či hudební představení.

V páté oblasti, která je tématicky zaměřená na „dítě a svět“, je úsilí směřováno k založení povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí a vytvoření základů odpovědného postoje k životnímu prostředí.

Pedagogických úkolů v předškolní výchově je celá řada, v této kapitole byly nastíněny jen některé stěžejní.

Vzdělávání, jak již bylo řečeno, se má vázat na individuální potřeby a možnosti jednotlivých dětí. Dosažení „očekávaných výstupů“, které jsou formulovány pro dobu, kdy dítě opouští mateřskou školu, není pro dítě povinné. Každé dítě v této době dosahuje těchto výstupů v rámci svých individuálních možností.

## **2.2. Předškolní výchova dítěte v rodině**

Dítě potřebuje dospělé, kteří mu projevují lásku a ukazují hranice. Láska, projevy porozumění a bezprostředního přijetí dítěte, stejně jako hranice, jež působení dospělých nabízí a poskytuje, jsou pro vývoj dítěte nesmírně důležité. Jedním z činitelů podílejících se na vývoji dítěte je výchova v rodině. „Rodina představuje významné sociální a výchovné prostředí pro vývoj a rozvoj dítěte.“<sup>5</sup> Je to první a nejpřirozenější výchovná jednotka, v níž se uskutečňuje dosažení jednotlivých vývojových stádií dítěte a tím dozrávání dítěte do světa dospělých, a to

---

<sup>5</sup> Mertin; Gillerová. Psychologie pro učitelky mateřské školy, s. 204

především osvojením si způsobu chování, mateřského jazyka, kultury, zvyků a tradic. „Rodina vytváří základy tzv. primární socializace uskutečňující se v rodině v procesu rodinné výchovy, která je současně mediátorem vlivu dané kultury, cílem rodinné výchovy je totiž uvést dítě do příslušného kulturního prostředí, naučit je orientaci v tomto prostředí, plném symbolů a společenských standardů.“<sup>6</sup> Socializací se tedy rozumí proces, ve kterém dítě poznává a prožívá styk s dospělým a spoluvrstevníky, ověřuje si následky, jež určité chování vyvolává, poznává reakce na svá vlastní přání a požadavky, učí se něčemu se zříci, dát druhým přednost nebo prosadit svá vlastní přání. Zároveň si osvojuje sociální role a společností dané normy.

Ve výchově dětí jsou popisovány různé styly výchovy. Následující typologické vymezení výchovných stylů je podle Kurta Lewina.<sup>7</sup>

- *autokratický (autoritativní)*, který je charakteristický rozkazy, hrozbami, (přísnými) tresty, málo respektuje potřeby a přání dětí;
- *liberální* styl neklade požadavky nebo je nekontroluje jejich důsledné plnění, nedává dětem meze a hranice;
- *demokratický* podporuje iniciativu dítěte, udílí méně příkazů, dává více námětů, návrhů, otevírá větší prostor pro samostatné rozhodování, je přístupný rozhovorům a debatám.

Výchovný styl je součástí životního stylu, který je relativně stabilní charakteristikou rodiny a souvisí s řadou spolupůsobících momentů, jako např. sociokulturní podmínky a výchovné tradice. Otec i matka si přinášejí pro výchovu dětí zkušenosti ze své původní rodiny. Kromě těchto osobních zkušeností rodičů způsob výchovy ovlivňují i vlastnosti rodičů, jejich vzájemný vztah a osobní problémy. Učitelka v mateřské škole přebírá v určitém období života dítěte zodpovědnost jen za některé oblasti výchovy a výuky. Rodiče jsou zodpovědní za všechny oblasti výchovy a za celé období dětského vývoje.

### **2.3. Předškolní výchova dítěte v mateřské škole**

Posláním mateřské školy je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na

---

<sup>6</sup> Nakonečný. Sociální psychologie, s. 57

<sup>7</sup> Mertin; Gillernová. Psychologie pro učitelky mateřské školy, s. 205

ni pomáhat zajistit prostředí s dostatkem mnohostranných podnětů k rozvoji dítěte a jeho učení. Lze tedy říci, že je to forma výchovy, která doplňuje, rozšiřuje a podporuje výchovu v rodině. A zároveň připravuje dítě na školu.

Mateřská škola je tedy po rodině dalším socializačním zařízením, do kterého dítě přichází, aby si rozšířilo dosavadní a získalo nové důležité poznatky, dovednosti a zkušenosti potřebné ke svému rozvoji.

Důležité je podotknout, že mateřská škola má své vlastní výchovně vzdělávací poslání, nezávislé na rodině. Vyvozuje se tak ze skutečnosti, že dnešní rodina toto doplnění a podporu ve výchově dítěte nezbytně potřebuje. Proto, tak jako v některých státech, je i u nás mateřská škola včleněna do školské vzdělávací soustavy. Vyplývá to i ze zákona České národní rady o předškolních zařízeních z roku 1991, kde stojí: „§1 (1) Předškolní zařízení a školská zařízení jsou součástí školské výchovně vzdělávací soustavy.“<sup>8</sup>

Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od tří do šesti (respektive sedmi)<sup>9</sup> let. Tento názor je zastáván již velmi dlouho, setkáváme se s ním například už u Komenského v 17. století. „Bezpečnější jest, aby se mozek první dobře usadil, nežli zaměstnáván býti začne. V dítěti pak do pěti i šesti let sotva se teménko právě zavírá, a mozek utvrzení svého dochází.“<sup>10</sup>

„Víme, že rodičovská funkce je pro dítě a pro vztah, který s ním rodiče navazují, jedinečná a jediná.“<sup>11</sup> Funkce pedagoga v mateřské škole je odlišná od funkce rodičovské a nesmí se ani směřovat ani zaměřovat s náhradou matky nebo otce. Mateřská škola může jen do jisté míry podporovat příznivé nebo naopak kompenzovat či eliminovat méně příznivé podmínky ve výchově v rodině určitého dítěte ve prospěch jeho příznivého rozvoje. Učitelka nesmí v žádném případě postavit pojetí své funkce na myšlence, že chybí rodič. Jinak řečeno, nemůže ho nahrazovat, nemůže jej zastupovat, zkrátka nemůže sesazovat rodičovskou funkci.

Mateřská škola tedy představuje jednu z možností, jak doplnit rodinnou výchovu. A to zejména tam, kde rodina není schopna zajistit prostředí, ve kterém by se dítě mohlo mnohostranně rozvíjet. Z toho důvodu se předškolní výchova

---

<sup>8</sup> Zákon české národní rady o školských a předškolních zařízeních 395/1991 Sb.

<sup>9</sup> Nový školský zákon umožňuje odložit povinnou školní docházku nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku. Školský zákon ze dne 24. 9. 2004, §37

<sup>10</sup> Komenský. Informatorium školy mateřské, s. 42

<sup>11</sup> Šulová; Zaouche-Gaudron. Předškolní dítě a jeho svět, s. 187

přízpůsobuje vyvíjejícím se kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny.

Předškolní období je příznivé pro rozvíjení téměř všech stránek osobnosti. Specifika práce s dětmi vyplývají především z dosud nehotových a postupně se rozvíjejících osobnostních struktur dítěte a jeho specifických potřeb.

Úkolem předškolního vzdělávání je „...rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení...“<sup>12</sup>

Mateřská škola by měla vycházet z životní situace dětí a v neustálém kontaktu s rodiči pomáhat dětem k samostatnosti a osobní aktivitě. Za všech okolností by měla podporovat individuální rozvojové možnosti dítěte a umožnit tak každému dítěti dospět k optimální úrovni osobního rozvoje a učení. Neboli k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná. To znamená, že v etapě předškolního vzdělávání jsou mezi dětmi osobnostní rozdíly, a stejně tak i rozdíly v jejich individuálních výkonech. Tyto rozdíly se ale pokládají za přirozené a samozřejmé a předškolní vzdělávání o jejich vyrovnání neusiluje.

Předškolní vzdělávání odmítá jednostranné rozvíjení dětí, ale také vše, čím by se děti přetěžovaly a jakékoliv předčasné uvádění dětí do školních praktik.

„Mateřské škola si klade za cíl vytvořit takové možnosti a v takovém prostoru a čase, aby se mohla osobnost dítěte rozvíjet v celé šíři, tj. v oblasti motorické, emocionální, kognitivní, etické a sociální.“<sup>13</sup> Tyto jednotlivé oblasti se vzájemně prolínají a není možné je od sebe oddělit. Přitom učitelka by měla začít tam, kde se jednotlivé dítě ve svém vývojovém stupni právě nachází. Tudíž je potřeba klást si pro jednotlivé děti určité přednostní cíle ve výchovně vzdělávacím působení, a to jednak podle stupně vývoje, jednak podle jejich specifických zvláštností, vloh a dispozic.

Mateřská škola má velký význam jak pro současnou rodinu, tak i pro děti samé, a to ve všech společenských vrstvách. „Je místem komunikace a kooperace, kde se děti vzájemně stýkají a rozvíjejí, místem společného pobytu a her, místem, v kterém mnohé děti poprvé získají kamarády a poprvé se dostávají do skupiny sobě rovných, s nimiž tvoří společenství.“<sup>14</sup> Můžeme zde pozorovat neustálý postup

---

<sup>12</sup> Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, s. 7

<sup>13</sup> Jeřábková. Mateřská škola jako životní prostor 1, s. 58

<sup>14</sup> tamtéž, s. 55

socializačních pochodů. Dítě postupně od činnosti jednotlivce přes napodobování druhých se začleňuje do skupiny. Přebírá různé role, rozvíjí se jako člen určité skupiny a začíná samo sebe chápat jako součást sociálního celku. Je tzv. střediskem intenzivního osobního styku a to nejen dětí mezi sebou, ale také dětí a dospělých. Zároveň je mateřská škola výchovný prostor plný užitečných intelektuálních možností rozvoje a sociální prostředí, v kterém se rozvíjí a utvářejí emocionální struktury, motivační základy a sociální formy vzájemného styku a vypořádání se s okolím. „Mateřská škola nesmí být místem opatrování dětí. Nabízí jako jedno z mála míst reálné šance ovlivnit vznik psychických struktur a dispozic dorůstající generace a event. i korigování nedostatků v rozvoji.“<sup>15</sup>

### **3. Vývoj základních schopností a dovedností předškolního dítěte**

Celé předškolní období je charakteristické významnými změnami v různých oblastech biologického a psychosociálního vývoje, z nichž některé stručně připomeneme. Znalost psychického vývoje dítěte je velmi důležitý pro pochopení jednotlivých zákonitostí při výchově. Přitom je nutné mít stále na zřeteli, že mezi dětmi jsou značné rozdíly .

#### **3.1. Kognitivní vývoj**

Percepce (vnímání) je v předškolním období globální. Dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, přičemž ale zatím není ještě schopno rozlišovat základní vztahy.<sup>16</sup> Dítě se nechá snadno upoutat detailem, zvláště má-li nějaký vztah k jeho aktuálnímu zájmu. Zároveň se rozvíjí zraková a sluchová diferenciacce, která je důležitá pro pozdější proces analýzy a syntézy při čtení a psaní. Vnímání prostoru je stále nepřesné. Nepřesné je také vnímání času. Dítě dokáže čas posoudit jen ve vztahu ke konkrétní činnosti, jako např.: „Až se naobědvám, přijde pro mě maminka,“ nebo „ještě se dvakrát vyspím a budu mít narozeniny.“

Představy dítěte předškolního věku jsou barvité a bohaté. „Mezery mezi vnímanými jevy či jednotlivými detaily jsou často doplňovány tzv. dětskou

---

<sup>15</sup> Krappmann. Vorwot. Cit. podle Jeřábkové. Mateřská škola jako životní prostor 1, s. 49

<sup>16</sup> viz.: Mertin; Gillernová. Psychologie pro učitelky mateřské školy, s. 12

konfabulací.“<sup>17</sup> To jsou myšlenky, o kterých je dítě přesvědčeno, že jsou pravdivé. Pro dítě je velmi nesnadné rozlišit realitu od konfabulace. Tyto představy jsou ale pro dítě předškolního věku důležité, neboť dítě si ve své „činnosti v představách“ upravuje realitu podle svého přání tak, aby pro něho byla srozumitelná a přijatelná.

V předškolním období se dítě dostává z fáze symbolického, předpojmového myšlení na vyšší úroveň názorového (intuitivního) myšlení. „V předchozím stádiu užívalo slov nebo jiných symbolů jako předpojmů – napůl ještě vázaných na individuální předměty, napůl již směřujících k obecnosti. Nyní již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností.“<sup>18</sup>

Myšlení předškolního dítěte nepostupuje dosud podle logických operací – je „prelogické“, tzv. „předoperační“. Což znamená, že dítě je schopno vyvodit nějaký záměr (např. usoudit čeho je víc, čeho méně), ale tyto úsudky jsou závislé zpravidla na vizuálním tvaru.

Dalšími charakteristikami myšlení předškolního dítěte podle Langmeiera a Krejčířové jsou tendence polidšřovat předměty, tzv. egocentrismus, a magické myšlení, kdy fantazie převládá nad logickými skutečnostmi.<sup>19</sup>

### 3. 2. Řeč

V období mezi třetím a šestým rokem dochází ke zdokonalování řečových dovedností ve všech jeho složkách.

Výslovnost tříletého dítěte je většinou hodně nedokonalá a nepřesná. V průběhu předškolního období se většina dětí zdokonalí natolik, že „dětská patlavost“ vymizí před začátkem školní docházky buď zcela, anebo problémy přetrvávají jen u některých obtížných písmen (ř, r, c, l aj.), které se však většinou během prvního roku školní docházky upraví spontánně nebo za pomoci logopedické péče. U dítěte se rozšiřuje slovní zásoba a zároveň se zvětšuje rozsah i složitost vět. Dítě dovede vyjádřit, co chce druhému sdělit. Dovede také svá sdělení do určité míry přizpůsobit předpokládané úrovni posluchači. Také u dítěte roste zájem o mluvenou řeč: dítě vydrží delší dobu naslouchat krátkým povídkám. Pro dítě v tomto období je velmi důležité, aby byl v častém kontaktu s dospělými a mluvil

---

<sup>17</sup> Mertin; Gillernová. Psychologie pro učitelky mateřské školy, s. 13

<sup>18</sup> Langmeier; Krejčířová. Vývojová psychologie, s. 86

<sup>19</sup> viz.: tamtéž, s. 89

s nimi. „Ukazuje se, že je-li dítě v tomto období bez možnosti procvičovat a rozvíjet řeč v každodenním dlouhodobém kontaktu s dospělou osobou (nejlépe rodiči), nastávají v řečovém vývoji nezvratné negativní změny (menší cit pro jazyk, menší zásoba užívaných slov, menší porozumění čtenému textu apod.).“<sup>20</sup>

V předškolním období představuje řeč také především dorozumívací prostředek a sehrává významnou roli v procesu sociální integrace jedince do skupiny. Zároveň dítě začíná užívat řeč k regulaci svého chování.

### 3.3. Motorický vývoj

V předškolním období roste kvalita pohybové koordinace. Dítě se pohybuje přesněji, plynuleji a elegantněji. Dokáže velmi dobře napodobit pohyby dospělých. Proto je to vhodné období pro začátek různých sportů, např. lyžování, plavání, jízda na kole. „Motorický vývoj souvisí s celkovou aktivitou dítěte mezi třetím a šestým rokem, s možností pohybu a podmínkami, které dítěti vytváříme pro rozvoj motorických schopností.“<sup>21</sup>

Pohybová koordinace se projevuje i ve schopnosti sebeobsluhy: dítě samostatně jí, samostatně se obléká a svléká, i když ještě potřebuje menší pomoc nebo alespoň vhodnou přípravu části oděvů, obouvá si botičky a zkouší si zavazovat tkaničky. Také při toaletě potřebuje jen malou pomoc.

Dále dochází k rozvoji jemné motoriky. V této době si dítě rádo hraje s různými materiály, jako např. s plastelínou, kostkami, kamínky. Třileté dítě je schopno bez obtíží napodobit směr čáry. Ve čtvrtém roce ovládne i kresbu křížku a v pátém roce je dítě schopno napodobit čtverec. V této době se také u dítěte vyhraňuje laterální (pravorukost – levorukost).<sup>22</sup> S rozvojem jemné motoriky souvisí rozvoj kresby. Od spontánního kreslení, kdy dítě něco načmárá a pojmenuje, i když výtvar se znázorňovanému předmětu vůbec nepodobá, až ke schopnosti dobře napodobit základní tvary a spontánně malovat postavu člověka, zprvu jen v podobě hlavonožce (hlavy a nohou). Až kresba pětiletého dítěte odpovídá již předem stanovené představě. Kresba je mnohem detailnější a propracovanější, a také lze z kresby poznat lepší motorickou koordinaci ruky.

---

<sup>20</sup> Mertin; Gillernová. Psychologie pro učitelky mateřské školy, s. 14

<sup>21</sup> tamtéž, s. 12

<sup>22</sup> viz.: tamtéž, s. 12

### **3.4. Emoční, motivační a sociální vývoj**

Pro správný vývoj citové stránky osobnosti dítěte předškolního věku je důležité, aby mělo dostatek příležitostí prožívat kladné city, aby v dostatečné míře prožívalo a pociťovalo porozumění a lásku. Dítě má silnou potřebu stability, jistoty, zázemí, trvalosti a bezpečí. Pro svůj rozvoj potřebuje stabilní zázemí, protože to mu dává chuť do zkoumání, zvědavosti, do samostatného odpoutání od jistot. Dítě, které vnímá své zázemí jako nejisté, přestává experimentovat, zkoumat a ztrácí zájem odpoutat se, což brání v jeho vývoji, což těžce postihuje vývoj osobnosti dítěte.

Předškolní období je velmi důležité pro formování základních citových projevů. Dítě by se mělo naučit přiměřeně projevat své emoce, naučit se svým emocím rozumět. Tak, aby se dítě postupně naučilo své emoce poznávat, rozlišovat, postupně se v nich orientovat, co pro ně jednotlivá emoce znamená a jak je lze přijatelně projevat. Dospělý má ukazovat dítěti, jak lze různé emoce zvládat a podněcovat je ke společensky žádoucím způsobům reagování, chování a jednání.

Dítě v tomto věku prožívá věci velmi intenzivně, ale zároveň krátkodobě a proměnlivě. Začíná ovládat své citové projevy, dokáže být sebekritický, zhodnotit své chování, umět se litovat. Rozvíjí se schopnost spolupracovat se svými vrstevníky, dítě je schopno pomáhat slabším, tišit plačící dítě, ale i podřídit se zájmu ostatních nebo řešit konflikt kompromisem.

Velmi důležitý je v tomto období vzájemný vztah matky a otce, neboť jemu dítě věnuje velkou pozornost. „Je třeba zdůraznit, že právě v této době jsou pokládány základy citového vnímání, prožívání, a je velmi důležité v jakém prostředí dítě vyrůstá, jakou pozornost věnuje jeho okolí emocionálním projevům, jaké modely chování může dítě každodenně pozorovat.“<sup>23</sup> Protože právě v tomto období jsou pokládány základy k tomu, jaké partnerské vztahy bude dítě schopno samo realizovat až dospěje.

### **3.5. Socializace dítěte v předškolním období**

Na socializaci dítěte má primární vliv jeho rodina. Dítě prochází procesem enkulturace, který lze chápat jako přenos specifických charakteristik. „Rodiče na základě své kulturní zkušenosti předávají dítěti určité modely chování a příslušné

---

<sup>23</sup> Mertin; Gillernová. Psychologie pro učitelky mateřské školy, s. 16



kulturní standardy<sup>24</sup>.<sup>25</sup> Proces socializace dítěte předškolního věku podle Langmeiera a Krejčířové zahrnuje změny ve třech klíčových rovinách.<sup>26</sup>

### 3.5.1. Vývoj sociální reaktivity

Představuje vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem. Právě předškolní období poskytuje dítěti odlišné vztahy jak s vrstevníky, s rodiči, prarodiči, sourozenci, tak s cizími lidmi.

### 3.5.2. Osvojení sociálních rolí

Znamená osvojení takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod. Každý dospělý člen společnosti zastává více rolí v různých podmínkách (např. v rodině, v zaměstnání). Také od dítěte se už v předškolním věku vyžaduje plnění odlišných rolí doma a v mateřské škole (chlapec, dívka, syn, kamarád). Role si dítě zkusí v rámci hry s ostatními dětmi, zároveň si zkusí různé formy chování a všimá si reakcí okolí na ně. Zažívá různé situace, kdy musí měnit svou roli, jako např. obliba u dětí, vedení ve skupině nebo také soupeřivost mezi dětmi.

„Nejvýznamnější pokrok v osvojování rolí v této době vidíme v diferenciaci role mužské a ženské.“<sup>27</sup> Již od narození dítěte se rodiče o dítě starají typickým chováním vzhledem k danému pohlaví dítěte: dívka je hezčí, jemnější; chlapec silnější, zdatnější. Už tyto rozdíly v přístupu k jednotlivému pohlaví mohou být důležité pro vývoj sexuální identity a osvojování odpovídající sociální role. Až předškolní dítě přejímá ve svých zájmech a postojích převládající mužské či ženské chování (např. typy hraček, druhy her atd.).

Vztahy dětí předškolního věku jsou většinou nahodilé, přelétavé a málo trvalé. Přesto by se vliv druhých dětí neměl podceňovat a každé dítě předškolního věku by mělo mít příležitost ke styku s druhými dětmi, ať už ve školce nebo jinak. Neboť ve společnosti dětí se učí určitým způsobům chování, kterým by se ve

---

<sup>24</sup> Kulturní standardy jsou způsoby vnímání, myšlení a jednání, které jsou většinou příslušníků určité kultury pokládány za normální, typické a závazné. Thomas, A. Von der fremdkulturellen Erfahrung zur interkulturellen Handlungskompetenz. Cit. podle Šulová; Zaouche-Gaudron. Předškolní dítě a jeho svět, s. 415

<sup>25</sup> Šulová; Zaouche-Gaudron. Předškolní dítě a jeho svět, s. 415

<sup>26</sup> viz.: Langmeier; Krejčířová. Vývojová psychologie, s. 89

<sup>27</sup> tamtéž, s. 96

společnosti dospělých nenaučilo. Již Komenský ve svém díle zdůraznil význam druhých dětí pro vývoj každého dítěte. „Ač chůvy a rodiče nemálo dětem prospěti mohou, více však jejich vrstevníci, spolu děti; buď že sobě co povídají, a neb spolu hrají. Nebo mezi dětmi podobnost věku působí podobnost povah a myšlení ...“<sup>28</sup>

### 3.5.3. Vývoj sociálních kontrol

Jde především o vývoj norem, které si jedinec postupně vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných dospělými, a které pak přijímá za své. „Morálka předškolního období“ je tedy závislá na názorech a chování dospělých, kteří jsou pro dítě nějak významní. Je zde potřeba identifikace s názorem autority. Předškolní dítě považuje ze dobré to, co by přineslo odměnu, respektive co by autorita ocenila. Špatné a nežádoucí je takové chování, za které by bylo potrestáno.

Již dvouleté dítě je schopno uposlechnout příkazu rodičů. Řízení je však dosud vnější. Tato vnější kontrola je pak zvolna internalizována, kdy dítě se začíná řídit svými vlastními instrukcemi, nejprve pronášenými hlasitě. Dítě sahá po zakázaném předmětu a hlasitě říká ne. V průběhu třetího roku se objevují první počátky skutečné sebekontroly, kdy dítě už nemusí v sebeřízení užívat hlasitou řeč, jelikož je schopno se řídit spíše myšlením než řečí.

Přijetí a zvnitřnění norem chování signalizuje pocity viny, které dítě prožívá, když poruší nějaké pravidlo. Pocity viny znamenají, že dítě akceptovalo určitá pravidla chování a ví, že se tak musí chovat, i když je právě nikdo nevidí. Vnější regulace se stala seberegulací, kdy tato seberegulace funguje i v situacích, kdy není přítomna žádná autoritativní bytost. S těmito pocity viny souvisí i rozvoj svědomí. Svědomí předškolního dítěte funguje jako autoregulační mechanismus. Ale i to je dané celkovou vývojovou úrovní dítěte.

Normy chování, které tvoří základ seberegulace, tj. rozlišení činů na žádoucí a nežádoucí, se dítě učí především v rodině, neboť žádné jiné prostředí nemá takovou emocionální váhu.

Už v předškolním věku si dítě všímá, jak se lidé chovají, z čehož je schopno si vyvodit, jaké chování je běžné a je považováno za žádoucí.

---

<sup>28</sup> Komenský. Informatorium školy mateřské, s. 20

## 4. Hra jako prostředek výchovy předškolního dítěte

Hra je základní a nejefektivnější výchovný prostředek, který zaujímá výjimečné místo v náplni a organizaci činnosti dětí. „Prostřednictvím hry se rozvíjí řeč, mimika a gestikulace, poznávání sama sebe i okolního světa, komunikace, poznávací a múzická tvořivost, psychomotorické a grafické dovednosti a schopnosti se uvolnit a relaxovat.“<sup>29</sup>

Celé období předškolního věku lze označit jako „období hry“. Hraní je hlavní náplní času dítěte, při hře stráví většinu dne, stává se hlavní činností. Rozhodně ale nemůžeme říct, že si děti „pouze“ hrají, a že tato činnost je pro ně méně důležitá než učení. Hraním se děti učí. Učení mu jde samo, ani o tom neví, protože ho hra těší a baví ho zkoušet si nové věci. Je třeba zdůraznit, aby se děti nenutily do hry. Nejlepší je nechat na nich, kdy se do hry zapojí a kdy budou jen pozorovateli. „Hra, která je předem naprogramovaná podle učební osnovy, přestává být hrou, neboť se ztrácí její podstata- spontánnost, objevnost, tvořivost, ničím nevázaná volnost.“<sup>30</sup> Hra je pro děti vážné zaměstnání, kterému věnují plnou pozornost. „Pro dítě předškolního věku je hra analogická pozdějšímu učení se, či ještě vzdálenější práci, neboli s trochou nadsázky můžeme říct, že „jak si teď dítě hraje, tak se bude později učit, pracovat.“<sup>31</sup>

Hra jistě ovlivňuje pracovní návyky. Dítě by mělo mít možnost hrát si spontánně, aby rodič, učitelka zjistili, co ho baví, co mu jde, pro co má předpoklady. Preference určitých typů her může napovídat o zaměření či předpokladech dítěte. Některé děti si vydrží hodiny tiše hrát se stavebnicí, některé neustále musí mluvit, hrát různé role vůči panenkám, medvídkům, a nebo některé se zase stále „honí“ s jinými dětmi. Proto je důležité, aby si rodiče svých dětí pozorně všimli a rozvíjeli jejich talent a dispozice, ale stejně tak, aby se zaměřili a podněcovali oblasti, které by dítě nejspíše spontánně nerozvíjelo. Například kolektivní hra na obchod s obuví. Zde si děti jednak zkouší různé role (prodavač, zákazník), což vyžaduje od dětí, aby překročily hranice vlastního „já“ a aby „se staly“ jiným člověkem, jednak pomáhá dětem rozvíjet jejich schopnosti. Konkrétně v této hře se u dětí rozvíjí matematické dovednosti. Srovnávání, třídění a

---

<sup>29</sup> Informatorium 3-8, s. 14

<sup>30</sup> Langmeier; Krejčířová. Vývojová psychologie, s. 99

<sup>31</sup> Mertin; Gillernová. Psychologie pro učitelky mateřské školy, s. 20

poměřování nohou a bot tak, aby se vždy noha a bota shodovaly, vyžaduje určité matematické schopnosti.

Hrou se u dětí rozvíjí jemná motorika a koordinace, které jsou v pozdějším věku velmi důležité pro rozvoj grafomotoriky. Ale hra také utváří a rozvíjí řadu sociálních dovedností dítěte, jako např. respektovat práci druhého, střídat se, rozdělit si úkoly a mnoho dalších. Zároveň dochází k rozvoji a posilování některých osobnostních a kognitivních charakteristik: vytrvalosti, pozornosti, odolnosti vůči frustraci – když spadne postavená věž, žádné dítě se nevzteká, ale všichni začnou rychle sbírat a stavět.

Ke hře samozřejmě patří nástroj – hračka. Jaké jsou typy hraček? Preferují děti určité typy her a hraček? Formy dětské hry a hraček jsou různé. U předškolního dítěte je hra rozvinutější, bohatě strukturovaná, neomezuje se jen na cvičení funkcí vlastního těla a na prozkoumávání vlastností předmětů jako u batolat. „Dítě však ve všem, co se mu dostane do ruky a s čím může na horizontu svého svobodného průzkumu přijít do styku, vidí hračku.“<sup>32</sup> Nejvíce děti baví hra s předměty, které si samy vyrobily, které našly, nebo ty, které podle svých nápadů změnily. Děti rády předmětům přisuzují funkci podle své fantazie.

Některé hry jsou zaměřené na procvičování tělesných funkcí ve složitějších formách, jiné pro změnu na konstrukci nových věcí ze specifického materiálu (stavení z kostek, konstrukce domečků, figurek, vláčeků aj., nebo cílené stavby z písku). Při jiných hrách děti používají předměty v přeneseném významu a přeměňují svět podle svých představ, např. zachází s klacíkem jako s dítětem a vzápětí jako s puškou apod. Jindy si dítě samo nebo s ostatními dětmi hraje na listonoše, na prodavače, na princeznu, na maminku a tatínka. Tak získává zkušenosti s různými sociálními rolemi, které ve společnosti dospělých pozoruje, ale které ještě zastávat nemůže.

Každé dítě preferuje jiný typ hraček, jiný typ hry, záliby se mění v průběhu dětského věku. Hlavním úkolem dospělých je zajistit, aby děti měly k dispozici dostatečný výběr nejrůznějších her a hraček a mohly si mezi nimi vybírat.

Mateřské školy bývají vybaveny různorodými typy hraček, které dávají dětem příležitost k různým hrám – kuchyňky, dětské kadeřnictví, prodejny, železnice, zvířecí farmy, dopravní prostředky atd. Samozřejmě nechybí ani hračky,

---

<sup>32</sup> Dreissler, Hans Herbert. Každodenní problémy v mateřské škole, s. 34

kteře vydávají různé zvuky. A hlavně mateřské školy nabízí množství málo strukturovaného materiálu. Tyto hračky mají pro děti velký význam, neboť čím jsou hračky jednodušší, tím umožňují použití rozmanitějším způsobem a podporují tvořivost dítěte, např. kostky, papíry, krabice, časopisy na vystřihování atd. Neboť platí, že dítě si dokáže hrát stejně vytrvale a s plným nasazením v lese s kůrou, dřívkem nebo s různými kamínky jako se složitou hračkou.

S hračkami, které mají mnohostranné použití si děti mohou hrát více podle libosti. Vůbec není na škodu, když děti musí překonávat jednostranné způsoby využití věcí svými vlastními rozmanitými nápady.

Děti s malou fantazií, nezvyklé na hraní, sahají nejráději po hračkách, které se dají snadno ovládat a dají se používat vždy stejným způsobem. Takové snadno ovladatelné mechanické hračky by samozřejmě neměly chybět v žádné mateřské škole.

Nejoblíbenějšími materiály u malých dětí jsou – písek a voda. Oba tyto materiály umožňují širokou škálu nejrůznějších tvořivých činností. Zároveň voda je materiál, který podporuje relaxaci, uvolnění, odreagování. Hra jako taková je jedinou formou psychoterapie u dětí. Používá se při různých diagnostických a psychotherapeutických výkonech. „Hra pomáhá dítěti překonat události, které neumí pochopit rozumem, a přispívá tak k tomu, aby zaujalo spíše spolupracující stanovisko.“<sup>33</sup>

#### **4.1. Mravní výchova prostřednictvím hry**

Pro mravní výchovu je velmi důležitá tvořivá kolektivní hra, která sdružuje děti do různých skupin, v nichž se na základě společné činnosti vzájemně poznávají. Dítě se učí chápat zájmy ostatních, začíná je respektovat a pociťovat i odpovědnost za činnost celé skupiny. Účast v tvořivé hře vyžaduje, aby se dítě podřizovalo potřebám hry a splňovalo požadavky, které mu někdy přinášejí méně příjemné, pro žádoucí průběh hry však nezbytné povinnosti.

Na mravní rozvoj osobnosti dítěte mají značný vliv i pohybové hry, neboť dítě si ve hře může ověřit své pohybové schopnosti a zároveň poznává schopnosti ostatních dětí a může měřit své úspěchy či neúspěchy s úsilím svých vrstevníků. Hrou je dítě vedeno k tomu, aby se umělo zapojit do kolektivní hry, podřizovat se

---

<sup>33</sup> Langmeier; Krejčířová. Vývojová psychologie, s. 99

jejím pravidlům a smířovat se s neúspěchy. V průběhu hry se učí ukázněvat, osvojuje si čestné jednání.

Velký význam pro mravní výchovu mají také didaktické hry. Podle Keřkové a Palatinové<sup>34</sup> spojují tyto hry především spontánní dětskou činnost a cílevědomou práci a rozvíjí kladné povahové vlastnosti. Stejně jako v pohybových hrách, může dítě i ve hrách didaktických srovnávat své výkony s výkony ostatních dětí, učit se snášet prohry a usilovat o lepší výsledky.

Dítě se učí respektovat pravidla, podřizuje se určitým omezením, které hra přináší a vyvíjí volní úsilí. To má velký význam pro rozvoj ukázněnosti, sebeovládání a sebekontroly.

Dalším z důležitých prostředků mravní výchovy jsou pracovní činnosti, které poskytují bohatou příležitost k výchově dítěte a jsou nezbytnou součástí všestranně harmonického rozvoje dětské osobnosti. Pracovní činnosti rozvíjejí poznání dítěte, obohacují jeho řečový projev a hlavně mu přinášejí mnoho podnětů k přemýšlení.

Při kolektivní pracovní činnosti se uplatňuje vzájemná pomoc dětí (jako např. práce na zahradě, úklid hraček, oprava hraček aj.), zároveň se děti učí udržování pořádku ve věcech jak společných, tak osobních, učí se sebeobsluže a pomoci dospělým.

## **5. Hodnoty v lidském životě**

V našem životě se vyskytuje celá řada hodnot, jako např. přátelství, statečnost, čestnost, štěstí, poctivost, zdraví atd. Pořadí hodnot je závislé na věku, pohlaví, situaci a mnoha dalších okolnostech. Přes všechny momentální, individuální rozdíly se shodneme na tom, že existuje určité třídění mezi hodnotami a podle toho můžeme také posuzovat jejich významnost pro náš život, pro různé životní situace.

Předně je zcela zřejmé, že některé životní hodnoty mají spíše hmotný, materiální a praktický ráz, a některé zase duchovní, mravní a charakterový ráz. Hodnoty, které mají bezprostřední význam pro uchování našeho života (zdraví, dostatek prostředků k obživě, pocit bezpečí v domově), jsou hodnoty primární, jiné

---

<sup>34</sup> viz.: Keřková; Palatinová. Mravní výchova v mateřské škole, s. 25

jsou sice také důležité, ale jejich získání a užívání závisí na zajištění hodnot prvotních. Tyto hodnoty můžeme označit za sekundární.

Existuje ovšem ještě jedna skupina životních hodnot, a to hodnoty zaměřené spíše k osobnímu, individuálnímu životu, k vlastnímu chování a jednání – mravní hodnoty. „Hovoříme-li o mravních hodnotách v životě člověka, je zřejmé, že tyto hodnoty se projevují vždy ve vztahu mezi lidmi.“<sup>35</sup> Jsou to hodnoty, které mají výrazně společenský ráz, které se týkají našeho života ve společnosti. „K významným hodnotám v těchto mezilidských vztazích patří především vzájemné porozumění, pochopení, velkorysost, snášenlivost. Dáváme přednost lidem tolerantním, kteří jsou ochotni naslouchat druhému člověku, vycházet mu vstříc, respektovat jeho názory a postoje, nezasahovat do jeho soukromí atd.“<sup>36</sup>

Každá osobnost tíhne k určitým specifickým cílům, jichž si je více nebo méně vědoma. Základní hodnotová orientace se nepochybně tvoří na životní cestě jedince od útlého věku jak z vrozených dispozic, tak ze souboru vnějších činitelů, kteří spolupůsobí při utváření osobnosti.

Hlavní a nejdůležitější odpovědnost ve výchově dětí k hodnotám, jak jsem již naznačila v předcházejících kapitolách, leží na rodičích samotných. Rodina je pro dítě nejvýznamnější skupinou a rodiče mají největší odpovědnost za jeho výchovu. Rodina dnes ovšem mnohdy neplní tu funkci, kterou by měla, a proto je podstatné, aby část její odpovědnosti mohlo převzít právě některé předškolní zařízení. Učitelé mateřských škol mohou k výchově výrazně přispět, rozvinout ji a upevnit.

Ovšem nejlepším učitelem, jak vést děti k hodnotám, je dobrý příklad a postoj nejen rodičů, ale i učitelek mateřských škol. Děti jsou v předškolním věku zvláště vnímavé a citlivé na postoj dospělých. Všímají si, jak se dospělí chovají a často se je snaží napodobovat.

## **6. Stanovení hranic ve výchově předškolního dítěte**

Hranice ve výchově jsou důležité pro vymezení prostoru a doby, poskytují

---

<sup>35</sup> Rosenzweig, Životní hodnoty, s. 22

<sup>36</sup> tamtéž, s. 23

určitou jistotu a bezpečí, jsou orientačními body. Na druhou stranu však mohou dráždit. Tak, jak se děti učí zavazovat si tkaničky u bot, jezdit na kole, tak se učí i hranicím. Hranice si děti osvojují z vnějších vztahů a výchovy.

Ačkoli mnoho rodičů, pedagogů, vychovatelů cítí, že hranice ve výchově jsou nezbytné, v praxi se tak vždy neděje. Rodič chce vždy pro své dítě to „nejlepší“, což se některým rodičům neslučuje s vymezováním hranic, a proto ve výchově dětí „povolí“. A to je velký omyl. Děti hranice potřebují, protože se nerodí se sebekázní, musí je ukáznit někdo jiný.

Vymezení hranic se mnoha lidem spojuje s pojmy jako trest, kárání, napomínání, zákazy, moralistické kázání a odmítání. „Potíže ve výchově, jak je můžeme pozorovat všude – nejen ve vztahu k stanovování hranic – mají bezpochyby svůj původ v realizování hodnot a norem v každodenních výchovných otázkách, v rozporu mezi vlastním praktikovaným a chtěným výchovným stylem a v nejednotných názorech odborníků, jak by měla výchova dětí vypadat.“<sup>37</sup> Většinou ale odborné publikace výchovu ani moc neusnadňují. Dá se říct, že často spíše plodí u rodičů a vychovatelů bezradnost a bezmoc, pocit, že efektu z „načtených rad“ nikdy nemohou dosáhnout. To mnohdy podporuje trend zbavit se výchovné odpovědnosti úplně a převést ji na druhou osobu- na lékaře, pedagogy nebo na terapeutu. “Jen vychovatelská osobnost může stanovit hranice, osobnost, která přijímá sama sebe a zároveň se cítí přijímána se všemi svými přednostmi a nedostatky.“<sup>38</sup> Děti potřebují vedle sebe pevnou osobnost. Cítí-li děti pevnost, jsou schopny se orientovat. Pevnost vytváří hranice, kde však chybí, vládne nejistota a děti se pokoušejí hranice testovat a zjišťovat, jak daleko mohou jít. Pevnost ale nemá nic společného s fyzickým či psychickým násilím. Spíše se chápe jako určitost v postojích a hlase, vnitřní klid, uvolněnost a vzájemná úcta.

Na druhé straně je však dobré mít na paměti, že vytyčené hranice nejsou ničím definitivním. Po nějakou dobu budou dětem poskytovat bezpečí a ochranu, ale také představují pro děti cíl, který po dosažení vyzývá k hledání nových cest na druhé straně hranice a k zakoušení hranic nových. Děti mají své vědomé a nevědomé strategie, jak rozšiřovat nebo zkoušet hranice. Čím jsou děti starší, tím důsledněji, diferencovaněji a důrazněji se pokoušejí uhájit své pozice.

---

<sup>37</sup> Rogge. Děti potřebují hranice, s. 21

<sup>38</sup> tamtéž



Mnohé těžkosti při výchově dětí spočívají v nedostatečném vymezení hranic. Děti chtějí hranice a pravidla. Vymezení a principy hranic musí být jednoznačné a jasné, ale zároveň musí být dítěti dostatečně srozumitelné. Rodiče, kteří jsou ve výchově lhostejnější, se často místo stanovování jasných pravidel uchylují pouze k zákazům a trestům. Tyto metody však mají na děti negativní vliv. Tresty a zákazy nejsou vhodným prostředkem pro stanovení hranic, neboť zákazy vedou děti ke lžím.

Zásadním problémem u některých vychovatelů je už zmíněná lhostejnost a dlouhodobá ignorace překračování hranic. Vychovatel by si měl všimnout, když dítě překračuje hranice, neboť ho to může upozornit, aby stanovená pravidla pozměnil, rozšířil, aby mohl zabránit dalšímu jejich překračování.

Provokativní překračování hranic může často ukazovat na chybějící nebo nevyslovená pravidla a hranice ve výchovném vztahu. Děti potom situace testují a pokračují tak dlouho, dokud jim v tom nezabráníme. Také na nerozhodně stanovené hranice typu „chceme být v klidu,“ ale stejně tak na časté opakování sentence „už jsem ti to říkala stokrát“ děti neslyší. Ke správnému stanovení hranic patří rozhodnost jak v postoji těla, tak v intonaci hlasu. Děti potřebují pocit, že vytyčení hranic je míněno vážně. Naopak pocítují-li děti vytyčené hranice jako přehnané a nepřiměřené, mohou si je vykládat jako trest a začnou tyto stanovená pravidla a hranice neustále porušovat.

Ten, kdo stanovuje hranice, musí zároveň přemýšlet, jak reagovat, když se hranice poruší a nedodrží se ujednané dohody. Stanovení hranic, jak už jednou bylo zmíněno, nemá nic společného s trestem. Tresty se většinou dovolávají jakési abstraktní morálky, se kterou si předškolní dítě neví rady- „to se nedělá“. Při jednoznačně stanovených pravidlech a hranicích musí být dítě schopno samo odhadnout důsledky jejich porušení. Tresty sice mohou mít krátkodobý úspěch, ale posléze plodí negativní chování a postoje. Stanovování hranic by nemělo obsahovat žádné hrozby („jestli neuklidíš pokoj, tak...“). Funkce, kterou plní, je zabránit v budoucnu porušování pravidel a překračování hranic.

## 7. Mravní výchova

Mravní výchova dětí předškolního věku v mateřské škole a v rodině patří k nejvýznamnějšímu a nejnáročnějšímu obsahu předškolní výchovy. Jejím úkolem je osvojení norem a pravidel správného chování. „Morálka tedy představuje hodnotovou a významnou dimenzi našeho života, celá oblast našeho jednání a našich vlastností je podrobena možnému rozdělení na dobré a zlé, správné a špatné.“<sup>39</sup> Je velmi důležité učit děti morálním hodnotám do té doby, dokud nebudou dost staré, aby si vytvořily svůj vlastní hodnotový systém. „I když se rodiče nesnaží předat dítěti žádné vlastní hodnoty, dítě je i přesto ještě v předškolním věku vědomě i nevědomě získává.“<sup>40</sup>

Dobré výsledky mravní výchovy jsou z velké části podmíněny soustavnou spoluprací předškolních zařízení s rodinou. Neboť to, co se děti naučí doma, ať už pozitivního nebo negativního, má na ně daleko hlubší vliv než cokoli, co se mohou naučit v mateřské škole nebo v kterékoli jiné instituci. Učitelé mohou k výchově přispět, rozvinout ji a upevnit, ale základní odpovědnost leží na rodičích.

Mravní vývoj začíná od narození dítěte a pokračuje v jednotlivých vývojových etapách po celý život. V předškolním období jsou optimální podmínky pro utváření základů osobnosti a jejího charakteru. Obsah mravní výchovy je tedy propracován tak, aby vytvářel jednotu s ostatními výchovnými složkami. Ta se pak promítá v socializaci dítěte, v každodenním výchovném působení a v účinném vlivu výchovného prostředí na dítě v mateřské škole a v rodině.

Mravní výchovu v předškolních zařízeních je nutné zaměřit na vytváření sociálních a mravních zkušeností dítěte, na rozvíjení představ o žádoucím a nežádoucím chování. V dítěti se vytvářejí předpoklady pro řízení vlastního chování. A postupně se učí, že jeho postoje a chování by měly být v souladu s potřebami a zájmy ostatních.

Při mravní výchově jsou nejzákladnější vztahy, které se utvářejí při styku dětí mezi sebou, ale i s dospělými. Projevují se jako důvěra a úcta k rodičům, k blízkým lidem, jako uznání jejich autority a poslušnosti. „Ve vzájemných vztazích, které jsou důležitým předpokladem pro utváření mravního profilu dítěte, se nejlépe projevují jak klady, tak i nedostatky jeho chování.“<sup>41</sup> Při pozorování dětí

---

<sup>39</sup> Bureš. Základy etiky, s. 4

<sup>40</sup> Eyrovi. Jak naučit děti hodnotám, s. 10

<sup>41</sup> Nečejevová a kol. Mravní výchova dětí předškolního věku, s. 17

můžeme zjistit jejich vztah k pravidlům, která si vštěpují při různých činnostech, jako např. při hrách, při společných zaměstnáních, při pozorování nebo při jednoduchých pracovních povinnostech. Dítě, které jedná v souladu s pravidly, učí se postupně hodnotit své chování, ale i chování svých vrstevníků.

Osvojení pravidel ovlivňuje mravní výchovu dítěte, pomáhají mu ovládnout impulzivní podněty a podřídit své chování požadavkům obsaženým v pravidlech. Osvojení pravidla může u dítěte ztěžovat dřívější negativní zážitek. Potíže při formování kladného vztahu k pravidlům mohou také pramenit z nedostatečně rozvinuté řeči.

Při osvojování návyků správného chování má velký význam uspořádání dne. Přesný denní režim je základem pro vytváření kladných návyků chování. Režim dne stanoví dítěti rozvrh činností od doby vstávání, jídla, učení, hry, rozmanitých zaměstnání, odpočinku, pobytu na vzduchu až k ukládání k spánku. Konkrétní náplň režimu, rozvržení rozmanitých činností a jejich délka záleží na věku dítěte a na výchovné situaci (jiný je v mateřské škole, jiný například o prázdninách u dědečka a babičky). Určitý daný režim trvá do té doby, dokud nejsou příslušné návyky upevněny. Pak bývá nahrazován režimem novým, obecnějším a složitějším. Avšak určité stránky by měly být trvalé – účelnost, přesnost, všeobecnost a určitost. Což znamená, že děti by měly denní režim chápat, měl by být závazný pro všechny a pravidla by měla být stanovena určitě. Děti si postupně uvědomují nezbytnost činností spojených s denním pořádkem. Aby si děti mohly osvojit pravidla chování, musí je nejprve pochopit.

Regulátorem chování předškolních dětí je dosud slovo. Děti mezi druhým a třetím rokem si osvojují pojmy jako „nelze“, „dobře“, „špatně“ aj. Postupně, jak se ale obohacují zkušenosti dětí, rozšiřuje se také okruh pravidel chování. Pětileté dítě už dokáže vyjmenovat základní pravidla chování, která jsou stanovena v mateřské škole, jako např. neubližovat kamarádům, půjčovat a uklízet hračky, neběhat a nekřičet.

Děti si nejlépe osvojují pravidla při hrách a při zaměstnáních, a to zvláště při hrách na domácnost. Společné hry učí děti počítat s názory vrstevníků a podřizovat se jim. Zároveň se při společných hrách a plnění pracovních úkolů upevňují vztahy mezi dětmi. Vytváří se u nich sympatie a náklonnost a na tomto základě se úspěšně formují návyky zdvořilosti a slušného chování.

Mravní rozvoj dětí je také těsně spjat se sociální zkušeností, kterou získávají děti v rodině. Jaké má dítě postavení v rodině se odráží v obsahu a v charakteru jeho her, ale také v jeho vztazích k vrstevníkům. Dětské hry mohou mít přátelský charakter, když si děti vzájemně vycházejí vstříc, mají snahu hrát si společně, dělit se o hračky, nebo záporný charakter, když se o hračky přou, což může vést i k nezdravému soupeření.

Negativní projevy v chování dětí nejčastěji pramení z neznalosti pravidel a z neschopnosti sladit svoje jednání s jednáním vrstevníků.

V prvním období výchovy jde převážně o jednostranné ovlivňování, kdy dospělý se obrací na dítě se svými požadavky. V průběhu socializace dochází postupně k situacím, kdy dítě je schopno nejen pokynům rozumět, ale i ztotožnit se s nimi. „Socializace je tedy pozvolnou proměnou lidské bytosti v osobnost, je nepřetržitým procesem, v němž dítě přijímá podněty ze svého okolí, zaujímá k nim své stanovisko a má-li správně osvojené návyky mravního chování, úměrně na situaci reaguje.“<sup>42</sup>

Prostřednictvím prožívání pozitivních společenských vztahů a zážitků, vztahů k životnímu prostředí už od útlého věku, se dítěti dostává jasnějšího poznání o určitých existujících společenských normách, zásadách, hodnotách a principech, které regulují jeho chování. V průběhu předškolního věku dítě získává jasnou představu o tom, co je či není v jeho chování správné. V této době se ve značné míře vytvářejí schopnosti řídit sám sebe v souladu se společenskými pravidly a podmínkami, a to jak v rodině, tak i v předškolním zařízení.

Vývoj mravní osobnosti je proces komplexní a složitý. Týká se všech duševních sfér. Člověk se neučí jen vlastními zkušenostmi, neboť by to byla cesta obtížná a zdlouhavá. „Člověk má výchovu, která mu zpřístupňuje tisícileté zkušenosti lidstva víceméně metodickým způsobem.“<sup>43</sup>

Pro výchovu dítěte je důležité nejen správné zaměření pojetí výchovy, ale i odpovídající charakterové rysy, povahové vlastnosti, laskavé a důsledné jednání s dítětem a opravdový citový vztah k němu. „Je nutné vzít v úvahu, že i naše chyby a slabosti se stávají pramenem dětských zkušeností a zážitků a vstupují do bohaté řady vlivů, které modelují osobnost předškolního dítěte.“<sup>44</sup> Proto musí všichni ti,

---

<sup>42</sup> Keřková; Palatinová. Mravní výchova v mateřské škole, s. 10

<sup>43</sup> Kučerová. Obecné základy mravní výchovy, s. 42

<sup>44</sup> Keřková; Palatinová. Mravní výchova v mateřské škole, s. 13

kteří na dítě výchovně působí, důsledně zvažovat a promýšlet, jaký vliv na výchovu dítěte mají jejich vnější projevy chování a jednání, ale i vlastnosti, které se jim dosud jevily jako málo významné.

Tam, kde je život dítěte správně organizován, kde je dítě vhodně zaměstnáváno a kde je mu věnována dostatečná individuální péče, dochází zřídka k porušení kázně a zásad správného chování.

## **7.1. Metody mravní výchovy**

„Nejobvyklejší postupy, relativně ustálené a promyšlené, vedoucí za určitých podmínek v určitém sledu k projektovaným cílům výchovy, jsou v pedagogické literatuře popisovány a tříděny jako metody mravní výchovy.“<sup>45</sup>

Jednotlivé metody mají ve výchovném procesu svou specifickou funkci vzhledem k výchovné situaci. Žádnou metodu nelze preferovat a uplatňovat na úkor metod ostatních. Volba metody pro jednotlivý případ je dosti obtížná, neboť neexistuje žádný zaručený ani univerzální postup. Jedna a ta samá výchovná metoda, ten samý prostředek v rukou jednoho učitele se ukáže jako velmi účinný, ale v rukou jiného může selhat. Záleží na okamžité situaci, která je mnohostranně podmíněná- jak věkem a osobností dítěte, tak osobností, názory a postoji učitele.

V práci se zmíníme pouze o některých metodách mravní výchovy, u každé jednotlivé metody si uvedeme alespoň několik poznámek. Podrobněji se budeme zabývat pouze metodou hodnocení – odměnami a tresty.

### **7.1.1. Metoda požadavků**

Metoda požadavků konkretizuje obecné cíle výchovy do jednotlivých dílčích úkolů, které pak staví před děti jako povinnosti. Metoda souvisí se zásadou cílevědomosti výchovného působení. Vychovatel nemůže čekat u dítěte okamžitý vývoj, ale plánuje jej a projektuje. Obecný cíl mravního rozvoje osobnosti dítěte konkretizuje do každodenních pravidel žádoucího chování. Vychovatel přikazuje, aby děti zachovávaly požadovaná pravidla a zároveň žádá, aby se vyhnuly přestupkům. „Své požadavky opírá učitel o obecně platnou mravní a právní normu

---

<sup>45</sup> Kolektiv autorů. Texty ke studiu otázek výchovy 2, s. 31

chování, přizpůsobenou věku dětí a výchovné instituci a konkretizovanou např. v pravidlech chování, v řádu školy...“<sup>46</sup>

Metoda požadavků je metodou slovní, která prostřednictvím sugestivního vlivu autority působí přímo na chování dítěte. Úkolem metody je dosáhnout u dětí, aby zachovávaly pravidla chování, zatím bez jejich hlubšího porozumění. Tato metoda, kladení požadavků, předchází pozdějšímu vypracování morální teorie správného chování. Dítě se učí, jaké jsou jeho povinnosti dříve, než chápe plně jejich význam. Od útlého věku se učí, co smí a co nesmí, ačkoli není ještě schopno pochopit složité morální souvislosti.

U starších dětí předškolního věku bývá požadavek rozebírán a zdůvodňován. Požadavek je nutno klást tónem nepřipouštějícím námitky. Není-li si vychovatel svou věcí jist, nepožaduje.

### **7.1.2. Metoda vysvětlování**

Přímo navazuje na metodu požadavků. Vysvětlování objasňuje podstatu mravního jednání. Tato metoda, stejně jako metoda kladení požadavků, je metodou slovní. Avšak zatímco požadavek využívá sugestivního vlivu autority vychovatele a obecně platné normy, vysvětlování se dovolává rozumu vychovávaného a zároveň se opírá o logickou argumentaci, dokazování a vyvracení.

Metoda se zakládá na důsledném opakování konkrétních požadavků, které vyplývají z určitých principů. Dítě tak dospívá k postupnému zobecnění požadavků v mravní pravidla. Metodu vysvětlování využívá učitelka převážně v první fázi nácviu určitého návyku, chce-li děti seznámit s úkolem. Jde o vysvětlení nového požadavku. Například, aby děti pochopily, že půjčování hraček patří k samozřejmým způsobům chování, neboť hračky náleží všem, nikoli pouze jednotlivým dětem.

Při vysvětlování musí učitelka dbát na to, aby bylo stručné, srozumitelné, pro děti přitažlivé a neunavovalo příliš dětskou pozornost. Zároveň se ale nesmí proměnit v stálé a plané moralizování a v ustavičné kárání.

---

<sup>46</sup> Kolektiv autorů. Texty ke studiu otázek výchovy 2, s. 32

### 7.1.3. Metoda přesvědčování

Jako metoda vysvětlování navazuje na metodu požadavků, tak i metoda přesvědčování souvisí těsně s metodou vysvětlování. Avšak naproti metodě vysvětlování, která se zaměřuje na sféru intelektuální, metoda přesvědčování se obrací především na sféru emocionální. Vzbuzuje u dítěte cit jistoty, že požadované jednání je správné a pro vychovávaného jedině možné, přípustné a hodnotné. „Zatímco cílem metody vysvětlování je pochopení smyslu požadavků a norem, cílem metody přesvědčování je vzbudit city závaznosti, povinnosti a odpovědnosti vůči poznávaným mravním principům.“<sup>47</sup>

K mravnímu jednání nestačí chápat morální normy, jejich důvod a smysl, neboť mravní osobnost nejen chápe tyto morální normy, ale také je hluboce přesvědčena o jejich závaznosti, stojí za nimi za všech okolností. Proto také nestačí vysvětlit správnost, potřebnost a nutnost morálních pravidel. Vychovatel se nemůže spokojit jen s logickou argumentací, nýbrž musí působit na city vychovávaných a vytvářet jejich přesvědčení. Přesvědčení osobnosti je citovou základnou, z níž vychází stálost zaměření při posuzování a hodnocení skutečností.

Přesvědčování je metoda složitá, neboť někoho přesvědčit je mnohem těžší, než něco vysvětlit. Přesvědčit někoho znamená citově jej získat, zaujmout pro něco, co je správné, co má být.

Metoda přesvědčování se často spojuje s metodou příkladu a zároveň zvyšuje účinek vysvětlování.

### 7.1.4. Metoda příkladu

Metoda příkladu předvádí dětem způsoby chování v podobě smyslově vnímatelné nebo alespoň konkrétně představitelné. „Úkolem metody příkladu je upevnit žádoucí chování dětí vytvořením názorných a přitažlivých vzorů chování.“<sup>48</sup> Tato metoda se může obejít bez slovního působení, neboť při působení příkladu se metoda opírá o navození vjemu nebo představ.

Vnímání nebo představování určitých vzorů chování je provázeno zpravidla city libosti nebo nelibosti, sympatie nebo antipatie. Tyto citové prožitky posilují a zpevňují vyvolané představy. Metoda příkladu se opírá o instinkt napodobovací,

---

<sup>47</sup> Kolektiv autorů. Texty ke studiu otázek výchovy 2, s. 34

<sup>48</sup> tamtéž, s. 35

který je u dětí velmi silný, čím je dítě mladší, tím se projevuje silněji. „Děti vzhledem ke svému věku a konkrétnímu způsobu myšlení potřebují poznávat tyto morální kvality bezprostředně a s jistou dávkou názornosti.“<sup>49</sup>

U dětí předškolního věku se může použít fiktivní vzor jako loutkové nebo maňáskové divadlo, výtvarné umění (ilustrace, obrázky, fotografie aj.). Jakmile se u dětí začne rozšiřovat a obohacovat zásoba dětských představ, mohou se příklady chování podat prostřednictvím živého vyprávění nebo četby. Postupně může vychovatel pracovat s vlastními zážitky dětí, s jejich zkušenostmi nebo vyprávěním o lidech, se kterými se děti setkaly, o kterých slyšely atd.

Kladný příklad ukazuje žádoucí chování, naopak záporný příklad ukazuje, jak se jednat nemá. Většinou při zprostředkovávání příkladu dáváme přednost variantě kladné, ale i negativní příklady, budící strach nebo odpor, mají své místo tam, kde by neopatrnost, nedbalost nebo lehkomyšlnost mohly způsobit nenapravitelné následky (hry se zápalkami, hry s nožem, přecházení ulice apod.).

Používání příkladů má i svá úskalí, přičemž největším je asi nebezpečí opačného účinku. Kladný příklad se nelíbí, záporný může děti poutat. Jak se říká: „Zakázané ovoce nejvíce chutná.“ Vyhýbáme se příběhům, které budí nedůvěru, ale dáváme si pozor i při posuzování hrdinů a jejich činů. Stálé a nadměrné vychvalování může i kladného hrdinu zprotivit a přehnané hanění záporného hrdiny může ho učinit sympatickým.

Děti by v příkladech měly hlavně vidět příčinnou souvislost mezi jednáním a jeho důsledky. Dobré jednání má dobré důsledky, špatné jednání vede ke špatným koncům. Ovšem děti by měly vyrůstat v realitě a měly by se postupně seznámit i s tím, že dobro ve skutečnosti není vždy bezprostředně odměněno a zlo potrestáno.

### **7.1.5. Metoda cvičení**

Tato metoda je zacílena na výchovu žádoucích činností dětí. Zaměřuje se především na vlastní průběh činnosti, která je prostředkem výchovy morálních vlastností. Cvičením se rozumí mnohostranné opakování požadovaného jednání. Žádoucí způsoby chování se takovým cvičením upevňují a postupně se stávají automatickými.

---

<sup>49</sup> Keřková; Palatinová. Mravní výchova v mateřské škole, s. 20



Automatizovat žádoucí chování je do určité míry nutné, protože člověku nestačí jen vědět, co je dobré, aby správně jednal. Ani přesvědčení za některých okolností nestačí, aby se rozhodl ke správnému jednání- a to tehdy, nemá-li příslušné návyky.

„Metoda cvičení vede přímo k vytváření žádoucích návyků činnosti, nepřímo, „oklikou“ předchází vytvoření nežádoucích návyků, popřípadě směřuje k odvykání, když se již nevhodný návyk vytvořil.“<sup>50</sup> Cvičení působí jako prevence. Vytváří potřebné zábrany proti nežádoucím podnětům a lákadlům.

Podstatou různých forem cvičení je odvést pozornost dětí od činnosti nevhodné, připoutat je k činnosti vhodné, která uspokojí jejich potřeby a stane se zábranou činnosti nevhodné.

Metoda cvičení se uplatňuje prostřednictvím rozmanitých činností dětí. Mravní vlastnosti dětí se utvářejí a upevňují v předškolním věku při hře a plnění drobných úkolů v rodině a v mateřské škole.

Vedle přirozených cvičení, která jsou motivována rozmanitými činnostmi, provádějí učitelky s dětmi i cvičení „umělá“. Při nich si děti osvojují dovednosti žádoucího chování, např. disciplinovanost při nástupu, různé formy zdvořilosti, vystupování aj. Tato cvičení bývají motivována podle věku dětí a podle okolností hrou, nápravou toho, co udělaly špatně, nácvikem žádoucí činnosti. Umělá cvičení by neměla být samoučelná. Děti by si měly cvičit různé formy chování na úkolech potřebných, nikoli vymyšlených jen pro účely cvičení. Přirozené cvičení je pak praktickou zkouškou toho, čemu se děti naučily.

### **7.1.6. Metoda hodnocení**

Metoda hodnocení působí na emocionální sféru psychiky dětí. Rodiče nebo učitelky povzbuzují žádoucí chování dětí tím, že je hodnotí. Tato metoda, metoda hodnocení, se užívá ve dvou variantách, jako schvalování (odměňování) a odsuzování (trestání).

#### **7.1.6.1. Odměny a tresty**

Důležitou úlohu v mravní výchově, tudíž v dosažení stanovených hranic ve výchově, hrají výchovné metody. Plnění úkolů mravní výchovy v předškolním

---

<sup>50</sup> Kolektiv autorů. Texty ke studiu otázek výchovy 2, s. 38

období předpokládá používání pozitivních metod, které dítě motivují a stimulují pro hravou nebo pracovní činnost. Podle povahy výchovného záměru prováděné činnosti a užití organizační formy volí vychovatel (rodič, učitelka) vhodné výchovné metody – odměny, v krajním případě tresty.

Pro předškolní dítě může být trestem káravý pohled nebo tón hlasu, případně důrazná domluva. V jiném případě jako trest může fungovat krátkodobé odnětí oblíbené hračky.

Odměnami rozumíme nejen odměny hmotné povahy (jako např. hračka, sladkost), ale hlavně odměny sociální (pochvala, pohlazení nebo také jen prosté projevení zájmu) Ani rodiče dětí s výchovnými problémy by neměli zapomínat své dítě občas pochválit. I když to na první pohled vypadá, že dítě není vlastně za co chválit nebo odměňovat, je užitečné takto své dítě posílit. Pochváleno může být třeba jen za to, že si klidně hraje apod. Někteří rodiče zas odmítají dítě odměňovat, protože se jim zdá, že by dítě takto upláceli, či si ho přímo „kupovali“. Ale platí, že v případě rozumného hospodaření s odměnami se není třeba obávat.

Každé dítě se od útlého věku učí dělat to, co je spojeno s nějakým příjemným zážitkem nebo co budí příjemnou odezvu v jeho okolí. Jestliže dítě cítí, že udělalo něco významného a úspěšného, bude se snažit, aby se „to příjemné“ zase brzy zopakovalo.

Rodiče by to měli mít na paměti i při různých činnostech dítěte. Mnohem účinnější je zařídit věci tak, aby je dítě udělalo dobře, a za to je výrazně pochválit. Než aby udělalo něco špatně a museli jsme je trestat. Když víme, že dítě ještě není schopno rozeznat pravou botičku od levé, nachystáme mu je tak, aby bylo schopné si je obout správně. Poté můžeme náležitě vyjádřit své vychovatelské uspokojení. Je to rozhodně vhodnější postup, než nechat dítě tápat a poté mu jen vyčinit. „Ze strachu před trestem dítě neudělá zdaleka tolik práce a hlavně se zdaleka tolik nenaučí jako pro hřejivé uspokojení z radosti těch, které má rádo.“<sup>51</sup>

Zároveň takovýto obrat výchovného postupu, od systému donucovacích prostředků k systému prostředků povzbuzovacích, může vést i k celkovému obratu chování dítěte. Často se ukáže, že výchovné problémy, kterými dítě dosud trpělo, byly pouze psychickým blokem způsobeným strachem z trestu.

---

<sup>51</sup> Matějček. Po dobrém, nebo po zlém?, s. 30

Pedagogové uvádějí, že trest má v podstatě tři hlavní funkce: napravit škodu, dále zabránit, aby se nesprávné chování opakovalo, a konečně zbavit viníka pocitu viny.

Náprava škody přispívá k vytvoření pojmu spravedlnosti u dítěte a v jistých případech je potřebné ji vyžadovat, jako např. úklid rozházených hraček. Ale v případě přestupků, které jsou svou povahou ještě dětské, nejde ani tak o hmotnou škodu, jako spíše o to, že nás toto chování mrzí. Čili trest většinou následuje kvůli tomu, že dítě vychovatele zklamalo, než že něco rozbilo.

Trest dále pomáhá potlačit nežádoucí chování, zabránit jeho opakování. „Když určité jednání doprovází pravidelně nepříjemný zážitek, dítě si dá pozor a takového jednání se napříště vystříhá.“<sup>52</sup> Ovšem opět zde platí pravidlo, o němž byla řeč na začátku. Tj. spíše se soustředit na to, jak prohřešky dítěte předvídat a jak jim zabránit, než jak je trestat.

Trest rovněž odstraňuje pocit viny dítěte. Přestupek dítěte vyvolává pocit odcizení mezi ním a vychovatelem. Ovšem jen tehdy, kdy si je dítě vědomo přestupku a své viny. Trest přináší usmíření mezi provinilce a vychovatele. Velmi žádoucí je trest neodkládat, ale sejmout pocit viny z dítěte co nejrychleji. „...odkladem trestu se prodlužuje nepříjemné citové napětí dítěte, které si již uvědomilo, že jednalo nesprávně. Prodlužuje se i konfliktový stav mezi dítětem a dospělým...“<sup>53</sup>

Vzniklé napětí, které nebylo zavčas „odventilováno“, může dítě zatěžovat víc než samotný trest. Jak asi hodnotit výroky jako - „jen počkej večer, až přijde tatínek z práce, ten si s tebou poradí,“ nebo „počkej, o víkendu pojedeme do zoo a ty budeš sedět doma“ apod. Z hlediska duševní hygieny dítěte (a vlastně i vychovatelů samotných), je takovéto oddalování nepřijatelné. Citlivější typy na ně reagují přímo neuroticky.

Vedle zmiňovaných pozitivních funkcí trestu je třeba mít na paměti i řadu negativních následků, které vychovatele nutí trestáním šetřit a užívat trestů diferencovaně. Mezi nejzávažnějšími negativními následky je uváděno to, že trest vede dítě často k tomu, aby se spíše vyhnulo odhalení, než aby se vzdalo nežádoucí činnosti. A to zejména tehdy, kdy je obtížné důsledné pravidelné potrestání nežádoucího jevu při každém jeho výskytu. Jako např. trest za ubližování

---

<sup>52</sup> Matějček. Po dobrém, nebo po zlém?, s. 35

<sup>53</sup> Klindová a kol. Pedagogická psychologie, s. 84

sourozencům nebo dětem v mateřské škole může vést ke stupňovanému ubližování v nepřítomnosti vychovatele.<sup>54</sup>

Trest se dokonce může stát i odměnou. Dítě, kterému se nedostává pozornosti od ostatních, chce získat pozornost dětí a učitelky neustálým provokováním dětí různými posměšky, braním hraček nebo rozbíjením postavených stavebnic aj. Trest ze strany vychovatele, tedy neustálé napomínání a okřikování, se stává pro takové dítě vytouženou odměnou.

Už bylo zmíněno, že trest může navodit příliš silné emoční reakce - úzkost, strach (např. když necháváme dítě samotné bez dozoru), a při častějším opakování může vést až k rozvoji nežádoucích rysů osobnosti – ustrašenosti, plachosti, somatické neurotizaci nebo naopak k projevům vzdorovitosti až antisociálnosti. Často opakovaný trest ztrácí na své razanci a účinnosti a vychovatelé jsou nuceni při svém trestání „přitvrzovat“ a tím se časem ocitnou v bludném kruhu.

#### **7.1.6.2. Zásady udělování odměn a trestů**

Hodnota výchovné odměny a trestu je pro každé dítě jiná v závislosti na jeho osobnosti a na situaci, při které k výchovnému zásahu dochází. Každý vychovatel má povědomí, že mezi proviněním a trestem musí být určitá úměrnost – na malé provinění malý trest, na velké velký.

Matějček uvádí několik doporučení, jak by se mělo s výchovnými prostředky zacházet.<sup>55</sup>

Výchovné odměny a tresty by měly být přiměřené osobnosti dítěte a jeho věku. „Obecně tu platí zásada, že s postupujícím věkem dítěte ztrácejí na účinnosti ty výchovné prostředky, které jsou vázány na nějaké tělesné pocity, ať už příjemné, nebo nepříjemné. Zato nabývají na významu ty, které jsou více duševní povahy – ocenění, pochvala, projev uspokojení jako odměna, výčitka, domluva, pokárání, projev nespokojenosti jako trest. Primitivní výchovné prostředky zatlačují dítě také jen k primitivním reakcím a brzdí vývoj jeho osobnosti.“<sup>56</sup> Souvisí s tím také to, že když chceme někomu udělat radost, nezáleží na tom, co mu dáváme, ale co to dává jemu. Nejlepším ukazatelem přiměřenosti dárku je přání a zájem dítěte, ale musí se to brát s rozmyslem, neboť dítě si někdy přeje něco, o čem téměř nic neví. Běžnou

---

<sup>54</sup> viz.: Langmeier; Krejčířová. Vývojová psychologie, s. 251

<sup>55</sup> viz.: Matějček. Po dobrém, nebo po zlém?, s. 64

<sup>56</sup> tamtéž, s. 65

chybou bývá přepjatá snaha uspíšit vývoj dítěte, zahrnout ho dárky, které jsou ještě vysoko nad jeho vývojovou úroveň.

Výchovné prostředky, obzvláště tresty, by měly být dítěti co nejvíce srozumitelné. Je třeba s dítětem dostatečně komunikovat, aby vždy chápalo, že se provinilo a právě proto na ně dopadl trest ze strany jeho vychovatelů. „Pokud dítěti vysvětlíte, proč je za určitou věc potrestáno, lépe vám porozumí a bude ochotněji spolupracovat. Řekněte mu, že stojíte na jeho straně. Nejste jeho nepřítel. Snažíte se mu pomoci, aby se v budoucnu chovalo lépe.“<sup>57</sup>

Soustava výchovných prostředků by měla být bohatá a členitá. V odměnách a trestech je potřeba, aby se vychovatelé vyvarovali stálého opakování jednoho postupu. Jestliže rodiče na každý prohřešek dítěte reagují stejným způsobem a nedovedou své projevy diferencovat, pak je celá výchova poznamenána touto jednotvárností. Jestliže dítě ví, že ať už provede něco bezvýznamného, nebo naopak něco velkého, stejně vždycky přijde výprask nebo nekonečné kázání, přestane za nějakou dobu tyto zákroky vnímat a přijme je jako nutnost. Znamená to, že si přestalo něco dělat z toho jediného výchovného prostředku, který rodiče používají. Stejně tak po nějaké době přestane mít potěšení ze stále stejných odměn a dáreků. K podnětům, které se opakují, pozornost rychle ochabuje.

V odměnách ani trestech se nemá nic přehánět. Těžko se může odměnit dítě, které už má všechno a už není nic, co by si mohlo přát. Stejně tak i s tresty. Čím by se asi měly stupňovat, když se jich užívá již v krajních dávkách? Dítě, které dostává příliš mnoho cenných dáreků, těžko můžeme odměnit obyčejným dárkem. To by byla odměna nepřiměřená, pod jeho úroveň. Takovýmto přesycováním odměnami dítě vůbec není povzbuzováno, nýbrž je přímo ochuzováno. O radosti z „obyčejných“ věcí, o to aby se mohlo těšit, toužit, usilovně si přát. Je dobré si uvědomit, že dítě proti přílišným odměnám má často méně obrany než proti nepřiměřeným trestům. Tak jako nepřiměřené tresty a omezování mohou vést k pocitu ponížení a méněcennosti, tak i přílišné zahrnování chválou a odměnami může vést k pocitům nadřazenosti.

V udělování trestů a odměn musí být jistá důslednost. Nedůslednost uvádí dítě ve zmatek a vychovatele v jeho očích snižuje. Jestliže je dítě jednou chváleno a

---

<sup>57</sup> Severe. Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly, s. 112

podruhé trestáno za tutéž věc, pak se v důsledku toho těžko rozhoduje, co má vlastně dělat.

Žádný vychovatel si nemůže namlouvat, že se nikdy nedopustil nedůslednosti. Většinou se jich dopouští tehdy, kdy si toho není vůbec vědom. Lze rozlišit dvě různé situace, při kterých dochází ve výchově k nedůslednosti. Za prvé, když dochází k rozporu ve výchovném postupu dvou nebo i více vychovatelů (rodina – mateřská škola). A za druhé, dochází-li k nedůslednostem ve výchově jednoho a téhož vychovatele.

### **7.1.6.3. Druhy výchovných prostředků**

#### ***A. Poskytnutí a odepření odměny***

Zajisté počítáme s tím, že odměnění a ocenění správného chování má povzbuzivý vliv na příští chování dítěte. Aby se dítěti udělala dárkem radost, musí samozřejmě po něčem takovém toužit. Musí se v dítěti vzbudit potřeba, která se daným dárkem uspokojí. Odměna, která by se mu vnucovala, a která mu nic příjemného nepřináší, nemá výchovnou hodnotu. Předpokládá to dítě dobře znát, neboť odměnou je to, co jako odměnu ono samo prožívá, a ne, co dostává. A nemusí jít vůbec o nějaký věcný dar. Odměnou může být, když něco zajímavého uvidí nebo uslyší. A nejlépe, když může s rodiči něco zajímavého dělat – jít s nimi na výlet, prožít s nimi nějaké dobrodružství, pomáhat otci v dílně, pomáhat mamince v kuchyni atd. Dítě, které každé prázdniny tráví u babičky a dědečka a rodiče jsou sami na své dovolené, odloučení zprvu prožívá jako trest, později jako nutnost a v konečném případě jako samozřejmost.

Odepřít něco milého je jedním z nejčastějších trestů. Pod tím si můžeme představit, že maminka za trest s dítětem nepůjde na hřiště za ostatními dětmi, ale zůstanou doma. Když uvážíme, že dítě v předškolním věku má potřebu pohybu a společnosti druhých dětí, je „domácí vězení“ účinným trestem. Ale jen v tom případě, pokud tato potřeba je intenzivní. Nepostihne dítě, které je samotářské nebo pokud je silně extrovertní. Je nutné s omezováním dítěte zacházet opatrně a pečlivě vše zvažovat.

### ***B. Práce za trest a za odměnu***

Udělit dítěti nějakou práci jako trest má výchovný smysl jen v tom případě, pokud se bude jednat o nápravu nějaké škody, kterou dítě způsobilo. Je samozřejmostí požadovat po dítěti, aby dalo do pořádku věci, které rozházelo nebo poškodilo, ale musíme dbát na to, aby to vůbec bylo v jeho silách.

Je zapotřebí rozlišit, zda způsobená škoda vznikla náhodou, neopatrností, neobratností, anebo ze zlého úmyslu. Zvláštní úkol, práci nebo povinnost můžeme dítěti udělit v tom případě, když očividně něco zničilo. Přitom musíme dbát na to, aby úkoly nebyly spojovány s nepříjemným zážitkem, a hlavně, aby byly úměrné k možnostem dítěte. „Práce jako taková by neměla být trestným prostředkem. Je to prostě životní nutnost a samozřejmost. Lepší to má ovšem na světě ten, kdo má práci rád. Lásku k práci nevzbudíme však u nikoho tím, že ho k práci nutíme, a že ho prací trestáme. Trest přináší nepříjemný prožitek ponížení, není tedy dobře, abychom práci s takovýmto prožitkem spojovali.“<sup>58</sup> Práce by naopak měla být spojována s libými prožitky.

### ***C. Sliby a hrozby***

Sliby mají zpravidla podnítit nebo udržet snahu dítěte něco dokázat, něčeho dosáhnout. Hrozby mají naopak vyvolat strach před možným trestem a zabránit tím nějakému nežádoucímu chování. Sliby by měly být ovšem uskutečnitelné, což znamená, že dítě by mělo mít možnost svůj slib splnit. Jestliže rodič slíbí za pěkné chování novou trojkolku nebo kočárek, musí mít jistotu, že dítě je schopné to splnit.

Rodiče se v tomto bodě příliš často mýlí a jejich nároky neodpovídají možnostem dítěte. Rodiče něco nezodpovědně naslibují a v případě, že dítě stanovené podmínky nesplní, musí slíbenou odměnu odepřít a podlomit v dítěti jeho snahu, anebo slíbenou odměnu dát a tím se dopustit nedůslednosti.

### ***D. Posměšky a zahanbení***

Posměšky a zahanbení spadají do kategorie trestů, které děti často snášejí hůř než tresty tělesné. Je založena na pocitu zahanbení, který ovšem jen velmi zřídka vede k tomu, že by dítě upravilo své chování tak, aby se posměchu vyhnulo. Většinou totiž děti nesklízí posměch pro věci, které mohou ovlivnit, ale pro svůj

---

<sup>58</sup> Matějček. Po dobrém, nebo po zlém?, s. 77

vnější tělesný zjev, pro poruchy nervové činnosti (kockavost, tiky v obličeji), pohybové omezení a především pro nedostatek inteligence. Například když dítěti nejde stříhání nůžkami a díky tomu nedokáže dokončit zadaný úkol, může se stát, že mu jiné děti nebo dokonce dospělý začnou vyčítat, že neumí stříhat, že je hloupé. V takovém případě může být vážně oslabena dětská sebedůvěra. Zvláště, když k nezdarům dochází často. Tento způsob trestu by se neměl vůbec používat, neboť trestáme dítě za něco, za co vůbec nemůže.

### ***E. Trest okamžitý a odložený***

Jak již bylo zmíněno, trest má být dětem srozumitelný. A proto je samozřejmostí, má-li trest přijít, aby přišel hned. A u předškolních dětí zejména. U dětí starších je možné využít k zvýšení účinnosti úzkostného prožitku vycházejícího z očekávání nepříjemnosti, trestu. Jinak se však tresty odkládají spíše proto, že v rodině někdo převezme úlohu soudce (nejčastěji matka) a na druhého z manželů připadne úloha výkonného orgánu, čili jakéhosi vykonavatele trestu. Dítě se proviní, ale musí počkat, až přijde otec domů, jelikož jemu přísluší vykonat trest. Zde ovšem mohou vznikat vážné výchovné komplikace. Jednak otec se dostává do slabé pozice, neboť trestá za něco, čeho nebyl svědkem, takže trest vykonaný jeho zásahem má ráz chladného výkonu. Ale ani matka, která žalovala, na tom není lépe, neboť žalování ji v očích dítěte těžce snižuje. Tato forma trestu může být pro dítě příliš náročná a až krutá. Dítěti, které čeká na trest někdy až celý den, hrozí nebezpečí, že si samo najde obranu proti úzkosti. Ale vůbec ne v tom, že by změnilo své chování do žádoucí podoby, nýbrž chrání se vzdorem nebo hledá jiné cesty úniku.

### ***F. Pochvaly a výtky***

Dítě už velmi brzy dovede výrazně reagovat na slovní pochvalu. Nerozumí sice smyslu slov, ale reaguje na tón hlasu, na mimiku, gesta. Je velmi dobře vidět, jak se rozzáří, když je pochváleno, a naopak, když je hubováno, dá se do lítostného pláče. Postupem času dovede chápat smysl slov, ve kterých je k němu skryta láska. Pochvala je tedy jedním z nejúčinnějších povzbuzovacích prostředků. „Vyjádření pochvaly má obyčejně větší účinnost, když je zcela neformální, než když se provádí



moc slavnostně. To uvádí dítě často ve zmatek, stydí se a moc je to neláká, aby takový nepříjemný pocit prožilo znovu.“<sup>59</sup>

Protějškem pochvaly a ocenění je celá řada negativních výchovných prostředků- výčitky, pokárání, hubování apod., které vedou k nepříjemnému prožitku ponížení. Psychickým mechanismem vedoucím k nápravě je tu lítost. Neboť dítě, které pocítí svou vinu, bude svého činu litovat. Jako důsledek svého špatného chování bude pociťovat určité odcizení od těch, kdo ho mají rádi. Nutnou podmínkou je, že má své vychovatele rádo a záleží mu na nich. Pokud dítě nepociťuje k dané trestající osobě žádný citový vztah, pak tato forma trestu nemá účinek.

#### **7.1.6.4. Tělesné tresty**

Tělesné tresty patří rovněž mezi výchovné prostředky, ale věnujeme jim záměrně místo až na konci oddílu. Tento postup má naznačit, evokovat jejich místo v celé soustavě výchovných prostředků. Bohužel se jich užívá hodně často, ale jejich výchovný význam velký není. Neboť jde o tresty na té nejnižší úrovni, na úrovni fyziologické.

Jsou tělesné tresty účinné? Mají nějaký škodlivý účinek? Odpovědi na tyto otázky nejsou vůbec jednoznačné. Podle některých je výprask funkční, podle jiných nikoli.

Na začátku je třeba říci, že každý trest je ponižující, a to nejen ten tělesný. Zraněné city mohou vyvolat hněv nebo pomstychtivost.

Tělesný trest je také poněkud jednoduchý, dalo by se říct „primitivní“ výchovný zásah. Jde jen o dočasné řešení. Dítě, které dostane přes zadek, se obvykle uklidní a chvíli se chová slušně. Zanedlouho se však začne předvádět znovu. Rodič mu opět naplácá, protože poprvé se zdálo, že to funguje. Dítě se zase na chvíli chová dobře, ale pak zase začne zlobit. A tak to jde stále dokola. Někteří rodiče se tak nechají vtáhnout do koloběhu. Tento kolotoč poukazuje na to, že tělesné tresty sice poskytují vnější kontrolu nad chováním dítěte, ale v žádném případě dítě nepovzbudí k zodpovědnému rozhodování.

U tělesných trestů rovněž není jasná hranice, kde končí „výchovný zásah“ a kde začíná krutost. „Dítěti se nemusí nijak tělesně ubližovat, a přece se může

---

<sup>59</sup> Matějček. Po dobrém, nebo po zlém?, s. 79

v pravém slova smyslu týrat. Nezapomeňme, že to, co je pro jedno dítě zcela neškodné, může být pro jiné velmi citelným postižením a u třetího překračuje únosnou míru.<sup>60</sup>

Je samozřejmé, že nejen děti mají svá specifika. I sami rodiče či vychovatelé jsou různých temperamentových typů a nejrůznějších osobních vlastností. Někdo by sám hluboce trpěl, kdyby měl na své dítě nějak nešetrněji sáhnout, druhý vybuchne každou chvíli.

Sal Severe, zkušený americký psycholog zabývající se dětmi s poruchami chování, ve své publikaci s názvem *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly* v užití tělesných trestů rozlišuje v zásadě tři různé způsoby. Trestání impulzivní, dále v hněvu a konečně plánovitě neboli promyšlené trestání.<sup>61</sup>

Impulzivní přístup používají rodiče především u malých dětí. V těchto případech rodiče nemyslí plácnutí příliš vážně. Jednají téměř automaticky nebo reflexivně. Dítě si zapláče a pak si jde opět hrát. „Mnozí rodiče často plácnou děti přes ruku. Malé děti rády experimentují. Dotýkají se různých věcí a zkouší, co se bude dít. Když sáhnou na něco, na co by sahat neměly, rodiče je plácnou přes ruku. Děti se tím ale nic nenaučí. Je třeba jim vysvětlit, proč se určitého předmětu nesmějí dotýkat. Děti nás napodobují, takže když je budeme plácet přes ruku, budou totéž dělat i ony.“<sup>62</sup> Pro děti impulzivní trestání není žádným přínosem. Rozhodně jim nepomůže lépe se rozhodovat.

Tento druh trestání často záleží na náladě rodiče. Pokud je rodič podrážděnější, dítě dostane za každou maličkost. Když je klidný, spokojený, projde mu cokoliv. Děti, které jsou často a impulzivně bity, se začnou domnívat, že tělesné tresty jsou normální součástí života a začnou tak reagovat vůči ostatním. Dojdou k přesvědčení, že všechno dělají špatně, mají nízké sebevědomí a nedostatek sebedůvěry.

Naproti tomu Haasová uvádí: „Jestliže děti po opakovaném zákazu nebo vyhubování neposlechnou, není lehký úder přes ruku „tělesný trest“, ale přirozený důsledek špatného chování.“<sup>63</sup>

Jindy rodiče trestají v hněvu. Tento přístup je nejčastější a zároveň a

---

<sup>60</sup> Matějček. Po dobrém, nebo po zlém?, s. 91

<sup>61</sup> viz.: Severe. Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly, s. 117

<sup>62</sup> tamtéž, s. 118

<sup>63</sup> Haasová. Ostatní děti smějí všechno, s. 69

nejškodlivější. „Trestání v hněvu vytváří silné negativné emoce jak v rodičích, tak v dítěti a ostatních členech rodiny. Tyto emoce mohou poškodit sebevědomí vašeho dítěte. Mnohé děti se začnou rodičů bát, ztratí k nim důvěru a to vede ke ztrátě sebedůvěry.“<sup>64</sup> Tak se i dítě učí, aby v hněvu reagovalo hrubou silou, a že se nemusí ovládat. Na druhou stranu tak dítě zjistí, že zlobením může získat moc nad náladou a sebeovládáním rodiče.

Někteří rodiče používají tresty plánovitě a promyšleně. Dítě je upozorněno, že za určité jednání dostane výprask. Jsou účinnější než impulzivně používané tresty, ale důležité je dělat to v klidu. I plánované tělesné tresty jsou vzorem negativního chování a nevedou k větší zodpovědnosti dítěte.

Ukázněné děti lze vychovávat i bez tělesných trestů. Výprask poslouží rodiči k uvolnění hněvu nebo frustrace. Je to však dočasné řešení, které děti rozhodně nenaučí lepšímu rozhodování. Tělesné tresty mohou v mnoha případech napáchat víc škody než užitku, proto je důležité jednat promyšleně.

### **7.1.6.5. K trestu patří odpuštění**

„Odměna a trest jsou základní výchovné prostředky. To znamená, že jejich pomocí máme dítě vést k určitému výchovnému cíli. Účelem trestu tedy v posledních důsledcích není hříšníka potopit, ale vytáhnout! A nástrojem k tomu je – odpuštění.“<sup>65</sup> Ale jak má vychovatel ve výchově rozumět „odpuštění“? Co, jak a kdy má odpustit, aby se zachoval dobře?

Odpuštění není odměna, ale je to osvobození od napětí z prožité viny, od napětí z očekávaného trestu. Jako každé osvobození vzbuzuje i odpuštění kladný cit k osvoboditeli. Samozřejmě za podmínky, že viník svou vinu prožívá s lítostí a trpí výčitkami svědomí. Je-li dítěti odpuštěn trest, který přijalo jako nespravedlnost, pak z toho nevyvodí žádné příznivé důsledky. Jen odpuštění prožité viny je mocným výchovným prostředkem. Ale i zde pozor. I tady by se mělo varovat před krajnostmi. Nikdy nic neodpustit znamená jednat necitelně, nelidsky, nevýchovně. Vychovatel se tak zbavujeme možnosti získat náklonnost dítěte a zahrazuje si tak přístup k němu. Na druhou stranu všechno odpustit by znamenalo ztrátu autority a ztrátu možnosti dítě vést.

---

<sup>64</sup> Severe. Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly, s. 119

<sup>65</sup> Matějček. Rodiče a děti, s. 186

Tedy i zde nejspolehlivějším vodítkem je rozumová úvaha a porozumění pro individuální vlastnosti dítěte.

## 8. Osobnost vychovatele

Osobnost vychovatele zahrnuje všechny jeho vlastnosti, chování, postoje a názory, jak je můžeme pozorovat při procesu výchovy i mimo něj. Vlastnosti vychovatele je třeba hodnotit se zřetelem k objektu výchovy. Proto i požadavky na vychovatele jsou odlišné, a to podle toho, koho vychovává.

Osobnost vychovatele hraje důležitou roli v procesu výchovy dítěte, neboť v jeho ruce odměny a tresty nabývají konkrétní podoby a konkrétního významu. Výčet používaných výchovných prostředků je velmi bohatý, ale v podstatě se dá rozdělit do dvou kategorií – „po dobrém“ nebo „po zlém“. Ovšem je zde jeden velký problém – pod pojmem „dobro“ a „zlo“ si každý představuje něco jiného. Od jednoho extrému, kdy rodiče považují za zlo pouhé své zamračení a jsou plní úzkosti, aby ve výchově neudělali něco špatně, až po nepřiměřenou samolibost přehnaně sebevědomých vychovatelů. Zdravý střed zde budou představovat lidé povahově vyrovnaní a ustálení, kteří vyváženě ve výchově dávají rozum i cit.

Do procesu výchovy vstupuje vždy celá osobnost vychovatele, se všemi svými zkušenostmi, životní historií, proto tedy výchovný přístup je u každého do jisté míry individuální záležitostí. Těžko by se našly dva stejné přístupy k jedné konkrétní výchovné situaci u vychovatelů profesionálů, natož u vychovatelů neprofesionálů, tj. u otce a matky, dědečka a babičky, kteří mají k dítěti každý svůj vlastní citový vztah.

Proč tedy každý jedná s dítětem jinak? A proč se udělování trestů a odměn neřídí jen objektivními pravidly? „Předně se naše jednání bude lišit podle toho, v jaké jsme okamžité náladě a v jakém celkovém duševním stavu. Jinak to samozřejmě bude vypadat, budeme-li právě rozčileni, a jinak, když budeme v radostné náladě.“<sup>66</sup> Samozřejmě o chování vychovatele rozhoduje i společenská situace, ve které se právě nachází. Jsou-li s dítětem sami dva někde v přírodě, bude výchovný přístup jiný, než uprostřed rušné ulice. Pravděpodobně se bude lišit soustava odměn a trestů, které používá učitelka v mateřské škole, a které bude

---

<sup>66</sup> Matějček. Po dobrém, nebo po zlém?, s. 39-40

používat rodič doma vůči svým dětem. A konečně nejpodstatněji ve výchovatele rozhoduje osobnost vychovatele. Protože do procesu výchovy dětí nevstupuje jenom nějaké lepší „já“ vychovatele, nýbrž celá jeho osobnost se všemi přednostmi a nedostatky, se všemi zvláštnostmi a zálibami.

Dříve než přijde dítě na svět, budoucí rodiče už mají nějaké představy o tom, jak se má dítě chovat a jak se mají chovat oni k němu. Jejich postoje k dítěti prošly dlouhým vývojem. Jak již jsme zmínili, odrážejí se v nich jejich zkušenosti z dětství, jejich vztah k vlastním rodičům, jejich chování a různé životní zkušenosti. „Také naše postoje k výchovným metodám se tvoří dávno dříve, než se staneme vychovateli a než můžeme těchto metod prakticky použít. Odrážejí se v nich zkušenosti z vlastního dětství. Víme, co na nás „platilo“, čeho jsme se báli, co nás nejvíce zraňovalo a ponižovalo, a naopak, co nás povzbuzovalo, povznášelo, působilo nám radost.“<sup>67</sup>

Tyto praktiky se bude snažit uplatňovat i u svého dítěte, nebo naopak se jich bude snažit vyvarovat. V každém případě bude očekávat, že dítě si z dané situace bude vyvozovat podobné důsledky, jako on, když byl v podobné situaci. Ale v tomto případě se může mýlit, neboť osobnost každého dítěte je zcela jiná. V důsledku toho budou prožitky i vnější projevy zcela jiné.

Další důležitou roli hraje inteligence vychovatele. Velice záleží na tom, jak dokáže pochopit okolnosti, za kterých se dítě provinilo, a jak dovede kriticky posoudit a zhodnotit různé výchovné situace. Na inteligenci závisí i vzdělání, tedy to, co si vychovatel opatří z pedagogických vědomostí, co čte, jak dokáže uvažovat o sobě i o druhých lidech. A konečně, jaké cíle si klade ve svém pedagogickém snažení.

„To ovšem nezávisí jenom na inteligenci, ale na celé řadě dalších psychických funkcí, zvláště na schopnosti citového prožívání. Naše děti jsou různě citlivé a citové – i my jsme byli různě citliví a citoví, když nás naši rodiče vychovávali. Naše city měly svůj vrozený základ a vyvíjely se v životním prostředí, které jsme měli každý trochu jiné.“<sup>68</sup> Dalo by se mluvit o citové kultuře, která každého vychovatele charakterizuje.

Dalším činitelem, který vytváří výchovné postoje, je dítě samo. Dítě si vychovatele získává, ale může ho také odpuzovat. Naplňuje ho uspokojením, ale

---

<sup>67</sup> Matějček. Po dobrém, nebo po zlém?, s. 41

<sup>68</sup> tamtéž, s. 42

připravuje mu i různá zklamání. Pokud s dítětem žije, nemůže jeho výchovnému vlivu uniknout.

Svazek mezi vychovatelem a dítětem nemůže ustrnout na jedné konečné úrovni. Je důležité, aby si dítě prošlo svým vývojovým procesem a dospělo tak daleko, aby se mohlo osamostatnit a zaujmout místo ve společnosti dospělých. V tomto procesu, kdy se formuje osobnost dítěte, nezáleží ovšem jenom na soustavě odměn a trestů, ani na pedagogických příručkách, ale nejdůležitější roli hraje osobnost vychovatele. I v odměňování výchovných prostředků, jako jsou odměny a tresty, se musí postupovat uvážlivě, citlivě. A to samozřejmě nejde bez vřelého citového vztahu k dítěti.

### **8.1. Vzdělání a zkušenosti vychovatele**

Vzdělání a zkušenosti vychovatele jsou důležité pro správné rozpoznání individuality dítěte. Protože dítě je třeba skutečně dobře poznat a poté své výchovné působení zaměřovat individuálně, s ohledem na jeho osobnost. Což tedy znamená jednat s každým trochu jinak.

Každé dítě je jiné. Každý jedinec má poněkud jinou dráždivost nervového systému, jinou potřebu potravy, spánku, tělesné aktivity atd. To je základ daný dědičností. Vedle těchto vrozených vlastností dědičných vstupují do procesu výchovy vrozené vlastnosti nedědičné povahy – získané v prenatálním období během vývoje plodu. Jde o následky drobných mozkových poškození, odchylky v dynamice vývoje a zrání mozkových buněk apod. A dále vývojové zvláštnosti a povahové úchyly způsobené v době kojenecké a batolecí nedostatkem smyslových a citových podnětů z vnějšího prostředí (tj. psychická deprivace).

Vychovatel si musí být vědom, že proces vývoje neprobíhá ani za tzv. normálních okolností zcela rovnoměrně a harmonicky. Období poměrného klidu a vyrovnanosti (např. věk kolem čtyř a pěti let) jsou střídána obdobími vyznačujícími se překotnými změnami tělesnými, citovou nevyrovnaností, častějšími konflikty s okolím (např. ke konci druhého roku a začátkem školního věku).

Vzdělaný a zkušený vychovatel (ať už v rodině, či ve školských zařízeních) rovněž lépe předchází výchovným nedorozuměním. Zde máme na mysli různé vrozené nebo získané vady, nemoci, LMD<sup>69</sup> a jiné specifické poruchy.

„Je těžkým výchovným prohřeškem, je-li dítě trestáno za něco, za co nemůže – a je výchovně zhoubné, je-li tak trestáno soustavně. Stejně tak je nesprávné, když dítě chválíme a odměňujeme za něco, co se stalo náhodou, anebo když oceňujeme jako kdovíjakou přednost nebo zásluhu to, co bylo jednou dílem jeho tělesné zdatnosti nebo příjemného zevnějšku.“<sup>70</sup> Psychologické výzkumy sice vyvrátily prastarou pověru o tom, že tělesně postižení lidé jsou vždy nějakým způsobem postiženi i povahově, duševně. Ovšem na druhou stranu je třeba vědět, že existuje jistá úměrnost mezi tělesnou vadou a obtížností životní situace. Výchova takových dětí proto vyžaduje maximum pedagogického rozumu i citu.

Matějček uvádí několik typických případů, které mohou sebou přinášet zvýšené nebezpečí nepochopení a neoprávněných trestů.<sup>71</sup>

Za prvé, samozřejmostí by mělo být, že se netrestá dítě, které trpí vrozenou nebo získanou vadou omezující jeho hybnost, za to, že není tak obratné a rychlé jako jiné děti. Jsou tu ovšem i děti, které netrpí přímo zdravotním defektem, ale jsou vystaveny psychické zátěži nepříznivých posudků ze strany ostatních dětí i dospělých kvůli jistým nápadnostem v tělesném zjevu (dětí silně obézní, neobratné atd.). Vychovatelé musí zabránit pocitům méněcennosti těchto dětí, pramenícím z posměšků okolí. A dále pomoci dítěti, aby se vyrovnalo se svým defektem a naučilo se s ním žít. Nejlepší je najít mu činnosti, kde by se mohlo uplatnit, případně i vyniknout, a tím mu dodat pocit užitečnosti. Důležité je posilovat jeho snahu „povzbudivými odměnami“.

Za druhé, v čase, než u dítěte propukne nějaká nemoc, vychovatel může pozorovat změny v jeho chování. Buď silný útlum, apatii, nebo naopak neklid, prudkost, nevyrovnanost nálad. „Nejnápadnějším příznakem předchorobí bývá totiž

---

<sup>69</sup> LMD – souhrnné označení pro celou řadu projevů dítěte na bázi strukturálních změn CNS, jež se odchyľují od běžné normy, a jeví se jako nezvyklé a zvláštní (nápadně nerovnoměrný vývoj intelektových schopností, nápadnosti a poruchy v dynamice psychických procesů, hyperaktivita až hypoaktivita, nesoustředěnost, malá vytrvalost, impulsivita, překotnost, výkyvy nálad a duševní výkonnosti, tělesná neobratnost, poruchy vnímání aj.), synonymem je též výraz „lehká dětská encefalopatie“ – LDE či specifické poruchy učení a chování (SPUCH). Současný moderní název ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder – Hyperaktivita spojená s poruchou pozornosti, též je možno se setkat s názvem ADD - (Attention Deficit Disorders) - poruchy pozornosti. Dostupný z <http://www.doktorka.cz/vyhledavani/?q=ADHD&x=50&y=11>.

<sup>70</sup> Matějček. Po dobrém, nebo po zlém?, s. 42

<sup>71</sup> tamtéž, s. 55

změna v dráždivosti nervového systému.“<sup>72</sup> Vychovatel by v jakýchkoli případech měl volit pozitivní výchovné prostředky, aby se nestalo, že bude trestat dítě nikoli za mravní přestupek, ale za příznaky choroby. Podobné změny v chování se odehrávají i v období rekonvalescence, kdy se organismus opět přizpůsobuje normálním podnětům.

Za třetí, nejvíce nepochopeny bývají a tím i nejvíce nespravedlivých trestů na sebe přivolávají děti s poněkud sníženým nadáním. Nejsou to děti s těžším stupněm rozumového opoždění (zde je nutnost zvláštního výchovného vedení zpravidla brzy rozpoznána), ale jsou to děti méně vyspělé, než aby mohly plně stačit normálním požadavkům. Ukazuje se, že hlavním problémem těchto dětí je nepochopení. Jejich neúspěchy jsou mylně považovány za nezáměr o učení se novým věcem, za nedostatek péle, lajdáctví apod. V tomto případě je třeba nejprve vyrovnat dané nároky s možnostmi dítěte. Čili většinou to znamená nároky snížit. A hlavně se snažit navodit atmosféru spolupráce. V rodině i v mateřské škole. Dítě musí vidět, že je chápáno. Dítě je nutné oceňovat již za snahu a nečekat s odměnou až na správné provedení úkolu. To by se vychovatelé třeba vůbec nedočkali a přišli přitom i o možnost pozitivního výchovného působení. Všechny děti nemohou být stejné, ale všechny musí mít právo na šťastné dětství.

Za čtvrté, poměrně častou příčinou výchovných nedorozumění jsou lehké mozkové dysfunkce. Jsou to vlastně následky drobných poškození mozku následkem nepříznivých okolností v době těhotenství, při porodu nebo v časném dětství. Lehké mozkové dysfunkce se nachází u dětských pacientů v různých formách a v různé intenzitě. Od těžších forem, které omezují rozumovou výkonnost dětských pacientů, až po formy poměrně lehké, které se neprojeví snížením inteligence.

„Základem LMD je oslabení schopností a vlastností řady psychických funkcí, zodpovědných za řízení, kontrolu, regulaci, koordinaci a integraci chování v širokém slova smyslu.“<sup>73</sup> LMD se projevuje zejména v celkové úrovni aktivace, jež bývá narušena v důsledku poruchy rovnováhy základních procesů podráždění a útlumu. Dále je porušena schopnost sebekontroly, pokud jde o rychlost a přiměřenost reakcí, a pozornost, která zajišťuje selekci podnětů. Dítě je též též, nesoustředěné, vyskytují se u něho výkyvy nálad a tělesná neobratnost. Přesto, že se

---

<sup>72</sup> Matějček. Po dobrém, nebo po zlém?, s. 56

<sup>73</sup> Pipeková a kol. Kapitoly ze speciální pedagogiky, s. 140



některé příznaky objevují u některých dětí již v předškolním věku, bývá LMD často diagnostikováno až po nástupu dítěte do 1.třídy.

Dítě s LMD nevydrží při práci dlouho sedět, nevydrží soustavně pracovat. Vstává, poskakuje, neustále pobíhá po místnosti. Mnoho práce zkazí z důvodu, že nedávalo pozor. Nepozornost je důsledkem toho, že bylo upoutáno vedlejšími rušivými podněty, které na něj útočí ze všech stran a proti nimž je bezmocné. Dítě s LMD nedokáže provést selekci nepotřebných podnětů. „Je samozřejmé, že za těchto okolností je ve třídě rušivým živlem a působí učitelu mnoho práce a mnoho starostí.“<sup>74</sup> Nerozpozná-li vychovatel pravou příčinu problémů, může být ve velkém nebezpečí, že bude s takovým dítětem jednat nesprávně, že neklid dítěte bude tlumit omezováním jeho pohybu, nebo že jeho neuvážené činy bude dítě neustále napomínáno, káráno nebo trestáno. Ve většině případů se vůči těmto dětem používají nepřiměřené tresty a nepřiměřené výchovné prostředky.

Postoje vychovatelů jsou ovlivněny tím, že děti s LMD představují jistý problém. Jsou občas považovány za nenadané, nepořádné. Ve srovnání s ostatními dětmi jsou zlobivé, nemají zájem se nic učit atd.

V takových případech může vychovatel pomoci tím, že dítěti porozumí a bude vycházet z jeho obtíží. Dítě potřebuje citovou jistotu v rodině i v mateřské škole. Právě citová podpora a jistota pomohou dítěti překonat jeho různé problémy. Učitelky a rodiče musí dítě odměňovat již za snahu, nejen za „výkon“. Musí se hledat individuální cesta, jak dítě chránit před nepříznivými vlivy a jak posilovat ty příznivé.

---

<sup>74</sup> Matějček. Po dobrém, nebo po zlém?, s. 62

## 9. Výsledky výzkumu předškolní výchovy v současné společnosti

Praktická část je zaměřena na předškolní výchovu v rodině. Konkrétně na to, jaké výchovné metody rodiče používají při mravní výchově dětí. Jakým způsobem budují v dítěti povědomí o správném a nesprávném chování. Zda kladou dítěti hranice a zauímají přísné postoje atd.

K získání těchto informací byl použit sociologický výzkum, a to dotazníková metoda. Výzkum byl prováděn v obci Kateřinice u Vsetína. Jelikož obec Kateřinice patří k okrajovým obcím s malým počtem obyvatel, nenachází se v obci potřebný počet vhodných respondentů, proto byl výzkum rozšířen na sousední obec Ratiboř. Obě obce jsou co do rozlohy, životní úrovně i počtu obyvatel srovnatelné, proto je popis zkoumané lokality omezen pouze na obec Kateřinice, kde byla shromážděna podstatná část dat.

### *A: Popis zkoumané lokality*

Obec Kateřinice leží devět kilometrů severozápadně od Vsetína. Ke dni 30. 4. 2006 žilo v obci Kateřinice 953 obyvatel. Z toho 45 dětí, které se narodily v letech 2000 – 2006. Obec Kateřinice začíná postihovat, tak jako mnoho jiných obcí, klesající porodnost. Zatím tento pokles není dramatický, ale křivka vývoje porodnosti v obci vykazuje setrvalou sestupnou tendenci. S tímto problémem je úzce provázán problém další, a to stěhování mladých lidí, případně celých rodin do měst za lepšími pracovními příležitostmi. Čímž se negativní tendence klesající porodnosti v populaci jenom posilují a prohlubují.

Mateřská škola Kateřinka, ve které byl výzkum prováděn, se nachází ve středu obce, zasazena v pěkném prostředí valašské krajiny. Její provoz byl zahájen 14. prosince 1967. Dne 6. listopadu 1984 se mateřská škola přestěhovala do nových prostor, ve kterých sídlí dodnes. Nachází se zde velká herna, třída, sociální zařízení pro děti i dospělé, šatna a kuchyňka. Je zde umístěna také kuchyň, kde se vaří i pro základní školu. K mateřské škole patří malá zahrada s dřevěným altánkem. V budoucnu se chce vedení mateřské školy zaměřit na rekonstrukci zahrady a také chce zmodernizovat celý areál školy, protože vybavení je mnohdy velmi zastaralé.

Od 1. ledna 2002 se stala mateřská škola součástí samostatného právního subjektu Základní a mateřská škola Kateřinice.

V lednu 2005 vešel v platnost nový školský zákon, podle kterého předškolní vzdělávání představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání řízeného požadavky ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Podle ustanovení tohoto zákona mimo jiné děti v posledním ročníku mateřské školy neplatí tzv. školné, v nižších ročnících školné činí 120 Kč.

Mateřská škola již v roce 2003 vypracovala zkušební školní vzdělávací program, který nazvala „Svět kolem nás“. Tento program učitelky vytvořily tak, aby poskytoval možnost seberealizace všem dětem. Děti mají možnost samostatného rozhodování, nesmí však docházet k jejich přetěžování a vždy musí mít dostatek času na dokončení započatých činností. Pro děti jsou vytvořeny hrací koutky, které mají navodit atmosféru rodinného prostředí, pohody a bezpečí.

Provoz mateřské školy je zabezpečen dvěma pedagogickými pracovníci, které mají odpovídající aprobaci. Obě učitelky bydlí v místě, proto kontakt s rodiči a ostatními obyvateli je jednoduchý a bezproblémový.

Mateřská škola využívá místní kabelový kanál pro kvalitní informování rodičů i všech občanů o aktivitách školy.

Učitelky z důvodu dalšího vzdělávání pravidelně navštěvují akce pořádané Střediskem služeb školám Vsetín. Specializují se zejména na ekologickou a estetickou výchovu a tímto směrem se zaměřují také při výběru metodických akcí pro učitele mateřských škol.

Školka má jednu třídu (celodenní), přičemž maximální počet dětí je 28. V letošním školním roce navštěvuje mateřskou školu 28 dětí, z toho mladších předškolních dětí je 9, středních 8 a starších předškolních dětí je 11. Ale v příštím roce se kapacita už nenaplní do této výše, protože počet předškolních dětí se snižuje.

V obci se nachází kromě mateřské školy také neúplná základní škola (1. – 5. tř.), děti do vyšších ročníků dojíždějí do základní školy v Hošťálkové. Určitým problémem se jeví skutečnost, že ZŠ Kateřinice nabízí velmi omezený výběr zájmových kroužků a jiných možností trávení volného času, když zde navíc ještě nefunguje ani školní družina či klub. Tento fakt způsobuje, že rodiče, kteří do zaměstnání dojíždějí do Vsetína, přehlašují své děti do městských škol, jelikož jsou ještě malé na to, aby po skončení vyučování byly samy doma.

Velkým problémem pro celou obec by se mohlo stát úplné zrušení základní školy. K tomu by mohlo dojít v případě malého zájmu rodičů o tuto školu a hromadného přehlašování do jiných, lépe fungujících škol.

Zrušení základní školy v obci by zajisté negativně ovlivnilo i fungování školy mateřské.

### **9.1. Vyhodnocení sociologického výzkumu - dotazníků<sup>75</sup>**

Výzkum byl prováděn v obcích Kateřinice a Ratiboř. Dotazníky byly předávány jednotlivým respondentům- rodičům, jejichž děti navštěvují mateřskou školu. Respondenti byli osloveni tazatelem osobně a byli požádáni o vyplnění dotazníku. Někteří rodiče dotazník vyplnili ihned na místě, jiní z různých důvodů si dotazník vzali s sebou domů.

Výzkum byl prováděn po dobu jednoho týdne. Počet správně a úplně vyplněných dotazníků byl celkem 42, přičemž oslovených respondentů bylo 55.

Výsledky výzkumu mohou být ovlivněny převažujícím tradičním dvougeneračním modelem soužití, kdy stále v některých rodinách mají velký vliv na způsob výchovy prarodiče dětí. Což způsobuje, že zde převažuje demokratický styl a v některých případech autoritativní. Liberální způsob výchovy nebo různé typy alternativních způsobů výchovy, jako např. M. Montessori nebo waldorfská pedagogika, se zde zatím neprosadily, neboť v okolí žádné mateřské školy tohoto typu ani nejsou.

Dalším důležitým faktorem, který by mohl ovlivnit výsledky, je nepravdivé zodpovězení otázek v dotazníku. Jelikož žádný rodič se nepřiznává k častému, nepřiměřenému používání tělesných trestů při výchově svého dítěte.

Při vytváření dotazníku byly stanoveny tři základní okruhy, z kterých se vycházelo:

1. Jak rodiče přistupují k významu mateřské školy ve výchově svého dítěte. Zda se domnívají, že mateřská škola hraje významnou roli pro rozvoj jejich dítěte, poskytuje mu dostatek různorodých podnětů k tomu, aby se mohlo dále rozvíjet, učit se novým věcem, anebo zastupuje spíše tzv „hlídací instituci“,

---

<sup>75</sup> Příloha č.1

2. zda kladou rodiče svým dětem hranice (meze) ve výchově, a jak jsou důslední při jejich dodržování. Zda si myslí, jestli jsou děti vůbec schopné tyto vytyčené hranice chápat a dodržovat,
3. zaměřuje se na výchovné styly. Který výchovný styl rodiče více preferují při výchově svého dítěte.

*otázka č. 1: Dáváte Vaše dítě do mateřské školy protož:*

- 70 % dotázaných rodičů posílá své děti do mateřské školy z ekonomických důvodů, jelikož jsou nuceni nebo chtějí chodit do zaměstnání. V takovém případě nemusí vždy stát v popředí rodinných zájmů výchovně vzdělávací poslání mateřské školy, nýbrž její funkce opatrovatelská. Ale převážná většina rodičů si je vědoma toho, že rozvoj dítěte v té rozmanitosti, šířce a kvalitě, v jaké to uskutečňuje mateřská škola, je doma neuskutečnitelný.

Při osobním rozhovoru s některými rodiči bylo zjištěno, že podle jejich mínění význam mateřské školy pro dítě je v tom, že mateřská škola poskytuje především možnost sociální výchovy ve věkově smíšených skupinách.

*otázka č. 2: Jak důsledně trváte u Vašeho dítěte na dodržení hranic (mezí) chování, které mu vytyčíte?*

- Kolem 80 % rodičů trvá na dodržování vymezených hranic (mezí) chování, které jsou dítěti vytyčeny. Ale v určitých případech jsou ochotni tyto dané hranice přehlédnout a slevit.

Zbývajících 20% rodičů se většinou buď přizpůsobí potřebám dítěte v dané chvíli a podřídí se mu, vyhoví dítěti v jeho přáních, náladách, nápadech atd. Anebo téměř žádné hranice dítěti nedávají, což znamená, že mu nechávají volný prostor pro jeho přirozený vývoj, který žádnými hranicemi neomezují.

*otázka č. 3: Myslíte si, že je dítě předškolního věku schopné dodržet vytyčené hranice?*

- Na otázku, zda dítě je schopno dodržet hranice, které mu vychovatel vytyčí, byla odpověď z 88% kladná. Z odpovědí např. vyplývá, že dítě předškolního věku je schopné dané hranice dodržovat, ale musí být úměrné věku dítěte a reálné, aby je dítě bylo schopné dodržet. Důležité je, aby jim dítě rozumělo, což znamená,

že by mělo být srozuměno s tím, co je správné a špatné chování. A hlavně by mělo být obeznámeno s následky při jejich porušení.

*otázka č. 4: Kdo má podle Vás větší úlohu při formování mravního povědomí dítěte?*

- Rodina, dle jednoznačného názoru rodičů, hraje primární úlohu v rozvoji, ve výchově dítěte. Rodina je prvním společenstvím v rámci společnosti, která zprostředkovává dítěti základy norem mravního povědomí. Mateřská škola má své vlastní, samostatné výchovně vzdělávací poslání, které je ale možné nejlépe uskutečňovat právě ve spolupráci s rodiči.

Mateřská škola sice představuje pedagogicky bohaté prostředí, ale „pouze“ doplňuje rodinu. Rodina je v procesu výchovy dítěte nenahraditelná. Samozřejmě něco jiného je to v případě nefunkční rodiny.

*otázka č. 5: Který přístup uplatňujete při výchově Vašeho dítěte?*

- 76% dotázaných rodičů přiznává, že při výchově svých dětí používá spíše demokratický styl. Což znamená, že dítěti poskytují více námětů a návrhů pro jeho činnost, udílí méně rozkazů, ale zároveň dávají dítěti větší prostor pro jeho samostatné rozhodování.

15% rodičů odpovědělo, že při výchově svého dítěte používá autoritativní přístup, kdy dítěti udílí příkazy, klade požadavky, jejichž dodržení důsledně kontroluje. Při neuposlechnutí používá přiměřených trestů.

Zbývajících 9% rodičů při výchově žádné požadavky svým dětem neklade.

*otázka č. 6: Myslíte si, že při výchově dítěte je vhodné používat přiměřených tělesných trestů?*

- Většina dotázaných rodičů (80%) uvedla, že použití přiměřených tělesných trestů, jako například plácnutí přes zadek nebo přes ruku, má ve většině případů větší výchovný účinek než časté udílení příkazů nebo dlouhé opakované vysvětlování. Dle zkušeností rodičů má tento způsob trestu zdůraznit, že dítě udělalo něco špatně, a zároveň si tak rychleji uvědomí, že se chovalo nevhodně, že to, co udělalo, se nesmí. Pokud dítě nerespektuje stanovená pravidla, hranice a neuposlechně ani po opakované domluvě, musí se nějakým způsobem zdůraznit obsah mluveného slova, aby si dítě zapamatovalo, co udělalo špatně.

Zbývající část rodičů použití tělesných trestů ve výchově svých dětí zavrhuje. Kromě jednoho uvedeného názoru, jenž zněl, že dítě, které občas dostane „výchovný lepec“, by mohlo toto jednání převzít jako určitý model chování, který by mohlo používat vůči ostatním dětem, rodiče neuvedli žádné odůvodnění svého odmítavého postoje k používání přiměřených tělesných trestů ve výchově dítěte.

*otázka č. 7: Domníváte se, že současná společnost (blízké okolí, ale i televize, počítačové hry atd.) poskytují vhodné příklady pro chování Vašeho dítěte?*

Současná společnost ne vždy poskytuje dětem vhodné příklady správného chování. Zejména některé televizní programy a dětmi velmi oblíbené počítačové hry. Vysoká sledovanost televizních pořadů bohužel postihuje už i děti předškolního věku. Stále více dětí sleduje televizi ve svém volném čase, dokonce i v nočních hodinách. Tento problém se týká nejenom rodin, ve kterých rodiče na děti nemají dostatek času, jako např. nefunkční rodiny, jeden rodič, rozvedené rodiny atd., ale i fungujících rodin.

Kolem 70% dotázaných rodičů uvedlo, že ne vždy děti dostávají správné výchovné podněty ze společnosti atd. Výběr vhodných příkladů chování má za úkol právě rodič. Jde například o výběr, s kým se bude dítě stýkat, nebo o výběr vhodného televizního pořadu určeného pro děti.

Provedený výzkum víceméně potvrdil mé předchozí domněnky ohledně stylů a způsobů výchovy předškolních dětí v dané lokalitě. Nevyskytly se žádné extrémní ani neočekávané názory. Ve zkoumané lokalitě je ve většině rodin aplikován demokratický způsob výchovy doplněný ovšem prvky tradiční mírně autoritativní výchovy, tím se myslí příležitostné užití přiměřených tělesných trestů.

## 10. Závěr

Ve své práci jsem shrnula dosavadní poznatky z oblasti předškolního vzdělávání, které jsem se snažila propojit s vlastními praktickými zkušenostmi z této oblasti.

Teoretická část je doplněna částí praktickou – sociologickým výzkumem zaměřeným na konkrétní způsoby mravní výchovy předškolních dětí.

Jedním z poznatků je praktická neexistence čistých, vyhraněných výchovných metod. Výchova předškolních dětí je ve většině případů kombinací, prolnutím různých výchovných stylů, přístupů. Ze statistik je známo, že v současné české společnosti převažuje demokratický styl výchovy kombinovaný s prvky autoritativní, respektive liberální výchovy. Tuto skutečnost potvrdily i výsledky dotazníkového výzkumu prováděného ve vybrané lokalitě.

Jsem si vědoma, že toto téma bylo již dostatečně zpracováno, ale přesto věřím, že má práce nebyla zbytečná. Zvláště v kontextu dnešní „mravně rozkolísané“ doby, která řeší a zajisté ještě bude muset řešit závažné výchovné problémy.

S nástupem moderních výchovných stylů jsou rovněž spojeny jisté problémy, jejichž rozsah zatím nelze přesně předvídat (např. nepoučenými, nebo nevyrovnanými vychovateli nezvládnutá liberální výchova dětí – zvláště těch problémových apod.).

Doufám, že tato bakalářská práce, jejíž tvorba pro mě byla velkým přínosem, obohatí i její čtenáře a také pomůže zdůraznit význam mravní výchovy dětí již od předškolního věku.



## 11. Přílohy

### Příloha č. 1

## DOTAZNÍK

Prosím o vyplnění anonymního dotazníku, jehož výsledky budou použity výhradně pro potřeby bakalářské práce studentky oboru sociální práce UK Praha.

1. Dáváte Vaše dítě do mateřské školy protože: (*prosím, vyberte v každém řádku jednu možnost*)

- chodíte do zaměstnání a nemá ho kdo hlídat	<i>rozhodně ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>ani ani</i>	<i>spíše ne</i>	<i>rozhodně ne</i>
- školka dítěti poskytuje podnětné prostředí	<i>rozhodně ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>ani ani</i>	<i>spíše ne</i>	<i>rozhodně ne</i>
- školka dítěti zajišťuje prostor pro jeho mravní rozvoj	<i>rozhodně ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>ani ani</i>	<i>spíše ne</i>	<i>rozhodně ne</i>

2. Jak důsledně trváte u Vašeho dítěte na dodržení hranic (mezí) chování, které mu vytyčíte?

A: (*prosím, vyberte jednu možnost*)

- a) velmi důsledně, za žádných okolností neslevím
- b) důsledně, i když občas slevím
- c) většinou se přizpůsobím potřebám dítěte
- d) vůbec, žádné hranice dítěti nedávám

*B: (prosím, vyberte v každém řádku jednu možnost)*

Může si Vaše dítě samo určit na co se bude dívat v televizi?	<i>rozhodně ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>ani ani</i>	<i>spíše ne</i>	<i>rozhodně ne</i>
Ustoupíte dítěti při koupi nové hračky, když si ji vynucuje?	<i>rozhodně ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>ani ani</i>	<i>spíše ne</i>	<i>rozhodně ne</i>
Rozhoduje Vaše dítě samo, kdy bude uklízet své rozházené věci, hračky?	<i>rozhodně ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>ani ani</i>	<i>spíše ne</i>	<i>rozhodně ne</i>

3. Myslíte si, že je dítě předškolního věku schopné dodržovat vytyčené hranice?
  
4. Kdo má podle Vás větší úlohu při formování mravního povědomí dítěte? („mravního“, *myslím tím povědomí o správném chování, hodnotách atd.*)
  - a) mateřská škola
  - b) rodina
  
5. Který přístup uplatňuje při výchově Vašeho dítěte?
  - a) udílím méně rozkazů; dávám více námětů a návrhů; dávám mu větší prostor pro samostatné rozhodování
  - b) nekladu žádné požadavky; nedávám dítěti žádné meze a hranice; nechávám mu prostor
  - c) udílím rozkazy; kladu dítěti požadavky, jejich dodržení důsledně kontroluji; používám (přiměřených) trestů; jsem přísná(ý), ale spravedlivá(ý)
  
6. Myslíte si, že při výchově dítěte je vhodné používat přiměřených tělesných trestů (např. plácnutí)? A proč?
  - a) ano
  - b) ne
  
7. Domníváte se, že současná společnost (blízké okolí, ale i televize, počítačové hry atd.) poskytují vhodné příklady pro chování Vašeho dítěte?

## **Resumé**

Meine Abschlussarbeit lautet: „Die sittliche Erziehung von Kindern im Vorschulalter“. Dieses Thema der Abschlussarbeit habe ich mir ausgesucht, weil mich für die Vorschulbildung interessiert und weil mir die Arbeit mit Kindern Freude bereitet.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Bedeutung der Werte-Erziehung bereits in dieser Lebens-Phase aufzuzeigen. Es gibt eine Fülle von Methoden für Kindererziehung, von denen in dieser Arbeit nur einige aufgezählt werden. Die Arbeit will zeigen, welche Erziehungsmethoden geeignet sind, als Fundament für ein Bewusstsein von richtigem und falschem Verhalten und wie sich bei Kindern die moralischen Normen und Werte herausbilden. Es hat mich interessiert, welche Erziehungsmethoden am meisten verwendet werden bei der moralischen Kindererziehung wie in der Familienumgebung so wie auch im Kindergarten. Um diese Informationen zu bekommen habe ich soziologische Forschungsmethoden verwendet – Fragebogen. Die Auswertung der Fragebögen ist Bestandteil dieser Arbeit.

## Literatura:

**Bureš, Radim.** *Základy etiky.* 1. vyd. Praha : S&M, 1991. 31 s.

ISBN 80-900096-5-4.

**Deissler, Hans Herbert.** *Každodenní problémy v mateřské škole.* 1. vyd. Praha : Portál, 1994. 108 s. ISBN 80-7178-010-3.

**Delaroche, Patrick.** *Rodiče, nebojte se říkat NE.* 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 144 s. ISBN 80-7178-441-9.

**Eyrovi, Linda a Richard.** *Jak naučit děti hodnotám.* 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 160 s. ISBN 80-7178-360-9.

**Gardošová, Juliana; Dujková, Lenka a kol.** *Vzdělávací program Začít spolu : metodický průvodce pro předškolní vzdělávání.* 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 160 s. ISBN 80-7178-815-5.

**Haasová, Irmgard.** *Ostatní děti smějí všechno.* 1. vyd. Praha : Portál, 1991. 188 s. ISBN 80-85282-10-0.

**Jeřábková, Blanka.** *Mateřská škola jako životní prostor I.* 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1993. 232 s. ISBN 80-210-0830-X.

**Keřková, Anna; Palatinová, Alžběta.** *Mravní výchova v mateřské škole.* 1. vyd. Praha : Naše vojsko, 1989. 164 s.

**Klindová, Luboslava a kol.** *Pedagogická psychologie.* 1. vyd. Praha : SPN, 1974. 216 s.

**Komenský, Jan Amos.** *Informatorium školy mateřské.* 3. vyd. Praha : SPN, 1972. 53 s.

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

**Langmeier, Josef; Krejčířová, Dana.** *Vývojová psychologie.* 3. vyd. Praha : Grada Publishing, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.

**Matějček, Zdeněk.** *Rodiče a děti.* 1. vyd. Praha : AVICENUM, 1986. 336 s.

**Matějček, Zdeněk.** *Po dobrém, nebo po zlém?* 2. vyd. Praha : Portál, 1993. 112 s. ISBN 80 - 85 282 - 78 - X.

**Mertin, Václav; Gillernová, Ilona (eds).** *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X.

**Nakonečný, Milan.** *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha : Academia, 2000. 287 s. ISBN 80-200-0690-7.

**Nečejevodá, V. G. a kol.** *Mravní výchova dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha : SPN, 1976. 215 s.

**Paulík, Karel a kol.** *Cvičení z psychologie*. 1.vyd. Ostrava : Pedagogická fakulta v Ostravě, 1989. 210 s. ISBN 80 – 7042 – 014 – 6.

**Pipeková, Jarmila a kol.** *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno : Paido, 1998. 240 s. ISBN 80 – 85931 – 65 – 6.

**Rogge, Jan-Uwe.** *Děti potřebují hranice*. 1. vyd. Praha : portál, 1996. 131 s. ISBN 80-7178-088-X.

**Rosenzweig, Milan.** *Životní hodnoty*. 1. vyd. Praha : Komenium, 1991. 28 s. ISBN 80-85426-07-2.

**Severe, Sal.** *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 200 s. ISBN 80-7178-368-4.

**Sýkorová, Stela.** *Realizace úkolů mravní výchovy ve spolupráci mateřské školy s rodinou*. 1. vyd. Praha : SPN, 1986. 24 s.

**Šulová, Lenka; Zaouche-Gaudron, Chantal.** *Předškolní dítě a jeho svět*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2003. 471 s. ISBN 80-246-0752-2.

Školský zákon ze dne 24 září 2004. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším, odborným a jiném vzdělávání*.

Zákon České národní rady o předškolních a školských zařízeních 395/1991 Sb.

**Kociánová, Stanislava.** Cvičení, hry, cvičeníčka uložená do psaníčka. *Informatorium 3-8*. 1998, roč. 5, č. 2, s. 14-15.

<http://www.doktorka.cz/vyhledavani>

