

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

**ZÁKLADNÍ LIDSKÉ HODNOTY
V ENVIROMENTÁLNÍ VÝCHOVĚ DĚTÍ V MŠ**

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Autor práce: Jana Melounková

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 3. kombinovaná forma studia

2016

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Děkuji vedoucí bakalářské práce doc. PhDr. Ludmile Muchové Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Obsah

Úvod.....	5
I TEORETICKÁ ČÁST	6
1 Charakteristika předškolního dítěte.....	6
1.1 Předškolní věk.....	6
1.2 Tělesný vývoj.....	6
1.3 Psychický vývoj.....	7
1.4 Charakteristika procesu socializace	10
2 Hodnoty.....	13
2.1 Hierarchizace hodnot	16
2.2 Dobro	19
2.3 Život.....	21
2.4 Pravda.....	23
2.5 Krása	24
2.6 Láska	26
3 Enviromentální výchova a vzdělávání	29
3.1 Enviromentální výchova a vzdělávání v MŠ.....	30
II PRAKTICKÁ ČÁST	33
4 Metodika základních lidských hodnot	33
4.1 Hodnota dobra.....	35
4.2 Hodnota života	37
4.3 Hodnota pravdy.....	39
4.4 Hodnota krásy	41
4.5 Hodnota lásky	42
Závěr	45
Seznam použité literatury.....	48
Abstrakt.....	51
Abstract	52

Úvod

Cílem této práce je objevit a případně nastínit existenci skrytého potenciálu vzdělávání předškolních dětí v oblasti základních lidských hodnot. Základní lidské hodnoty jsou v obsahu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání zakomponovány, ale jsou v něm dosti všeobecně vyjádřeny.

Cílem práce je nalézt vztah mezi základními lidskými hodnotami a enviromentální výchovou a posílit tak prostřednictvím edukačního programu všestranný rozvoj dítěte vyplývající z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Dalším cílem je objevit, zda se ještě nacházejí vzdělávací rezervy v okruhu lidských hodnot pro předškolní věk, a to jak v dokumentu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, tak ve výchovně vzdělávací praxi. V neposlední řadě je též cílem ověření, zda lze poznatky ze studia pedagogiky volného času využít v pedagogice předškolní.

Ozřejmím nejprve základní pojmy vztahující se k charakteristice předškolního věku, základním lidským hodnotám a enviromentální výchovy a vzdělávání v souvislosti s předškolním vzděláváním.

Vytvořím souhrnnou metodiku, která bude zaměřena na rozvíjení základních lidských hodnot prostřednictvím enviromentální výchovy a vzdělávání, a obě tyto oblasti propojím takovým způsobem, aby splňovaly požadavek všestranného rozvoje dítěte vyplývající z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Dále si ověřím, zda je možné prostřednictvím mé metodiky rozvíjející hodnotovou výchovu, zprostředkovat dětem hlubší dimenzi hodnot v předškolním vzdělávání.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika předškolního dítěte

1.1 Předškolní věk

Nejprve obecně nastíním pojem předškolní věk a vývoj dítěte v tomto období a podrobněji se každé složce osobnosti dítěte budu věnovat níže.

V širším slova smyslu je předškolním věkem označováno celé období od narození po nástup dítěte do povinné školní docházky. Avšak předškolní institucionalizované vzdělávání zahrnuje děti zpravidla od tří do šesti případně sedmi let. V současné době není nijak neobvyklé, že děti zahajují předškolní institucionalizované vzdělávání ve věku od dvou let. Upravit věkovou hranici přijetí dítěte do konkrétní mateřské školy je v kompetenci ředitele.

V předškolním věkovém období dochází k velkému rozvoji fyzické, psychické a sociální složky osobnosti. Pokračuje motorický rozvoj. Zkvalitňuje se pohybová koordinace, zdatnost, pokračuje růst dítěte, zvyšuje se váhový přírůstek, pohyby jsou přesnější a plynulejší, rozvíjí se hrubá i jemná motorika. Dále nastává postupná stabilizace pozice k sobě samému i k okolí, která zahrnuje také potřebu sebeprosazení a iniciativy.¹

Předškolní věk je čas her, jejichž prostřednictvím děti nabývají značné informace a zkoušejí si různé sociální role. Hra je jejich nejpřirozenější projev, navazují v ní nové sociální kontakty, počínají v ní uplatňovat seberegulační schopnosti.

1.2 Tělesný vývoj

Po tělesné stránce se dítě vyvíjí velmi rychle. Hmotnost dítěte v prvním roce vzroste v průměru třikrát a do šestého roku ještě pak přibližně dvakrát. Postupně se od třetího roku vytrácí typická batolecí proporcionalita postavy, pro kterou jsou charakteristické krátké končetiny a kulovitý trup s vypouklým bříškem.

Od čtvrtého roku nastává prodlužování končetin a celková dětská postava nabývá proporcionální podobnost s postavou dospělého. Tento růstový spurt také souvisí

¹ Srov. DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*, s. 2 - 25.

osifikací kostí. Kloubní spojení nejsou ještě dokončena a zpevnění vazů není úplné, což se odráží ve velké flexibilitě končetin i kloubů. Dětské svaly obsahují více vody a nejsou připraveny na vysoký rozvoj síly.

V tomto období je důležité se vyvarovat u dítěte jednostrannému zatěžování, dlouhého setrvávání v jedné poloze či nošení těžkých břemen. Nedostatečná termoregulace se projevuje výrazným zčervenáním při přehřátí dítěte. Dále se intenzivně vyvíjejí svalové skupiny, které jsou základním předpokladem pro rozvoj hrubé motoriky. Rozvíjí se lezení, chůze, běh, skoky a různé kombinace lokomočních dovedností, které souvisí s přemísťováním těla v prostoru. Rozvíjí se pohybové schopnosti vytrvalostní, rychlostní a obratnost. Nastává období nových pohybových dovedností, např. jízda na tříkolce, koloběžce, kole, bruslích aj. Současně vzrůstá úroveň manipulačních dovedností. Manipulace s menšími předměty podporuje rozvíjení jemné motoriky. Rozvoj jemné motoriky se odráží při různých námětových hrách i ve výtvarném projevu. Potřeba pohybu je v tomto období nepostradatelná a zároveň potřebná k všestrannému rozvoji dítěte.²

1.3 Psychický vývoj

Sluchové vnímání ovlivňují kognitivní procesy, které jsou podrobněji popsány níže. Rozlišování a analyzování slov ve větách nastává u dětí přibližně mezi čtvrtým a pátým rokem. Po pátém roce dochází k vnímání již jednotlivých hlásek.

Paměť je neúmyslná a mechanická. Formou opakování je dítě schopno naučit se mnoho básniček, písniček, říkanek, druhů barev, geometrických tvarů, názvů atd.

Pozornost je zpočátku nestálá a velmi krátká. Přelétavost pozornosti a schopnost soustředění závisí nejen na podnětech, druhu konkrétní činnosti, ale také na věku a temperamentu dítěte.

Představivost je obohacována smyslovým vnímáním. Rozvíjí se reprodukováním různých příběhů, pohádek i zážitků.

Mezi kognitivní a dynamické procesy se zahrnují: pozornost, paměť, učení, představivost, motivace, emoce, jazyk a řeč, myšlení aj. K vývoji těchto procesů napomáhá rozvoj vnímání neboli percepce. Dítě je schopno vnímat celek obvykle jako souhrn jednotlivostí. Velmi často ho upoutá výrazný detail. Vývoj poznávacích procesů ovlivňují znaky, ke kterým Vágnerová uvádí:

² Srov. DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*, s. 2 - 25.

Centrace – subjektivní ulpívání na jednom obvykle nápadném znaku

Egocentrismus – opomíjení jiných názorů a ulpívání na subjektivním názoru, který je považován za správný

Fenomenismus – zdůraznění určité zjevné podobnosti světa

Prezentismus – přetrvávající vázanost na přítomnost, související s fenomenismem, dítě je přesvědčeno o situaci proto, že ji tak vidí

Podle Vágnerové dále dítě následné informace zpracovává a interpretuje pomocí následujících principů:

Magičnost – napomáhá dítěti zkreslovat reálnost pomocí fantazie

Animismus, resp. antropomorfismus – přičítá lidské vlastnosti i neživým objektům

Arteficialismus – dítě si pomocí tohoto principu vysvětluje vznik okolního světa tak, že jej někdo resp. člověk vytvořil

Absolutismus – jež dítě přesvědčuje o definitivní a jednoznačné platnosti konkrétního poznání³

Percepci Vágnerová chápe jako „*proces konstrukce individuálně specifických zobrazení reality*“.⁴ To znamená, že vnímání není izolovaný proces, zpracovává různé podněty a spolupodílejí se na něm další psychické funkce. Vnímání je aktivní proces, který se snaží podněty uspořádat v celek a dát mu určitý řád a smysl. Schopnost systematického vnímání u předškolních dětí není ještě rozvinutá, proto si tyto děti všimají podnětů, které je zaujmou svou atraktivností. Vnímají-li celek, nejsou ještě schopny vnímaný obrazec analyzovat či si uvědomovat vztahy mezi jeho částmi. To způsobuje, že výsledek vnímání a hodnocení veškerých objektů u dítěte je právě takový, jaký se mu objekt zrovna jeví, přestože by byl pohled ovlivněn nějakým zkreslením.⁵

K percepci Plháková uvádí dvě teorie. První považuje percepci za konstruktivní mentální děj, výrazně ovlivněný dřívějšími zkušenostmi a jinými kognitivními procesy. Druhá teorie přímé percepce předpokládá jistou nezávislost na zkušenostech a přisuzuje ji vrozenou vybavenost každého živého organismu.⁶

V psychosociálním vývoji z biologického hlediska prochází předškolní dítě podle Freuda několika vývojovými etapami. Freud vychází z předpokladu, že vývoj osobnosti

³ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 174 - 179.

⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*, s. 52.

⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*, s. 52 - 57.

⁶ Srov. PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*, s. 128 - 132.

a aktivita člověka má pudový základ. Následné etapy jsou podle Freuda klasifikovány v závislosti na vývoji sexuálního pudu:

1. orální stadium v 1. roce života
2. anální stadium od 2. roku do 3. roku
3. falické stadium od 3. roku
4. stadium latence od 5. či 6. roku života

Freud vychází z předpokladu, že vývoj osobnosti a aktivita člověka má pudový základ.⁷

Kognitivním vývojem se zabýval Piaget. Popsal dva druhy myšlení na základě schopnosti reakce organismu na prostředí a jeho následné interakce na stimuly:

- akomodace – prostředí působí na organismus a ten se přizpůsobuje
- asimilace – organismus si okolní prostředí přizpůsobuje podle své povahy

Morální usuzování je v tomto věku heteronomní, značící závazné přijetí jakýchkoli pokynů od dospělých, které není dítě schopno kritizovat. Následně pro předškolní věk Piaget vyčlenil následující stadia myšlení:

1. senzomotorické, přibližně do 2. roku
2. symbolické, od 2. do 4. roku dítěte
3. názorné, od 4. roku do 7 až 8 let⁸

S rozvojem kognitivních procesů se rozvíjí i kresba. V kresbě se odráží celkový psychický vývoj, emoční prožívání, senzomotorická koordinace, fantazie, kreativita a vůle dítěte. S jemnou motorikou podporující rozvoj kresby se počíná vyhraňovat lateralita dítěte. Kresba prochází několika etapami. Po období skvrn po prvním roce života dítěte a bezobsažných čáranic v druhém roce, přicházejí obsažné čáranice mezi druhým a třetím rokem dítěte. Čáranice mohou být mnoha typů od oválných, klikatících se, spirálovitých až po jemné čáry. Od tří let nastává období hlavonožců, kdy dítě kreslí lidi bez trupu. V dětské kresbě se objevují typické znaky, např.:

- transparentnost – průhlednost
- antropomorfismus – zlidšťování věcí
- animismus – oživování neživého
- obrácená perspektiva – důležitější postava na obrázku je největší
- pravoúhlý jev, tzv. R princip – napojování různých věcí kolmo, např. komín na střechu

⁷ Srov. ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. *Vývojová psychologie*, s. 26.

⁸ Srov. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 391 - 395.

Výtvarné činnosti napomáhají v rozvíjení estetického citění. S koncem předškolního vzdělávání přichází realistická kresba a dítě by mělo být schopno nakreslit kompletní lidskou postavu s detaily.⁹

1.4 Charakteristika procesu socializace

Sociální vývoj se odráží v celkové afektivní složce dítěte. Psychické a fyzické prožívání děti realizují ve svém chování a konání. K sociálnímu rozvoji slouží získané informace z okolí, které napomáhají emočnímu prožívání, vše je ovlivněné úrovní myšlení jedince. Způsoby, jakými dochází ke zpracování získaných informací, se následně odrážejí v komunikačních dovednostech. K vlastní autoregulaci je pro předškolní věk typické používání egocentrické řeči. Pokračuje orientace v emocích jiných lidí. Barvitě představy v tomto období často přechází do konfabulace, kdy reálné vzpomínky dítě kombinuje s fantazijními představami. Rozvíjí se dětská identita, sebehodnocení a prosociální chování.

Prosociální znamená pozitivní sociální chování na základě porozumění situace a pocitům druhého a vyvození nějakého úsudku z vnímaných informací. Socializace dítěte ovlivňuje jeho následný morální vývoj a to zejména na základě nápodoby, zvnitřňování a upevňování.¹⁰

Podle Kohlbergova rozdělení existují tři úrovně morálního usuzování, prekonvenční, konvenční a postkonvenční. Pro předškolní věk je typická prekonvenční fáze, která končí v mladším školním věku. V tomto období děti nerozumí sociálním normám a ani je nepodporují, jejich sociální očekávání a já dítěte je v povrchním vztahu. Kulturní pravidla, která označují dobré a zlé nebo správné a špatné, si děti interpretují na základě fyzických nebo hédonistických důsledků jednání. Dále se podle Kohlberga v tomto vývojovém období z morálního hlediska uplatňují dva principy: instrumentálně-relativistická orientace a orientace na trest a poslušnost.

V principu orientace na trest a poslušnost se chování dětí tvaruje zpevněním norem zažitých právě pomocí trestu a poslušnosti, děti samotné ale ještě nemají smysl pro morálku, jejich chování se tvaruje zpevněním.

Podle principu instrumentálně-relativistické orientace se dítě chová podle toho, co se mu vyplatí, v chování se odráží individualistická účelovost a výměna. Reciprocita

⁹ Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*, s. 14 – 69.

¹⁰ Srov. MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, s. 15.

není zde chápána jako spravedlnost či loajalita, ale očekávání „něco za něco“. Vyhoví-li dítě potřebám druhých lidí, je to z důvodu, že se jeho chování ve výsledku prospěšně odrazí pro něj samotné.¹¹

V socializačním procesu se odráží i konflikt krize identity jedince. Od narození se podle Eriksona dítě postupně setkává s různými sociálními konflikty. Jestliže dítě překoná konkrétní konfliktní etapu, může být v některých případech vyrovnávání se s následujícími konfliktními etapami, které přináší život, snazší. Přestože se s konfliktem dítě nevyrovnalo, postupuje do dalších úrovní, ale toto nevyrovnání dítě následně ovlivňuje v jeho sociálním vývoji. Erikson vytvořil osmi úroňovou periodizaci a k předškolnímu věku se vztahují následující etapy:

- 1. důvěra proti nedůvěře – asi do 1. roku
- 2. autonomie proti studu – asi do 3. let
- 3. iniciativa proti vině – předškolní věk 3 – 6 let¹²

Jak je známo primární socializace tvoří podstatný základ při utváření individuality. Rodina je jedním z vlivných faktorů, který se podílí na vývoji prosociálního chování dětí, morálního usuzování, sebehodnocení, sebepojetí atd. Sociální vývoj pokračuje při navazování vztahů mimo rámec rodiny, zejména v dětském kolektivu mateřské školy.¹³

V kolektivu se odráží vývoj sociální reaktivity dítěte. Dítě rozlišuje osoby blízké a vzdálenější a posiluje schopnost odloučení se od rodičů, vlastní aktivitu při navazování komunikace s ostatními dětmi i dospělými osobami ve skupině. V MŠ je prostor pro poznávání nové spolupráce s jinými lidmi, než rodiči či blízkými osobami. Také se rozvíjí schopnost sociální kontroly. Při navazování nových kontaktů se rozvíjí nejen respekt k druhým dětem a dospělým, ale také obracení se na druhé s přáním o pomoc a radu. Dítěti pobyt v MŠ napomáhá získávat přiměřené reakce na aktuální situace, které se týkají jeho i ostatních účastníků ve skupině. Dodržování společně dohodnutých a pochopených pravidel vzájemného soužití v MŠ a na veřejnosti napomáhají dítěti si utvořit představu o pravidlech chování, společenských normách a hodnotové orientaci. Zformování základní dětské představy o pravidlech chování a společenských normách naskýtá prostor pro rozlišení společensky nežádoucího chování a schopnost dítěte takové chování odmítnout.¹⁴

¹¹ Srov. FONTANA, D, *Psychologie ve školní praxi*, s. 234.

¹² Srov. ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. *Vývojová psychologie*, s. 28.

¹³ Srov. MUSIL, J. V. *Sociální psychologie*.

¹⁴ Srov. DVORÁKOVÁ, J. *Morální usuzování. Vliv hodnot, osobnosti a morální identity*, s. 50 - 51.

Předškolní věk je charakteristický fenoménem hry a využívá ji v nejrůznějších podobách. Hra je významným socializačním činitelem, kde děti reflektují nabyté schopnosti, dovednosti a zkušenosti. Také je velmi vhodným diagnostickým prostředkem ke zjištění vývojové úrovně dítěte. Předškolní pedagogika využívá zejména prožitkové a kooperativní učení hrou, také situační učení a spontánní sociální učení.

2 Hodnoty

Hodnotami se zabývali již dávní filosofové, kteří se vzájemně doplňovali, ale zastávali i protichůdné názory. Platón započal noetikou, Aristoteles rozlišil zprostředkující instrumentální a cílové terminální hodnoty, Rousseau připouštěl vrozené mravní ideje, Freud se zabýval vývojem superega a i mnoho dalších významných osobností, které zde z důvodu obsáhlosti není možno zmínit, se zabývalo problematikou hodnot. Hodnoty byly aktuálním tématem snad v každé době a není tomu jinak ani v současnosti.¹⁵

Není v možnostech této práce zcela pojmout toto velmi obsáhlé téma. Pouze zde uvedu drobný nástin pohledu na fenomén hodnot a přiblížím některá s hodnotami úzce spjatá pojmosloví.

Hodnota je velmi mnohoznačný pojem vázaný na lidské prožívání a jednání. Obvykle člověk slovo hodnota spojuje s něčím pro něj důležitým, je to vztah objektu a subjektu. Hodnota se připisuje nějakým předmětům, myšlenkám, činům, které mají z lidského hlediska našich potřeb či zájmů pro nás nějaký význam. Ale existuje mnoho hodnot, které nemají pro lidi stejný význam. Význam se může různit v závislosti na přístupu, preferenci, hierarchizaci a to nejen dle zaměřenosti jedince, ale i vědní disciplíny. Tyto rozdílnosti ve vědních disciplínách je možné pak nalézt z pohledu psychologie, filosofie, ekonomie atd.

Dorotíková k hodnotám uvádí „... jsou všeobecně platné normy chování... je to to, o co usilujeme ... jsou zvláštní schopnosti...”¹⁶

Obecně lze říci, že se hodnoty odvíjejí od postojů a motivů, jsou obecnější než normy, ve kterých se realizují. V dřívějších dobách docházelo k prolínání a splývání pojmů postoje a hodnoty. Dvořáková uvádí Rokeachovo vysvětlení těchto pojmů.

„Postoj ... je uspořádání různých přesvědčení zaměřených na určitý předmět (fyzický nebo sociální, konkrétní nebo abstraktní) nebo situaci predisponující jedince k odpovědi určitým přednostním způsobem.

Hodnota se týká způsobů chování a konečných stavů existence.”

Hodnoty dále dělil Rokeach na již uvedené instrumentální a terminální. Prostřednictvím instrumentálních hodnot jednotlivec dosahuje něčeho pro něj významného. Tyto instrumentální hodnoty obsahují jeho podoby chování, které realizuje k dosažení k určitému cíli, např. zodpovědnost, moudrost, přátelství, poctivost

¹⁵ Srov. CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*, s. 9 - 402.

¹⁶ DOROTÍKOVÁ, S. *Filosofie hodnot*, s. 22 - 25.

atd. V hodnotách terminálních je obsažen požadovaný ideální konečný stav, v podobě života, štěstí, lásky, míru, uznání atd.¹⁷

Motivace pochází z latinského slova movere – hýbati, pohybovati¹⁸ a vysvětluje se jako *souhrn pohnutek jednání, odůvodnění*.¹⁹

Vágnerová k motivaci připojuje také emoční prožitek a k hodnotě dodává: „*Hodnotou se stává to (objekty, aktivity nebo situace), co může uspokojit subjektivně důležitou potřebu.*”²⁰

Nakonečný k motivaci upřesňuje: „*Avšak nelze spojovat v jednotný pohled motivaci a chování. Motivace je vnitřní pohnutkou a v chování se odráží konkrétní situace. Tudíž je to vzájemná interakce několika vlivů, které reagují na vnitřní potřebu jedince k dosažení určitého cíle.*”²¹

Podle Cakirpalogla představují hodnoty „*...specifickou psychickou kategorií, která tvoří poměrně stabilní trvalou strukturu osobnosti významnou pro individuální, sociální a historickou realizaci člověka. Hodnoty představují přesvědčení o dobrém nebo prospěšném, ale také o špatném nebo nežádoucím, které regulují individuální nebo skupinovou aktivitu.*”²²

„*Hodnoty představují vytoužené, hlavně uvědomělé tendence konstituující bio-psycho-socio-duchovní podstatu lidského bytí*”.²³

Psychologický pohled na hodnoty úzce souvisí s lidskými potřebami a zájmy. Tento pohled následně ovlivňuje psychologický přístup, který na hodnoty pohlíží z různých koncepcí, např. behaviorální, introspektivní, psychoanalytické, sociálně psychologické, humanistické atd. Hodnoty představují pro člověka to, oč usiluje, dává mu smysl a souvisí s jeho rozhodováním a jednáním. Prostřednictvím hodnot člověk vyjadřuje svůj vztah k ostatním lidem a okolnímu světu, který je ovlivňován fyzickým a psychickým vývojem jedince, kulturou, tradicemi, výchovou a jinými faktory, které napomáhají utvářet jeho hodnotové vnímání. Aby jeho orientace byla co nejjednodušší, vytváří si každý jedinec i společnost jako celek určité normy, které vycházejí z hodnotového systému konkrétní kultury.

¹⁷ Srov. DVOŘÁKOVÁ J. *Morální usuzování*, s. 42 - 43.

¹⁸ ČÁP, J. MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 92.

¹⁹ LINHART A KOL. *Slovník cizích slov pro nové století*, s. 253.

²⁰ VÁGNEROVÁ, *Základy psychologie*, s. 169.

²¹ NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*, s. 454.

²² CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*, s. 343 - 344.

²³ Tamtéž s. 405.

Základy veškerých hodnot je možné nalézt v náboženských normách. Různá náboženství preferovala hodnoty, které se vesměs shodovaly v respektování rodiny, ochrany zdraví a života a varovaly před nejrůznějšími druhy zlé, např. nezdravým životem, podvody, pomluvami atd. Křesťanství zdůraznilo hodnoty rovnosti, pravdy a humanity. Z náboženských hodnot často následně vycházejí hodnoty morální, které se odrážejí v mravních normách. Normy zajišťují nejrůznější potřeby pro fungování jednotlivce i celého společenství. Dále napomáhají v přehlednosti, možnosti zdravého vývoje a také k posouzení výhodnosti určitého konání jak z pohledu jedince i konkrétní společnosti. Samozřejmě s postupem času, jak se vyvíjela společnost, měnil se pohled na potřeby jednotlivců i kolektivu. Každá kultura si vytváří svůj hodnotový rámec, se kterým se naše současně uznávané hodnoty mohou pouze drobně, ale i zcela markantně odlišovat. Příklady různosti hodnot v kultuře uvádí např. Ruth Benedictová.²⁴ Avšak poměrování hodnot není přesné, protože závisí na směru pohledu, ze kterého k hodnotám přistupujeme. Psychologický přístup však nelze rozvíjet mimo filosofii, protože psychologie s filosofií se spolupodílejí na lidském vnímání životní reality.

Filosofický pohled nahlíží na hodnoty jako na smysl lidské existence. Realizuje se v axiologii, v níž reflektuje vědomí hodnot, zkoumá jejich platnost a problematiku jejich kategorizaci. Axiologie je vědní disciplína zabývající se obecnými povahami a vzájemnými vztahy hodnot s místem a okolím, jejich obsahy a cíli.²⁵ Předmět z tohoto učení však uchopují i jiné disciplíny, např. etika, estetika, právo aj. Tudíž jasná specifikace hodnot, jak již bylo naznačeno, není jednoznačná, vždy závisí na axiologickém přístupu. Lze na ně nazírat jako na vnitřní řád člověka, jeho vrozenou dispozici, předem daný zákon, důsledek jednání člověka, prostředek i cíl.

Např. Nietzsche hodnoty, které se odrážejí v morálce, řadí do nejkontroverznějších, nejvíce heterogenních a do nejméně stabilních produktů kultury. Tento názor potvrzuje existence mnoha morálek u různých národů, které např. uvedla již výše zmíněná Ruth Benedictová.

Mravním jednáním člověka se zabývají i filosofické koncepce judaismu, křesťanství a islámu.²⁶

Hodnoty procházejí během lidského života dynamickým vývojem, ve kterém se odrážejí motivace, charakter, morálka i ostatní vlivy podílející se na lidském jednání.

²⁴ BENEDICTOVÁ, R. *Kulturní vzorce*.

²⁵ LINHART A KOL. *Slovník cizích slov pro nové století*, s. 50.

²⁶ Srov. CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*, s. 67 - 75.

Předávání a utváření hodnot je celoživotní proces, začínající v nejtělejší věku. Dětský prožitek související s některou hodnotou je velmi důležitý pro následné chápání hodnot. A zažitá křivda či dobrý pocit je jednou z možností, která usnadňuje dětem vnímání hodnot. V některých případech zkušenost z dětství přetrvává i celoživotně. Toto období je časem objevování mravních hodnot, které si člověk bude osvojovat po celý život. Citové vnímání nejen kladných hodnot je dobře uchopitelné z pohádkových příběhů. Již v těchto příbězích je možné poukázat na někdy nesnadné rozpoznání dobra od zla, s nimiž se člověk může setkat v následujícím životě. Výchova k hodnotám by měla být jedním ze způsobů, jak rozvíjet od dětství vnímání hodnot, kterým se zároveň rozvíjí mravní vědomí. Jednotlivé mravní hodnoty a jejich vzájemné vztahy spolu vytvářejí celek a mohou být spolu ve spojení od nejužšího na sobě provázaného až po relativně vzdálené. Tyto vztahy se vyvíjí a jsou vnímány také podle aktuálních dějinných událostí, sociálních souvislostí a přístupů k nim.

Podrobně se škálou rozmanitostí a obsahem mravních hodnot zabývá etika. Tato vědní disciplína se zabývá mechanismy chování, ve kterých jsou obsaženy příkazy, pravidla, zvyklosti, právní zákony aj. Souhrnně lze etiku specifikovat jako reflexi na projevy a stránky morálky. Tato soustava názorů vysvětluje a zdůvodňuje mravnost, ve které se odráží konkrétní postoj jedince. Dále hledá principy morálky, kde již jsou obsaženy konkrétní požadavky. Na vývoji etických norem se spolupodílejí lidé svojí činností v historickém vývoji vzájemného sociálního soužití.²⁷

2.1 Hierarchizace hodnot

K problému klasifikací hodnot Cakirpaloglu uvádí tři dimenze zahrnující následné prvky: objektivnost – subjektivnost, specifčnost – obecnost a relativnost – univerzálnost. Všechny tyto dimenze v sobě zahrnují následné aspekty:

- kdo je nositelem hodnot – individuální, skupinové, univerzální
- původ hodnoty – individuální a institucionální
- vztah k přirozenosti člověka a živočichů – humanistický přístup
- role hodnoty – vztah mezi hodnotou jako prostředkem a hodnotou jako cílem
- pozice v hierarchii – nejznámější je Maslowova hierarchie potřeb
- stupeň obecnosti – některé hodnoty jsou pouze specifické preference

²⁷ Srov. DOROTÍKOVÁ, S. *Etika. Příspěvek k etice jednání*, s. 63 - 71.

- podstata hodnoty – očekávané a směřující k naplnění existence
- funkce lidských hodnot – adaptující, poznávací, ochranné a sebeaktualizující
- obsah hodnoty – normativní, individuálně a sociálně žádoucí, preferenční
- oblast směřování hodnot – morální, estetické, náboženské atd.
- intenzita projevu hodnoty – explicitní a implicitní, manifestní a latentní, aktuální a potencionální
- stupeň vědomosti – vědomé a nevědomé
- stupeň zakotvenosti – povrchová a vnitřní
- stupeň vzdálenosti hodnoty od osoby – konkrétní a abstraktní
- modalita účinku – pozitivní a negativní, progresivní a regresivní, potencionální a aktuální
- časová dimenze – minulé, současné a budoucí
- způsob přístupu ke skutečnosti – ontologické, teologické a normativní
- deduktivní a induktivní přístup – založené na pozorovatelnosti a měřitelnosti
- způsob operacionalizace hodnot – nezávislé, zprostředkující a závislé při empirickém zkoumání
- velikost hodnoty – předem je určena stupnice
- intenzita hodnoty – určení výše hodnoty v hierarchizaci²⁸

Obecně lze hodnoty dělit do následujících skupin:

- teoretické
- ekonomické
- estetické
- sociální
- politické
- náboženské.²⁹

Zbořil rozlišil hodnoty:

- kognitivní – poznání
- eudaimonistické – blaženost

²⁸ Srov. CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*, s. 357 - 362.

²⁹ NYTROVÁ, O. PIKÁLKOVÁ, M. *Dialog mezi hodnotami aneb hodnoty vyřčené a žité*, s. 54.

- morální – mravnost
- estetické – krása a láska
- náboženské – hodnoty svatosti³⁰

Další rozdělení hodnot lze podle lidského prožívání klasifikovat jakožto hodnoty přírodní a hodnoty civilizační. Do přírodních hodnot spadají životní vitální potřeby přírodně podmíněné a sociální, které vyplývají ze vztahu člověka k přírodě i ostatním lidem. Oproti tomu civilizační hodnoty jsou výsledkem společenské organizace.³¹

Maslowova hierarchizace potřeb patří pravděpodobně k nejnámějším. Nižší D - hodnoty by měly být dostatečně naplněny, aby vyšší růstové B - hodnoty bytí mohly být realizovány. Lidské potřeby uspořádal následovně:

D – hodnoty:

- fyziologické, základní potřeby potravy, kyslíku atd.
- bezpečí a svoboda, nejvíce se projevující v dětství
- náležitost a láska, touha člověka někam patřit
- úcty, kde je zahrnuta sebeúcta i úcta k druhým lidem

B – hodnoty:

- seberealizace

Do skupiny B – hodnot zařadil následné pojmy, které se vzájemně překrývají a slučují:

- celistvost – např. jednota, sjednocení, vzájemné propojení
- dokonalost – např. správnost, nevyhnutelnost, úplnost
- dovršení – např. konečnost, spravedlnost, předurčení
- spravedlnost – čestnost, uspořádanost, zákonnost
- živost – proces, spontánnost, seberegulace
- bohatost – rozlišování, úplnost, složitost
- jednoduchost – např. poctivost, podstatnost, abstrakce
- krása – např. správnost, bohatost, živost
- dobrota – např. vhodnost, shovívavost, spravedlnost
- jedinečnost – např. osobitost, individualita, původnost
- snadnost – např. lehkost, žádné napětí, krása funkčnosti
- hravost – např. zábava, radost, humor

³⁰ KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova: Kapitoly z filozofie výchovy*, s. 70

³¹ Tamtéž s. 72.

- pravda, počestnost, skutečnost – např. prostota, bohatost, podstatnost
- soběstačnost – např. nezávislost, autonomie, sebeurčení³²

Realizace vyšších hodnot až po naplnění nižších není nutná za všech okolností, což také potvrzuje V. E. Frankl, zakladatel logoterapie. Frankl popisuje zážitky z koncentračních táborů, kdy byly naplňované i vyšší hodnoty, přestože valná většina nižších nebyla ani z části naplněna. Samozřejmě k naplňování vyšších hodnot docházelo v koncentračních podmínkách omezeněji.³³

Se základními lidskými hodnotami se lidé setkávali od dávnověku. Hodnoty se také vytvářely a nadále vytvářejí během všedních lidských situací. S hodnotami se setkává každý od nejútlejšího věku, kdy je schopen vnímat okolí. Z tohoto důvodu nejsou základní lidské hodnoty takřka ovlivněny časem. Pro předškolní věk je třeba používat a přibližovat takové pojmy, které jsou dětem blízké a uchopitelné. Do souboru základních lidských hodnot jsem proto zařadila, dobro, život, pravdu, krásu a lásku i v podobě pomoci druhému. Kučerová tyto pojmy řadí do duchovních hodnot.³⁴

Maslow hodnotám přiřazuje svůj postřeh, že „... cítí-li se lidé být opravdu silní a mohou-li si skutečně svobodně vybrat, spontánně si vyberou spíše pravdu než faleš, spíše dobro než zlo, spíše krásu než ošklivost ... spíše život než smrt...“³⁵

2.2 Dobro

Hodnoty z etického hlediska by bylo možno rozdělit na vyšší a nižší. Jako nejvyšší by mohla být stanovena hodnota dobra. Z toho vyplývá, že jedna ze základních etických hodnot je dobro. V normativním pojetí sociologie a kulturologie se na dobro pohlíží jako na společensko kulturní kategorii. V tomto pojetí tkví cíl dobra v udržení skupinové harmonie a v optimálním uspokojení sociálních motivů členů společnosti. Někteří filosofové však tvrdí, např. Hartmann, že přestože dobro představuje základní mravní hodnotu, je však hodnotou univerzální a tudíž ji nelze axiologicky jasně definovat, protože dobro ve filosofickém pojetí obsahuje celý systém hodnot.³⁶

³² MASLOW. A. H. *O psychologii bytí*, s. 139.

³³ FRANKL, V. E. *Člověk hledá smysl, úvod do logoterapie*.

³⁴ Srov. KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova: Kapitoly z filozofie výchovy*, s. 73.

³⁵ MASLOW. A. H. *O psychologii bytí*, s. 224.

³⁶ Srov. CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*, s. 353-357.

Zpočátku bylo na dobro pohlíženo jako na dílo nadpřirozena, nejruznějších bohů a v náboženském přístupu toto setrvává. Za zdroj veškerého bytí ho považoval již Sokrates. Platónova idea dobra je základním principem poznání člověka rozumem. Dobro rozlišoval na lidské a božské. Spinoza řadil dobro i zlo do přirozené lidské produkce. Podle Kanta je obojí obsaženo v morálním zákoně a dobro se odráží v jeho kategorickém imperativu. Dodnes nás otázky dobra a zla atakují k zamyšlení nad naším životem a konáním. Ať se dobro vztahuje k ekonomice, právu, zemědělství, průmyslu, zdravotnictví atd. Otázku, kde končí dobro a začíná zlo, si lidé pokládají často v běžném životě, ale i v zásadních lidských otázkách, jako např. při pokusech na zvířatech, nejruznějších zásazích člověka do přírody, genetických úpravách rostlinných a živočišných buněk a mnoha jiných druzích lidského konání, které považujeme za pokrok. Zjištění, že co je dobré pro tzv. vývoj lidské civilizace, nemusí být dobré pro okolní přírodu, má v některých případech velmi tragický dopad, například ve vyhlazení mnoha živočišných a rostlinných druhů z naší planety. Pojem dobra ve vztahu k přírodě se reflektuje v ekologické etice. Otázka, zda lze dobro označit jako stabilní hodnotu nebo je nutné brát v potaz jeho kulturní determinaci, je předmětem sporu, jímž jsou ve při etický relativismus s etickým absolutismem, avšak pro téma této práce to není nijak podstatný problém. K hodnotě dobra lze přistupovat také ze společenského pohledu. Člověk poznává a rozhoduje o dobru vlastním přístupem k sobě i okolí po celý život. O neustálých úvahách o dobru nasvědčují mnohé zformulované koncepce. Dobro je v nich přijímáno různě, například v podobách nejruznější variant štěstí a slasti, které mohou být zaměřeny na jednotlivce nebo skupinu. Z psychologického pohledu se zjišťuje, zda náleží do dobra také to, co je odměňováno. Současné etiky různě modifikují tyto známé principy. Tudíž obecné vyjádření pojmu dobro není snadný úkol. Jeho centrální postavení v životě člověka je však očividné.³⁷

Pohlédneme-li na dobro z úhlu potřeb této práce, která je zaměřená na předškolní věk, vyhovuje použití příměru z původně náboženské normy: „Nedělej to, co nechceš, aby ti dělali ostatní.“ Následnou diskusí nad variantami možného chápání dobra a zla může dětem mnohé osvětlit pro snadnější, alespoň elementární povědomí o této hodnotě. Pro předškolní věk je vhodné přiblížení dobra také na základě příkladu ve smyslu: „Co je dobré pro mne, nemusí být dobré pro druhé“. Dětem je nutné dobro vysvětlovat z pohledu aktuálního společenského dění, aby byly schopné uchopit jeho

³⁷ Srov. DOROTÍKOVÁ, S. *Etika. Příspěvek k etice jednání*, s. 63 - 71.

mravní dimenzi. Kritikou nežádoucího chování a rozvíjením pozitivního přístupu, stejně jako uvedením většího množství pohledů a variant, se spolupodílíme na následném vzájemném prosociálním přístupu dětí k ostatním. Toto elementární povědomí je pro předškolní věk velmi podstatné. Děti mohou následně rozhodovat o svém chování z pocitů náklonnosti nebo odporu, které nabývají prostřednictvím vlastních zkušeností či prostřednictvím observace.

2.3 Život

Varianta dobra je samozřejmě život. Bez života by nemohlo ani existovat dobro v konání člověka. Kohák uvádí „...*život je sám pro sebe dobrem.*”³⁸ Hodnota života je pro předškolní děti relativně abstraktní pojem, pomineme-li život ve smyslu naplnění základních potřeb.

V předškolním vzdělávání se děti setkávají s poznatky o lidském těle, informacemi o podpoře a ochraně zdraví, zdravém životním stylu. Vytvářejí si povědomí o své sounáležitosti se světem, kam spadá živá i neživá příroda. Základy úcty k životu ve všech jeho formách je nejen jeden z cílů předškolního vzdělávání, ale lidství obecně.³⁹

Ale podstata života je pro děti předškolního věku náročně uchopitelná, týká-li se člověka. Nastínění polarity život – smrt člověka jim není velkým pomocníkem, na rozdíl od dobra a zla. Hodnota života je názornější v převedení na živočichy a rostliny. Zde si snadněji děti uvědomí konečnost života. Květina uvadne, mravenec se již nehýbe. Ale je důležité toto téma konečnosti a smrti u dětí neopomíjet. Jistě se v kolektivu občas najde některé dítě, jehož se toto téma dotýká, např. v podobě úmrtí blízké osoby nebo domácího zvířátka.

Pro přiblížení otázky smrti lze čerpat i z dětské literatury. Například příběh o myšce Šupito a lišákovi Bělobřichovi publikace Ivy Procházkové *Myši patří do nebe*. Po smrti se stanou lehkými a průsvitnými bytostmi a pohybují se v prostoru mezi nebem a zemí. Zde se zrodí jejich přátelství. Zažívají společně nadpozemská dobrodružství a setkávají se zde se zemřelými kamarády. Jejich humorný příběh končí vyplněním přání návratu zpět do rodného lesa. Protože vzniklé přátelství je velmi silné, oba si přejí být kamarádovi co nejbližší, tudíž si přejí podle svého kamaráda změnit svá fyzická těla. Přání se jim vyplní, a protože nevěděli, co si ten druhý přeje, myška se vrací na zem

³⁸ KOHÁK, E. P. S. *Psové*, s. 13.

³⁹ Srov. SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*.

jako liška a lišák jako myš. Jejich přátelství však pokračuje i zpět na zemi. Přestože je kniha doporučena dětem od sedmi let, je z ní možno čerpat i pro předškolní věk. Dětem se snaží přiblížit možnou existenci po životě a navést je k přemýšlení a otázkám o životě a smrti.⁴⁰

Čerpat lze i z literatury týkající se úmrtí lidí, např. kniha Kitty Crowther *Návštěva malé smrti*. Autorka se snaží dětem přiblížit otázky smrti a zároveň u nich případnou obavu z ní zahnat. Děti zaujme i forma ilustrace příběhu. Smrt je zde vyobrazena v podobě malého dítěte, které při setkání s umírající dívenkou Evelínou pociťuje smutek z jejího odchodu z království mrtvých. Evelína se vrátí k malé smrtce v podobě anděla a provází ji na cestách k umírajícím.⁴¹

K životu patří také jeho kvalita, taktéž jako nejrůznější nemoci a i stáří. Děti se v předškolním vzdělávání setkávají s tématem hygieny, ochrany zdraví a dodržování bezpečnosti a běžnými nemocemi. Závažné nemoci a nemoci související se stářím jsou do jisté míry upozadovány. Diskusi na téma nemoci ve stáří lze vyvolat na základě povídání o prarodičích, praprarodičích nebo knižního příběhu Ivony Březinové *Lentilka pro dědu Edu*. Příběh se skládá z rodinných příhod Honzika a dědy Edy. Děda trpí Alzheimerovou chorobou a zpočátku Honzík vnímá zejména humorné stránky dědova zdravotního stavu, které se odráží v rodinném životě. Později si začíná dětsky uvědomovat vážnost situace. Na tomto příběhu je názorně ukázáno, jak je důležité dětem neskrývat skutečnost. Život nepřináší pouze radost a štěstí, ale i smutek a problémy. Na základě tohoto knižního příběhu lze také poukázat na fakt, jak důležitou roli v takovém případě rodina zastává.⁴²

Hodnota života by dětem měla být ukazována ve všech variantách, kvalitách i s jeho konečností. Již v MŠ by děti měly být obeznámeny s možnostmi různých handicapů. Otevření tohoto tématu může například i lépe děti připravit na případnou docházku nějak znevýhodněného dítěte do kolektivu MŠ. Tento způsob integrace handicapovaných dětí do běžného života má za úkol obě strany účastníků vzdělávání maximálně rozvíjet, včetně emočního obohacení.

⁴⁰ Srov. PROCHÁZKOVÁ, I. *Myši patří do nebe... ale jenom na skok*.

⁴¹ Srov. CROWTHER, K. *Návštěva malé smrti*.

⁴² Srov. BŘEZINOVÁ, I. *Lentilka pro dědu Edu*.

2.4 Pravda

Na fenomén pravdy lze pohlédnout z mnoha úhlů. Obecně vnímáme pravdu jako ověřitelnou správnost poznatků, shodu se skutečností. Pravda vychází z poznávání skutečností jedincem i lidstva jako celku. Pojmy pravda a realita se překrývají a vycházejí z poznávání skutečností. Poznatky hledající pravdu mají být objektivní, opírající se o fakta a popisující skutečnost.

V axiologickém pojetí pravdy jako hodnoty se předpokládá ovlivnění subjektivním přístupem, který vychází od tvůrce pravdy. Gnozeologické vymezení pravdy vychází z myšlení člověka, které je v souladu s objektivním světem. Na spojení těchto dvou přístupů je založeno filosofické pojetí pravdy, ve kterém vytváří život člověka a okolní svět vzájemný vztah. Filosofie je vědní disciplína, která se zabývá hledáním základů a smyslu poznání světa. Poznání světa obsahuje hledání pravdy, na kterém se spolupodílí společenský vývoj a přijímání nových poznatků z interdisciplinárních sfér.⁴³

Vědecké poznatky ovlivňuje plynoucí čas a momentální stupeň vědeckého vývoje lidstva. Teorie o pravdě Augusta Comta kladla důraz na poznání skutečnosti. V jeho pozitivistickém přístupu, který odmítá spekulace metafyziky, je pravdivé a smysluplné to, co vychází z reality. Spencer navazuje na Comta při hledání pravdy a poukazuje na neřešitelné problémy při náboženském a metafyzickém zdůvodňování pravdy. Ve strukturalismu se pravda skládá z částí, které tvoří celek. Novopozitivistické pojetí pravdy navazuje na učení Tomáše Akvinského a jeho prameny poznání zahrnují pravdu zjevenou – víru a pravdu rozumovou – rozum. Ve fenomenologickém pojetí pravdy vyplývá pravda ze skutečností, zkušeností a reality, jak se nám jeví. Podle Patočky se absolutní pravdy nelze dobrat, protože je nám v poznání vždy něco skryto. V pragmatismu je zvláštní přístup k pojmu pravda, doprovází ho kritéria užitečnosti, hodnoty a úspěšnosti.⁴⁴

Ve voluntarismu, dalším filosoficko-psychologickém směru, o pravdě rozhoduje vůle, rozum a paměť. Nietzscheho pojetí pravdy jako vůle vidělo pravdu jako vůli k moci. V rámci jeho přehodnocení hodnot pravda vlastně neexistuje, nic není pravda.

⁴³ Srov. NOSEK, J. *Úvahy o pravdivosti*, s. 44 – 220.

⁴⁴ Srov. STÖRING, H. J. *Malé dějiny filozofie*, s. 339 - 444.

Razantní Nitzscheho názor pravděpodobně vyplýval z negativních projevů oficiální měšťácké morálky 19. století, která byla plná pokrytectví a ziskuchtivosti.⁴⁵

Z psychoterapeutického hlediska je pravdy zapotřebí v péči o duši, o sebe samého, Maslow přiřadil pravdě hodnotu růstovou.

Jedna z aktuálních otázek hledajících pravdu se týká tématu zachování udržitelnosti vývoje lidstva a jeho možností přežití. Vztahuje se například k tématu otázek, zda je pravda, že náleží člověku pozice na vrcholu pomyslné pyramidy tvorů na zemi. Odpovědět nelze jednoznačně. Z biologického hlediska není člověk typickým predátorem či vrcholným lovcem – nemá ani ostré drápy, jeho tělesná skladba není uzpůsobena přežití v extrémních podmínkách zimy či horka a ani nevyniká přílišnou rychlostí či schopností mimikry. To, co člověka odlišuje od ostatních živočichů a činí z něj alfa predátora, je především jeho intelekt a technologie. Vždy se odpověď odvíjí od úhlu pohledu, ze kterého na slovo vrchol přistupujeme. Je to ve smyslu psychickém, tělesném, sociálním, manuálním, flexibilním...? Pokud bychom hledali odpověď na téma pravdy ve spojitosti např. s významem a pozicí člověka ve světě, odpovědností lidstva či závislosti člověka na okolním světě a závislosti světa na člověku, odpovědi se mohou diametrálně lišit.

Touha po poznávání a hledání pravdy je pro předškolní věk typická. Proto bychom měli dětem předkládat a pomáhat jim získávat takové poznatky, aby byly později schopny se ve světě informací a pravd orientovat a zároveň byly schopny si zachovat vlastní úsudek a odolat např. manipulaci masmédií. Veškeré informace samozřejmě musejí být podávány takovým způsobem, aby je dítě bylo schopno z vývojového hlediska chápat a zpracovat.

2.5 Krása

Krása je založená na lidském bytí a souvisí s estetickým vnímáním, které může být ovlivněno individuálním pohledem jednotlivce. Není nijak neznámé, jak se pohled na krásu, zejména lidskou, měnil během času.

Na člověka působí krása sochařství, malířství, poezie a jiných druhů umění rozdílně. Jednomyslné uznání krásy všemi zde neexistuje. Krásu chápanou jako estetiku lze zahrnout do filosofie, filosofie krásy. Z tohoto pohledu se na krásu pohlíží jako na

⁴⁵ Srov. PELCOVÁ, N. a kol. *Základy společenských věd: pro učitele učitelů – studenty pedagogických fakult, pro učitele středních škol a jejich žáky. IV. díl. Vztah ke světu jako celku*, s. 130 - 140.

případnou estetickou normu, která je podmíněna historickým a sociokulturním měřítkem. Dále můžeme pojem krása chápat jako ontologickou vlastnost světa nebo jako výsledek interakce člověka a světa. Užívání pojmu krása v praktickém životě může značit rozdílný význam. Označení krásné dítě může znamenat dítě, které je zdravé, má krásná růžová líčka a celkově jeho vývoj odpovídá očekávaným parametrům. Krásným počasí můžeme označit příjemné, svěží počasí, ale také i takové počasí, které vnímá hodnotitel ze subjektivního hlediska pro něj příjemným, ačkoli jiný ho vnímá jinak. Pojem krásný člověk můžeme hodnotit krásu lidské duše, nikoliv těla, jeho ušlechtilost, mravnost. Samozřejmě lze označení krásný člověk vztahovat pouze na tělesnou stránku vzhledu člověka, kde se však můžeme setkat s odlišnými principy vnímání krásy v průběhu času jak už z hlediska obecných společenských norem, tak už z hlediska subjektivních preferencí hodnotitele.

Při hledání krásy hledáme její příklady. Vymezit takové příklady je relativní, podmíněné osobou hledající krásu, vztahem subjektu a objektu, historickou dobou atd. O tom, že krása nemusí být pouze rozpoznatelná smysly, vypovídá krása duchovního života a naše schopnost transcendence. Aristoteles vnímal krásu také jako harmonii, dokonalost, souměrnost těla, ducha a celku. Harmonie celku není statická, celek tvoří i jeho nedokonalosti. K uvědomění si krásy světa je zapotřebí vnímat pomyslné nedokonalosti v kontextu celku. Krása může být také míra a uměřenost, jako v podání Platónovi krásy, ale také to, co naše smysly nejdříve upoutá. Tomáš Akvinský pojímal krásu v souvislosti s božskou vůlí, krása se stává krásou díky božskému stvoření světa. Krása otevírá prostor ke svobodě, povznáší člověka do své duchovní stránky. Morální krása je krása ducha, charakteru, citu a srdce. Zde dochází ke společnému splývání krásy a dobra. Krása pomocí své estetické stránky umožňuje svým nenásilným charakterem využívat rozum a vůli a zároveň tím napomáhá k lidskému morálnímu růstu. Nad uznáním krásy přírody obvykle panuje shoda. Je to podle Kanta čistý projev krásy. Heidegger o kráse tvrdí, že jejím prostřednictvím se děje pravda.⁴⁶

Krásou je také krásou přírody, která nás obklopuje. Pro děti předškolního věku je krása přírody dobře uchopitelná pro její názornost. S krásou estetickou v podobě umělecké se děti při pobytu v MŠ seznamují pravidelně. S hudbou se setkávají prostřednictvím poslechu i zpěvu. S krásou literatury a s poezií se setkávají děti

⁴⁶ Srov. PELCOVÁ, N. a kol. *Základy společenských věd: pro učitele učitelů – studenty pedagogických fakult, pro učitele středních škol a jejich žáky. IV. díl. Vztah ke světu jako celku*, s. 165 - 217.

v předčítání, v básničkách atd. Krása spojená s výtvarnictvím na děti působí skrze obrazy, ilustrace knih atd.

Nasměrování dětského estetického vkusu ovlivňuje nemalou měrou sledování pohádek prostřednictvím obrazových médií. Mnohem větší prostor pro imaginaci a formování a upevňování hodnot má samozřejmě literatura, ať už ve formě aktivní četby nebo pouhé poslouchání předčítaného příběhu. Bohužel jsou ale současné děti o tento imaginační stimul často ošizeny, pravděpodobně z důvodu pohodlnosti či vysoké pracovní zaneprázdněnosti rodičů. Častěji se ve své praxi učitelky v MŠ setkávám s líčením pohádek dětí, které viděly, nežli jim byly předčítány či vyprávěny. Obecným smutným trendem je ústup čtenářství, nikoliv jeho rozvoj a podpora ze strany rodičů. Děti jsou naopak z nejrůznějších médií obrazovými vjemy až přesyceny.

2.6 **Láska**

Láska má mnoho podob. Obecně ji lze vnímat jako vztah k něčemu a někomu, např. mateřskou, partnerskou mezi milenci, vztah mezi přáteli, lásku k sobě samému, k činnosti, ke geografickému místu atd. Láska může vyplývat ze vztahu ke zvířatům, činností ale i věcem. Láska je citový vztah člověka k milovanému objektu, kterým samozřejmě může být i druhý člověk, ale taktéž i neživý objekt či zvíře. Obecně nicméně vnímáme lásku jako vztah mezi dvěma lidmi. Na téma lásky bylo zveřejněno nesčetně citátů a přísloví. Láska je jedním z ústředních zájmů a poselství lidského života.

Filosofické pojetí lásky je náklonnost, náklonnost k moudrosti, láska je otevřeností vůči světu.

O fyziologickém průběhu lásky se dozvídáme z nejrůznějších hormonálních výzkumů, zejména hormonu oxytocinu.

V psychologickém pohledu je láska jedna z nejsilnějších emocí a odráží se v psychickém i fyzickém stavu člověka, který mu je velmi příjemný.

Logoterapie chápe lásku jako jediný způsob nejvnitřnějšího uchopení jiné lidské bytosti. Prostřednictvím duchovní lásky člověk spatřuje podstatné stránky milované osoby a sexuální projev partnerské lásky patří do normálního způsobu vyjádření lásky. Avšak lásku nepovažuje za vedlejší účinek či průvodní jev sexuálních sklonů člověka.

V případě při postrádání tohoto citu může mít člověk pocit úzkosti, prázdnoty a nepotřebnosti.⁴⁷

Platónovo pojetí lásky souvisí s touhou po věčnosti, která zaručuje naši transcendenci prostřednictvím nově narozené generace.

Láska může mít podobu zdravé lásky matky k dítěti, ale také i člověka k Bohu. O zdravé lásce k dítěti a jeho bezpodmínečném přijetí je vydáno mnoho literatury, např. od Z. Matějčky nebo J. Prekopové.

Pro sociální nauku Církve je láska největším darem od Boha a nadějí lidí. Papež Benedikt XVI. prosazoval spojení lásky a pravdy jako výrazu lidství. Pravda naplňuje lásku, dává jí smysl a hodnotu. Láska, pravda a dobro se sceluje v jeden komplex, vyjadřující lidství. Pravda lásce slouží, ale také ji chrání.⁴⁸

Láska může mít podobu pomoci bližnímu. Z široké plejády lidí, kteří i tuto podobu lásky neúnavně prosazovali celoživotně, nastíním pouze dva následující příklady. Albert Schweitzer ji realizoval vybudováním nemocnice pro domorodé obyvatele v Africe. Jeho celoživotní angažovanost v lásce k bližnímu vyústila udělením Nobelovy ceny za mír roku 1952. Další představitelkou lásky k bližnímu a nositelkou Nobelovy ceny za mír v roce 1979 je celosvětově známá Matka Tereza. Zakládala útulky pro umírající, sirotky, opuštěné děti, nemocnice a školy.⁴⁹

Je zapotřebí si neplést lásku se závislostí. Maslow ji zařadil, jak již bylo uvedeno, ve své hierarchizaci nejen mezi základní D hodnoty, ale i B hodnoty. D - láska naplňuje její základní potřebu, tzv. sobecká láska. Láska v hodnotě B je nesobecká, není majetnická, člověk se z ní raduje. V B - lásce jsou lidé na sobě méně závislí a podporují druhého v jeho dalším rozvoji, v seberealizaci.⁵⁰

Z pohledu etiky se láska spolupodílí na utváření morálky člověka. V morálce je obsaženo mnoho dalších složek, např. city, svědomí, vůle, jimiž doplňují harmonicky tento komplex. Každá ze složek má nepostradatelné místo v tomto systému, které při absenci výskytu může mravně jedince rozkolísat.⁵¹

⁴⁷ Srov. FRANKL, V. E. *Člověk hledá smysl: úvod do logoterapie*, s. 73.

⁴⁸ Srov. BENEDIKT XVI. *Caritas in veritate: Láska v pravdě: encyklika o lidském rozvoji v lásce a v pravdě*, s. 5 - 10.

⁴⁹ Srov. PELCOVÁ, N. a kol. *Základy společenských věd: pro učitele učitelů – studenty pedagogických fakult, pro učitele středních škol a jejich žáky. IV. Díl. Vztah ke světu jako celku*, s. 21 – 41.

⁵⁰ Srov. MASLOW, A. H. *O psychologii bytí*, s. 101.

⁵¹ Srov. DOROTÍKOVÁ, S. *Etika. Příspěvek k etice jednání*, s. 91 - 96.

Lásku dětem předškolního věku je vhodné přibližovat na rodinném základu, láska k rodičům, sourozencům a ostatním rodinným příslušníkům. Podstatným základem pro vývoj lásky k lidem jako k bližnímu, je elementární povědomí o empatii. Podporovat vývoj empatie lze na úrovni dětského přátelství, pomoci kamarádům a vytvářením prosociálního přístupu k ostatním dětem a lidem. Lásku předškolnímu věku můžeme přibližovat láskou k přírodě, např. posilováním pozitivního vztahu k přírodě. Pozitivní vztah a péče o přírodu s sebou zároveň přináší respekt k živé a neživé přírodě, která nás obklopuje.

Lásku i ostatní výše zmíněné hodnoty je nutné předškolním dětem přibližovat v rámci vývojových specifíků, které náleží předškolnímu věku. Zásadní úlohu při vývoji a předávání hodnot má vliv sociálního prostředí včetně předškolního pedagoga.

3 Enviromentální výchova a vzdělávání

Pojem environmentální v sobě zahrnuje spojitost s životním prostředím, okolím člověka a vnějšími podmínkami pro život.⁵² V environmentálním přístupu dochází k prolínání sociální a ekonomické roviny lidského života. Obecný rámec environmentálního zaměření vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, do něhož zahrnuje environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu (dále jen EVVO) a zde „...poskytuje názorný a konkrétní návod, jakým způsobem realizovat environmentální vzdělávání ve škole a jak tuto realizaci zakotvit v dokumentaci školy.”⁵³

Jedním z aspektů environmentální výchovy je ekologie a udržitelný rozvoj. Základní lidské hodnoty, udržitelný rozvoj a idea otevřené společnosti tvoří dohromady podstatný systém. Základní lidské hodnoty již byly pro tuto práci výše nastíněny. Udržitelný rozvoj je dnes velmi aktuální téma, souvisí s odpovědností za to, jaké přenecháme dědictví následujícím generacím, které silně ovlivní jejich podmínky pro život na této planetě.

Další zmíněná součást environmentálního zaměření je idea otevřené společnosti. Ta se vyznačuje svobodným rozhodováním, odpovědností, kritickým myšlením, individualismem, respektem k odlišnému a otevřenosti vůči jinému. Zmíněné aspekty se odehrávají v duchovní sféře člověka, vyžadují vysoké požadavky v tomto nekončícím procesu.⁵⁴

Aby mohlo dojít k předávání vědomostí a zkušeností dalším generacím, je nutné, aby si ideu otevřené společnosti nejprve osvojili rodiče. Dnešní společnost by měla být vyváženým kompromisem mezi svobodou a odpovědností, v němž mají své nepostradatelné místo lidské hodnoty, jejichž součástí je samozřejmě respekt, odpovědnost za své skutky, kritický přístup, efektivní komunikace, participace atd. Tento přístup můžeme použít v běžném životě, kde reflektujeme naše hodnoty. Po kritickém zvážení za použití efektivní komunikace se může každý svobodně rozhodnout, uvědomit si odpovědnost za své skutky a zároveň participovat na vývoji společnosti, ve které se následně odráží náš respekt k jinému. Na elementární úrovni toto povědomí předáváme také předškolním dětem.

⁵² Srov. LINHART, J. a kol. *Slovník cizích slov pro nové století*, s. 104.

⁵³ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicky-pokyn-environmentalniho-vzdelavani-vychovy-a>>. s. 1.

⁵⁴ Srov. PRUDKÝ, L. a kol. *Studie o hodnotách*, s. 130 – 140.

Avšak dnešní mediální doba je silně ovlivněna konzumem, který charakterizují slova jako rychlost, blahobyt a zábava. Zvyšující se nároky společnosti, společně s růstem lidské populace, se nasmazatelně odrážejí na životě všech lidí na naší planetě. Se zvyšující se spotřebou dochází k neustálému vyčerpávání přírodních zdrojů, které nejsou ovšem nekonečné. Závažné narušení přírodních koloběhů s sebou přináší řetězovou reakci, která měla v nejednom případě tragický dopad na přírodu i člověka. Ukázkovým příkladem je vyhubení vlastní existence obyvatel Velikonočního ostrova samotnými Polynésany, jejich neuváženým zásahem do ostrovního ekosystému. Vymýcení veškerých stromů s sebou přineslo pro obyvatele nezadržitelnou zkázu. Přestože se tento případ stal v 1. století našeho letopočtu, nebyl poslední. Lidé často stále krátkozrace zacházejí se svým okolím, kde žijí.⁵⁵

Neuvážené zásahy do životního prostředí mění v některých případech zcela ráz krajiny, protože nerespektují ekologické principy vyváženosti. Populační růst přinášející demografické změny mají zásadní vliv environmentální, ekonomický a sociální. Náročnost a životní styl rozvinutých států postupně pozměňuje vzorce spotřebního chování. Lidé mají stále náročnější energetické požadavky. Vliv konzumního způsobu života se zásadně odráží na celkovém přístupu ke světu jako celku, kde je běžné odčerpávání přírodních zdrojů a znečišťování prostředí. Právě environmentální vzdělávání a uvědomění si zodpovědnosti každého jednotlivce za stav našeho životního prostředí je důležité pro životaschopnost všech na této planetě.⁵⁶

3.1 Enviromentální výchova a vzdělávání v MŠ

Leblová charakterizuje environmentální výchovu v MŠ následovně:

„... má umožnit dětem osobní zkušenost s přírodou, nechat jim ji zažívat všemi smysly. Měla by kompenzovat stále nižší úroveň komunikace s přírodou, zvláště u městských dětí, nechat je zažívat přírodu jako prostor pro poznávání a učení, hry i relaxaci.“⁵⁷

V předškolním vzdělávání se obecné rámcové cíle promítají do pěti následujících dílčích oblastí:

- dítě a jeho tělo – oblast biologická
- dítě a jeho psychika – oblast psychologická

⁵⁵ Srov. DIAMOND, J. *Třetí šimpanz: vzestup a pád lidského rodu*, s. 318-324.

⁵⁶ Srov. MEZŘICKÝ, V. *Enviromentální politika a udržitelný rozvoj*, Praha. Portál, 2005.

⁵⁷ LEBLOVÁ, E. *Enviromentální výchova v mateřské škole*, s. 16.

- dítě a ten druhý – oblast interpersonální
- dítě a společnost – oblast sociálně-kulturní
- dítě a svět – oblast environmentální

Prostřednictvím těchto oblastí děti nabývají kompetence k učení, k řešení problémů, také kompetence v oblasti komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské. Přesto, že je jedna vzdělávací oblast přímo environmentálně zaměřena, neznamena to, že se do ostatních oblastí environmentální zaměření nepromítá. Pro jasnější náhled, jakým způsobem se environmentální složka může v praxi aplikovat ve všech vzdělávacích oblastech, poslouží následné nastínění.

Dítě a jeho tělo: „*Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je k zdravým životním návykům a postojům.*”⁵⁸ Veškeré činnosti související s poznáváním vlastního těla lze uskutečňovat při pobytu venku na volném prostranství či školní zahradě, kde se využijí všechny lidské smysly, děti mají možnost se flexibilně přizpůsobit nejrůznějším terénním a klimatickým podmínkám. Nové poznatky je možné nabývat prostřednictvím nejrůznějších přírodnin, které děti momentálně obklopují.⁵⁹

Dítě a jeho psychika: „*Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení.*”⁶⁰ Tato oblast zahrnuje jazyk a řeč, poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazii, myšlenkové operace, sebepojetí, city a vůli. Při řízené i volné hře ve venkovních prostorech můžou děti přirozeně vyjadřovat své smyslové vjemy a prožitky, vzájemně komunikovat, pozorovat okolní přírodu i následné podněty vyjádřit hudebně, výtvarně či pohybově. Nové pojmy je vhodné v odborné literatuře, jako jsou encyklopedie a atlasy, doplnit obrazovým znázorněním.⁶¹

⁵⁸ SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 13.

⁵⁹ Srov. LEBLOVÁ, E. *Environmentální výchova v mateřské škole*, s. 22. - 23.

⁶⁰ SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 16.

⁶¹ Srov. LEBLOVÁ, E. *Environmentální výchova v mateřské škole*, s. 23. - 24.

Dítě a ten druhý: „*Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.*”⁶² Poznávat vztahy a využívat situační i modelové učení lze opět i při pobytu v přírodě, k němuž využijeme vše, co nás obklopuje. Rozvíjení prosociálních postojů zahrnuje respektování pravidel, ostatních lidí, nabídnutí pomoci i požádání o ní, ohleduplný přístup k lidem i přírodě atd.⁶³

Dítě a společnost: „*Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti sociálně - kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.*”⁶⁴ Do společenského soužití můžeme dětem pomoci nahlédnout zprostředkováním kontaktu s lidmi, kteří pečují o přírodu, např. myslivci. Další pohled se naskýtá hledání přírodních motivů v jiných kulturách prostřednictvím estetických ukázek a následných prožitků dětí.⁶⁵

Dítě a svět: „*Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí.*”⁶⁶ Tato oblast je primárně zaměřena environmentálně od nejbližšího okolí až k celosvětovému rozměru. Ekologické chování je založené na vztahu jednotlivce k životnímu prostředí, které je zapotřebí budovat od nejtútlejšího věku. Vztah můžeme prohlubovat při zkoumání přírody. Její proměny během ročních období, příklady nejrůznějších živočišných stadií a jiné vhodné názorné varianty, nám poslouží k posilování kladného a odpovědného vztahu k přírodě.⁶⁷

⁶² SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 21.

⁶³ Srov. LEBLOVÁ, E. *Environmentální výchova v mateřské škole*, s. 24.

⁶⁴ SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 23.

⁶⁵ Srov. LEBLOVÁ, E. *Environmentální výchova v mateřské škole*, s. 24 - 25.

⁶⁶ SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 26.

⁶⁷ Srov. LEBLOVÁ, E. *Environmentální výchova v mateřské škole*, s. 25 - 26.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 Metodika základních lidských hodnot

Metodiku jsem zakomponovala do integrovaného celku, který je vytvořen na základě známých pohádkových příběhů, následných diskusí a doprovodných činností, které jsou realizovatelné při pobytu v místnosti i venku. Prostřednictvím jednoduchých a známých pohádkových příběhů lze s pomocí vhodné diskuse, dramatizace, prožitku či jiných metod práce, dojít k tématu základních lidských hodnot, které jsou v této práci nastíněny. Názorné spojení s přírodou je pro děti předškolního věku nutností a nápomocí pro další jeho všestranný vývoj včetně environmentálního.

Předškolní děti mohou nejruznějším způsobem zkoumat děj i pohnutky aktérů příběhu. Při hledání lidských hodnot v příběhu lze u dětí rozvíjet nejen povědomí o hodnotách, ale i postoje, znalosti a dovednosti, i u nejmladších předškolních dětí, a to alespoň na elementární úrovni. Veškeré nabývané poznatky dětí jsou jistě ovlivněny jejich věkem a jejich aktuálním psychickým a fyzickým stupeň vývoje. Samozřejmě čím vyšší předškolní věk, tím hlouběji lze do nejruznějších hodnotových sfér proniknout. Z tohoto důvodu jsem neuvedla časové ohraničení ani konkrétní předškolní věk.

Také je možné tento blok rozfázovat nebo ho aplikovat na větším počtu pohádkových příběhů. Vše je v kompetenci konkrétního pedagoga a jeho daného pedagogického cíle. Veškerá průběžná i závěrečná reflexe práce s dětmi je ovlivněna momentálním složením skupiny, ve které je metodika aplikována. Reflexe dětí zahrnuje pocity a prožitky dětí při aktivitách, jejich pohledy a připomínky k činnostem i přesah do běžného života dětí. Reflexe pedagoga zahrnuje mimo jiné také podmínky a vlivy, které se na vzdělávacím procesu spolupodílely. Průběžná i závěrečná reflexe pomáhá pedagogovi k evaluaci a autoevaluaci jeho pedagogické práce.

Klíčové kompetence pro předškolní vzdělávání obsahují následující kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské. Zkonkretizované obsahy kompetencí, dílčích cílů a očekávaných výstupů jsou popsány následovně.

Kompetence k učení:

- dítě si klade otázky a hledá na ně odpovědi

- dítě si aktivně všímá, co se kolem něho děje
- dítě chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí
- dítě poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo

Kompetence k řešení problémů:

- dítě problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti
- dítě postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje
- dítě spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací
- dítě hledá různé možnosti a varianty (má vlastní originální nápady)
- dítě při řešení problémů využívá dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost

Komunikativní kompetence:

- dítě se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky
- dítě vyjadřuje své pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)

Sociální a personální kompetence:

- dítě si uvědomuje, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky

Činnostní a občanské kompetence:

- dítě chápe, že může o tom, co dělá, rozhodovat svobodně ale, že za svá rozhodnutí také odpovídá

Dílčí cíle v oblastech:

- dítě a jeho tělo: dítě rozvíjí a užívá všechny svoje smysly
- dítě a jeho psychika: dítě rozvíjí řečové schopnosti a jazykové dovednosti receptivní (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivní (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)
- dítě a ten druhý: dítě si vytváří prosociální postoje (rozvíjí sociální citlivost, toleranci, respekt, přizpůsobivost apod.)
- dítě a společnost: dítě si vytváří povědomí o mezilidských morálních hodnotách
- dítě a svět: dítě rozvíjí svou úctu k životu ve všech jeho formách

Očekávané výstupy dítěte:

- dítě vnímá a rozlišuje pomocí všech smyslů

- dítě vyjadřuje samostatně své smysluplné myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách
- dítě chápe, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.), že osobní, resp. osobnostní odlišnosti, jsou přirozené
- dítě si uvědomuje, že ne všichni lidé respektují pravidla chování, že se mohou chovat neočekávaně, proti pravidlům, a tím ohrožovat pohodu i bezpečí druhých; dále se snaží odmítat společensky nežádoucí chování (např. lež, nespravedlnost, ubližování, lhovost či agresivitu) a chránit se před ním v rámci svých možností a bránit se jeho důsledkům (vyhýbat se komunikaci s lidmi, kteří se takto chovají)
- dítě vnímá, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečný, pestrý a různorodý – jak svět přírody, tak i svět lidí⁶⁸

4.1 Hodnota dobra

Jako příklad pro názornou aplikaci metodiky základních lidských hodnot poslouží pohádka *O perníkové chaloupce*. Budeme hledat v příběhu dobro z pohledu dětí. Zjištěný výsledek hledání začneme porovnávat ve společné diskusi. Myšlení dětí můžeme podporovat i pokládáním různých otázek, jako např. otázka, zda bylo dobře, že se Jeníček a Mařenka sami pohybovali daleko v lese, a to i přes upozornění tatínka, aby se nevzdalovali z doslechu zvuků sekání dříví. Byla Ježibaba zlá? Zachovaly se děti dobře, když strčili Ježibabu do pece?

Dále můžeme hledat emocionální naladění Jeníčka a Mařenky, jak se asi sami v lese cítili, jaké pocity měli, když objevily chaloupku, když byli uvězněni a hrozilo jim nebezpečí atd.

V další fázi diskuse se zaměříme na Ježibabu a na její pohnutky k činům a pocity. Jestliže děti dojdou k závěru, že postava Ježibaby možná nemusí být tak zlá, jak se jim na první pohled zdálo, je to pro mnohé děti překvapivé. Nashromážděné úvahy mohou mít následující podobu, že Ježibaba byla možná smutná, že ji nikdo nemá rád a je opuštěná, jiní se jí bojí či posmívají pro její zvláštní vzhled, když ji už někdo navštíví, tak ji pouze okrádá o její perníčky. Doplňkové pomocné otázky mohou opět pomoci ve směru diskuse. Lze například položit dětem otázku, zda bylo dobře, když děti bez

⁶⁸ Srov. SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s 8-28.

dovolení loupaly její perníček a namlouvaly Ježibabě, že je to jen vítr. Proč děti nezaklepaly a nezeptaly se na cestu, či zda mohou přenocovat? Jak se v lese chovali k rostlinám a živočichům?

Zážitky Jeníčka a Mařenky, to, co vše mohli vidět a slyšet, lze konfrontovat s osobními zkušenostmi dětí. Diskusi lze rozvíjet dále například otázkou, co udělat s věcmi, které do lesa nepatří a škodí mu. Lehká odbočka k třídění odpadu a ochraně přírody příběhu nijak neuškodí, naopak dá prostor k další variantě dobra, v tomto případě se jedná o dobro v přírodě. V diskusi o nepostradatelnosti přírody, vzájemné provázanosti života člověka a přírody a nutnosti ochrany životního prostředí zjišťujeme dosavadní enviromntální vědomosti a zkušenosti dětí.

Zjištěné odpovědi můžeme konfrontovat s jinou variantou pohádkového příběhu, kde je postava Ježibaby nahrazena babičkou z lesní chaloupky, u které děti přenocují. Nesnědí ji žádný perník, který v chaloupce má v mísách, ale sní pouze od babičky připravenou večeři. Ráno si po sobě uklidí a babička jim na cestu zabalí perníčků tolik, co unesou, a vyprovodí je z lesa na cestu k domovu.

Při diskusi o tom, co a proč děti považují za dobro a zlo, lze hledat antonyma k vyjádřeným pojmům.

Vhodnost doplnění diskuse prožitkem je pro předškolní věk jednou z forem učení. V dramatizaci pohádky si děti mohou vyzkoušet pocity jednotlivých postav. Společným pečením perníčků mohou děti názorně zjistit kolik času a úsilí je třeba na pár kousků perníčků pro každé dítě vynaložit. Pečení může být pro některé děti zcela novou zkušeností. Zde se otvírá prostor pro hledání základního původu ingrediencí v receptu na perníčky. Lze se pak tedy zaměřit i na další otázky vedoucí děti k většímu přehledu a uvědomění si světa kolem nich a zjištění např. jak se získává mouka, mléko, med, koření, cukr nebo jak vůbec ingredience vypadají, voní, chutnají atd.

Při ochutnávání perníčků se naskytá téma pro další variantu dobra. Je dobré to, co nám chutná? To, co nám nechutná, tedy není dobré? Je dobro jenom to, co je dobré pro mě?

Výtvarné vyjádření příběhu můžeme pojmut nejružnější formou, např. klasickou kresbou nebo kresbou prstem do mouky, modelováním, vystřihováním a lepením atd. Výtvarné ztvárnění může probíhat individuálně, kolektivně na velký arch papíru nebo skupinově. Při skupinovém ztvárnění např. v počtu pěti dětí, může kreslit každá skupina určitý dějový úsek pohádky, ze kterého následně poskládáme návazně celý děj.

Hudební ztvárnění může být například doprovodnou hrou na Orffovy hudební nástroje při dramatizaci příběhu. Hudebními nástroji děti mohou vyjadřovat pocity postav příběhu nebo své vlastní.

Pohybové vyjádření využijeme při běhu v lese, překonávání překážek v lese, hodem šiškami na cíl, běhu v nerovném terénu nebo ve třídě při vylézání na žebřiny, pohybovými hrami na nejrůznější zvířátka v lese, orientaci v prostoru podle sluchu při zavázání očí, relaxaci při poslechu zvuků přírody atd.

4.2 Hodnota života

Seznámíme děti s pohádkou *Sněhurka* od K. J. Erbena. Děvčátko zrozené ze sněhu se při jarním přeskokování ohně rozplynulo v obláček a na její památku vykvetly sněženky.

Rychlost růstu děvčátka v pohádce můžeme porovnat s růstem jiných živočichů i lidí. Vzájemné rozdílnosti ve výšce dětí můžeme porovnat při přeměňování a obkreslování dětských siluet. Odlišnost Sněhurčina fyzického vzhledu lze také názorně předvést při hledání vzájemných rozdílností u dětí (barvy očí, vlasů, pleti, tělesné konstituce atd.).

Náhlé štěstí i pozdější ztrátu babičky a dědečka s příchodem a odchodem Sněhurky do jejich života lze dětem přiblížit v rovině jejich vyplněných i nevyplněných přání a jejich smutkem při ztrátě něčeho či někoho pro ně důležitého.

Diskusi o konečnosti života lze podpořit příklady z rostlinné a živočišné říše. Vědomosti o délce života různých živočichů a rostlin můžeme zjišťovat z dosavadních znalostí i zkušeností dětí a vyhledáváním v atlasech a encyklopediích. Diskusi o důležitosti přístupu jednotlivce podpoříme názornými příklady pomoci v každodenním životě a škodlivého jednání, se kterými se děti již setkaly. Kladnými přístupy může být např. krmení ptáčků pro jejich prezimování, péče o domácí zvířata, zápornými příklady pak znečišťování okolí odpadky, které může způsobit i smrt zvířatům (vdechnutím igelitových sáčků) apod. V rozlišování toho, co zdraví člověku škodí a co je prospěšné (pohyb, odpočinek, zdravá výživa, dodržování bezpečnostních pravidel atd.), získá dítě povědomí o zodpovědnosti každého jednotlivce za své zdraví. Ohraničenost lidského života můžeme realizovat v diskusi o žijících i zemřelých lidech z rodin dětí.

S kvalitou Sněhurčina života, která se snižovala s příchodem jarního období, můžeme hledat spojitosti v přírodě u krátce žijících živočichů. Její smutek z ubývání

fyzických sil můžeme v diskusi převést na rovinu těch seniorů a nemocných lidí, kteří jsou brzy unaveni z fyzické i psychické činnosti. Vlastní zkušenost s onemocněním či drobným úrazem dětem napomůže k pochopení pocitů bolesti a unavenosti druhých lidí. V takovém případě je pro nemocného někdy velmi potěšující i drobná pomoc od druhého člověka.

Diskuse o smrti Sněhurky dětem přiblíží svět, který má svůj řád. Svět je rozmanitý, ale řídí se určitými pravidly. Slabí živočichové obvykle ve volné přírodě dlouho nepřežijí. Je-li naše chování bezohledné, můžeme zavinit zánik někoho či něčeho jiného. Důsledkem našeho negativního chování, jako příklad můžeme uvést např. rozdupání houby, vytrhnutí květiny s kořenem apod., se může stát to, že jiný živočich přijde o svou potravu atd.

Smrt je přirozeným jevem v našem světě. Ale i na příkladu Sněhurky je možno dětem ukázat přesah smrti do dalšího života. Vykvetlé sněženky symbolizují vzpomínku na Sněhurku. Tento přesah máme i v našich životech. Je proto v této souvislosti dobré podtrhnout význam vzpomínání na zemřelé blízké, Dušiček, kde figuruje také oheň při zapalování svíček, přinášení květin na hroby, péče o místo jejich posledního odpočinku atd. Smrt neznačí absolutní konec lidské existence, právě vzpomínky a vzpomínání ve formě vyprávění si o nežijících v nás zanechávají jejich otisk.

Ideální je pro názornou dětskou uchopitelnost hodnoty života denní péče o nějakého živočicha v MŠ, která je ovšem ztížena dnešními nejrůznějšími alergiemi dětí např. alergií na srst. Přesto se můžeme společně v prostorách zahrady a okolí MŠ podílet na péči o tamější živočichy. Pozitivní fixace proaktivního a prosociálního chování můžeme dosáhnout např. prostřednictvím pomoci při jejich přezimování, odstraňováním odpadků z okolí MŠ, příkladným chováním při pobytu v lese atd.

Život má mnoho podob a ty můžeme dětem demonstrovat na tělesných různostech živočichů při prohlížení si encyklopedií a hledáním v nich i těch tvorů, kteří se některým z nás na první pohled příliš nelíbí. Diskusí o jejich potřebnosti a nepostradatelnosti v přírodním systému můžou děti nalézt nový pohled na život všech živočichů i rostlin. Informace o pavoucích, ještěrkách, hadech a jiných živočiších pomohou dětem v respektování všech živých organismů.

Život zahrnuje i rostlinnou přírodu. Život rostlin můžeme přiblížit nejen jako krásu a vůni květin, chuť nejrůznějších plodů, ale užitečnost ve smyslu obživy pro zvířata

a prospěšnost rostlin na lidském zdraví, a to nejen ve smyslu zdravé výživy, ale i např. ve formě výroby čajů, kakaa, léčiv atd.

Při výtvarném ztvárnění světa kolem nás je vhodné znázornit různé etapy života od narození až po stáří za použití nejrůznějších technik a materiálů. Vliv na životní prostředí je možné přiblížit při pokusu přidání potravinářského barviva do vázy s bílými květinami (sněženky, karafiáty).

Pohybové vyžití může být v přeskocích imaginárního ohně, pantomimickém ztvárnění různých zvířat či emočním vyjádření pantomimou (radost, smutek, strach...).

Hudební činnosti mohou být realizovány v poslechu zvuků přírody. Při relaxaci se mi osvědčily např. zvuky vydávající velryby, zvuky lesa a vody spojené s hudbou. Při zpěvu písní využijeme nejen písně o přírodě ale i např. písně s různými variantami zvířecí mluvy.

4.3 Hodnota pravdy

V klasické pohádce *O kůzlátkách*, které doma zanechala maminka, když šla na pastvu, je pravda pro děti snadno představitelná.

Budeme-li se ptát dětí, zda byla kůzlátka tiše, když maminka odešla; zda vlk tvrdil pravdu, že je maminka; jistě u dětí vyvoláme podobnými dotazy diskusi. Přestože se vlk snažil napodobit maminku upilováním jazyku pro tenčí hlásek a získáním světlé srstí na noze, pravda to nebyla. Pohádka může mít dvě varianty. V první variantě kůzlátka vlk neošálil a neotevřela mu vrátka. V druhé vlk kůzlata oklamal a vnikl do jejich obydlí. Na těchto variantách můžeme společně porovnávat důsledky chování kůzlat nebo také společně s dětmi vymýšlet jiné varianty příběhu.

Tělesné vyžití můžeme realizovat v napodobování zvuků a pohybů ostatních zvířat, déle pak v překonávání překážek, pohybování se ve dvojicích (maminka a mládětko), pohybováním se v nerovném terénu atd.

Výtvarné a dramatické ztvárnění pohádky můžeme propojit. Vyrobíme z papírových sáčků nebo čtvrtek masky postav z pohádky a vždy určitá skupina dětí může ostatním pohádku zahrát. Rozdělení rolí a dějový průběh necháme zcela v režii aktérů, aby použily kooperaci při dramatizaci.

Děti si nedovedou představit, jak lehké je poupravit informace, aby se zdály pravdivými. Proto je vhodné názorné předvedení. Pro tento účel převlékneme a přezujeme jedno z dětí do oblečení a obuvi jiného dítěte a necháme některé dítě uvidět

pouze převlečenou část těla. Lehce může identifikující dítě dojít k názoru, že se jedná o jiné dítě. Tuto aktivitu je nutné provádět nenápadně, nečekaně a v takové denní době, kdy děti nemají přehled o počtu a pohybu dětí v MŠ. I když se tento prožitek z hledání pravdy týká omezeného počtu dětí, je snadné ho opakovat v různých intervalech a postupně si ho mohou hledání pravdy zažít všechny děti.

Dalším příkladem oklamání z nedostatku informací je určování předmětů pomocí hmatu, vůně či sluchu. Hmatové hry typu poznávání nejrůznějších skrytých obsahů velikostí nebo materiálů v sáčkích a krabicích je možné doplnit i poznáváním ostatních dětí v MŠ podle hmatu a sluchu. Na tuto aktivitu platí, podobně jako na všechny ostatní, které se v MŠ dětem nabízejí, že se jí účastní dítě dobrovolně. Nechce-li se dítě aktivně účastnit jakékoli činnosti, je-li mu to nepříjemné, může ji jen pozorovat nebo se věnovat něčemu jinému. Touto aktivitou můžeme dětem také přiblížit ztížení přijímání informací, je-li člověk nějakým způsobem handicapovaný, v tomto případě zrakově či sluchově. V následné diskusi o slábnutí zraku nebo sluchu ve stáří mohou děti uvést vlastní zážitky s k hůře slyšícím nebo vidícím člověkem. V diskusi je vhodné děti pokud možno dovést k poznání důležitosti dostatečných a kvalitních informací. A také, že ke všem lidem se kvalitní informace nemusejí dostávat z nejrůznějších důvodů. Z nedostatečných informací se může stát, že v některých případech považujeme za pravdu lež nebo omyl.

Další využití aplikace pravdy v běžných situacích je využití nějakého konfliktu mezi dětmi. V časté strkanici si děti vzájemně mohou drobně ublížit, aniž si to uvědomí. Příklad, kdy jedno dítě osočí druhé dítě, že ho bouchlo, není nijak výjimečný. Tvrzení jednoho dítěte, že ho druhé bouchlo, je pravda. Tvrzení druhého dítěte, že mu nic neudělalo (není si toho vědomo), je také pro dotyčné osočené dítě pravda. Nemuselo vůbec postřehnout, že se někoho dotklo. Situaci lze velmi dobře využít pro následnou diskusi dětí o určení pravdy. Ideálním výsledkem této diskuze, který by byl pro děti jak obohacující, tak přínosný, by bylo zobecnění, že určit pravdu nemusí být vždy jednoduché a jasné, ať z důvodu nedostatku informací, či různého vnímání dětí. A opakem pravdy není vždy lež, ale také omyl.

V dnešní mediální době informací je velmi důležité orientovat se v informacích, vybírat si ty podstatné, nespokojit se s jednostrannými, umět si vyhledávat informace objektivní a uvědomovat si vliv svého subjektivního přístupu. Veškeré elementární

základy o pravdivosti o informacích lze nalézt jak v pohádkách, tak v běžném denním životě v MŠ.

Pravdivé informace napomohou dětem korigovat jejich chování ve vztahu k sobě samému, druhým lidem a přírodě jako celku.

Na pravdu by měly děti také nahlížet jako na to, co nás chrání, a lež dříve nebo později přináší pouze potíže a poškození. Vysvětlení rčení o lži, která má krátké nohy, může také napomoci v základním pochopení o pravdě.

4.4 Hodnota krásy

Pohádku o krásné, ale pyšné princezně, využijeme jako výchozí bod pro téma krásy.

Pro diskusi použijeme okruhy otázek: proč princezně květina uschla, proč neměla přátele, proč po všem, co viděla, toužila a přece byla nespokojená atd. Na příkladu pyšné princezny můžeme nastínit spojitost krásy s dobrem a láskou.

Výtvarně téma krásy můžeme pojmut například v malbě, modelování a nejruznějším vyrábění např. květin. Kreativně se meze nekladou a výtvarné zpracování nám poslouží jako další téma pro diskusi o kráse živé a neživé přírody. Prohlížení obrázků, fotografií, knih, encyklopedií, hledání na internetu nám poslouží jako názorný materiál. Diskuse o kráse kopřivy, mouchy a jiných rostlin a živočichů, kteří nejsou obecně pokládáni za příklady krásy, poskytne dětem jiný pohled na krásu. Také zranitelnost přírodní krásy v důsledku lidského chování můžeme podpořit obrázky zdevastované krajiny nebo obrázky živočichů a rostlin, které člověk vyhubil svým bezohledným chováním.

Další varianty krásy můžeme aplikovat na téma nové a staré. Často mají děti své oblíbené hračky, které nejsou nejnovější, a přesto je považují za krásné. Pro názornou představu si děti mohou z domova donést do MŠ své oblíbené menší hračky, o kterých s nimi můžeme diskutovat. Krásu nového a starého můžeme přiblížit na příkladu rozbití oblíbené mamčininy vázy po babičce. Přestože byla stará a naprasklá, maminka ji považovala za krásnou. Opět zda pak vzniká prostor pro diskusi, proč jí to bylo líto, proč se jí nová váza už tolik nelíbila jako ta stará atd. Prolínání krásy a lásky je cílem diskuse.

Pro přiblížení hodnoty krásy můžeme mimo jiné použít příběh motivovaný pohádkou H. CH. Andersena *O ošklivém káčátku*. Příběh nám poskytuje větší prostor

pro rozvíjení citlivosti předškolního dítěte a tím u něho posiluje prosociální chování. Rozpoznáváním různých druhů emocí v příběhu, jako je strach, smutek, radost aj., můžeme spojit s reálně zažitými druhy emocí dětí v rozdílných situacích. Výtvarnou stránku realizujeme prostřednictvím vystřihování, barvení, nalepování např. vajec. Hudební a pohybovou stránku využijeme při sluchovém rozlišování vydávaných zvuků, hledání svého káčátka se znemožněním zrakového vnímání aj.

Krásu rozmanitosti si můžeme přiblížit na lidském příkladu. Požádáme děti o zamyšlení se nad otázkou, jaké by to asi bylo, kdyby všichni lidé vypadali fyzicky stejně nebo velmi podobně. Diskusi můžeme rozvinout na téma jak bychom se rozlišovali, zda bychom mohli v tomto případě považovat všechny za nejkrásnější, koho nebo co bychom pak považovali za ošklivé atd.

Diskusi můžeme navázat v hledání spojitosti užitečnosti a příjemnosti s krásou. Je krásné i to, co je užitečné. Mohli bychom pak děti dovést k zamyšlení nad tím, proč se požívají slovní příměry jako např. krásně se mi mazal rohlík změkklým máslem, krásně se mi rozčesaly vlasy, krásně se nám šlo na vycházce, krásně mi vyrostla květina apod.

Na vycházkách i při venkovních hrách pozorujeme a hledáme varianty krásy v přírodě. Při pobytu venku mohou děti stavět pro hmyz domečky, pozorovat znaky aktuálního ročního období, naslouchat zvukům větru, pozorovat vyobrazení mraků na nebi a hledat přirovnání atd.

Výtvarné ztvárnění nabízí kresba klacíkem v písku, vytvoření obrazu pomocí klovatiny a voskovek, malbou oblíbené krajiny atd.

V hudební aktivitě můžeme porovnávat různé druhy krás hudby např. vážná, lidová, popová, relaxační atd. Při reflexi můžeme uvést různé pocity dětí z poslechu, která hudba nám byla příjemná a která nikoli. Avšak je opět vhodné dětem připomenout, že každý jedinec může vnímat nejen krásu hudby jinak.

4.5 Hodnota lásky

Hodnotu lásky je vhodné přiblížit předškolním dětem na základě rodinné lásky a přátelství. Využít lze např. pohádku *O Budulínkovi*. Po seznámení dětí s obsahem pohádky navážeme na rodinné téma diskusí o prarodičích, ať už žijící či zesnulých, požádáme děti o křestní jména prarodičů, jejich bydliště a aby řekly, co děti u prarodičů dělávají.

K pohádkovému tématu se navrátíme při zkoumání bezpečnostních zásad, stane-li se, že je dítě doma samo. Společně hledáme varianty činností, které mohl Budulínek doma dělat, aby se nenudil.

Hledáme společným diskutováním motiv konání lišky. Dětem pokládáme nejrůznější otázky, které je dovedou k důkladnější reflexi příběhu, např. koho liška měla ráda, proč odnesla Budulínka k sobě do nory, znamená únos Budulínka, že ho liška neměla ráda, atd. Diskutujeme o lásce prarodičů k Budulínkovi a lásce lišky k liščatům.

Hledáme různé varianty pohádky, např. jakým způsobem děj upravit, aby liška Budulínka neodnesla. Prostor se zde otvírá pro citové vnímání aktérů příběhu. Pokusíme se dovést děti k zamyšlení, jak se cítila liška, Budulínek, liščata. Jak by se cítil každý z nás na jejich místě. Jak se cítily děti v podobných situacích? Co způsobuje smutek a naopak radost? Jakým způsobem docílit, aby byli všichni v pohádce spokojeni? Otázek je k dispozici nepřeberné množství a některé mohou přímo vzniknout na základě debaty s dětmi.

Dovrší-li debata k pojmu přátelství, můžeme přátelství převést na každodenní rovinu života dětí v MŠ. Zde je dobré děti vést k zamyšlení nad nimi samými: kdo je můj kamarád, co udělá radost mě a co kamarádovi, co paní učitelce a co rodičům doma apod. K prohloubení empatie pak může napomoci také zamyšlení nad tím, jak se projevuje radost a jak smutek na našem obličejí a v našem chování. Lásku takto pojmem jako pomoc, péči o přátele a své blízké.

Další rovina je láska k nějaké činnosti, jaká činnost mi dělá radost v MŠ, doma, venku, s čím konkrétně si rád hraji atd.

Láska a dobro má velmi úzké spojení a lásku přiblížíme dětem v péči o životní prostředí. V encyklopedii hledáme různé druhy lišek, vzhled jejich obydlí, čím se živí atd. Diskusi můžeme rozvinout při zjišťování vědomostí dětí o tom, jaká lidská činnost může nejen liškám ubližovat, jak můžeme pomáhat nejen živočichům, ale i přírodě jako celku. Pojem liška můžeme rozšířit jako označení nejen pro živočicha, ale také houbu a hledat nějaké vzájemné spojitosti např. zbarvení. Konkrétní pomoc můžeme realizovat při péči o školní zahradu a nejbližší okolí MŠ.

Pohádku můžeme divadelně ztvárnit např. pomocí vyrobených loutek z vařeček nebo masek pro děti z papíru.

Pro hudební ztvárnění využijeme přiblížení si hudebních nástrojů, na které prarodiče hráli. Rytmizujeme text pomocí bubínku. Pohybová hra založena na změně

způsobu pohybu při reakci na signál např. změna hlasitosti či rytmu zvuku bubínku nebo ozvučných dřívěk, má nepřeborné množství variant a může být uskutečněna ve třídě i při pobytu venku. Pohybové vyžití nabízí také běh v lese, hledání možností liščíh nor nebo vytváření podobných obydlí v lese, pohybem v nerovném terénu, během ve dvojicích atd.

Závěr

Dítě v období předškolního věku prochází intenzivním tělesným, psychickým i sociálním rozvojem. Specifika této vývojové etapy souvisí s vnímáním a myšlením dítěte. Veškerá edukační činnost, přestože bude tato specifika respektovat, může nabídnout dětem vhled do nejrůznějších oblastí týkajících se lidské existence. Jedna z aktuálních otázek se týká současné výchovy dětí. Často se v této souvislosti poukazuje na vytrácení se povědomí o lidských hodnotách v naší postmoderní době. V individualistickém přístupu některých lidí ke svému okolí i světu jako celku se v některých případech spíše odráží lhostejnost a sobeckost než respekt k druhým.

Hodnoty spojujeme s něčím pro člověka důležitým, mají úzkou souvislost s lidským prožíváním, jednáním a odvíjejí se od postojů a motivů. Na hodnoty je možné nahlížet z mnoha úhlů. Psychologický pohled souvisí s lidskými potřebami a zájmy. Filosofický pohled nahlíží na hodnoty jako na smysl lidské existence.

Enviromentální výchova v sobě zahrnuje spojitost člověka s životním prostředím. Jedním z aspektů environmentální výchovy je ekologie a udržitelný rozvoj. Poukazování na lidské hodnoty a environmentální přístup již od nejútlejšího věku je možnou cestou k větší odpovědnosti budoucí generace k sobě samému, nejbližšímu okolí i světu jako celku. Následné navázání v dalších stupních vzdělávání je ošetřeno rámcovými vzdělávacími programy, ale pouze na konkrétním pedagogovi pak záleží to, do jaké hloubky bude schopen z jakýchkoli důvodů, např. časových proniknout do tématu lidských hodnot. Budeme-li se lidským hodnotám věnovat v edukačním procesu spíše okrajově, v souladu s všeobecně rozšířeným názorem, že to má zajistit rodinná výchova, pravděpodobně to nebude velký pomocník v odstraňování či zmírňování např. sociálně patologických jevů ve společnosti. Avšak jistě by mohlo být zajímavé srovnání pojmání lidských hodnot z pohledu rodinného a institucionalizovaného vzdělávání.

Ověřila jsem si vytvořením metodiky, že je možné propojit základní lidské hodnoty s enviromentální výchovou a současně naplnit požadavek všestranného rozvoje dítěte v předškolním vzdělávání. Při sestavování metodiky jsem také využila poznatky ze studia pedagogiky volného času. Metodika, vytvořená na základě pohádkových příběhů, není časově dotována z důvodu možnosti individuálního využití každého předškolního pedagoga. Veškerá pedagogická činnost se odvíjí od věkové a individuální charakteristiky skupiny, se kterou pedagog momentálně pracuje. Diskuse jsou s dětmi

v předškolním věku časově náročné na udržení jejich pozornosti a zájmu, tudíž je na místě kombinovat statické činnosti s pohybem a častým střídáním širokého spektra aktivit.

S hodnotou dobra souvisí chování člověka, které je ovlivněno jeho vnímáním. Obeznamení dětí o možnostech různého způsobu vnímání skutečností, jim může napomoci v respektování ostatních a orientaci v informacích, kterými jsou v některých případech zahlcovány. Naproti tomu některé informace si děti neuvědomují, z důvodu prosazování svého pohledu. Z vývojového hlediska je jim egocentrický přístup vlastní, avšak povědomí o široké škále přístupů, může dětem napomoci v uvědomování si důležitosti informací a jejich následném třídění.

V hodnotě života by měla být dětem ozřejmována i kvalita života a smrt. Zánik všeho živého patří do koloběhu života, a téma handicapů a smrti by nemělo být pedagogy upozadřováno. Informovanost o podobách života a jeho konečnosti může děti lépe připravit na nečekané životní situace nebo o nich mít alespoň elementární povědomí. Hlubším zabývaní se tématy vážného onemocnění, nejruznějších handicapů a smrti může i pedagoga lépe připravit na nenadálé situace v praxi. Já jsem v tomto konkrétním případě byla lépe připravena na otázky a reakce dětí, když v průběhu psaní této práce v MŠ kde pracuji, došlo k náhlému úmrtí jednoho z rodičů dítěte.

V hodnotě pravdy je prostor pro uvědomování si možností pro zkreslování informací. Přestože v předškolním věku není systematické vnímání rozvinuté a zkreslování informací je pro toto období přirozené, děti by měly mít povědomí o jeho vlivu při vyvozování vlastních úsudků o pravdě, lži a omylu. Také se zde naskytá prostor pro nastínění života, který nepřináší pouze radost a štěstí, ale i smutek a problémy.

Krása je z velké části ovlivňována estetikou, individuálním pohledem jednotlivce a historickou dobou. Krásu můžeme s dětmi objevovat ve všech formách, např. rozmanitostí krásy v přírodě i u těch živočichů, kteří obecně za krásné nejsou považováni. V umělecké sféře může mít krása podobu zážitku z relaxační a meditační hudby.

Láska může mít různé podoby. Např. láska: mateřská, k bližnímu, v podobě pomoci, v respektu k různosti, k nějaké činnosti i jako péče o životní prostředí. Láska a dobro jsou v úzké spojitosti. I v hodnotě lásky je prostor pro více pohledů a

prostřednictvím diskuse a vlastní reflexe můžeme u dětí prohlubovat jejich citové vnímání.

Všestranný rozvoj byl v metodice zastoupen rozvíjením např. jemné i hrubé motoriky, fyzických a praktických dovedností, řečových schopností, předčtenářských a předmatematických dovedností, uplatňovalo se a prohlubovalo se používání divergentního i kritického myšlení. Také bylo posilováno prosociální chování, aplikováno bylo prožitkové a kooperativní učení.

Očekávané výstupy předškolního vzdělávání se vztahují ke konkrétním výsledkům předškolního vzdělávání, které jsou určitým způsobem měřitelné a ověřitelné. Středobodem metodiky jsou schopnosti a dovednosti dítěte a možnosti jeho poznávání, tedy co vše je dítě schopno ovládat, zvládat, rozlišit, pojmenovat, vyjádřit, vnímat, využít, chápat, nalézt, plánovat, uvědomit si atd. Tato výstupní kritéria lze aplikovat do určité míry i v oblasti základních lidských hodnot.

Má metodika zaměřená na hodnotovou výchovu dětem poskytla prostor pro nahlédnutí dětské mysli do hlubších hodnotových dimenzí, s nimiž úzce souvisejí vzdělávací rezervy v oblasti hodnot v předškolním vzdělávání.

Seznam použité literatury

BENETICTOVÁ, R. *Kulturní vzorce*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-212-7.

BŘEZINOVÁ, I. *Lentilka pro dědu Edu*. 2. vyd. Praha: Albatros, 2012.
ISBN 978-80-00-03026-5.

BENEDIKT XVI. *Caritas in veritate: Láska v pravdě: encyklika o integrálním lidském rozvoji v lásce a v pravdě*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2009. ISBN 978-80-7195-414-9.

CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*. 2. dopl. a přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISSN 978-80-244-2295-4.

CROWTHER, K. *Návštěva malé smrti*. Praha: Baobab, 2013.
ISBN 978-80-87060-67-4.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: portál, 2001.
ISBN 80-7178-463-X.

DIAMOND, J. *Třetí šimpanz: vzestup a pád lidského rodu*. Praha, Litomyšl: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-533-2.

DOROTÍKOVÁ, S. *Filosofie hodnot: problémy lidské existence, poznání a hodnocení*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-86039-79-X.

DOROTÍKOVÁ, S. *Etika. Příspěvek k etice jednání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-238-5.

DVOŘÁKOVÁ, J. *Morální usuzování. Vliv hodnot, osobnosti a morální identity*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-751-8.

DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, c2006.
ISBN 80-86307-27-1.

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

- FRANKL, V. E. *Člověk hledá smysl: úvod do logoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1994. ISBN 80-901601-4-X.
- KOHÁK, E. P. S. *Psové*. 3.upr. vyd. Praha: ISV, 2002. ISBN 80-86642-01-1.
- KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova: Kapitoly z filozofie výchovy*. Prešov: ManaCon, 1996. ISBN 80-85668-34-3.
- LEBLOVÁ, E. *Enviromentální výchova v mateřské škole*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0094-9.
- LINHART a kol. *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov:Dialog, 2004. ISBN neuvedeno.
- MASLOW. A. H. *O psychologii bytí*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-0618-7.
- MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-8.
- MEZŘICKÝ, V. *Enviromentální politika a udržitelný rozvoj*, Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-003-8.
- MUSIL, J. V. *Sociální psychologie*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2005. ISBN 80-7318-292-0.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academica, 1998. ISBN 80-200-0689-3.
- NOSEK, J. *Úvahy o pravdivosti. Sborník příspěvků*. Praha: Filosofia, 2001. ISBN 80-7007-154-0.
- NYTROVÁ, O. PIKÁLKOVÁ, M. *Dialog mezi hodnotami aneb hodnoty vyřčené a žité*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. ISBN 978-80-7452-014-3.
- PELCOVÁ, N. a kol. *Základy společenských věd: pro učitele učitelů – studenty pedagogických fakult, pro učitele středních škol a jejich žáky. IV. díl. Vztah ke světu jako celku*. 2. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. ISBN 80-86861-27-9.

PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academica, 2007.
ISBN 978-80-200-1499-3.

PRUDKÝ, L. a kol. *Studie o hodnotách*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2009. ISBN 978-80-7380-266-0.

PROCHÁZKOVÁ, I. *Myši patří do nebe... ale jenom na skok*. Praha: Albatros, 2006.
ISBN 80-00-01558-7.

SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*.
Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

STÖRING, H. J. *Malé dějiny filozofie*. Praha: Zvon, 1992. ISBN 80-7113-058-3.

ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojová psychologie*. 2. vyd. Olomouc:
Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-0629-2.

UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*.
Praha: SPN, 1984. ISBN 80-7178-599-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: UK Karolinum,
2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: UK Karolinum, 2005. ISBN 80-246-
0841-3.

Internetové zdroje

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: MŠMT, © 2013 – 2016
[cit. 2016-01-12]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicky-pokyn-environmentalniho-vzdelavani-vychovy-a>>.

Abstrakt

MELOUNKOVÁ, J. *Základní lidské hodnoty v enviromentální výchově dětí v MŠ*. České Budějovice 2016. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Klíčová slova: tělesný vývoj předškolních dětí, psychický vývoj předškolních dětí, socializace u předškolních dětí, základní lidské hodnoty, enviromentální edukace, dobro, život, pravda, krása, láska.

Tématem této práce jsou základní lidské hodnoty, které mohou být dětem předškolního věku přiblíženy prostřednictvím enviromentální výchovy a vzdělávání. Po tělesné, psychické a sociální charakteristice předškolního věku následuje definování základních lidských hodnot a enviromentální edukace. Na základě objasnění obsahu klíčových pojmů je sestavena metodika pro předškolní vzdělávání, která základní lidské hodnoty dětem nastiňuje prostřednictvím enviromentální edukace. Cílem práce bylo ověření si možnosti, že ačkoli bude edukační plán sestaven na základě zaměření na základní lidské hodnoty v enviromentální výchově, bude splňovat požadavek o všestranném rozvoji předškolního dítěte. Práce se také zaměřila na otázku, je-li možno v této oblasti hodnot nalézt nový rozměr pro předškolní věk.

Abstract

MELOUNKOVÁ, J. *Basic human values in environmental education of children in nursery school.*

Key words: physical development of pre-school children, psychical development of pre-school children, socialisation of pre-school children, basic human values, environmental education, the good, life, truth, beauty, love.

The topic of this work are the basic human values, which can be pre-school children familiarized with through environmental education. Environmental education and the definition of the basic human values follows after physical, psychical and social characteristics of the pre-school age. The methodology of pre-school education, which outlines the basic human values to children through environmental education, is based on the explanation of the key terms. The aim of this work was to verify the possibility that, even though the education plan is based on the focus on the basic human values in environmental education, it still follows the demand for the general development of pre-school children. The work was also focussed on a question whether a new dimension in this field of values can be found in the pre-school age.