

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2022–2023

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Hana Kubátová

**Metody a techniky práce s jedinci s problémy v chování na
1. stupni ZŠ a MŠ Vysoký Chlumec – etická výchova**

Praha 2023

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Zdeněk Moucha, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2022–2023

BACHELOR THESIS

Hana Kubátová

Title

Methods and techniques of working with individuals with behavioral problems at the 1st grade of elementary and kindergarten Vysoký Chlumec – ethical education

Prague 2023

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

PhDr. Zdeněk Moucha, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 2.3.2023

Hana Kubátová

Poděkování

Děkuji panu PhDr. Zdeňkovi Mouchovi, CSc. za trpělivé odborné vedení, nadhled, rychlou zpětnou vazbu a laskavou podporu.

Anotace

Bakalářská práce pojednává o etické výchově jako součásti vzdělávacího procesu žáků základních škol a zároveň prevenci sociálně nežádoucích jevů a problematického chování žáků. V teoretické části jsou vymezeny pojmy vztahující se ke zvolenému tématu, zejména: metody etické výchovy a etická výchova na základní škole; definování etiky, mravnosti, morálky, ctnosti, emocí; charakteristika poruch chování. Praktická část práce zahrnuje výchovný koncept Výchova ke ctnostem probíhající po dobu jednoho školního roku v rozsahu prvního stupně základní školy. Jsou zde podrobně popsány aktivity dvou navržených tematických bloků. Součástí práce je zhodnocení rozhovorů s pedagogy, dotazníku pro žáky a hodnotící škály na základě dlouhodobého pozorování.

Klíčová slova

ADHD, ctnost, etická výchova, etika, morálka, mravnost, porucha chování.

Abstract:

The bachelor's thesis discusses ethical education as a part of the educational process of primary school pupils and at the same time the prevention of socially undesirable phenomena and problematic behavior of pupils. In the theoretical part, terms related to the chosen topic are defined, in particular: methods of ethical education and ethical education in primary school; defining ethics, morals, virtue, emotions; characteristics of behavioral disorders. The practical part of the work includes the educational concept of Education for Virtues, which takes place over the course of one school year in the scope of the first grade of elementary school. The activities of the two proposed thematic blocks are described in detail here. Part of the work is the evaluation of interviews with teachers, a questionnaire for pupils and an evaluation scale based on long-term observation.

Keywords

ADHD, virtue, ethical education, ethics, morality, decency, conduct disorder.

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ.....	11
1.1 Etika.....	11
1.2 Morálka.....	13
1.3 Mravnost.....	15
1.4 Ctnost.....	15
1.5 Emoce a emoční inteligence.....	16
1.6 Etická výchova.....	19
2 METODY ETICKÉ VÝCHOVY	22
2.1 Metody přímé.....	22
2.1.1 Metoda požadavku.....	22
2.1.2 Metoda vysvětlování.....	22
2.1.3 Metody podněcování a tlumení citů.....	23
2.1.4 Metoda přesvědčování.....	23
2.1.5 Metoda příkladu.....	23
2.1.6 Metoda režimu.....	24
2.1.7 Metoda kontroly a dozoru.....	24
2.1.8 Metoda cvičení.....	24
2.1.9 Metoda hodnocení.....	25
2.2 Metody nepřímé.....	25
2.2.1 Metody nespecificky zaměřené.....	25
2.2.2 Metody specificky zaměřené.....	26
3 PORUCHY CHOVÁNÍ.....	30
3.1 Šikana.....	33
3.2 ADHD.....	34
4 ETICKÁ VÝCHOVA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	37
PRAKTICKÁ ČÁST	41
5 ZÁKLADNÍ ŠKOLA VYSOKÝ CHLUMEC.....	41
6 KONCEPT VÝCHOVY KE CTNOSTEM	42
7 APLIKACE KARET CTNOSTÍ NA ZŠ VYSOKÝ CHLUMEC	47

7.1	Pospolitost.....	51
7.2	Laskavost	54
8	EMPIRICKÁ ČÁST	60
8.1	Vymezení a formulace výzkumu	60
8.2	Zhodnocení výzkumné práce	62
	ZÁVĚR	66
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	67
	SEZNAM ZKRATEK	70
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	71
	SEZNAM PŘÍLOH.....	72

ÚVOD

Mezilidské vztahy výrazně ovlivňují náš osobní rozvoj. Škola je veřejností vnímána jako instituce sloužící ke vzdělávání. Vedle této funkce je však možné a žádoucí rovněž rozvíjet i sociální dovednosti dítěte. Klíčovým slovem pro etickou výchovu je prosociálnost. Schopnost spolupráce, úcta k člověku, morální úsudek, emoční kultivace, sebezpetí, pozitivní hodnocení druhých, komunikace, empatie, to vše může jedinec v rámci školního prostředí rozvíjet.

Moderní technika pronikající do soukromé i profesní sféry, přemíra podnětů a informací, konzumní způsob života, liberální bezhraniční způsob výchovy, společnost orientovaná na výkonnost a úspěch – existuje mnoho faktorů, které v dnešní době negativně ovlivňují vývoj a chování mladé generace. Důsledkem jsou problematické vztahy ve třídě a šikana, které pak narušují dynamiku vztahů ve školním kolektivu.

Etická výchova si klade za cíl pozitivně ovlivňovat chování a postoje mladého jedince, aby si on sám vytvořil vlastní hodnotový systém, podle kterého se bude řídit. Znamená to, že etická výchova nepředkládá jedinci systém daných pravidel, nýbrž on sám se aktivně podílí skrze své prožitky na formování svých postojů a hodnot. Můžeme ji tak považovat za účinný nástroj prevence sociálně nežádoucích jevů, sloužící k zlepšování mezilidských vztahů a tím celého školního klimatu.

Tato práce se zaměřuje na zmapování metod a technik používaných v rámci etické výchovy sloužící k prevenci problematického chování žáků na prvním stupni základní školy. Není cílena pouze na žáky s poruchami chování, ale postihne i ty, kteří jsou v tzv. riziku poruchy. Hlavním cílem práce je zjistit, jak děti a pedagogové hodnotí etickou výchovu prostřednictvím Výchovy ke ctnostem a navrhnout takové činnosti, které povedou ke snížení rizika patologického chování na základní škole.

Práce je rozdělena na dvě základní části. První část práce je část teoretická, zahrnující terminologické vymezení pojmů, podrobný popis metod používaných k aplikaci etické výchovy, poruchy chování a etickou výchovu na základní škole. Druhá, praktická část, se zaměřuje na aplikaci Výchova ke ctnostem na prvním stupni základní školy. Součástí je navržení tematických bloků mravní výchovy a podrobný rozbor dvou z nich. Pro posouzení výsledků aplikované metody etické výchovy během jednoho školního roku jsme se inspirovali evaluací etické výchovy, která proběhla na

Slovensku. Realizovali jsme rozhovory s učitelkami, které Výchovu ke ctnostem aplikovaly, prostřednictvím uzavřeného dotazníku jsme zjišťovali zpětnou vazbu na takovou etickou výchovu od žáků čtvrtého a pátého ročníku a zároveň jsme na začátku školního roku, v jeho průběhu a na konci u vybraných dětí sledovali obdobné ukazatele a zaznamenávali je do hodnotícího archu. V závěru práce jsou výsledky komparovány a vyhodnoceny.

TEORETICKÁ ČÁST

1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ

1.1 Etika

Název etika je odvozen od řeckého slova „ethos“, které má více významů:

- Bydliště, obydlí, byt nebo vlast.
- Vyjadřuje zvyklosti, životní způsob člověka, obyčeje, mravy, obvyklé chování člověka, může označovat i jeho původ.
- Označuje mravní vědomí, mravní smýšlení, přesvědčení, jednání, mravnost, morálku, ale i charakter.

(Nytrová a Pikálková, In: I. Semrádová, 2007, s. 26)

Nytrová a Pikálková (2007, s. 28) definují etiku jako „*filosofickou vědu o správném způsobu života, vycházející z racionálních přístupů a snažící se nalézt, a popřípadě i zdůvodnit, společné a obecné základy, na nichž morálka (předmět etiky) stojí.*“

Podle Thompsona je etika v nejširším slova smyslu „*studium lidského chování*“ (2004, s. 14). Z toho můžeme usuzovat, že etika hraje v našich každodenních životech důležitou roli.

Pro stručný přehled vývoje etiky je důležité zmínit některá období, jež se z tohoto hlediska jeví jako klíčová. Jako první bychom měli uvést období starověkého Řecka a jeho významné filozofy Sokrata, Platóna a Aristotela. Jejich díla se zabývají ideálními vlastnostmi člověka, tzv. ctnostmi (viz. kapitola 1.4 Ctnosti) a dobrého bytí člověka.

Sokrates šířil myšlenku zdokonalování se člověka pro dobro zamýšlením se sám nad sebou. Sokratovým dílem byl výrazně ovlivněn Platón. Tento filozof se zabýval světem idejí, přičemž nejvyšší ideu představuje pro něj idea dobra. Ve svých spisech používá dialogy, v nichž převážně vystupuje právě Sokrates jako hlavní postava. V díle „Ústava“ podrobně rozpracovává úvahu o spravedlnosti a představu o ideálním státě.

Další řecký myslitel, Aristoteles, popsal v Etice Nikomachova jako nejvyšší dobro lidskou blaženost. Tento filozof vyzdvihuje rozum. Člověk jednající racionálně je nad

těmi, kteří se nechávají ovládat emocemi. Extrémní jednání pod nadvládou emocí, považuje Aristoteles za neřest a naopak jednání vyrovnané a přiměřené za ctnost.

Na Aristotelovo učení navazují epikurejci (pojmenování je podle Epikura 341–270 př.n.l.) a stoikové. Oba tyto směry vztahují morálku k cíli jedince, který žije v mravně neutrálním vesmíru. Podle stoiků je důležité morálně jednat, aniž by jedinec bral ohledy na následky svého jednání. Aristotelovy myšlenky ovlivnily ve středověku rovněž Tomáše Akvinského (1225–1274). Ten se snaží sloučit křesťanskou nauku, podle které je vše stvořeno Bohem s učením Aristotela o spění všeho ke svému cíli.

V 17. a 18. století se setkáváme s novými přístupy k morálce, která je založena spíše na citu než na racionalitě a postavena na smluvní dohodě mezi lidmi. Morálka a spravedlnost jsou uplatňovány na základě vzájemné dohody prostřednictvím státu. K myslitelům této doby patří např. Thomas Hobbes, John Locke a Jean-Jacques Rousseau.

Thomas Hobbes zastával názor, že je nutné, aby se lidé, kteří začali žít ve společenství, vzdali výměnou za ochranu své svobody. Mezi jedinci a společenstvím pak dochází k jakési dohodě nazývané „společenskou smlouvou“. John Locke tuto teorii podpořil s tím rozdílem, že pokud stát bude prosazovat nespravedlivé zákony, může se jedinec proti tomu vzbouřit a tím zákony porušit (Parker, 2017, s.71). Rousseau na rozdíl od Hobbese není zastáncem prosazování zákona. Podle něj jsou zájmy státu v souladu se zájmy člověka a není tudíž důvod zákony nepřijmout (Thompson, 1999 s. 87–88).

Podle utilitarismu se skutek posuzuje podle toho, kolik blaha jedinci poskytuje. Pokud poskytuje více bolesti než blaha, jedná se o špatný skutek. A naopak. Jeho zakladatel Jeremy Bentham se domníval, že by lidé měli usilovat o rozšíření slasti ve světě. John Stuart Mill, rovněž utilitarián, na rozdíl od Benthama prosazuje úsilí o štěstí a nikoli potěchu. Štěstí má podle něj i kulturní a duchovní charakter. Aby bylo zajištěno štěstí pro co nejvyšší počet lidí, je podle jeho teorie nutné vytvořit zásadu (Parker, 2017, s. 134, 152 a 153).

S utilitarismem nesouhlasil Immanuel Kant. Kant považuje za morální takový skutek, který vychází z pocitu povinnosti (jedná se o tzv. deontologický přístup). Morálka podle jeho teorie je racionální, obsahuje kategorický imperativ: Jeho vlastními

slovy: „*Jednej jen podle té maximy (zásady), od níž můžeš zároveň chtít, aby se stala obecným zákonem*“ (Parker, 2017, s. 117).

Jankovský člení dále etiku následovně (2018, s. 27, 28):

Filosofická etika zjednodušeně reprezentuje vztah člověka ke světu, zabývá se problematikou morálky, mravnosti a mravních zásad.

Náboženskou etiku charakterizuje vděčnost člověka k Bohu a od toho se odvíjí i jeho jednání.

Individuální etika se již podle názvu zabývá individuálním životem jedince.

Sociální etika řeší morálku společnosti, sociálních skupin.

Environmentální etika se zabývá vztahem člověka k přírodě a životnímu prostředí.

Informetika – média, denní tisk, sociální sítě, dezinformace

Bioetika se dotýká témat spojených s životem a smrtí

Profesní etika uplatňuje tzv. etický kodex (obecná etická ustanovení, soubor principů) dle profese např. lékaře, učitele, advokáta apod.

V *etice autonomní* si člověk sám, ev. i společnost vymezí etické zásady. Naopak pokud etické zásady stanoví někdo jiný (např. autorita, rodič, Bůh), hovoříme o *etice heteronomní*. Člověk by měl dospět do autonomního jedince, nepřebírat nekriticky cizí názory.

1.2 Morálka

Morálka, jak již bylo zmíněno v kapitole Etika, je předmětem zkoumání etiky. Jankovský definuje morálku jako „*soubor uznávaných mravních norem*“ (2018, s. 29). Morálka tedy posuzuje správnost lidského jednání z hlediska dodržování mravních norem dané společnosti a dotýká se tak otázky dobra a zla. Společnost vyžaduje mravní normy dodržovat, jejich porušení může mít za následek nepřijetí jedince. Morálka plní následující tři funkce: (Jankovský, 2018, s. 29):

1. Funkce poznávací (interpersonální vztahy a vztah ke společnosti)
2. Funkce regulativní (chování člověka)
3. Funkce humanizační (zušlechtování člověka, lidskost)

Podle Thompsona (2004, s. 42–43) se morálka zabývá jednáním, které je možné posuzovat za správné či nesprávné. Chovat se morálně znamená tedy jednat podle etických norem společnosti.

Piaget rozlišuje morální heteronomii a morální autonomii. Zpočátku, v dětství, přejímáme vnější příkazy, normy i hodnoty od svých rodičů a dalších autorit. Hovoříme o morálce závislé na vnějších kritériích hodnocení, která je však spojena se strachem z trestu. Dítě se podřizuje požadavkům autorit. Teprve v dospívání a dospělosti přecházíme na vyspělejší formu morálního usuzování – morální autonomii. Pro její vývoj je nutná průměrná či vyšší inteligence dospívajícího, podnětné prostředí, ve kterém vyrůstá a nezbytná citová podpora dospělých, především bezpodmínečné přijetí dítěte. Jedinec se již neřídí podle požadavků vnějších autorit, ale podle vlastních zásad. Z toho vyplývá nutnost rozvoje poznávacích procesů jedince ve vhodném podnětném prostředí s citovou interakcí v rodině a dalšími osobami (Cakirpaloglu, 2012, s. 96–97).

Vacek (2008, s. 17–18) provedl výzkum Piagetem definované morální kategorie formou rozhovorů žáků a žákyň prvních, třetích a pátých ročníků základní školy. Za tímto účelem použil upravené příběhy podle Piageta. V závěru šetření konstatoval, že zkoumání potvrdilo výše uvedenou morální kategorizaci a „že *mladší věk je skutečně obdobím postupného přechodu z jednoho typu do druhého.*“ (2008, Vacek, s. 18)

Kohlberg definuje morální stádia následovně:

- *Prekonvenční morálka* je spojena s obavami z trestu a touhou po zisku. Jedná se v podstatě o egocentrismus. Tu dělí dále podle vývojových fází na *orientaci na trest* (jedinec vyhoví jakémukoli požadavku, aby se vyhnul emoci strachu z případného trestu) a *naivní instrumentální hédonismus* (vyšší forma morálního vývoje, ve kterém dominuje již osobní zájem dítěte. Dítě vykonává poslušně příkazy dospělých a očekává za to odměnu.
- *konvenční morálka* je v podstatě loajální postoj dítěte k požadavkům rodiny. Dítě jedná v souladu s požadavky svých rodičů. Kohlberg rozlišuje *morálku hodného dítěte* (dítě jedná podle autorit, tím zamezuje jejich kritiku vůči sobě a zajišťuje si jejich přízeň) a *morálku vyššího řádu* (dítě se řídí podle morální zásady: „*musí se konat to, co zaručuje řád a co neodporuje požadavkům autority.*“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 96–98)
- *postkonvenční morálka* je spojena s vysokým stupněm morální autonomie. Tento stupeň morálky je nezávislý a cílevědomý. I tento stupeň dělí Kohlberg na dvě fáze: *morálka společenské dohody* (jedinec jedná v souladu s normami dané společnosti. Jeho morálku řídí vůle, jedinec je

ztotožněn s mravními principy dané společnosti, nezávisle na vnější autoritě.) a *morálka individuálního svědomí* (jedná se o morálku autonomní, na vnějších normách společnosti nezávislou, zodpovědnou a zásadně etickou) (Cakirpaloglu, 2012, s. 98–99).

S morálkou souvisí i pojem *morální dilema*, které vzniká v momentě nelehké volby. Jedinec má zvolit mezi dvěma se vylučujícími možnostmi, prožívá však dilema, co je správné a co ne.

1.3 Mravnost

Mravnost souvisí s charakterem člověka. Ten se chová mravně, pokud jedná v souladu se svým svědomím. Svědomitý člověk plní své povinnosti. Velkou roli hraje zde výchova i edukace. Na základě svědomí pak jedinec posuzuje své chování, jednání. Součástí mravnosti není jen racionální stránka člověka, ale i emocionální (radost, strach, apod.) (Jankovský, 2018, s. 33–36).

Ctnostmi a mravní výchovou se zabýval rovněž J. A. Komenský. Ten kladl velký důraz na mravní výchovu již v raném dětství.

1.4 Ctnost

„Pojem ctnost slouží jako zevšeobecněná charakteristika stálých, pozitivních morálních kvalit, které jsou vlastní osobnosti a poukazují na její morální hodnotu.“ (Nytrková a Pikálková, 2007, s. 150).

Zjednodušeně můžeme říci, že ctnost ztělesňuje to nejlepší, čeho může člověk dosáhnout. Jejím protikladem je pak neřest.

Název „ctnost“ již dnešní společnost používá ojediněle a připisuje se tak době minulé. V dnešním pojetí je často spojována v křesťanských zemích s náboženstvím. Nicméně ctnostmi se zabývali již v antice filozofové jako např. Sokrates, Platón, nebo Aristoteles. Sokrates považoval za ctnost poznání: „vědět, co je správné, znamená dělat, co je správné“ (Thompson, 1999, s. 54) Zároveň tvrdil, že všechny ctnosti mají stejný základ, tudíž jedinec nemůže oplývat jednou ctností a přitom postrádat ctnost jinou. Platón se ctnostmi podrobně zabývá ve svém díle „Ústava“. Ctnost zbožnosti nahrazuje ctností moudrosti. Obdobně Aristoteles pracuje se ctností moudrosti a dobrého jednání.

Vyzdvihuje vlastnosti, jako jsou odvaha, střídmost, jemnost, důvtip, svobodomyšlnost aj. Ctnost je podle něj střed mezi dvěma extrémy. Z jeho učení čerpali i epikurejci. Ti uznávali již zmíněné ctnosti. Jejich pojetí ctností je však zacíleno na štěstí nebo blaženost jedince, nikoli společnosti nebo dosažení ctnosti samotné (Thompson, 1999, s. 54–74). Z Platónova učení vychází i Cicero, který sepsal čtyři ctnosti následovně (Jankovský, 2018, s. 72):

1. *Prudentia* – moudrost, rozvaha
2. *Ilustitia* – spravedlnost
3. *Fortitudo* – statečnost
4. *Temperantia* – umírněnost

Tomáš Akvinský kromě těchto čtyř ctností ještě popisuje ctnosti tzv. teologické – víra láska a naděje (Nytrová a Pikálková, 2007, s. 50).

Elizabeth Anscombeová dospěla k názoru, „že nejlepší způsob, jak uvažovat o etice, je uvažovat o „ctnostech“, jakým člověkem bychom se mohli stát a jakým způsobem života bychom měli žít.“ Ctnosti, kterým přikládala autorka důležitost, byly např. soucit, trpělivost a laskavost (Parker, 2017, s. 180).

1.5 Emoce a emoční inteligence

Emoce jsou „pocity a s nimi spojené myšlenky, psychické a fyzické stavy a také řada pohnutek k určitému jednání“ (Goleman, 1997, s. 273). Emoce provázejí chování člověka. Pomáhají nám zvládat situace, které nelze řešit pouze intelektem. Přesahují tak rozumové chápání. Můžeme říci, že emoce nám dávají impuls k jednání. Emoční reakce je podstatně rychlejší než ta racionální. Znemožňuje tudíž použití analytických úvah typických pro racionalitu. Díky nim může člověk činit okamžitá životně důležitá rozhodnutí, např. v životně nebezpečných situacích. Při všech mezilidských setkáních dochází k přenosu emocí. Vysíláme emoční signály, které ovlivní člověka, se kterým jsme. K vyjádření emocí používáme nejčastěji neverbální komunikaci, jako jsou např. gesta a mimika (Goleman, 1997, s. 18, 115–275).

Schopnost jedince své emoce ve svém životě používat a s nimi pracovat, nazýváme emoční inteligence (Vágnerová, 2005, s. 210). Bez emoční inteligence není intelekt schopen využít všech svých potenciálů. Jelikož emoce narušují nebo naopak podporují naši schopnost myslet a plánovat, domnívá se Goleman (1997, s. 85), že emoční

inteligence je nadřazenou schopností ovlivňující ostatní nadání. Emoční inteligence zahrnuje schopnost dokázat sám sebe motivovat a nevzdávat se v obtížných situacích, schopnost ovládat své pohnutky a náladu, zvládat své emoce a tím ovlivňovat kvalitu svého myšlení, schopnost vcítit se do situace druhého (empatie), vytrvalost, schopnost sám sebe motivovat a rozvíjet mezilidské vztahy a především schopnost správně projevat vlastní pocity (Goleman, 1997, s. 85–114).

City jsou převážně záležitostí našeho nevědomí. Nevíme tedy, kdy a jak silnou emoci prožijeme. Prožitek extrémní, tudíž příliš intenzivní emoce, má za následek nestabilitu v chování a jednání člověka. Cílem však není emoce potlačit, ale nalézt rovnováhu mezi emocí a rozumem. (Goleman, 1997, s. 63)

Čím lépe rozumíme vlastním emocím, tím lépe se dokážeme vcítit do pocitů a jednání druhých. Tuto schopnost nazýváme empatií. Empatie pramení ze sebeuvědomění. Existují názory, že kořeny morálky spočívají právě v empatii – člověk si představí sebe sama v situaci někoho jiného a to ho vede k dodržování morálních principů. Abychom byli schopni jednat prosociálně, je zapotřebí rozvinout dvě emoční dovednosti – sebeovládání a empatii. To je klíč k dobrým mezilidským vztahům (Goleman, 1997, s. 107–115).

Jako primární emoce uvádí Goleman (1997, s. 44) následující: hněv, smutek, radost, láska, překvapení, rozhořčený odpor a hanba.

Ačkoli smutek vnímáme jako negativní prožitek, může nám pomoci při překonávání a následně vyrovnání se se ztrátou např. blízké osoby. Ve školním věku může u dítěte zase aktivovat úsilí ke zlepšení známky apod. (Vágnerová, 2005, s. 223). Při prožitku této emoce vnímáme pocit ztráty něčeho pro nás významného. Naše energie postupně klesá, ztrácíme zájem o zábavu, náš metabolismus se zpomaluje a smutek může postupně přejít až do deprese. Smutek či sklíčenost s depresí související vede u dětí k sociální izolaci. Deprimované děti jsou svými vrstevníky odstrkovány nebo přehlíženy. Moderní životní styl zapříčinil nárůst depresí. Věková hranice výskytu depresí se neustále snižuje. Dětská deprese bývá často doprovázena narušením paměti a soustředění a důsledkem toho dochází ke zhoršení školního prospěchu. Základní příčinou deprese je pesimistický přístup k neúspěchům, pocit bezmoci a beznaděje. Východiskem může být nácvik přístupu dítěte k obtížím. Z hlediska emoční inteligence

zvysuje odolnost jedince vůči apatii, beznaději nebo depresi optimistický postoj. Optimističtí lidé vidí v nezdaru příležitost něco změnit, zlepšit (Goleman, 1997, s. 230–232).

Vágnerová (2005, s. 219–222) zdůrazňuje v rámci edukace ještě jednu důležitou emoci – strach. Strach primárně signalizuje stav ohrožení a stimuluje obranné reakce. Žák může reagovat obavami z důvodu zvýšené dispozice, nicméně i v důsledku problémů ve vzdělávání, např. strach ze špatné známky a následně pocit selhání vůči rodičům, kteří mají na své dítě vysoké nároky a očekávání.

Nejhůře ovladatelnou emoci je hněv. Na rozdíl od smutku nám tato emoce energii dodává. Jedinec reaguje neadekvátně i na neutrální události, zažívá pocit nespravedlnosti a touží po odvetě. U agresivních dětí hrají zpravidla roli rodiče, kteří nepřiměřeně užívají tresty a pocity a emoce dětí přehlížejí nebo jim nerozumí. V případě, že je agrese vedena vůči autoritě, např. rodič, učitel, může své agresivní chování jedinec nasměrovat vůči slabším jedincům (Vágnerová, 2005, s. 225–226). Důsledkem je školní šikana, kriminalita (viz. Kapitola 3 Poruchy chování).

Podstatné je dávat dětem najevo, že jejich emoce vnímáme, empaticky přijímáme i oplácíme. Pokud rodič, vychovatel není schopen projevit empatii k určité emoci dítěte, dítě se začne projevům i samotné emoci vyhýbat. Všeobecně se dá říci, že rodiče o pocitech a emocích (výjimkou bývá hněv) komunikují daleko častěji se svými dcerami než se svými syny. Ti jsou pak vystaveni riziku, že si budou nedostatečně uvědomovat pocity své a tudíž i druhých lidí, nebudou empatictí. První školou emoční inteligence je tedy rodina. Citově vnímaví rodiče naučí své dítě svoje emoce rozlišovat, ovládat a používat. Citové postoje získané v dětství nemusí být konečné, lze s nimi pracovat a lze je změnit. S emoční inteligencí můžeme pracovat prakticky po celý život. Dětský věk je však pro formování emočních postojů nejideálnější (Vágnerová, 2005 s.102–217).

V posledních letech dochází ve společnosti k rozpadu etických norem, rapidně narůstá agrese a násilí, stejně jako deprese. Emoční schopnosti dětí alarmě klesají a jejich chování se prudce zhoršuje. Děti jsou nesoustředěné, nezvládají své emoční výkyvy, impulsivitu, o učení nejeví zájem. Goleman (1997, s. 245) připisuje tento problém nestabilitě a hektičnosti všedního rodinného života. Rodina je vystavena

finančnímu tlaku, oba rodiče jsou pracovně vyčerpáni nebo jsou rodiny neúplné a děti zůstávají často doma samy. Důsledkem nefunkčnosti rodin jsou deficity v emoční i sociální rovině. Školy mohou nedostatky v citové, emoční a sociální oblasti u dětí vybalancovat výukou etiky a v jistém slova smyslu nahradit tak selhávající rodinu. Výuka emoční výchovy může přispět nejen ke zlepšení kvality vzdělávání dětí, zlepšit jejich učební výkony, ale také vést k prosociálním dovednostem. Goleman (1997, s. 269) vidí východisko v preventivním programu, který by nacvičoval emoční a sociální dovednosti odpovídající stupni vývoji dítěte.

Rovněž stydlivost před ostatními může vést k emoční nedostatečnosti a sociální izolaci. Opakované neúspěchy v této oblasti vedou dítě k přesvědčení, že nedokáže mít více přátel.

1.6 Etická výchova

Motyčka definuje etickou výchovu jako „*výchova k dobru, k ohleduplnému a respektujícímu chování. Cílí na rozvoj sociálních dovedností a návyků, které přispívají k dobrému klimatu ve škole a posléze jsou dobrými průvodci člověka v dalším životě.*“ (POLANSKÁ, J. *Mladé lidi moc opečováváme je to mor říká učitel vodi žáky do Santiaga de Compostela* [online]. [cit. 2022-12-13]).

Jedinec s rozvinutými sociálními dovednostmi dokáže efektivně spolupracovat s ostatními, účinně řeší problémy, projevuje vůči ostatním empatii. Empatie je přínosem i pro rozvoj emoční inteligence u dětí. Dítě pak dokáže nazvat a pojmenovat své emoce, to, co prožívá a skrze empatii vyjadřuje podporu i druhým. Dokáže projevit např. soucit se svým vrstevníkem, který se ocitl v obtížné situaci nebo radost z úspěchu druhého apod. Tím se empatie pozitivně promítá do kvality jeho vztahů, pomáhá mu je vybudovat a udržovat. V některých životních situacích nám empatie postačí k vyřešení nesnází, v jiných je pomyslnou „vstupní branou“ pro další komunikaci a řešení problémů (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2007, s. 105–111).

Školská edukace je zaměřena především na intelekt dítěte, nicméně stejně důležitý je i morální rozvoj další generace. Etické a morální zásady si dítě osvojuje již ve formativním období především doma při každodenních interakcích s rodiči (Parker, 2017, s. 11–12). Mertin (2011, s. 10–34) označuje jejich vliv ve výchově za „trvalý“ a

„zpravidla nejvýraznější“. V případě, že se rodiče svým dětem nevěnují – např. z důvodu pracovní vytíženosti nebo vůbec jejich nepřítomnosti, přebírají tuto roli jejich prarodiče, učitel, kamarád, média atd. Je žádoucí, aby rodiče vytvořili pro své děti stabilní a bezpečné prostředí, zejména sociální a citové. Jen tak zajistíme dítěti tolik potřebné životní jistoty, stálost a řád.

Jan Hábl, propagátor etické výchovy, uvádí, že pokud pěstujeme návyky již u dítěte od nejtítlejšího věku, vyhýbáme se tím polemizování. Je však důležité toto období nepromeškat. *„V určitém věku vývoje dítěte je naprosto žádoucí říkat, jak věci mají být, a ne se ho ptát, jak by chtělo, aby věci byly. V jiném, pozdějším stádiu vývoje je to naopak – znakem dospívání je přebírání zodpovědnosti za sebe a za svět.“* Zastává názor, že etická výchova se v českých školách učí málo. *„Pěstování lidskosti zůstalo pozadu oproti rozvoji vědy a techniky“.* (POLANSKÁ, J. *Učitel má vliv na charakter žáků at' chceme nebo ne jeho výchovná role je nevyhnutelná říká Jan Hábl* [online]. [cit. 2022-12-13])

Současný trend upouští od autoritativních metod výuky etické výchovy, které vyučovaly především abstraktní pojmy s cílem paměťového osvojování si učiva, zaměřené spíše na to, co žáci nesmí nebo nemají dělat a směřuje naopak k aktivní výchově žáků, aby si na různé problémové situace ve škole i mimo ni vytvořili svůj vlastní názor, rozvíjeli svou sebedůvěru a sebeúctu a učili se ovládat svoje chování a jednání. Pedagog nebo vychovatel nevnučuje při výuce žákům svůj názor ani nehodnotí názory svých žáků, nechává je přemýšlet, diskutovat a prozkoumávat dané téma, příčiny daného problému, eventuálně možnosti jeho řešení.

Některé situace v etické výchově nelze vyhodnotit jednoznačně jako dobré nebo špatné. Parker (2017, s. 12–25) nabízí pro tuto situaci hodnotící škálu „nejméně přijatelné“ až po „nejpřijatelnější“. Jakmile žák vysloví svůj názor, doporučuje pokládat další doplňující otázky, aby se rozhovor mohl dále rozvíjet. Pedagog může zároveň žákovi nabízet protichůdné názory jako alternativy, nikoli však svůj názor vnucovat.

Rovněž Vacek (2008, s. 84) není zastáncem frontální formy výuky etické výchovy, která nabízí žákům minimum příležitostí ke spolupráci, rozhovorům, diskuzím a obhajobám svých postojů.

Sitná (2013, s. 139) shrnuje nevýhody frontální výuky následovně:

- *Pasivita žáků* – aktivní je učitel, který předkládá informace, aktivita žáka je minimální
- *Nedostatek nebo úplná absence procvičování* – frontální výuka naskýtá malé možnosti praktického procvičování
- *Absence zpětné vazby* – žák nemá dostatek času k propojování nově získaných informací s dosavadními znalostmi
- *Nedostatek času na individuální práci* – pedagog nebo vychovatel má málo času pracovat s nepozornými nebo nemotivovanými žáky
- *Špatné soustředění celé třídy* – bez používání aktivizačních prvků (např. ukázka, asertivní kladení otázek atd.) „*ztrácejí i vysoce motivovaní žáci přibližně po 20 minutách schopnost soustředění.*“ (Sitná 2013, s. 139)

2 METODY ETICKÉ VÝCHOVY

Slovo „metoda“ pochází z řeckého „methodos“, což znamená „*cestu, postup nebo způsob uplatňovaný k dosažení stanoveného cíle nebo získání jistých poznatků.*“ (1993, Encyklopedický slovník, s. 674) Vacek (2008, s. 86–97) rozděluje metody mravní výchovy podle způsobu práce vychovatele či pedagoga na metody přímého působení (direktivní) a působení nepřímé (indirektivní). Autor vychází z rozdělení podle Kučerové (in Střelec et al., 1998, s. 78–98).

2.1 Metody přímé

2.1.1 Metoda požadavku

Tato metoda má slovní charakter. Cílem je respektování pravidel (normy, kázně) aniž by žáci museli nutně porozumět tomu proč. Tento způsob aplikace se používá především u dětí předškolního věku a žáků mladšího školního věku. Postupně by měl pedagog nebo vychovatel daný požadavek rozšířit o vysvětlení. Požadavek by měl mít charakter povinnosti, tudíž měl by být závazný.

Dále může mít tato metoda formu prosby, instrukce, rady, zákazu, nařízení apod. Pedagog určuje formu sdělení na základě situace a věkové kategorie dětí. Požadavek by měl být jasně formulovaný tak, aby nevyvolával nejistotu a zároveň by neměl být častý, což oslabuje jeho efektivitu.

Zpočátku volí pedagog formy mírnějších požadavků. V případě, že žák nereaguje, či dokonce svým chováním ohrožuje ostatní, volí pedagog ráznější podobu požadavku. Podoba požadavku může být kladná (pokyn, příkaz) nebo záporná (zákaz). Metoda požadavku by se měla kombinovat s dalšími postupy, jako např. vysvětlování apod.

2.1.2 Metoda vysvětlování

Jak již bylo výše zmíněno, tuto metodu uplatňujeme u starších žáků a navazujeme tak na metodu požadavku. Vysvětlováním usilujeme o pochopení požadavku a norem a odpovídáme tím žákům na otázku „proč“. Cílíme tedy na hlubší porozumění morálních zásad a zdůvodnění jednání.

Podstatné je, aby témata s morálním jednáním byla zajímavě a zároveň srozumitelně podána. Často se za tímto účelem využívají příběhy a příklady. Vedeme žáky, aby sami hledali řešení morálních dilemat a rozlišili tak dobro od zla a v konečné fázi sami tak dospěli k obecnějším morálním principům. V tomto případě se zdají obecné poučky týkající se morálního jednání jako neefektivní a mladou generací často odmítané.

2.1.3 Metody podněcování a tlumení citů

Sugesce, substituce, agitace, degravace, eliminace, sublimace

Při **sugesci** jsou důležité komunikační schopnosti vychovatele (mluva, gesta, mimika aj.), skrze které vyvolává v žácích citové prožitky.

Agitací se snažíme žáky nadchnout, získat pro určitou činnost.

Pokud řešíme emočně vypjatou situaci a snažíme se o citové zklidnění, hovoříme o tzv. **eliminaci**.

Nežádoucí emoce (např. agresivitu) můžeme oslabit tzv. **degravací**, např. použitím nadsázky, žertem apod.

Sublimace je forma náhrady, např. soutěživost využít spíše ve sportu, nežli ve společenské sféře.

2.1.4 Metoda přesvědčování

Tato metoda je obdoba metody vysvětlování s tím, že při vysvětlování pracujeme především s rozumovou stránkou, kdežto při přesvědčování k této přidáváme i stránku citovou. Při aplikaci této metody musíme brát v potaz věk, vzdělání, odbornost aj. Spojení procesu porozumění s citovým prožitkem vede k tzv. zvnitřnění normy, což je základ svědomí (viz. kapitola terminologické vymezení).

2.1.5 Metoda příkladu

U této metody nelze jednoznačně říci, že se jedná o metodu přímou. Děti přejímají vzory např. od rodičů nebo učitelů i nepřímou. V raném dětství přebíráme vzory od osob, k nimž máme citovou vazbu a trávíme s nimi nejvíce času – rodiče, prarodiče, učitelka v mateřské škole. Později bývají takovými vzory knižní nebo filmoví hrdinové, kteří se

s věkem dítěte obměňují. Jedinec napodobuje chování svého vzoru, idolu. Ten se pro něj stává motivací. Můžeme zde pracovat s kladným i se záporným příkladem.

2.1.6 Metoda režimu

Tato metoda je cílená na dosažení určitého řádu do života dítěte, ať již v rodinném nebo školním prostředí (čas otevření a uzavření školy, délka vycházek, čas k spánku apod.) Činnosti, které se opakují v určitém cyklu, se stávají návykem nebo zvykem. Dosahuje se tím optimálnímu výkonu při menším výdeji energie, účelnost, přehlednost a stručnost. Dodržování režimu je závazné a jeho porušení provázejí obvykle sankce. Přesto by neměl být chápán jako něco neměnného. Po vzájemné dohodě může být i upraven. Doporučuje se např. s žáky tvořit pravidla třídy společně. Tím si i oni uvědomují jejich nezbytnost a význam.

2.1.7 Metoda kontroly a dozoru

Tato metoda navazuje na metodu režimu a požadavku. Dále pak na metodu hodnocení a cvičení (viz. níže). Kontrola může být přímá (např. dozor o přestávkách na chodbách) nebo nepřímá (např. kontrola domácích úkolů). Přímým dohledem chráníme bezpečnost žáků.

Pozorování žáků mimo výuku je důležitým činitelem v pedagogických diagnostikách. Je důležité, aby dozírající pedagog zůstal v kontaktu s žáky a popř. se i účastnil jejich aktivit (např. při hře) a stal se tak přirozeně součástí daného prostředí.

2.1.8 Metoda cvičení

Jedná se o zvnitřnění mravních návyků a zvyků skrze mnohonásobné opakování určitých činností. Tím dochází k zautomatizování a jedinec pak jedná navyklým způsobem v souladu s pravidly. K osvojování mravních návyků se považuje nejdůležitější období raného dětství (prosba, poděkování, pozdrav, pečlivost, odpovědnost apod.). K mravním návykům patří i komunikační schopnosti (naslouchat, respektovat názor druhých, nepřerušovat řeč atd.). V těchto návycích je důležitý nejen nácvik, ale i osobní příklad. V rámci pedagogického působení se doporučují k vytváření návyků užívat herní prvky a ukázky praktického využití v životě.

2.1.9 Metoda hodnocení

Chování dítěte hodnotíme buď kladně (pochvala, odměna) nebo záporně (trest). Platí zde zásada přiměřenosti. Pokud hodnotíme často, oslabujeme tím jeho účinek. Odměny zevšední a na trest si daný žák zvykne. U této metody je podstatná schopnost posoudit závažnost porušení norem a vyvodit tak odpovídající trest. V případě příliš přísného trestu můžeme poškodit sebevědomí i sebeúctu žáka.

Současný trend ve školství je posílit pozitivní hodnocení žáka chválou, která vede k jeho povzbuzení.

V případě odměny či opačně trestu je podstatné, aby pedagog výchovně zasáhl co nejdříve. Časová prodleva, zejména u menších dětí, jejich účinek snižuje. Ty s nárůstem časové prodlevy již ztrácí souvislosti mezi činem a výchovným zásahem. Zároveň by však pedagog či vychovatel neměl reagovat v afektu.

Na účinnost odměn a trestů má rovněž vliv vztah mezi vychovatelem a vychovávaným. Je-li nepřátelský, pak vychovávaný odměnu nepřijímá a trest považuje za nespravedlivý. Zároveň by měl být zachován individuální přístup a znalost daného jedince. Na stejný trest můžou reagovat žáci naprosto odlišně (např. úzkostí, pláčem nebo naopak jeho přijetím a akceptováním atd.). Trest by však neměl vyzníti odsouzeníhodně, nýbrž měl by být spojován s nadějí do budoucna. Existuje celá škála forem trestu, např. zamračení se, výtka, napomenutí, domluva, snížení známky z chování apod. Odměnou může být úsměv, gesto, ale i věcné a morální odměny.

2.2 Metody nepřímé

Nepřímé (indirektivní) metody ovlivňují charakter žáků dlouhodoběji a trvaleji. Dělíme je následovně:

2.2.1 Metody nespécificky zaměřené

Tyto metody v jakémkoli předmětu i mimo vyučování (skupinová práce, diskuze, společná hra) pozitivně formují mravní stránku dítěte.

2.2.2 Metody specificky zaměřené

Tyto metody jsou jasně cílené na morálku. Morální výchova by měla být zaměřená na konkrétní problém a žáci by měli sami dospět k závěru, nalézat řešení. Uvažují tedy o problému samostatně, popřípadě o něm diskutují společně s vrstevníky.

Podle Hall s Davisem (1975, s.132–133 in Rozvoj morálního vědomí žáků, 96–97) lze tyto metody rozvíjet následovně:

1. Nastínění problému (ev. příběh) s morálním obsahem:

- Prezentace příběhu,
- hledání alternativ,
- domýšlení důsledků rozhodnutí,
- Sokratovské dotazování,
- závěr, rozhodnutí.

2. Analytická diskuzní metoda (rozbor obecnějšího morálního problému)

Při aplikaci této metody se rozebírají různá mravní témata obecnějšího charakteru s ohledem na věk žáků. Žáci formulují v diskuzi svá stanoviska, aniž by jim byly vnucovány stanoviska pedagoga. Autor zde uvádí příklad tématu „milosrdná lež“ – zda říci v každém okamžiku pravdu apod.

3. Hry s morálním obsahem

K této práci je zapotřebí alespoň základní znalosti dramatické výchovy. Je časově náročnější. Její předností je, že si žák hraním role může daleko silněji prožít danou situaci, nežli pouze diskutovat. Všeobecně můžeme říci, že čím více se žák aktivně zapojuje do procesu, tím více získává informací, zkušeností. Aktivním přístupem si žáci rozvíjejí schopnost kritického myšlení (Sitná, 2019, s. 9).

Podle Motyčky by metody etické výuky neměly mít charakter teoretický, nýbrž měly by vést žáky k reflexi různých životních situací, diskuzi, nácvik nově získaných dovedností nejdříve ve třídě a následně jejich transfer i do mimoškolního prostředí (POLANSKÁ, J. *Mladé lidi moc opečováváme je to mor říká učitel vodí žáky do Santiaga de Compostela* [online]. [cit. 2021-12-13]).

Tento názor je zastoupený i v metodách používaných u jednotlivých fází aplikace etické výchovy na základní škole. V České republice navazuje etická výchova

především na myšlenky španělského profesora Roberta Roche Olivara a Ladislava Lencze směřující etickou výchovu žáků k prosociálnosti ([Http://www.etickavychova.cz/historie-predmetu-etv/](http://www.etickavychova.cz/historie-predmetu-etv/) [online]. [cit. 2023-03-02]).

1. Senzibilizace – je zacílená na nastavení tématu, tak, aby ho žák pochopil a uvědomil si jeho význam. Úkolem je navodit zájem žáka o dané téma, motivovat ho pro danou práci. Metody, které tuto fázi podporují, jsou např. hra, pozorování, pohádka, pracovní listy atd.
2. Hodnotová reflexe – využívá předchozí zážitky, na základě kterého žáci dále vyvozují závěry, odůvodňují své postoje a zevšeobecnují. Užívané metody jsou např. dialog, hodnocení, řízený rozhovor, úvaha (esej).
3. Návěst ve třídě – zahrnuje hraní rolí, scének a rozhovory, metody dramatické výchovy. Důležitá je zde zpětná vazba od vychovatele či pedagoga k žákovi.
4. Reálná zkušenost (zevšeobecnění a transfer) – aplikace získaných dovedností a znalostí do skutečného života. K tomu slouží metody např. vedení deníku, rozhovory na dané téma a především prožívání konkrétních činů v běžném životě. Rovněž u této fáze je vhodná hodnotová reflexe a analýza.

Současná společnost vyžaduje aktivní, schopné a kriticky uvažující jedince, kteří jsou otevření spolupráci, jsou schopni zaujmout vlastní názor, kvalifikovaně rozhodovat a nalézat efektivní řešení. Metoda kritického myšlení vede žáky k porozumění učiva, odhalování širších souvislostí a vytváření si vlastního názoru na danou problematiku. Žák by měl umět racionálně argumentovat, řešit problémy, činit smysluplná rozhodnutí a prezentovat svá stanoviska. Kritické myšlení vychází ze systému vzdělávacích cílů popsané Benjaminem Bloomem v roce 1956. Ten rozlišuje šest stádií rozvoje kognitivních funkcí: znalost – pochopení – aplikace – analýza – syntéza – hodnocení. Kognitivní funkce mají dvě základní úrovně: poznávací funkce nižšího řádu (zahrnuje znalost faktů, pojmů a postupů, podle Bloomovy teorie: znalost – pochopení – aplikace) a poznávací funkce vyššího řádu (kategorie abstraktního myšlení, schopnost srovnávat, hodnotit a aplikovat, Bloomem popsané jako analýza – syntéza – hodnocení) (Sieglová, 2019, s. 20–29).

Sieglová (2019, s. 81–250) rozděluje metody podněcující aktivní činnost žáků následovně:

1. *Aktivizační metody* – pracují s vnitřní motivací žáka vycházející z vlastních pohnutek. Jejich cílem je žáka motivovat a osobně zainteresovat. Pracují s kreativitou žáka, hravostí, zvědavostí a svobodou myšlení. Jádrem je tzv. brainstorming, při kterém žáci shromažďují co nejvíce dat a informací, myšlenek a názorů na určité téma.
2. *Kognitivní metody: čtení a analýza* – analytické dovednosti bystří mysl a rozvíjí kritické myšlení. Uplatňují se při práci s fakty, vyhledávání informací, jejich vyhodnocení a nalézání možnosti aplikace do praktického života. Žáci při této metodě rozlišují správné od nesprávného, hledají logiku v textu, zasazují informace do souvislostí, pracují s argumentací, zaujmají vlastní stanovisko a činí rozhodnutí. Schopnost analytického užívání je rovněž nástrojem k aktivní diskuzi, řešení konfliktů je dobrou prevencí proti manipulaci. Tyto metody navazují na metody předchozí, tedy aktivizační. Žák své výchozí znalosti, zkušenosti či pocity v této fázi vyhodnocuje a rozšiřuje o nová fakta a tvoří se tak základ pro využití v praxi.
3. *Komunikační metody: mluvené slovo* – jsou klíčem k mezilidskému porozumění, osobnostnímu úspěchu a naplňování stanovených cílů. Mezilidská komunikace umožňuje předávání poznatků, výměnu a vyjasnění názorů, argumentaci, prezentaci svého stanoviska ostatním, nalézání společného řešení, dotazování se i hledání odpovědí a plánování strategií. Komunikační dovednosti jsou předpokladem pro kritické myšlení. Techniky spadající do této kategorie zahrnují: kladení otázek, umění prezentace, argumentace, řešení problémů a vyjednávání. Závěrečná část, vyjednávání, pomáhá dosáhnout dohody a kompromisu a je zároveň předpokladem k zachování a udržení dobrých vztahů. Komunikační metody zahrnují i skupinové debaty a zážitkové učení. Cílem debaty není přesvědčit o správnosti vlastního názoru, ale prostřednictvím komunikace naleznout v názorech oponentů body pro vzájemné porozumění. Zážitková pedagogika vychází z toho, že jedinec se lépe učí novým poznatkům, pokud jsou do procesu edukace zapojeny i emoce a vlastní zkušenosti. Žák se tak lépe vžívá do dané situace nebo pocitů a rolí ostatních. Zážitková pedagogika dopomáhá k nácviku správně reagovat v nečekaných životních situacích. Je

rozdělena na *hru v roli*, *simulační hru* (ta je založena na napodobování rolí v různých situacích) a *hru situační* (řeší konkrétní případy, situace).

4. *Kompoziční metody*: psaní umožňuje výměnu informací, myšlenek a představ písemnou formou. Žák písemně zpracovává analýzu pramenů nebo k vybranému tématu písemně překládá vlastní stanovisko, např. úvaha, esej.

Úkolem vychovatele nebo pedagoga je koordinovat aktivity žáků; pomáhat vytvářet ve skupině podmínky, v nichž se žáci cítí bezpečně; je katalyzátorem komunikace ve skupině; hlídá dodržování časových limitů a pro členy je jakýmsi sociálním vzorem (Lisá a kol., 2010 s. 16).

3 PORUCHY CHOVÁNÍ

Vágnerová (2005, s. 144) definuje poruchy chování „jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen nebo ochoten respektovat normy chování a práva druhých na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností.“

Z této definice vyplývá, že pokud dítě není schopné porozumět hodnotám a normám, nelze hovořit o poruše chování. To může nastat u jedinců z jiného sociokulturního prostředí nebo u dětí s mentálním postižením (Vágnerová, 2005, s. 144).

Poruchami chování se ve speciální pedagogice zabývá obor etopedie (z řeckého ethos = mrav, paidea = výchova). Z názvu vyplývá, že tento obor úzce souvisí s filosofií, především filosofií hodnot, dále pak psychologií a sociologií. Chování jedince hodnotí společnost na základě morálky (Slowík, 2016, s. 137).

Podle mezinárodní klasifikace nemocí (MKN–10) jsou poruchy chování rozděleny následovně (Fišer, Svoboda, Škoda, Zilcher, 2014, s. 220):

- F90 – hyperkinetické poruchy – do této kategorie spadají porucha pozornosti a hyperaktivity (ADHD), syndrom deficitu pozornosti nebo syndrom s hyperaktivitou. Společným znakem je začátek již v období raného dětství, impulzivní chování a neschopnost udržet pozornost (viz. ADHD níže).
- F91 – poruchy chování – tato skupina zahrnuje trvalé a opakující se disociální a agresivní chování. Spadají sem krádeže, záškoláctví, kriminální činy, porucha chování ve skupině.
- F92 – smíšené poruchy chování a emocí – do této skupiny patří poruchy chování s agresivním, vzdorovitým chování, s přidruženou neurotickou (F40–F48), emocionální (F93) nebo s depresivní poruchou (F30–F39).

Slomek (2010, s. 20–21) uvádí tři příčiny poruch chování:

1. *Vliv sociálního prostředí* – zahrnuje především vliv rodiny. Za rizikovou rodinu zde autor označuje např. rodiče se závislostmi na návykových látkách (např. alkoholismus), emočně labilní a bez zájmu o děti, nepodnětné prostředí, rovněž příliš ambiciózní rodiče, jejichž tlak dítě psychicky nezvládá a strádá.

Vágnerová (2005, s. 149) považuje za rizikovou i neúplnou rodinu, ve které chybí mužský vzor chování a otcovská autorita. Autorka uvádí, že „značná část dětí s poruchami chování žije v neúplné rodině, o většinu z nich se stará pouze matka.“ (Vágnerová, 2005, s. 149). Za rizikový faktor je považováno i školní prostředí, ve kterém může dojít k šikaně.

2. *Geneticky podmíněná dispozice* – jedná se o dispozici k disharmonickému až psychopatickému vývoji (sklony k afektům, citová chudost). Pro tuto dispozici bývá často charakteristická odchylka v rozvoji emocí a citů.
3. *Oslabení nebo porucha centrální nervové soustavy* – k té dochází během těhotenství a při těžkém porodu. Jedinec se pak projevuje např. impulzivností, emoční labilitou a nižší schopností se ovládat.

Slomek (2010, s. 21–25) rozděluje poruchy chování z hlediska agresivity na dvě skupiny: chování agresivní a neagresivní.

Neagresivní jedinec s poruchou chování porušuje sociální normy, ale nevykazuje sklon k agresivitě. Do této kategorie spadají následující projevy:

- Lhaní – rozlišujeme tři druhy lží – *konfabulace* – je typická u dětí předškolního věku, kdy dítě pravdu zaměňuje za své fantazijní představy. Tuto formu neřadíme do poruch chování, jelikož zde není úmysl, cílenost. Rovněž druhý typ, který zde autor popisuje, nespadá do poruch chování. Jedná se o *lež bájivou*. Jedinec si vymýšlí nepravdivé příběhy, ve kterých hraje atraktivní roli. Třetí – *pravá lež* – je vyslovena za nějakým účelem s vědomím nepravdivosti.
- Záškoláctví – je často spojováno se strachem. Dítě může mít strach z hodnocení ve škole nebo neakceptuje povinnost. S tímto projevem jsou spojeny i další přestupky, jako např. lhaní, podvody a útěky.
- Útěky – k tomuto způsobu sahá dítě, které nezvládá svou situaci a necítí se v prostředí bezpečně. Rozlišujeme útěk *impulzivní*, který je reakcí na nějakou nezvládnutou situaci, dále útěk *plánovaný* – zde hrají roli již dlouhodobé problémy dítěte, útěk dopředu plánuje s jasným cílem a útěky *chorobné*, které vyplývají ze zdravotního stavu jedince, tzn. dítě utíká bezdůvodně. Jinou formou může být *toulání*, které může mít odůvodnění v poruše CNS, ale může se také vyskytovat u jedinců s porušenou citovou

vazbou. Právě u těchto jedinců, především v adolescenci, dochází ke krádežím, drogové závislosti i prostituci.

- Krádeže – závažněji bývají posuzovány krádeže plánované. Dochází k nim zejména ve starším školním věku. Příčiny mohou být opět v disharmonické rodině, narušeném vývoji osobnosti apod. Posuzuje se cíl a motivace krádeže. Např. dítě, které citově strádá, může mít zvýšenou potřebu hromadit věci nebo jídlo nebo dítě na útěku odcizí jídlo pro svou potřebu apod. Ve starším školním věku může být motivací ke krádeži přijetí do party vrstevníků.
- Drogy – jedná se o závislé chování. Jedinou motivací se stává získat drogu. S tím je spojena často trestní činnost. U tohoto jedince dochází postupně ke změnám fyziologickým i psychickým.

Agresivní jednání má násilnou podobu. Jedinec často porušuje normy, pravidla a dochází z jeho strany i k omezování základních práv ostatních. Charakteristické je pro něj: nedostatek empatie, citový chlad, lhostejnost, egoismus a absence viny. Příčiny vidí Slomek (2010, s. 24–25) v dědičných dispozicích poškození mozku, ve specifických vlivech prostředí a cílené agresivitě za účelem získání něčeho nebo prosazení se. U dědičných dispozic mívá jedinec již od raného dětství výkyvy citových prožitků a tento stav prakticky nelze ovlivnit výchovně. Jedinec egoisticky vyžaduje svá pravidla i na úkor ostatních. Při poškození mozku (např. úrazem hlavy) má agresivita charakter nízkého sebeovládání a výbušnosti.

Jako účinná metoda předcházení vzniku poruch chování nebo alespoň jejich eliminování se nabízí předně prevence, a to v rodině i ve škole. Pedagogům může být oporou výchovný poradce nebo školní metodik. Při závažnějších problémech se může škola obrátit na kurátora pro mládež nebo policii (Vágnerová, 2005, s. 171–173).

Další formou podpory mohou být pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo střediska výchovné péče (SVP). SVP řeší již závažnější poruchy chování. Kromě poradenství nabízejí i ambulantní nebo krátkodobou pobytovou terapeutickou péči. Pobyt je zde dobrovolný (Slowík, 2016, s. 141).

Nízkoprahová zařízení, krizová a kontaktní centra (K–centra) nabízejí volnočasové aktivity pro problémové děti, prevenci a péči při závislostech (Slowík, 2016, s. 141).

Kurátoři pro děti a mládež řeší děti nebo mladistvé se závažnými a opakovanými poruchami chování.

Při závažných problémech je nařízena soudem ústavní či ochranná výchova. Ta probíhá v diagnostickém ústavu, dětském domově, dětském domově se školou a výchovném ústavu (Slowík, 2016, s. 142).

3.1 Šikana

Ve školním kolektivu hrozí nebezpečí projevu agresivního chování v podobě šikany. Vágnerová (2005, s. 191) definuje šikanu jako *„opakované a delší dobu přetrvávající násilně ponižující a ubližující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který je nijak nevyprovokoval, nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit.“*

Šikanování probíhá nejenom v prostorách školy, dochází k ní i mimo školu, např. během cesty do a ze školy. Postihuje děti v kterémkoli věku, v průběhu celé školní docházky (Fontana, 1997, s. 302). Až 60 % chlapců, kteří šikanovali své spolužáky, v pozdějším věku páchali trestnou činnost. Počet šikany u dívek je podstatně nižší než u chlapců. Probíhá však skrytěji, rafinovaněji, nepřímo a je těžší ji odhalit. Mívají formu např. ignorování spolužačky, šíření pomluv a vylučování z různých aktivit. U chlapců je typické slovní a fyzické ponižování, psychické ponižování, ničení věcí oběti (oblečení, školní pomůcky apod.) (Vágnerová, 2005, s. 190–197).

Obětí šikany bývají děti klidné, plaché, úzkostné, nejisté, citlivé, s nízkým sebevědomím. Po fyziologické stránce se jedná o slabé jedince nebo naopak obézní a neobratné či s handicapem (např. mentální postižení). Svou roli může sehrát i příslušnost k jiné rasové skupině nebo sociálně znevýhodněná rodina (Vágnerová, 2005, s. 193). Slabší členové jsou často donuceni „dokazovat“ svou odvalu nějakým delikventním činem a skupina pak na jeho základě rozhodne o přijetí či setrvání daného jedince ve skupině.

Kolář (2005, s.53–62) uvádí jako překážky k odhalení šikany následující důvody:

- Pro oběť šikany je obtížné o týrání hovořit, pociťuje vinu i stud a je tudíž těžké získat objektivní informace.

- Agresori šikanu popírají, oběti nutí ke lhaní nebo odvolání výpovědi a využívají ke své obhajobě falešné svědky.
- Spolužáci mají strach vypovídat, nechtějí „bonzovat“.
- Někteří rodiče neunesou skutečnost, že jejich dítě někomu ubližuje a chrání ho všemi prostředky. Šikanu např. bagatelizují nebo přímo popírají.
- Někteří rodiče oběti ze strachu o své dítě odmítají šikanu vyšetřit.
- Někteří pedagogové nevědomě brání v odhalení agresora. Agresor v tomto případě je vzorným žákem, který spolupracuje a je sociálně zdatný. Pedagog nevěří, že by mohl být agresorem.

Důsledkem šikany je, že se dítě cítí izolované, nešťastné, mohou se vyskytnout i psychické obtíže, poruchy spánku, psychosomatické obtíže (bolest hlavy, břicha, únava apod.). Dítě se vyhýbá škole, může se zhoršit i jeho prospěch a v extrémních případech končí sebevraždou. Často si nese následky po celý život, záleží na délce a intenzitě šikanování (Vágnerová, 2005, 190–197).

3.2 ADHD

Důvod, proč jsou do této skupiny zařazeny děti s ADHD, je jejich vzdorovité chování a impulzivita. Fišer (2014, s. 228) dále uvádí v souvislosti s poruchami chování jejich závislostní chování, delikvenci a kriminalitu.

ADHD – „attention deficit hyperactivity disorder“ – syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou patří mezi hyperkinetické poruchy (HKP). Podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN–10) z roku 1993 je tato diagnóza uvedena pod kódem F90.1 (CAHOVÁ, P. [online]. Copyright © [cit. 01.02.2023]).

ADHD je diagnostikováno před sedmým rokem života dítěte, nejdříve však mezi 3. a 4. rokem života. Projevy poruchy musejí trvat déle než šest měsíců (TANCEROVÁ, T. [online]. [cit. 2023-01-12]).

ADHD se projevuje deficitem pozornosti, je typický především pro děti školního věku. Dítě bývá nesoustředěné a neklidné, roztržité, neplní své úkoly, činnosti nedokončuje, přebíhá od jedné k druhé, ztrácí věci, vnější stimulace ho snadno vyruší. V dospělosti mají jedinci pak potíže s organizací práce, zapominají na důležité termíny,

schůzky, jsou chaotičtí, nedokončují své úkoly (CAHOVÁ, P. [online]. Copyright © [cit. 01.02.2023]).

Impulzivita se u dítěte se syndromem ADHD projevuje emoční labilností, má časté výkyvy nálad. Jedná velmi impulsivně a bez rozmyslu. Nedovede domyslet důsledky svého chování. Chybí mu sebekontrola a sebeovládání je snižené. Je hlučné, spontánní až zbrklé. Typické jsou problémy s respektováním autorit, odmítavý postoj, stavění se do opozice, nedodržují pravidla např. u her, vše argumentují, obviňují své okolí a úmyslně provokují. Dítě je agresivní a výbušné. Konflikty a spory řeší násilně, ať už verbálně či fyzicky.

V dospělém věku je impulzivita u jedinců s ADHD dominantní. Bývá provázena netrpělivostí, ukvapenými rozhodnutími a potížemi s plánováním. Konflikty na pracovišti spojené s pozdními příchody, častou absencí a nedokončenými úkoly zapříčiňují střídání zaměstnání.

Hyperaktivita se u dětí s ADHD projevuje bezúčelnými pohyby, nevydrží na místě, často vykřikují i během vyučování, vše komentují, skáčou druhým do řeči, přerušují ostatní, odpovídají dříve, než jsou tázány. Dítě si stále s něčím hraje, často vyhledává fyzicky nebezpečné aktivity. Na druhé straně se však rychle unaví. I krátkodobé soustředění, snaha vyhovět či být v klidu pro něj znamená úsilí spojené s velkou spotřebou energie. Únava se však u něj projevuje ještě vyšší aktivitou až podrážděností, kterou pak projeví výbušností a agresí (Jucovičová, Žáčková, 2007, s. 25).

U dospělých jedinců pak hovoříme o workoholismu, jedinec nedodržuje např. rychlost při řízení, nevydrží stát ve frontě apod.

Ačkoli porucha aktivity a pozornosti ovlivňuje výsledky školního vzdělání, není přímo spojena s mentálními schopnostmi, tedy s intelektem. Jedinci s ADHD mívají problémy v sociální oblasti, a to jak v sociální integraci, tak v mezilidských vztazích. Často trpí poruchami nálad, úzkostnými poruchami, poruchami osobnosti a poruchami chování (závislosti na alkoholu a drogách, záškoláctví ((CAHOVÁ, P. [online]. Copyright © [cit. 01.02.2023])).

Léčbu ADHD formou medikace předepisuje psychiatr, nejčastěji psychostimulancia. Péče, edukace a výchova dítěte s ADHD je velice náročná, vyžaduje trpělivost, čas a spolupráci všech v okolí dítěte – rodičů, učitelů, vychovatelek ve školních družinách. Je

nutné dítěti nastavit správný denní režim, výchovné i vyučovací metody. Osvědčily se i různé formy terapií např. psychoterapie nebo kognitivně-behaviorální terapie.

4 ETICKÁ VÝCHOVA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Rámcové vzdělávací programy stanovují cíle vzdělávání, jeho obsah, formu i délku. V České republice systém rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP) upravuje zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Etická výchova je součástí RVP pro základní vzdělání (ZV) jako doplňující vzdělávací obor. Doplňující vzdělávací obory jsou nepovinnou součástí základního vzdělávání. Jejich úkolem je vzdělávací obsah rozšířit a doplnit. Podle této koncepce etická výchova prostupuje všemi předměty. Např. v předmětu Český jazyk a literatura navazuje etická výchova na učivo komunikace (naslouchání, mluvený a písemný projev, atd.); ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět navazuje na učivo rodina, domov, škola, chování lidí aj.; v předmětu Výtvarná výchova zase na prostředky vyjadřující emoce, pocity, nálady. V průřezovém tématu navazuje především na vzdělávací obsah osobnostní a sociální výchovy, dále pak výchovy demokratického občana, multikulturní a environmentální výchovy. Ředitel školy může doplňující vzdělávací obory, tedy i etickou výchovu, zařadit v rámci školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) jako povinné, volitelné nebo nepovinné vyučovací předměty (RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - edu.cz. edu.cz - Jednotný metodický portál MŠMT [online]. Copyright © 2022 [cit. 02.03.2023]).

Doplňující vzdělávací obor (DVO) etická výchova doplňuje RVP o sociální dovednosti jedince, které vedou k prosociálním způsobům chování, emoční inteligenci, vybudování si vlastní identity a rozvoji etických ctností. Měl by napomoci k vytváření příznivého sociálního klimatu nejenom ve třídě, ale i v celé škole a následně ve společnosti.

Koncept DVO etická výchova vychází z životně-hermeneutického přístupu. Ten doplňuje na 2. stupni základních škol a na středních školách přístup eticko-reflexivní. Životně-hermeneutický přístup rozvíjí sociální dovednosti žáka, je založen na osobních zážitcích a zkušenostech. Výuka založená na tomto principu je časově náročná a z tohoto důvodu těžko proveditelná v rámci výuky jiného předmětu. Eticko-reflexivní přístup vychází z filosofické etiky, jedná se o formování mravního usuzování.

Kurikulum etické výchovy tvoří deset témat, tzv. výchovný program (www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/ [online]):

- Mezilidské vztahy a komunikace. (Žáci se zamýšlí nad důležitostí a způsobem komunikace.).
- Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe. (Žáci poznávají svou sebehodnotu, své silné i slabé stránky a učí se je přijímat. Učí se sebezpřijetí a sebeovládání.).
- Pozitivní hodnocení druhých. (Téma učí reflektovat dobro, být vděčný, formulovat pozitivní vyjádření.).
- Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí. (Žák se učí vnímat problém jako výzvu, analyzuje problém, hledá postupy při jeho řešení. Zamýšlí se, k čemu slouží tvořivost, jak ji využít v obtížných situacích apod.).
- Komunikace citů. (Zahrnuje práci s emocemi, jak ji žák zvládá, jak vyjadřuje své pocity a empatii vůči druhým.).
- Interpersonální a sociální empatie. (Žák nacvičuje vyjádření soucitu, přátelské přijetí, respekt, vnímání dopadů sociálních problémů na člověka, citlivost k obtížné situaci druhých.).
- Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů. (Žák nacvičuje asertivní chování a uvědomuje si jeho význam, učí se jednat ve stylu fair play, rozvíjí kritické myšlení, učí se rozlišovat manipulaci.).
- Reálné a zobrazené vzory. (Žák identifikuje své vzory, pojmenuje, co ho na nich přitahuje, reflektuje svůj vztah k médiím.).
- Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství. (Žák nacvičuje etické chování.).
- Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy. (Žák se učí chovat nezištně, rozvíjí citový vztah k přírodě, prohlubuje si znalost humanitárních aktivit.).

Na tato základní témata navazují témata aplikační, která jsou určena pro 2. stupeň základních škol:

- Etické hodnoty,
- sexuální zdraví,
- rodinný život,
- duchovní rozměr člověka,
- ekonomické hodnoty,
- ochrana přírody a životního prostředí,
- hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka.

DVO Etická výchova cílí na prosociální chování žáka, jehož základním motivem je empatie (viz. kapitola Etická výchova). Výuka je výhradně formou metody aktivizační, která vede žáka k vědomému zapojení do činností. Žák se tedy edukace bezprostředně účastní, je aktivní. Nejvíce jsou zde zastoupeny zážitkové metody a v každé fázi by neměla být opomenuta hodnotová reflexe (viz. kapitola Metody). Výchovný program je rozvržen v rozsahu jedné hodiny etické výchovy týdně, tj. 36 lekcí pro každý ročník. Pro jeho výuku byly vytvořeny pracovní listy a metodika pro 1.–3. ročník a metodiky, učebnice a pracovní listy pro 4.–5, 6.–7. a 8.–9. ročník. Autoři metodiky doporučují sezení v kruhu. Tím vytváříme bezpečný prostor pro všechny a navozujeme pocit rovnosti. Názor jednotlivce je respektován, není hodnocen jako správný/špatný. Nejlepším hodnocením žáků z tohoto předmětu se jeví formativní čili slovní. V případě, že škola používá hodnocení sumativní, je nutné žáky na začátku školního roku seznámit s činnostmi, které budou známkovány. Výběr těchto činností musí pedagog pečlivě zvážit tak, aby nebyl znehodnocen cíl etické výchovy – osvojování si sociálních dovedností. Učitel se stává v rámci výuky koordinátorem, moderátorem a facilitátorem. Vybízí a podněcuje žáky k diskuzi a spolupráci. Pokud se některý žák nechce, např. z důvodu ostychu, do činnosti zapojit, nenutí ho. Své postřehy vyslovuje pedagog až jako poslední, stejně tak jako zevšeobecnění tématu.

K podpoře výuky DVO etické výchovy a jejímu doplnění vytvořilo Etické fórum ČR, o.s. ve spolupráci s Národním institutem pro další vzdělávání audiovizuální pomůcku „Zprávy agenta Kixe“. Agent Kix je hlavní postava seriálu. Jedná se o mimozemskou bytost mravně vyspělé civilizace, která zde na planetě Zemi zkoumá

naše chování. Smyšlená postava je vytvořena tak, aby byla pro mladé lidi atraktivní. Rovněž scénky jsou vybírané z každodenního života. Seriál je rozdělen na deset dílů, totožných s výchovným programem DVO etické výchovy. Zábavnou formou jsou zde uvedeny modelové příběhy – dva vystihují problematiku formou negativního modelu a dva naopak vystihují pozitivní jednání. Do příběhů jsou zapojeny i emoce, které mají u žáků přispět k lepšímu osvojení si učiva. Komentář agenta Kixe je formulován do mravního úsudku. Po shlédnutí seriálu by měla následovat reflexe. Nicméně autoři doporučují provést reflexi po jednotlivých dílech seriálu.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 ZÁKLADNÍ ŠKOLA VYSOKÝ CHLUMEC

Městys Vysoký Chlumeč se nachází na pomezí Středočeského a Jihočeského kraje, přibližně 70 km jižně od Prahy, v krajině Středního Povltaví, okresu Příbram. Základní škola a Mateřská škola Vysoký Chlumeč se řadí mezi malotřídní školy. Škola využívá ke své výuce nejen rozsáhlou zahradu při škole, ale i místní historické (skanzen, hrad) a přírodní prostředí. Po celém školním venkovním areálu je zajištěn bezbariérový přístup. Od roku 2010 do 2016 zde působila i speciální třída.

Výuka probíhá jak v samostatných třídách, tak ve smíšených skupinách různých ročníků. To umožňuje mladším žákům se účastnit i takových aktivit, které by sami nebo s žáky stejného věku dělat nemohli. Rozvíjí se tak spolupráce, respekt, komunikace a další sociální dovednosti žáka. Nízký počet žáků ve třídách umožňuje pedagogovi individuální přístup k žákům. Respektování individuálních potřeb žáka je velmi vhodné zejména pro edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (děti zdravotně postižené či znevýhodněné nebo děti sociálně znevýhodněné, ale také mimořádně nadané).

Škola již několik let vyučuje matematiku metodou prof. Hejného. V hodinách angličtiny se pracuje s metodou WOW! English, která je založena na napodobování, opakování, prožitku a emoční paměti. Dále na výuku mezioborových témat používá škola metodu projektovou, environmentální a badatelskou. Od září 2022 zahájila výukový program Začít spolu. Jedná se o integrovanou tematickou výuku v centrech aktivit. Z důvodu velkého zájmu o místa ve zdejší mateřské škole rozšířilo vedení školy rovněž kapacitu ještě o Lesní mateřskou školu. Každý den škola začíná ranním a reflektivním kruhem, který je propojen i s etickou výchovou. Ranní kruh celkově zlepšuje klima školy, je to prostor k přivítání se, sdělení důležitých informací, komunikaci, sdílení i naslouchání. Jelikož školu navštěvují i žáci s problematickým chováním, žák s ADHD, žák ze sociálně slabé rodiny a žáci cizích národností, rozhodla se škola zlepšit spolupráci, komunikaci a celkovou prosociálnost žáků zavedením etické výchovy prostřednictvím Karet ctností (<https://www.zsamsvysokychlumeč.cz/> [online]. [cit. 2023-01-02]).

6 KONCEPT VÝCHOVY KE CTNOSTEM

Výchova ke ctnostem slouží k doplnění vzdělávacího systému. Jedná se o neinvazivní koncept, který je možný přidružit k edukaci. V současné době využívá tuto metodu více než 200 základních a mateřských škol v České republice. Koncept výchovy je zacílen na tři skupiny:

1. Děti z mateřských škol,
2. žáci prvního stupně základních škol,
3. žáci druhého stupně základních škol.

Tato metoda pomáhá pojmenovat a rozvíjet v dětech ctnosti, přičemž ctnost je zde vnímána jako vnitřní kvalita osobnosti, díky které mohou děti procházet životem odvážněji, aktivněji a spokojeněji. Její vliv není omezen jen na jednotlivce, ale dotýká se kolektivu celé třídy, vede děti k větší samostatnosti při řešení různých překážek, problémů a konfliktů. Jak je již v této práci uvedeno, pojem „ctnost“ je spíše spojován s křesťanskou tematikou. Pro děti jsou jeho definice nesrozumitelné a příliš abstraktní. Proto autoři konceptu výchovy ke ctnostem přeložili tyto vnitřní kvality osobnosti do pro děti srozumitelného jazyka, s kterým už pak mohou dále pracovat. Z tohoto důvodu jsou na kartách kromě názvu dané ctnosti přidány i její popisy. Např. starostlivost je schopnost pečovat o někoho nebo o věci, snaha o to, aby něco dobře dopadlo, apod.

Koncept výchova ke ctnostem přispívá k:

- Formativnímu hodnocení – může sloužit jako nástroj k tomu, aby si dítě průběžně uvědomovalo své učební pokroky.
- Občanskému vzdělávání – napomoci mohou ctnosti např. „vlastenectví“, které podporuje v dítěti hrdost vůči naší zemi. Ctnost „odvaha“ zase napomáhá k vystoupení ze své komfortní zóny a zasazuje se k tomu, být aktivní v sociální sféře a občanském životě.
- Duševnímu rozvoji – dochází k němu skrze rozvíjení vnitřní kvality osobnosti.
- Participaci a autonomii žáků – ta přirozeně u dětí stoupá, pokud mají vyšší sebedůvěru a ví, v čem spočívá jejich jedinečnost. Tím mohou hledat

uplatnění na své cestě rozvoje. V opačném případě děti tápou. Pokud jsou neustále upozorňovány pouze na chyby a nedostatky, postupně ztrácejí odvahu i motivaci.

- Prevenci rizikového chování – uvědomováním si vnitřních kvalit osobnosti a zároveň uvědomováním si kvalit osobností všech dětí daného kolektivu, přirozeně vede k respektu a ochotě se domluvit.
- Osobnostním a sociálním kompetencím – děti dokáží lépe vyjádřit své pocity, které právě v daném okamžiku ve třídě prožívají.
 - Dokáží vhodně reagovat na obtížné a náročné situace, které ve třídě vznikají, ať už v rámci kolektivu nebo v rámci konfrontace s nějakým náročným učivem.
 - Dokáží si uvědomovat stereotypy a předsudky a hledat jinou cestu mimo tyto stereotypy.
 - Dokáží reflektovat a regulovat vlastní duševní stavy.
 - Dokáží aplikovat zdravé způsoby zvládnání stresu.

Výchova ke ctnostem směřuje k tomu, aby si děti samy začaly uvědomovat své kvality, případně ctnosti, které je potřeba u jedince rozvíjet a hledaly cestu, jak s nimi budou v životě nakládat, jak je do svého života zakomponují. Učí děti porozumět tomu, co se odehrává v jejich vnitřním světě.

Zároveň se u dětí rozvíjí emoční stránka osobnosti. Každá emoce je autentická, má svou příčinu, svůj důvod i dopad. Skrze Výchovu ke ctnostem se děti učí vnímat to, co se v nich odehrává a emoce pojmenovat. Učí se, kterou stránku osobnosti potřebují posílit, která je právě atakována, protože je slabá. Takto mohou děti vědomě pracovat samy se sebou na svém vlastním rozvoji, reflektování a regulování vlastních duševních stavů.

Ctnosti se projevují v lidském jednání, v příbězích a v našem každodenním životě. Metoda Výchovy ke ctnostem spojuje obrázek (karta), slovo a konkrétní jednání tak, aby význam dané ctnosti byl pro dítě srozumitelný. Karty slouží k vizuální podpoře při vysvětlování abstraktních pojmů, jako jsou např. pospolitost, sebeúcta, čestnost, apod.

Výsledky této metody:

1. Dítě dokáže pojmenovat vlastní kvality osobnosti a pochopí v čem je jedinečné, v čem je silné, v čem může přispět celé třídě.
2. Dítě si uvědomí své slabší stránky a samo se rozhodne, jak a zda na nich bude pracovat.
3. Dítě bude samostatnější a zodpovědnější, autonomní v oblasti seberozvoje a vzdělávání.
4. Kladný vliv na třídní klima a kolektiv: děti poznají vnitřní kvality ostatních, uvědomí si, že jsou různí a automaticky vzniká respekt. Všichni znají svou hodnotu. Přestávají ostatní posuzovat skrze své hodnoty, ale uvidí hodnoty ostatních. Budou více jednat s respektem k různosti druhých a oceňovat jejich přednosti. Přirozeně nastává prevence patologických jevů ve třídě. Děti si osvojují nástroje k dohodě a debatě a naučí se i nástroje pro řešení konfliktů.

Cílem tohoto způsobu výchovy je tedy naučit žáky nejen porozumět sami sobě, ale i okolnímu světu, jak v něm fungovat, zaujmout svoje místo, začlenit se do kolektivu, komunikovat, rozvíjet vnitřní kvality osobnosti, zlepšit klima třídy a spolupráci mezi žáky.

Karty ctností, jež jsou klíčem tohoto konceptu, ilustrovala Zdenka Morávková Řezbová. Na projektu spolupracoval osmičlenný team – Jana Haková, Martina Štolbová, Jakub Schneider, Kamil Gavenda, Monika Sohlichová, Jakub Vaněk, Martina Pospíšilová a Pavla Příbylová. Zpočátku obsahoval tento balíček 24 ctností, které byly později doplněny ještě o dalších 10 a jednu úvodní kartu. Karty jsou ilustrovány tak, aby se mohly stát metodickou pomůckou i pro děti, které ještě nečtou, tj. pro děti v mateřských školách. Autoři je doporučují pro věkovou kategorii v rozmezí 4–10 let (<https://vychovakectnostem.cz/co-nabizime/karty-ctnosti/> [online]. [cit. 2023-01-12]).

Každá karta obsahuje na přední straně ilustraci, která je doplněna základním popisem dané ctnosti. Na zadní straně karty nalezneme dva druhy inspirace:

1. V horním rámečku jsou otázky pro děti, které jsou čarami rozděleny do tří skupin následovně:
 - otázky obecného významu,

- otázky seberefektivní,
 - otázky směřující k vyšší kvalitě ctnosti.
2. V dolním rámečku nabízejí autoři navazující témata jako inspiraci pro výchovnou práci.

Způsob práce s kartami:

Karty lze použít různými způsoby v závislosti na tom, čeho chce vychovatel či pedagog u dětí dosáhnout. Jako první krok je autory této metody doporučeno vysvětlení dané ctnosti. Na konci aktivity může samo dítě popř. za pomoci vychovatele či spolužáků reflektovat svůj pokrok. Pomocí karet lze rovněž zhodnotit fungování skupin nebo třídního kolektivu atd.

Autoři nabízí několik způsobů práce s kartami:

1. *Prozkoumej obrázek.*

Pedagog nabízí konkrétní kartu dítěti/skupině dětí a připojí zadání k přemýšlení nebo přímému vyjádření: např. prohlédni si kartu a řekni, co vidíš. Zamysli se, jestli jsi tohle už někdy viděl/a, zažil/a. Zkus popsat, jak se cítí dítě/zvířátka na obrázku. Vymysli název pro daný obrázek apod.

2. *Karty jsou rozloženy vedle sebe a dítě si jednu ev. více z nich vybere.*

Např. Vyber si kartu, která se ti líbí; pro dnešní den; kartu, které nerozumíš; která ukáže, co potřebuješ od ostatních ve třídě; dej jí někomu ve třídě, kdo si ji zaslouží apod.

3. *Doplň kartu.*

Průvodce nabídne konkrétní kartu žákovi nebo celé skupině. Pracujeme s otázkou: Co bys domaloval/a do obrázku? Jak by vypadala karta opačné ctnosti? Jaké další karty s touto souvisejí a proč?

4. *Hledej odpověď.*

Otázky na zadní straně slouží jako motivace pro společnou diskuzi (především školkové děti) nebo pro samostatné hledání odpovědí (především žáci).

5. *Pracuj s tématem.*



Tato metoda slouží jako inspirace k dalším volnočasovým aktivitám nebo v rámci výuky (např. výtvarná výchova). Slouží k prohloubení znalostí

probíraného tématu a lepšímu pochopení jeho významu. Obecně lze říci, že čím delší čas se dítě tématem zabývá, tím dochází k většímu pochopení.

7 APLIKACE KARET CTNOSTÍ NA ZŠ VYSOKÝ CHLUMEC




Ve školním roce 2021/2022 navštěvovalo školu 28 žáků. Začátkem září 2021 proběhl seminář, na kterém se všichni zaměstnanci, pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci školy ZŠ a MŠ Vysoký Chlumeč, podrobně seznámili s výukovou metodou Výchova ke ctnostem. Na tomto semináři byla na každý měsíc zvolena jedna ze ctností, která bude v průběhu školního roku během výuky aplikována vč. aktivit ve školní družině (viz. Tabulka 1). S novou metodickou pomůckou byli ještě tentýž měsíc seznámeni i rodiče žáků.

Tabulka 1: Návrh ctností pro rok 2021/22

MĚSÍC	CTNOST	NÁVRH ČINNOSTÍ	KARTA
Září	<p>Pospolitost.</p> <p>Vědomí, že patříme k sobě a můžeme být prospěšní jeden druhému.</p>	Hry a činnosti zaměřené na spolupráci.	
Říjen	<p>Vlastenectví.</p> <p>Láska a úcta k zemi, která je mou vlastí a hrdost na vše dobré, co z ní pochází.</p>	<p>28. říjen – Den vzniku samostatného Československa.</p> <p>Významné osobnosti České republiky.</p>	

<p>Listopad</p>	<p>Spravedlnost.</p> <p>Schopnost zvážit dobré i zlé, naslouchat oběma stranám a zůstat neustranným.</p>	<p>Křivda.</p> <p>Dělení.</p> <p>Pohádky.</p>	
<p>Prosinec</p>	<p>Štědrost.</p> <p>Ochota rozdělit se s ostatními, chuť dávat ze svého.</p>	<p>Finanční gramotnost.</p>	
<p>Leden</p>	<p>Odvaha.</p> <p>Vnitřní síla zvládnout věci, které jsou velké, kterých se bojím.</p>	<p>Předsevzetí.</p>	
<p>Únor</p>	<p>Vytrvalost.</p> <p>Umění vytrvat až do konce a překonávat nezdary a nechuť.</p>	<p>Stavba domina.</p> <p>Angličtina – Pancake Day – dle anglického receptu připravit palačinky.</p> <p>Výtvarná činnost – enkaustika.</p>	

		<p>Tělesná výchova – dopolední návštěva s aktivitami v tělocvičně v Krásné Hoře n. Vltavou.</p>	
Březen	<p>Zvědavost. Touha objevovat svět kolem sebe a jeho zákonitosti, Chuť zajímat se o sebe i druhé.</p>	<p>Aktivity v probouzející se přírodě. Badatel. Tvořivá dílna – batikování. Pěší expedice Kosova Hora (Červený Hrádek, Pejšův mlýn, židovský hřbitov v K. Hoře). Výlet do pravěku (výtvarná aktivita, výroba keramických kachlí). Žáci 4. a 5. ročníku práce s dezinformacemi (Fake News). Týdenní plavání v Srní (vlčí naučná stezka).</p>	

<p>Duben</p>	<p>Čestnost.</p> <p>Vnitřní síla stát čelem tomu, co přichází a odolat pokušení hledat výhodné nefér cesty.</p>	<p>Sportovní aktivity.</p> <p>Den Země – sbírání odpadků v obci.</p> <p>Dopravní hřiště.</p> <p>Činnosti podporující čestnost.</p>	
<p>Květen</p>	<p>Laskavost.</p> <p>Umění jednat citlivě a láskyplně s porozuměním k pocitům a potřebám druhých.</p>	<p>Den matek – dárek pro maminku.</p> <p>Rodina.</p> <p>Chováme se k sobě laskavě – činnosti.</p> <p>Světový den včel.</p> <p>Motýláríum.</p>	
<p>Červen</p>	<p>Hrdost.</p> <p>Pocit velkého uspokojení, když se podaří dosáhnout výjimečného úspěchu mně nebo mým blízkým.</p>	<p>Mezinárodní den dětí.</p> <p>Pokroky – oceňování žáků i učitelů na konci týdne.</p> <p>Noc ve škole – aktivity.</p> <p>Rozlučka s žáky 5. třídy – soutěž v bowlingu.</p> <p>Vysvědčení. Zahradní slavnost – slavnostní rozloučení se s žáky 5. třídy.</p>	

7.1 Pospolitost

Na první školní měsíc – září – bylo zvoleno téma pospolitost. Hlavní myšlenkou je rozvoj spolupráce, komunikace a přijetí a začlenění nových žáků první třídy do školního kolektivu.

Cíle pro tuto ctnost:

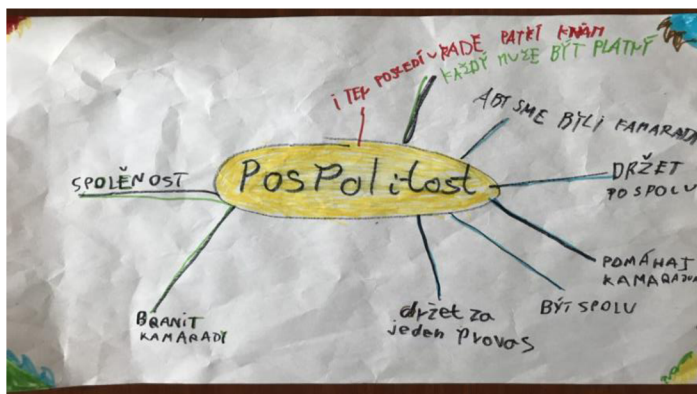
1. Seznámit žáky se ctností na tento měsíc. Představit kartu, popsat ctnost a otevřít diskuzi k tématu (příběhy, vlastní zkušenosti žáků, modelové situace apod.).
2. Představit nové spolužáky. Dát jim prostor k představení sebe sama, vyjádření svých prvních pocitů a dojmů ze školy.
3. Naučit žáky píseň vyjadřující tuto vlastnost.
4. Rozvíjet spolupráci, komunikaci.
5. Seznámit žáky se základními emocemi, jejich vyjadřování přiměřeným způsobem a usměrnění.
6. Jednou týdně zhodnotit vykonané činnosti a ohodnotit event. ocenit sebe i druhé.

Druhý den po zahájení školního roku proběhlo v rámci ranního kruhu představování nových spolužáků. Všem byl dán prostor nejenom k představení sebe, ale i ke krátkému sdílení nejlepšího zážitku z letních prázdnin. Poté se žáci seznámili s koncepcí výchovy ke ctnostem. Bylo jim představeno všech 34 karet. Každý z nich si měl vybrat jednu kartu, která ho zaujala. V rámci kruhu pak s ostatními spolužáky sdíleli, proč vybrali právě tuto kartu, co v nich evokuje a jaký cíl si pro tento školní rok prostřednictvím vybrané ctnosti dají (bod 1, 2).

Dále se již všichni žáci soustředili pouze na téma „pospolitost“. Ukázalo se, že tomuto slovu mnozí z nich nerozumí. Dokázali si však jeho význam odvodit z obrázku, vyobrazeném na kartě. Po společném vysvětlení si pojmu „pospolitost“ se již žáci rozdělili na menší skupinky a pracovali s myšlenkovou mapou. Úkolem bylo zapsat všechna slova, která je v souvislosti s touto ctností napadnou. Pro usnadnění práce bylo prvňáčkům a žákům druhé třídy umožněno do myšlenkové mapy i kreslit. Po uplynutí vymezeného času (30 minut) proběhlo ještě jedno společné sdílení, ve kterém žáci

prezentovali své práce a odůvodňovali, proč právě uvedená slova si s tématem pospolitost spojují (bod 1).

Obrázek 1: Pospolitost 1



Zdroj: autorka práce, 2021

Na ranním kruhu se žáci naučili novou píseň na téma pospolitost, s kterou každý den tento měsíc zakončovali ranní kruh. Tím si danou ctnost každé ráno připomněli (bod 3).

V družině byly činnosti v tomto měsíci zaměřené na spolupráci a komunikaci. Ne vždy vše proběhlo harmonicky, došlo i k slovním potyčkám. Nejčastěji byly vyvolané žákem s ADHD. O to důležitější bylo s tímto tématem ve skupině pracovat.

Pro rozvíjení spolupráce byla zvolena mandala. Děti si měly během procházky nasbírat zajímavé přírodniny. V herně pak dostaly společně jeden velký bílý plakát, na který měly rozmístit donesené přírodniny do mandaly. Důležitá byla vzájemná komunikace a umění se dohodnout, jak mandalu společně vytvoří. Ještě před přilepením přírodnin byly znovu vyzvány, zda všichni s polohou předmětů takto souhlasí nebo zda ještě chtějí něco pozměnit. Teprve potom mohly přírodniny přilepit a společnou mandalou si hernu vyzdobit. Na této činnosti bylo dětem ukázáno, jak je v rámci spolupráce důležité se dohodnout, projevit ochotu jednat v souladu s ostatními a umět řešit případné konflikty (bod 4).

Děti přirovnaly ctnost „pospolitost“ k táhnutí za jeden provaz. Proto jim byla v rámci odpolední družiny nachystána na školní zahradě hra „držet za jeden provaz“. Lanem se obmotal těžký kámen. Děti se rozdělily na dvě stejně početné skupiny a měly

za úkol uchopit oba stejně dlouhé konce lana. Na povel vychovatelky pak měly pomoci tohoto lana přemístit kámen na předem určené místo. Důležitá byla opět spolupráce. Ta byla vyzdvihnuta na konci hry uvědoměním si, že sám jedinec s takto těžkým kamenem nepohne. Nakonec děti vychovatelku vyzvaly, aby s nimi poměřila své síly při přetahované. Zvítězily děti (bod 4).

Jelikož všechny hry a činnosti doprovázejí nějaké pocity a emoce, je vhodné naučit děti je rozlišovat a popsat. Tento měsíc byly děti seznámeny se základními pocity jako jsou strach, vztek, radost a smutek. V rámci výtvarné výchovy žáci 1. a 2. třídy nakreslili na papírové talíře obličej, které vyjadřovaly výše uvedené emoce. Svou tvorbu si přinesli do družiny, kde s tématem dále pracovali. Jejich úkolem bylo emoci předvést. Vychovatelka vyzvala děti, aby si společně sedly všichni do kruhu a postupně ukázaly nakreslené obličej vyjadřující smutek, radost, vztek a strach. Po pojmenování si emocí následovaly pocity, jak se lidé v různých situacích cítí. Vychovatelka popsala nějakou situaci (např. K narozeninám jsi dostal jiný dárek, než jaký sis přál.) a děti vyzvala, aby ukázaly namalovaný obličej vyjadřující emoci „Jak se tato osoba cítila?“ Poté byly děti vyzvány, aby se rozhlédly, zda všichni mají stejné obrázky, tj. zda všichni cítí v dané situaci stejnou emoci. Následovala diskuze, proč se cítí zrovna takto a proč někdo jiný cítí v té samé situaci jinou emoci. Na odlišnosti prožívání emocí během stejné situace byla demonstrována odlišnost chování a jednání jedinců. Na závěr děti sdělily, jak se ony samy nyní cítí a k tomuto pocitu měly za úkol namalovat ještě další obrázek se situací, při které cítí právě tuto emoci. Z reflexe dětí na tuto aktivitu vyplynulo, že nejvíce obávaná emoce je vztek. Děti se ho snaží potlačit, stydí se za něj a vyvolává u nich strach, projeví-li ho někdo druhý. Práce s emocemi byla zařazena do aktivit ve školní družině každý měsíc a postupně se rozšiřovala o další dětmi prožívané emoce (bod 5).

Aby si žáci lépe uvědomovali vzájemné vztahy a vyjadřovali, co se jim na spolužácích líbí, bylo zavedeno na konci týdne pozitivní hodnocení druhých, ale i sebe sama. Tato činnost probíhala vždy v pátek po skončení poslední vyučovací hodiny. Všichni se společně sešli v místnosti a kdo chtěl, mohl ocenit sebe nebo druhé za uplynulý týden (bod 6).

7.2 Laskavost

Na měsíc květen bylo vybráno téma *Laskavost*. Laskavost je umění jednat citlivě a láskyplně s porozuměním k pocitům a potřebám druhých, potěšit i ostatní lidi. S rozvojem této ctnosti se stává člověk empatický, rozvíjí schopnost s druhými komunikovat, pozitivně reagovat a soucítit. Každá ctnost musí vycházet z našeho nitra. Abychom se s ní propojili, začínáme nejdříve u sebe, tzn. s pojmem *sebelaskavost* – jak být laskavý sám k sobě v každodenních situacích. Např. nemám čas, jsem ve stresu, udělám chybu, jak na ni reaguji, jaké mám pocity, emoce s tím spojené aj. Smyslem je dávat sám sobě pozornost, čas a zájem. Co se se mnou děje, jaké emoce prožívám, jaké myšlenky se mi objevují. Prozkoumáme vlastní myšlenky a emoce, jak to máme sami v sobě nastavené.

Cíle pro tuto ctnost:

1. Seznámit žáky se ctností na tento měsíc. Představit kartu, popsat ctnost a otevřít diskuzi k tématu (příběhy, vlastní zkušenosti žáků apod.).
2. Sebelaskavost – jak vnímat toto téma a emoce s ním spojené, jak reagovat.
3. Jak vnímat svět kolem sebe: Projevují skutečný zájem o ostatní?
4. Rozlišovat účelné chování a skutečně laskavé chování.
5. Naučit se přijímat laskavost od ostatních (krátké scénky).
6. Být pozitivní a komunikovat pozitivně (povzbudit).
7. Svou pozornost zaměřit tento měsíc na laskavost v každodenním životě (na konci reflexe v kruhu).
8. Vědomě rozšiřovat svou laskavost na širší okolí (nejenom potřebné).
9. Rozvíjet komunikaci – naslouchání a sdílení.
10. Být laskavý k přírodě.
11. Činit dobré skutky.

První týden bylo důležité žáky s novou ctností na měsíc květen seznámit. Stejně jako u předešlých ctností se začínalo s tématem nejprve společně se všemi žáky celé školy v rámci ranního kruhu. Prvním úkolem bylo prohlédnout si kartu ctnosti Laskavost. Poté se otevřel prostor pro diskuzi, co žáci na kartě vidí, jak vypadá laskavé jednání, jak jej poznáme ve slovech a jak v chování druhých, kdo je laskavý a na koho jsou laskaví oni, jaké mají vlastní zážitky a zkušenosti s touto ctností apod.

Závěrem ranního kruhu se naučili za doprovodu kytary nový text k písničce vyzdvihující právě tuto ctnost. Inspiraci pro písničky k daným kartám můžeme najít i na webových stránkách tvůrců „vychovakectnostem“. K této ctnosti napsala text Jana Haková, hudbu složila a nazpívala Kateřina Pokorná (bod 1).

Následující den byl přečten žákům příběh o laskavosti. Žáci byli vyzváni, aby vyzdvihli, co je na příběhu zaujalo. Poté se rozdělili do skupinek tak, aby v každé skupince byly zastoupeny různé věkové kategorie. Úkolem bylo vytvořit myšlenkové mapy, co vše zahrnuje podle nich téma laskavost. Pro usnadnění práce prvňáčkům bylo možné do mapy i kreslit. Žáci si sami výpisky rozlišovali barevně. Formát nebyl dán, nechalo se na volbě žáků, zda zvolí bubliny, rámečky, čáry, symboly, písmo, obrázky aj. Učitelka žáky během činnosti pouze usměrňovala, ale práce nehodnotila, nekorigovala. Radila, případně kladla otázky a hlídala čas. Následovala prezentace a diskuze. Často se objevovala témata rodiny, sourozenců, kamarádů, ale i přírody. Při práci na myšlenkových mapách se rozvíjí komunikační dovednosti, podporují se vzájemné vztahy a zároveň je žák veden k lepšímu pochopení významu a obsahu, lépe se orientuje v tématu. Žáci prostřednictvím diskuze hledají společná řešení, tím se cvičí v argumentaci i ve spolupráci. Při zpětné vazbě, jeden žák uvedl, že se mu ve skupině nepracovalo dobře. Jedná se o žáka, který má problém se začleněním se do kolektivu, během vyučování neudrží pozornost a započatou činnost většinou nedokončí. Již několik měsíců navštěvuje etopedickou poradnu (bod 3,6,9).

V rámci výtvarné výchovy měli žáci za úkol vytvořit velké srdce z papíru jako symbol laskavosti. To pak vystříhli a vybarvili škrobovou barvou. Během práce se měli zamýšlet nad slovy, která pro ně laskavost symbolizují a ta nakonec lihovým fixem do srdce vepsat či namalovat (bod 8).

Ke každé ctnosti patří i její opak. A tak se pracovalo v druhé polovině měsíce i v opačném pólu laskavosti – co pro děti znamená „být nelaskavý“. Dostali za úkol sepsat ve dvojicích věty vyjadřující protiklad laskavosti, které již slyšeli, ať už ve škole nebo mimo ni. Na listech se objevily věty typu: Vypadni! Neotravuj! Neřvi! Dej mi to, to je moje! a další. Dále už pracovali v kruhu a jejich úkolem bylo vymyslet na každou větu laskavější variantu takového sdělení. Pokud si nevěděli rady se slovním vyjádřením, mohli si vymyslet a předvést krátkou scénku, kde bude v jednání vidět

protichůdné chování – laskavé x nelaskavé. Prostřednictvím těchto krátkých scének si žáci uvědomili vlastní emoce. Zároveň si tak mohli vyzkoušet vžít se do pocitů a rolí druhých, svou reakci na různé životní situace. Někteří žáci tuto možnost uvítali, využili prostor k uvolnění emocí, jiní byli zdrženliví. Vše probíhalo v atmosféře důvěry, respektu a tolerance, nikdo nebyl k aktivitě nucen, pokud se sám nechtěl zapojit. Během reflexe často zaznělo, že si užili více rolí v nelaskavosti. Někteří žáci přidali do scének i zábavné prvky (bod 6).

Během aktivit v družině bylo jedno odpoledne věnováno tématu podmíněná laskavost. Úkolem bylo seznámit a vysvětlit dětem rozdíl mezi skutečnou laskavostí a laskavostí účelnou. Šlo o to, aby děti sami pocítily na uvedených příkladech a příbězích rozdíl a dokázaly ve svém jednání rozlišit, zda jejich motivace je projevení skutečné laskavosti vůči druhým či zda se jedná o účelnost a vypočítavost. Zajímavá reakce byla jedné dívky, která se v miniroli zastavila a otočila se směrem k vychovateli se slovy: „ Já jsem vlastně laskavá, protože mám strach, že když nebudu, že se na mě kamarád teď rozzlobí. Já mám prostě strach.“ Důležité bylo, že si sama uvědomila, co bylo v daný okamžik její skutečnou vnitřní motivací. Na základě této situace vplynulo ještě jedno téma související s laskavostí, a sice laskavost sám k sobě. Na předchozím modelu bylo možné ukázat, jak dokážeme být laskaví a milí k druhým, ale přitom zapomínáme sami na sebe. Při rozebírání tématu došel např. jiný žák k postřehu, že upřednostňuje potřeby druhých před svými vlastními. Svůj poznatek shrnul slovy: „na mě vlastně nikdy nedojde“. Tyto postřehy byly pro děti velmi důležité. Sami si poté stanovily cíl, dále s těmito tématy pracovat, tak aby se příště zachovaly jinak (bod 3,4,9).

Během práce s myšlenkovou mapou se u žáků objevovalo často téma laskavost k přírodě. Žáci první a druhé třídy se během prvouky vydali do přírody na pozorování k nedalekému rybníku. Vybaveni lupou, odchyťovou sítí, různými nádobami a knihami, podle kterých mohli tyto živočichy určovat sami, objevili takové živočichy, jako jsou splešťule, vodní beruška, okružák, bruslařka, znakoplavka nebo plovatka. Nejvíce je zaujala informace, že někteří z nich jsou draví a požírají ty ostatní – což jsme také nakonec na vlastní oči viděli. Výzkum pokračoval ještě ve škole za pomoci mikroskopu. Zajímavosti o přírodě doplnil i jejich portugalský spolužák, který s námi pobyl právě v tomto týdnu. Zaujal své spolužáky především vyprávěním o portugalském vodním psovi – ten výborně plave díky plovacím blanám. Nezapomnělo

se ani na rostliny. Nejdříve byla vyzkoušena pozorovací schopnost žáků – měli zavřít oči a říci, jaká barva květin na dané louce převažuje. Poté měli za úkol se rozhlédnout a říci, jaké stromy a rostliny zde vidí a znají. Nakonec proběhla diskuze o tom, jaká domácí zvířata doma mají, jak o ně pečují, zda zažili, když se k nim chovali nejemně a nelaskavě jejich reakci a jakou (bod 10).

Na tento měsíc se vedení školy rozhodlo uskutečnit besedu s Markétou Vítkovou na téma „nevidomí lidé“. Tato beseda byla zaměřena na empatické vcítění se do rolí nevidomých lidí a vyplývající laskavost k nim. Zpočátku proběhla diskuze, ve které žáci sdíleli vlastní zkušenosti s nevidomými lidmi – s příbuznými, na ulici, se slepeckými psy, zda byli svědky, jak se řeší situace v případě absence zraku např. placení bankovkami apod. Následovala četba z autorské knihy Narozeninová kočka. Žáci si tak po četbě a rozboru textu mohli uvědomit, co znamená slovo handicap, kdo je to nevidomý, jak žije, jaké pomůcky využívá. K tomu obdrželi ukázkou výtisku pro nevidomé. Informace doplnila prezentace formou videa o životě nevidomého a o pomůckách, které jim usnadňují život. Vysvětlili jsme si, proč jsou pro tyto osoby tak důležité zbývající smysly, tedy hmat, sluch a čich. Tuto část doplnil praktický úkol – se zavázanýma očima žáci třídili mince a hádali předměty, které jim byly vloženy do rukou, přelévali vodu a vedli slepé kamarády. Nechybělo ani představení Braillova písma. Žáci se rozdělili do skupinek a každá z nich obdržela tabulku s Braillovým písmem. Jejich úkolem bylo podle této tabulky nalézt na krabičce od léků vyražené Braillovo písmo a pokusit se rozluštit název léku. Tabulky s písmem si žáci ponechali a odpoledne v rámci družiny plnili poslední úkol – nalézt ve škole tři cedulky s Braillovým písmem a rozluštit na nich nápis. Následující den proběhla v kruhu reflexe. Žáci si měli na chvíli představit, že nevidomý člověk, se kterým právě jednají, začal z ničeho nic vidět. Měli se zamyslet, zda k němu projevují stejnou míru respektu a důvěry v jeho schopnosti. Dále se zamýšleli nad tím, kdyby oni byli v roli nevidomého, jaké jednání od druhých by jim bylo příjemné? Téma nevidomých žáky zaujalo, některým bylo trochu nepříjemné mít dlouho zavázané oči. Nejraději plnili praktické úkoly, především pak luštění Braillova písma. Byli překvapeni, jak obtížné bylo poslepu plnit jinak tak jednoduché úkoly (bod 3).

Obrázek 2: Nevidomí



Zdroj: autorka práce, 2022

Jelikož 25. května slavíme den včel, bylo toto téma v rámci laskavosti k přírodě zvoleno a rozpracováno do celého dne. Tentokrát se žáci prvního a druhého ročníku spojili se staršími spolužáky až do pátého ročníku. Cílem spojení všech ročníků školy bylo zlepšit vzájemnou komunikaci a spolupráci, získání důvěry žáků nižších ročníků (speciálně pak žáci první třídy) k žákům ročníků vyšších. Žáci vyšších ročníků často přehlížejí žáky nižších ročníků a ti pak cítí vůči nim obavy a zdráhají se s nimi spolupracovat. Komplikovaný je rovněž jejich vztah k žákovi vyššího ročníku s ADHD.

V úvodu se žáci první a druhé třídy společně se staršími spolužáky dozvěděli, kdy a proč tento svátek slavíme. Následovalo mnoho informací o tomto ohroženém hmyzím druhu. Žáci se poté rozdělili do skupin, tak aby každá skupinka měla žáky 1. až 5. třídy a řešili společně různé úkoly vyplývající z předešlých informací (doplnění textů, křížovka, popis těla včely, kvíz o včelách). Dosavadní informace byly následně shrnuty a doplněny videem, ochutnávkou ještě nevytočeného medu s plástvemi a zbyl i prostor na otázky. Teoretickou část doplnila v odpoledních hodinách část praktická, návštěvou paní Kortánkové, místní chovatelky včel. I zde pracovali žáci ve skupinkách, každá plnila jiný úkol. Úkoly zněly následovně:

1. Rozdýmej dýmák.
2. Co nepatří mezi včelařské oblečení? Na co slouží různé včelařské nářadí?
3. Spočítej buňky na plástu.
4. Sestav úl.
5. Pozoruj včelu pod mikroskopem. (Kolik má očí? Jak přenáší pyl? Jak vyrábí vosk?)
6. Stluč rámeček.

7. Ukaž svou odvalu a vezmi si do ruky trubce.

Žáci si zde mohli vyzkoušet i včelařský oblek. Zjistili jsme, že toho o včelách již hodně víme, ale nové pro nás bylo třeba to, že včelí královna vyrostle z takové larvy, kterou včely krmí mateří kašičkou. Poslední činnost byla věnována v rámci odpolední družiny výtvarnému umění. Za pomoci vosku, suchých kukuřičných listů a drátků žáci vytvářeli včelu. Závěrečná reflexe proběhla opět v kruhu. Kromě otázek týkajících se tématu, byly položeny i otázky typu: Jak se ti pracovalo ve skupince se staršími/mladšími spolužáky? Myslíte si, že vám žáci starších/mladších ročníků rozuměli? Proč? Rozuměli jste, co říkali žáci vyššího/nížšího ročníku vám? Jako nejobtížnější úkoly se jim jevíli úkoly praktické – sestav úl, sestav rámeček a zkouška odvahy - vzít do ruky trubce. Přesto tyto prožitkové aktivity hodnotili velmi kladně. V rámci menšího kolektivu – žáků pouze první a druhé třídy, proběhla ještě jedna reflexe ohledně spolupráce s žáky vyšších ročníků, z níž vyplynulo, že mají strach ze staršího spolužáka, který je velmi impulzivní, s výrazným vzdorovitým chováním, u kterého byl diagnostikován syndrom ADHD (bod 9, 10).

Obrázek 3: Den včel



Zdroj: autorka práce, 2022

Koncem měsíce bylo ze školní knihovny vyřazeno velké množství knih. Některé si žáci odnesli domů, ale přesto mnoho knih stále ještě zbývalo. Proto se vedení školy rozhodlo vyrobit knihobudku, která byla následně umístěna před budovu školy. Na jejím barevném provedení se pilně podíleli žáci naší školy (bod 11).

Na konci května během ranního kruhu byli všichni žáci vyzváni, aby zhodnotili, jak se jim dařilo rozvíjet během měsíce ctnost laskavost.

8 EMPIRICKÁ ČÁST

8.1 Vymezení a formulace výzkumu

V této práci jsou na základě koncepce Výchovy ke ctnostem navrženy tematické bloky s aktivitami pro žáky prvního stupně základní školy po dobu jednoho školního roku. Dva z nich jsou podrobně během realizace popsány. Zároveň je kvalitativním výzkumem ověřován vliv takto aplikované etické výchovy na chování a jednání žáků prvního stupně základní školy Vysoký Chlumeč. Pro posouzení výsledků jsme se inspirovali evaluací etické výchovy, která proběhla na Slovensku a je dostupná na webových stránkách etické výchovy.

Výzkumný problém zní: Jak ovlivní Výchova ke ctnostem chování žáků?

Výběr školy byl záměrný, jelikož autorka této práce zde pracovala. Konkrétní žáci byli cíleně vybráni. Jedná se o žáky s cizí národností, žáka s ADHD, žáka ze sociálně slabé rodiny a žáky navštěvující etopedickou poradnu. Celkem 6 žáků. Z hlediska pohlaví je vzorek nevyrovnaný, jedná se pouze o chlapce. Z důvodu ochrany dat zde, ani v příloze nejsou jména žáků uvedena.

Jako metody výzkumu byly použity strukturovaný rozhovor, dotazník a dlouhodobé pozorování (záznamní arch s hodnotící škálou).

1. *Strukturovaný rozhovor:*

1. Nakolik si myslíte, že pomohla Výchova ke ctnostem prohloubit důvěru žáků k učitelům školy? Svěřují se např. více se svými problémy?

2. Jakým způsobem se změnilo během aplikace Výchovy ke ctnostem chování žáků? Ubylo sporů a hádek, zvýšila se spolupráce a disciplinovanost žáků?

3. Do jaké míry přispěla Výchova ke ctnostem k respektu vzájemných odlišností? Vzpomenete si na konkrétní situaci, kterou byste mohl(a) popsat?"

4. Jak hodnotíte formu etické výchovy prostřednictvím karet ctností? Považujete ji za hravou a příjemnou?

5. Podařilo se díky Výchově ke ctnostem vyřešit nějaký složitý výchovný případ?
Jaký?

2. *Dotazník pro děti:*

Tabulka 2: Dotazník pro děti

	ANO	NE	NEVÍM
Získali jste díky Výchově ke ctnostem větší důvěru ke svým učitelům a spolužákům? Dokážete se nyní lépe svěřit se svými problémy?			
Ubylo ve třídě díky Výchově ke ctnostem sporů a hádek?			
Umíte nyní lépe respektovat vzájemné odlišnosti svých spolužáků?			
Jsou pro vás chvíle strávené nad kartami ctností příjemným zážitkem, který vám přináší zpestření i odpočinek?			

Zdroj: autorka práce, 2023

3. *Záznamový arch s hodnoticí škálou*

Ukazatele vyplývající z tabulky č. 2 (důvěra, konfliktní jednání, respekt k odlišnostem a pozitivní hodnocení práce s kartami ctností) jsme použili i v záznamovém archu, do kterého bylo zaznamenáváno pozorování vybraných dětí během jejich pobytu v družině. Tyto hodnoty jsou zaznamenány na hodnotící škále během jednoho školního roku následovně: na začátku školního roku, v polovině a na konci školního roku; v hodnotící škále od 1 do 10, přičemž 1 znamená nejméně, 10 nejvíce.

8.2 Zhodnocení výzkumné práce

1. Dotazník pro děti:

Tabulka 3: Výsledky dotazníku

	ANO	NE	NEVÍM
Získali jste díky Výchově ke ctnostem větší důvěru ke svým učitelům a spolužákům? Dokážete se nyní lépe svěřit se svými problémy?	4 žáci	0 žáků	2 žáci
Ubylo ve třídě díky Výchově ke ctnostem sporů a hádek?	5 žáků	1 žák	0 žáků
Umíte nyní lépe respektovat vzájemné odlišnosti svých spolužáků?	3 žáci	0 žáků	3 žáci
Jsou pro vás chvíle strávené nad kartami ctností příjemným zážitkem, který vám	5 žáků	0 žáků	1 žák

přináší zpestření i odpočinek?			
--------------------------------	--	--	--

Zdroj: autorka práce, 2023

Shrnutí dotazníku pro děti:

- Na získání důvěry k učitelům a spolužákům skrze Výchovu ke ctnostem kladně reagovali čtyři žáci, dva odpověděli NEVÍM.
- Pět žáků se domnívá, že ubylo sporů a hádek díky Výchově ke ctnostem. Pouze jeden žák označil negativní odpověď.
- U odpovědi na umění respektovat odlišnosti svých spolužáků reagovali tři žáci kladně, tři nevěděli.
- Jako příjemný zážitek hodnotilo pět žáků chvíle strávené nad kartami, pouze jeden žák nevěděl.

Vidíme, že většina odpovědí v dotazníku je kladná. Pouze u respektování odlišností spolužáků odpověděli tři žáci kladně a tři žáci NEVÍM. Jedna odpověď dotazovaných týkající se úbytku sporů ve třídě byla záporná.

2. Hodnotící škála ze záznamového archu:

Tabulka 4: Výsledky záznamový arch

	Počátek školního roku	Polovina školního roku	Konec školního roku
Důvěra	Žák A: 6 Žák B: 2 Žák C: 3 Žák D: 4 Žák E: 2 Žák F: 5	Žák A: 8 Žák B: 6 Žák C: 5 Žák D: 7 Žák E: 6 Žák F: 6	Žák A: 9 Žák B: 8 Žák C: 9 Žák D: 10 Žák E: 8 Žák F: 9
konfliktní jednání (hodnoceno množství výskytu)	Žák A: 9 Žák B: 9 Žák C: 4 Žák D: 3 Žák E: 7 Žák F: 3	Žák A: 8 Žák B: 8 Žák C: 4 Žák D: 2 Žák E: 5 Žák F: 5	Žák A: 8 Žák B: 8 Žák C: 4 Žák D: 2 Žák E: 4 Žák F: 4

respekt k odlišnostem	Žák A: 2	Žák A: 3	Žák A: 4
	Žák B: 3	Žák B: 4	Žák B: 4
	Žák C: 6	Žák C: 7	Žák C: 8
	Žák D: 10	Žák D: 10	Žák D: 10
	Žák E: 10	Žák E: 10	Žák E: 10
	Žák F: 4	Žák F: 6	Žák F: 9
pozitivní hodnocení práce s kartami	Žák A: 6	Žák A: 7	Žák A: 7
	Žák B: 3	Žák B: 4	Žák B: 5
	Žák C: 7	Žák C: 7	Žák C: 8
	Žák D: 8	Žák D: 9	Žák D: 9
	Žák E: 6	Žák E: 7	Žák E: 8
	Žák F: 7	Žák F: 9	Žák F: 10

Zdroj: autorka práce, 2023

Shrnutí výsledků ze záznamových archů pořízených v průběhu školního roku v družině:

- *Získání důvěry k učitelům a spolužákům skrze Výchovu ke ctnostem:*
Z tabulky č. 4 vyplývá, že u všech sledovaných žáků došlo v průběhu školního roku k zvýšení důvěry ke svým učitelům i spolužákům.
- *Úbytek sporů a hádek:*
U žáka C nebyla zaznamenána v průběhu školního roku změna. U žáka F došlo k mírnému navýšení konfliktů se spolužáky. U ostatních sledovaných žáků došlo ke snížení počtu konfliktů ve škole.
- *Respektování vzájemné odlišnosti:*
Žáci D a E respektovali od počátku odlišnosti svých spolužáků. U ostatních sledovaných žáků došlo v průběhu školního roku ke zlepšení.
- *Pozitivní hodnocení práce s kartami:*
U všech sledovaných žáků bylo v průběhu školního roku pozorováno zvýšení zájmu o tento způsob činností.

Ke zhoršení sledovaných atributů došlo pouze u žáka C v hodnocení sporů a hádek. Nutno dodat, že se v průběhu školního roku ukázalo, že tento žák atakuje své spolužáky v nepřítomnosti dalších svědků. O jeho konfliktním jednání se tedy vychovatelka

dovídala až na základě informace od atakovaného. V některých případech nebyla zaznamenána u sledovaných žáků žádná změna, u většiny však došlo v průběhu školního roku ve sledovaných kritériích ke zlepšení.

3. Strukturovaný rozhovor s pedagogy:

Přesné znění otázek – viz. kapitola 8 Empirický výzkum, podkapitola 8.1 Vymezení a formulace výzkumu. Počet rozhovorů: 4.

Otázka č. 1: Získání důvěry k učitelům a spolužákům skrze Výchovu ke ctnostem.

Dvě odpovědi ze čtyř byly kladné. Ve dvou odpovědích zněla odpověď „Nedokáži posoudit“.

Otázka č. 2: Změna chování žáků, úbytek sporů a hádek, zvýšení spolupráce a disciplíny žáků.

Ve třech odpovědích zazněla spolupráce, dvě z nich zmiňovaly empatii žáků.

Otázka č. 3: Respektování vzájemné odlišnosti.

Ve třech odpovědích jsou uvedeny konkrétní příklady dotýkající se tohoto tématu.

V jedné odpovědi nedokáže dotazovaný odhadnout podíl Výchovy ke ctnostem na daném tématu.

Otázka č. 4: Pozitivní hodnocení práce s kartami.

Ze všech čtyř odpovědí vyplývá kladné hodnocení.

Otázka č. 5: Podařilo se díky Výchově ke ctnostem vyřešit složitý výchovný případ?

Ze tří odpovědí vyplývá, že pedagogové doposud neřešili složitý výchovný případ. V jedné odpovědi je jeden případ uveden, je však zároveň podotknuto, že není možné posoudit, nakolik na něj měla vliv etická výchova.

Z rozhovorů zároveň vyplynulo, že tři dotazovaní pedagogové považují jeden školní rok za relativně krátkou dobu na posouzení určitých vlivů Výchovy ke ctnostem.

Celé znění rozhovorů je součástí příloh (Příloha L, M, N, O).

ZÁVĚR

Tato práce je zaměřena na zmapování metod a technik používaných ve výuce etické výchovy jako prevence rizikového chování. Prostřednictvím Výchovy ke ctnostem byly zkoncipovány tematické bloky etické výchovy pro první stupeň základní školy. V rámci tohoto konceptu probíhaly tvořivé aktivity jako nejpřirozenější způsob výchovy a vzdělávání. Zvyšovala se tak ochota žáků spolupracovat, motivace poznávat a formovaly se citové kvality, vztahy k sobě i okolí. Podporovala se tím samostatnost a respektování každého jedince. Žáci neměli problém ani ostych se vyjadřovat, dotazovat. Aktivně se zapojovali, uváděli důvody a učili se především v rámci sdílení v kruhu naslouchat druhým, ale i rozvíjet dialog. Dotkli jsme se i témat emocí – především hněvu a s tím související impulzivnosti, kterou někteří žáci této školy vykazují. Vzhledem k odlišnostem v povaze žáků se aktivity různého typu střídaly tak, aby se mohl každý zapojit. V případě žáka s ADHD byly ještě připraveny i samostatné úkoly, jelikož se během skupinových aktivit projevoval dominantně, prosazoval svůj názor na úkor druhých, často s projevy agrese a nesoustředěnosti.

Positivum této metody spatřujeme rovněž v tom, že se nejedná v tomto případě o výukový předmět, který by musel být pedagogicky klasifikován. Rovněž je ji možno implementovat nejenom do různých výukových hodin, ale i do volnočasových aktivit jako je např. družina nebo zájmové kroužky. V našem případě se ctnosti promítaly i do zájmového kroužku keramiky.

Efektivita etické výchovy je měřením obtížně empiricky dokazatelná. Můžeme se opírat pouze o subjektivní výpovědi pedagogů, vychovatelů a žáků. Přesto mohou být získaná data vodítkem pro vytvoření a prohloubení systému práce s třídním kolektivem třeba právě skrze tematické bloky prostřednictvím Výchovy ke ctnostem. Žáci se tak mohou ještě více zaměřit např. na zkvalitnění vztahů, a tím eliminovat šikanu a problémové chování.

Všeobecně lze shrnout, že etickou výchovou je přínosné se zabývat, neboť může být prevencí patologického chování dětí ve školním kolektivu. Vzhledem k tomu, že jeden školní rok se však jeví jako relativně krátká doba k hlubšímu zhodnocení jejího vlivu na chování žáků, bude cesta k zaznamenání větších nuancí ještě náročná a dlouhá.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BRADNOVÁ, Hana. *Encyklopedický slovník*. Praha: Odeon, 1993. Klub čtenářů (Odeon). ISBN 80-207-0438-8.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

FISCHER, Slavomil. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální : učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence: [proč může být emoční inteligence důležitější než IQ]*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.

JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2018. ISBN 978-80-7553-414-9.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele*. 2. vyd. Praha: D + H, 2007. ISBN 978-80-903869-1-4

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-3.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005. ISBN 80-901873-6-6.

LISÁ, Elena. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-746-6.

MERTIN, Václav. *Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-857-9.

NYTROVÁ, Olga a Marcela PIKÁLKOVÁ. *Etika a logika v komunikaci*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. ISBN 978-80-86723-45-7.

PARKER, Michael a Viola SOMOGYI. *Etika pro děti*. V Praze: Stanislav Juhaňák - Triton, 2017. ISBN 978-80-7553-152-0.

SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.

SLOMEK, Zdeněk. *Etopedie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-84-6.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

THOMPSON, Mel. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. Filozofie (Portál). ISBN 80-7178-806-6.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

Seznam použitých internetových zdrojů

CAHOVÁ, P. [online]. Copyright © [cit. 01.02.2023]. Dostupné z: <http://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2010/06/04.pdf>

<http://www.etickavychova.cz/historie-predmetu-etv/> [online]. [cit. 2023-03-02]. Dostupné z: <http://www.etickavychova.cz/historie-predmetu-etv/>

<https://vychovakectnostem.cz/co-nabizime/karty-ctnosti/> [online]. [cit. 2023-01-12]

<https://www.zsamsvysokychlumec.cz/> [online]. [cit. 2023-01-02]

POLANSKÁ, J. Mladé lidi moc opečováváme je to mor říká učitel vodi žáky do Santiaga de Compostela [online]. [cit. 2021-12-13]. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2021/12/13/mlade-lidi-moc-opecovavame-je-to-mor-rika-ucitel-vodi-zaky-do-santiaga-de-compostela/>

POLANSKÁ, J. Učitel má vliv na charakter žáků ať chceme nebo ne jeho výchovná role je nevyhnutelná říká Jan Hábl [online]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/ucitel-ma-vliv-na-charakter-zaku-at-chce-nebo-ne-jeho-vychovna-role-je-nevyhnutelna-rika-jan-habl/>

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - edu.cz. edu.cz - Jednotný metodický portál MŠMT [online]. Copyright © 2022 [cit. 02.03.2023]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

TANCEROVÁ, T. [online]. [cit. 2023-01-12] [online]. Dostupné z: <http://www.zdravi.euro.cz/leky/poruchou-adhd-mohou-trpet-i-dospeli-jake-jsou-jeji-projevy/>

www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/ [online]. Dostupné z: www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/

SEZNAM ZKRATEK

ADHD – Attention deficit hyperactivity disorder

DVO – Doplnující vzdělávací obor

K- centrum – Kontaktní centrum

MKN - Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

RVP – Rámcový vzdělávací program

Sb. – sbírka

SVP – Středisko výchovné péče

ŠVP – Školní vzdělávací program

ZV – Základní vzdělání

ZŠ – Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1: Pospolitost	52
Obrázek 2: Nevidomí	58
Obrázek 3: Den včel	59

Seznam tabulek

Tabulka 1: Návrh ctností pro rok 2021/22	47
Tabulka 2: Dotazník pro děti	61
Tabulka 3: Výsledky dotazníku	62
Tabulka 4: Výsledky záznamový arch	63

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník žák A	I
Příloha B – Dotazník žák B.....	II
Příloha C – Dotazník žák C.....	III
Příloha D – Dotazník žák D.....	IV
Příloha E – Dotazník žák E.....	V
Příloha F – Dotazník žák F.....	VI
Příloha G – Záznamový arch žák A.....	VII
Příloha H - Záznamový arch žák B.....	VIII
Příloha CH – Záznamový arch žák C.....	IX
Příloha I - Záznamový arch žák D.....	X
Příloha J - Záznamový arch žák E.....	XI
Příloha K - Záznamový arch žák F.....	XII
Příloha L – Strukturovaný rozhovor 1.....	XIII
Příloha M - Strukturovaný rozhovor 2.....	XIV
Příloha N - Strukturovaný rozhovor 3.....	XV
Příloha O - Strukturovaný rozhovor 4.....	XVI

.....

Příloha A – Dotazník žák A

DOTAZNÍK ŽÁK A

	ANO	NE	NEVÍM
Získali jste díky Výchově ke ctnostem větší důvěru ke svým učitelům a spolužákům? Dokážete se nyní lépe svěřit se svými problémy?	X		
Ubylo ve třídě díky Výchově ke ctnostem sporů a hádek?	X		
Umíte nyní lépe respektovat vzájemné odlišnosti svých spolužáků?	X		
Jsou pro vás chvíle strávené nad kartami ctností příjemným zážitkem, který vám přináší zpestření i odpočinek?	X		

I

Příloha B – Dotazník žák B

DOTAZNÍK ŽÁK B

	ANO	NE	NEVÍM
Získali jste díky Výchově ke ctnostem větší důvěru ke svým učitelům a spolužákům? Dokážete se nyní lépe svěřit se svými problémy?	X		
Ubylo ve třídě díky Výchově ke ctnostem sporů a hádek?	X		
Umíte nyní lépe respektovat vzájemné odlišnosti svých spolužáků?			X
Jsou pro vás chvíle strávené nad kartami ctností příjemným zážitkem, který vám přináší zpestření i odpočinek?	X		

II

Příloha C – Dotazník žák C

	ANO	NE	NEVÍM
Získali jste díky Výchově ke ctnostem větší důvěru ke svým učitelům a spolužákům? Dokážete se nyní lépe svěřit se svými problémy?			X
Ubylo ve třídě díky Výchově ke ctnostem sporů a hádek?	X		
Umíte nyní lépe respektovat vzájemné odlišnosti svých spolužáků?	X		
Jsou pro vás chvíle strávené nad kartami ctností příjemným zážitkem, který vám přináší zpestření i odpočinek?	X		

III

Příloha D – Dotazník žák D

DOTAZNÍK ŽÁK D

	ANO	NE	NEVÍM
Získali jste díky Výchově ke ctnostem větší důvěru ke svým učitelům a spolužákům? Dokážete se nyní lépe svěřit se svými problémy?	X		
Ubylo ve třídě díky Výchově ke ctnostem sporů a hádek?	X		
Umíte nyní lépe respektovat vzájemné odlišnosti svých spolužáků?			X
Jsou pro vás chvíle strávené nad kartami ctností příjemným zážitkem, který vám přináší zpestření i odpočinek?	X		

IV

Příloha E – Dotazník žák E

DOTAZNÍK ŽÁK E

	ANO	NE	NEVÍM
Získali jste díky Výchově ke ctnostem větší důvěru ke svým učitelům a spolužákům? Dokážete se nyní lépe svěřit se svými problémy?			X
Ubylo ve třídě díky Výchově ke ctnostem sporů a hádek?		X	
Umíte nyní lépe respektovat vzájemné odlišnosti svých spolužáků?	X		
Jsou pro vás chvíle strávené nad kartami ctností příjemným zážitkem, který vám přináší zpestření i odpočinek?			X

✓

Příloha F – Dotazník žák F

DOTAZNÍK ŽÁK F

	ANO	NE	NEVÍM
Získali jste díky Výchově ke ctnostem větší důvěru ke svým učitelům a spolužákům? Dokážete se nyní lépe svěřit se svými problémy?			
Ubylo ve třídě díky Výchově ke ctnostem sporů a hádek?			
Umíte nyní lépe respektovat vzájemné odlišnosti svých spolužáků?			
Jsou pro vás chvíle strávené nad kartami ctností příjemným zážitkem, který vám přináší zpestření i odpočinek?			

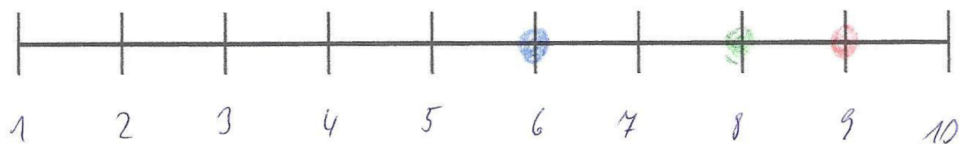
VI

ZÁZNAMOVÝ ARCH ŽÁKA

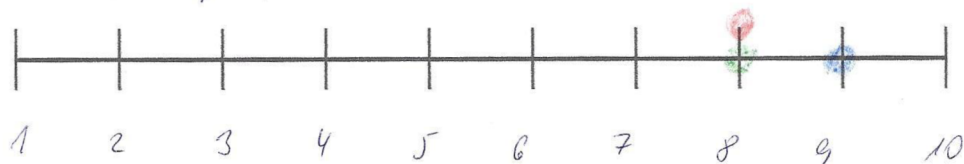
1... nejméně
10... nejvíce

Záznamový arch

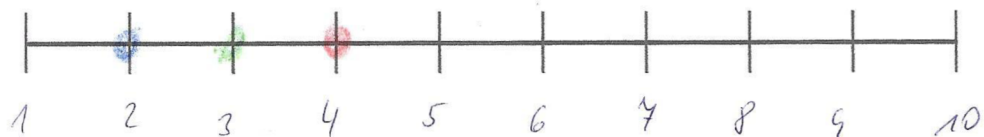
Důvěra



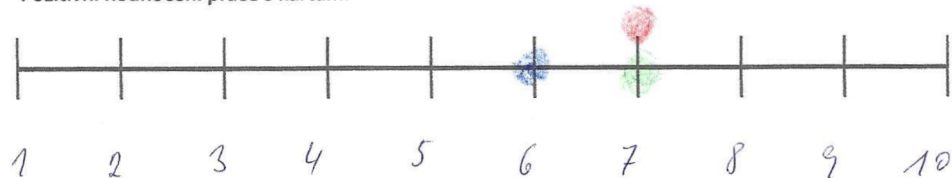
Konfliktní jednání (počet)



Respekt k odlišnostem



Pozitivní hodnocení práce s kartami



4. 9. 2021

6. 1. 2022

15. 6. 2022

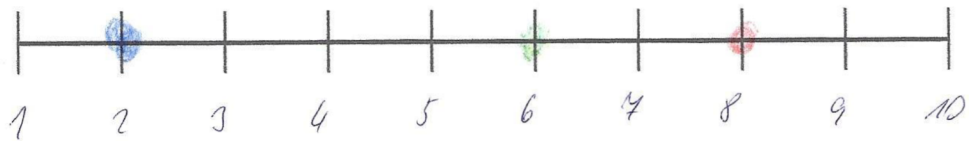
VII

ŽÁK B

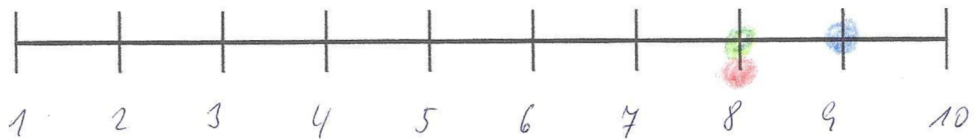
1... nejméně
10... nejvíce

Záznamový arch

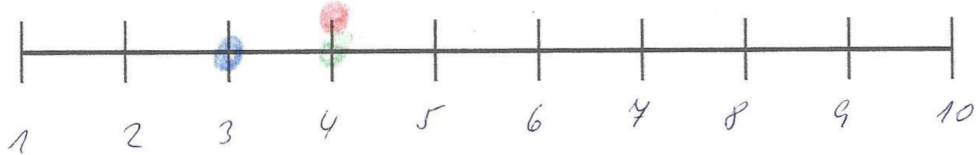
Důvěra



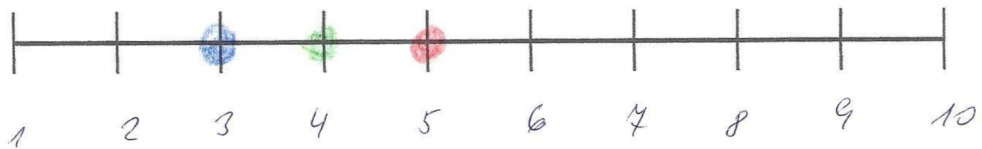
Konfliktní jednání (počet)



Respekt k odlišnostem



Pozitivní hodnocení práce s kartami



- 7. 9. 2021
- 6. 1. 2022
- 15. 6. 2022

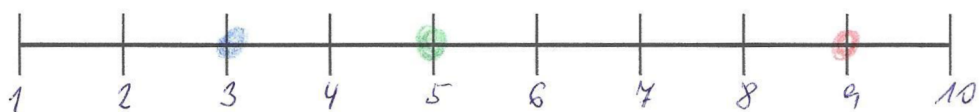
VIII

Příloha CH – Záznamový arch žák C

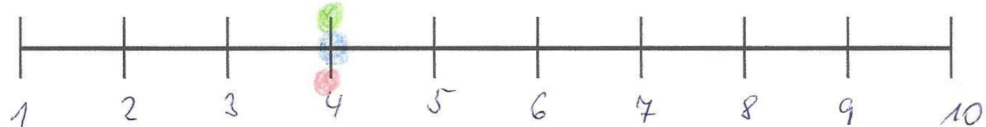
Záznamový arch

ŽÁK C

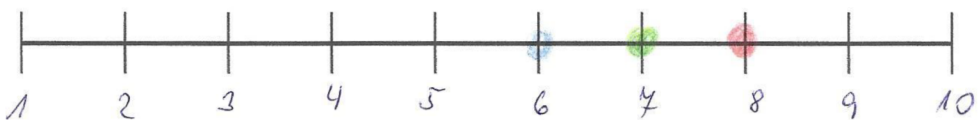
Důvěra



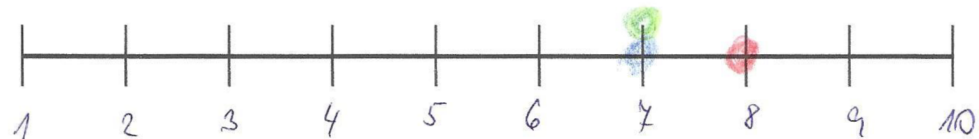
Konfliktní jednání (počet)



Respekt k odlišnostem



Pozitivní hodnocení práce s kartami



● 4.9.2021

● 6.1.2022

● 15.6.2022

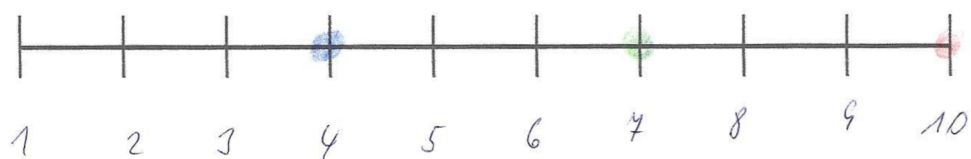
IX

ŽÁK D

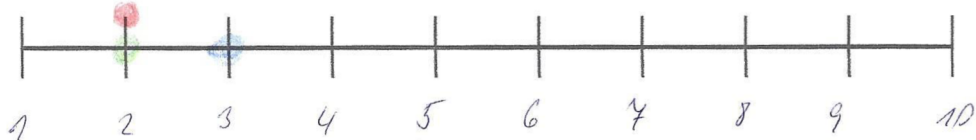
1...nejméně
10...nejvíce

Záznamový arch

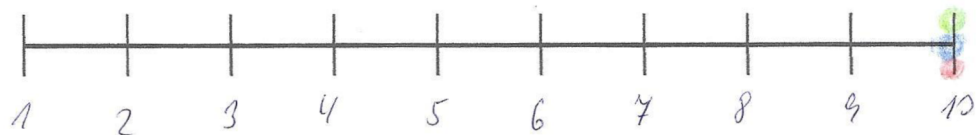
Důvěra



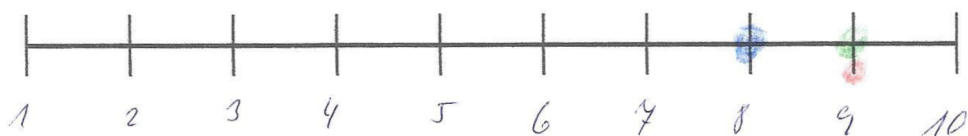
Konfliktní jednání (před)



Respekt k odlišnostem



Pozitivní hodnocení práce s kartami



- 4. 9. 2021
- 6. 1. 2022
- 15. 6. 2022

X

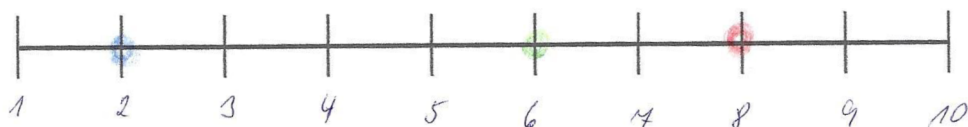
Příloha J – Záznamový arch žák E

ŽÁK E

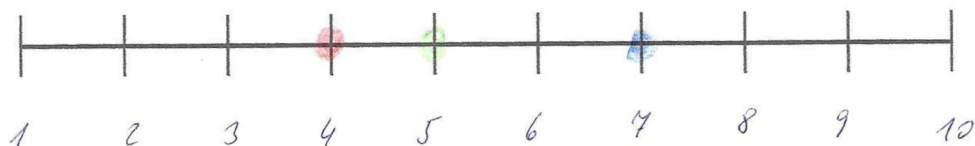
1...nejméně
10...nejvíce

Záznamový arch

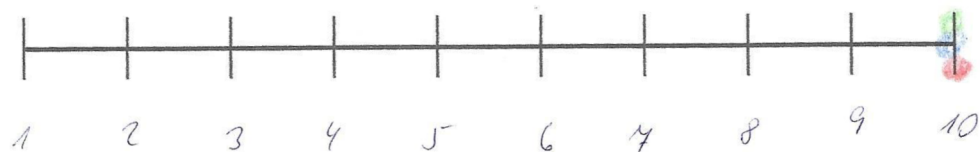
Důvěra



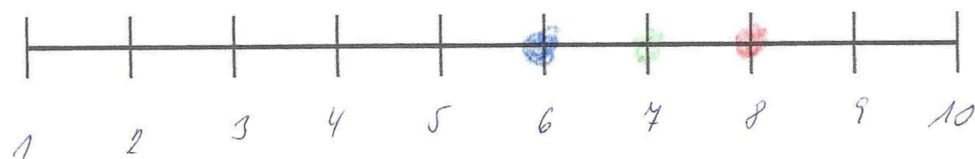
Konfliktní jednání (počet)



Respekt k odlišnostem



Pozitivní hodnocení práce s kartami



4. 9. 2021

6. 1. 2022

15. 6. 2022

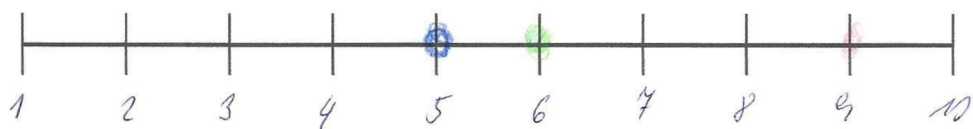
XI

Příloha K – Záznamový arch žák F

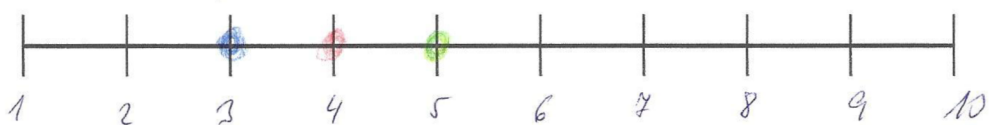
Záznamový arch

10...nejíče

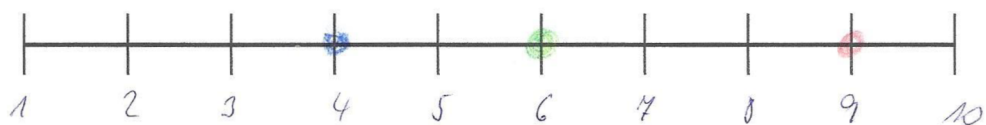
Důvěra



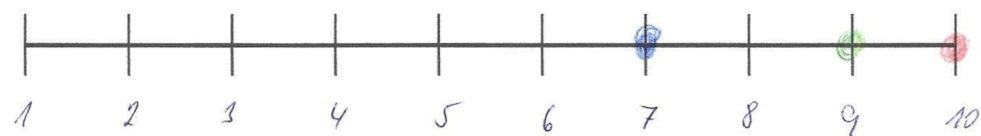
Konfliktní jednání (počet)






Respekt k odlišnostem



Positivní hodnocení práce s kartami



-  7. 9. 2021
-  6. 1. 2022
-  15. 6. 2022

XII

Příloha L – Strukturovaný rozhovor 1

Strukturovaný rozhovor 1

1. Nakolik si myslíte, že pomohla Výchova ke ctnostem prohloubit důvěru žáků k učitelům školy? Svěřují se např. více se svými problémy?

Během Výchovy ke ctnostem hrají děti mimo jiné i různé minirole a miniscénky. V nich se občas dotknou témat, která mají potřebu se mnou rozebrat. Někdy za přítomnosti spolužáků, někdy o samotě. Na tomto příkladu si myslím, že mohu souhlasit s tím, že Výchova ke ctnostem napomáhá zvýšit důvěru dětí k učitelům.

2. Jakým způsobem se změnilo během aplikace Výchovy ke ctnostem chování žáků? Ubylo sporů a hádek, zvýšila se spolupráce a disciplinovanost žáků?

Výchova ke ctnostem je hodně zaměřena na spolupráci a empatii. Tím, že jsou na této škole děti často ve třídách spojeny, jsou zvyklé spolupracovat. Domnívám se, že tato metoda může z dlouhodobého hlediska napomoci i k eliminaci konfliktů mezi dětmi.

3. Do jaké míry přispěla Výchova ke ctnostem k respektu vzájemných odlišností? Vzpomenete si na konkrétní situaci, kterou byste mohl(a) popsat?"

Koncept Výchova ke ctnostem byl zvolen proto, aby se celkově zlepšilo školní klima, chování žáků na naší škole. Ačkoli ctnost Respekt nás teprve čeká, dotýkáme se jí s dětmi během rozebírání různých situací. Zajímavé z tohoto pohledu byly besedy s tělesně postiženými nebo nevidomými. Děti si pak mohly samy vyzkoušet některé činnosti s absencí zraku. Mohu uvést i příklad žáka, který je afektivní a jeho spolužáci neuměli během těchto situací adekvátně reagovat. Postupně se však naučili tohoto žáka respektovat a věděli, že v daný okamžik potřebuje mít dotyčný klid, že se sám, až bude chtít, zapojí. Tyto situace je přestaly vyvádět z míry.

4. Jak hodnotíte formu etické výchovy prostřednictvím karet ctností? Považujete ji za hravou a příjemnou?

Děti všeobecně milují barvy, obrázky, což karty ctností splňují. Nejedná se o klasický předmět, ale o cílené aktivity vedené hravou, tvořivou formou. Pracuje se v kruhu, hrají se hry, diskutuje se, tvoří. Ano, tuto formu považuji za hravou a příjemnou.

5. Podařilo se díky Výchově ke ctnostem vyřešit nějaký složitý výchovný případ? Jaký?

Ne, složitý výchovný případ jsme ve třídě neřešili. Někdy si na nějakém způsobu chování ukazujeme, jak by to šlo jinak, lépe. Někdy použijeme miniscénku, někdy diskutujeme.

XIII

Příloha M – Strukturovaný rozhovor 2

Strukturovaný rozhovor 2

1. Nakolik si myslíte, že pomohla Výchova ke ctnostem prohloubit důvěru žáků k učitelům školy? Svěřují se např. více se svými problémy?

Toto nedokáži posoudit. Jsme malotřídka, kde máme obecně s dětmi k sobě blíže. Se všemi dětmi prožíváme celé dny. Ale věřím, že Výchova ke ctnostem na tom svůj podíl má.

2. Jakým způsobem se změnilo během aplikace Výchovy ke ctnostem chování žáků? Ubylo sporů a hádek, zvýšila se spolupráce a disciplinovanost žáků?

Spolupráci zvyšujeme i jinými prostředky. Ve spojených třídách to ani jinak nejde. Spíš bych řekla, že se děti naučily nad svým chováním a chováním ostatním přemýšlet jinak, více.

3. Do jaké míry přispěla Výchova ke ctnostem k respektu vzájemných odlišností? Vzpomenete si na konkrétní situaci, kterou byste mohl(a) popsat?"

Také v této otázce si netroufnu odhadnout, jaký podíl má právě Výchova ke ctnostem. Pravdou ale je, že právě i díky kartám ctností otevíráme společně ve škole témata, která by nás jinak minula. Karty jsou velmi dobrým vodítkem k tomu, abychom něco důležitého neopomněli.

4. Jak hodnotíte formu etické výchovy prostřednictvím karet ctností? Považujete ji za hravou a příjemnou?

Karty mají velmi příjemnou grafickou podobu. Na jejich druhé straně jsou návodné otázky a tvrzení k zamyšlení, které nám pedagogům pomáhají v práci s daným tématem, danou ctností. Vzhledem k tomu, že aktivit ke kartám je velké množství, je takováto etická výchova rozhodně zábavná a pestrá. Myslím, že si v ní každý z nás najde to, co mu vyhovuje, a to jak u učitelů, tak u žáků, případně také dětí v mateřské škole, které se s kartami již také setkávají. A to je další z výhod. Díky stejnému prostředku, který k etické výchově využíváme, mají děti ze školky kontinuitu, nejsou zmatené, rychle se do aktivit zapojí.

5. Podařilo se díky Výchově ke ctnostem vyřešit nějaký složitý výchovný případ? Jaký?

Myslím, že na taková posuzování jeden školní rok nestačí. Zvláště v našem prostředí, ve kterém se žáky pracujeme jinak, než je běžné na velké škole. Každopádně si troufám říci, že díky různorodým aktivitám s kartami ctností máme lepší možnost žáky opravdu poznat. Díky tomu pak také můžeme rychleji odhalit, když se rodí problém.

XIV

Příloha N – Strukturovaný rozhovor 3

Strukturovaný rozhovor 3

1. Nakolik si myslíte, že pomohla Výchova ke ctnostem prohloubit důvěru žáků k učitelům školy? Svěřují se např. více se svými problémy?

Myslím si, že celý systém karet ctností je velmi povedený a věřím, že při dlouhodobé práci s nimi vede žáky k hlubšímu porozumění vybraných kvalit. Nicméně se domnívám, že by bylo potřeba vztah učitele a žáků sledovat delší dobu než jeden rok. Nedokážu posoudit, zda se důvěra žáků k učitelům výrazně prohloubila.

2. Jakým způsobem se změnilo během aplikace Výchovy ke ctnostem chování žáků? Ubylo sporů a hádek, zvýšila se spolupráce a disciplinovanost žáků?

Změna podle mě nastala především ve větší citlivosti žáků na dosud pro ně spíše abstraktní pojmy. Tím, že se o nich hodně diskutovalo a probíraly se z různých stran, žáci jejich obsah lépe pochopili a dokázali si je lépe spojit se skutečným životem.

3. Do jaké míry přispěla Výchova ke ctnostem k respektu vzájemných odlišností? Vzpomenete si na konkrétní situaci, kterou byste mohl(a) popsat?

Tématem odlišností jsme se explicitně nezabývali. Na druhou stranu jsme se ale hodně ponořili do ctnosti „pospolitost“. V různých situacích a hrách jsme zakoušeli, jak důležitá je spolupráce a solidarita. Navíc tím, že se žáci s touto kvalitou seznámili hned na začátku celého roku, nejvíce se jim vryla pod kůži a často se k ní i později vraceli. Tento pohled jsme si pak připomínali v situacích, kdy se ukazovaly naše vzájemné odlišnosti: každý jsme jiný, někdo dokáže dobře počítat, jiný pěkně malovat – a v té rozdílnosti je krása. Rozdílnost jsme zakoušeli hlavně kvůli jednomu žákovi, který měl často špatnou náladu a nechtěl se zapojovat do činností třídy. Žáci se postupně naučili respektovat, že se zapojí později a brali to jako samozřejmost. Nevyloučili ho z kolektivu, i když jim tyto situace někdy byly nepříjemné. Když jeho naštvanost pominula, chovali se k němu tak, jako by se nic nestalo.

4. Jak hodnotíte formu etické výchovy prostřednictvím karet ctností? Považujete ji za hravou a příjemnou?

Formu hodnotím velmi kladně. Na kartách je řada námětů, jak s nimi pracovat. Existuje také příručka s různými hrami, které žákům umožňují prožít různé situace jen „jako“, což je pro ně bezpečné.

5. Podařilo se díky Výchově ke ctnostem vyřešit nějaký složitý výchovný případ? Jaký?

Složitý případ jsme neřešili. Žáci ale mohli pomoci různých her na vlastní kůži pojmy prožít. Například při ctnosti „vytrvalost“, kdy všichni dohromady stavěli domino přes celou třídu a občas někdo omylem do kostek strčil. Jednak museli řešit zlost na toho, kdo to udělal, zároveň rychle reagovat, aby pád někde zastavili a domino nespadlo celé, také spolupracovat, aby zvolili jednotný postup... Uvědomili si, že podobné pocity zažívají, když se jim něco nevede třeba v matematice a musí v sobě najít vnitřní sílu, aby mohli pokračovat dál.

XIV

Příloha O – Strukturovaný rozhovor 4

Strukturovaný rozhovor

4

1. Nakolik si myslíte, že pomohla Výchova ke ctnostem prohloubit důvěru žáků k učitelům školy? Svěřují se např. více se svými problémy?

Myslím, že skrze Výchovu ke ctnostem a aktivitami s tím spojenými, se celkově důvěra zlepšila. Největší posun vidím u žáka, který zpočátku měl problém udržet se svými spolužáky i učiteli oční kontakt. Tento problém vymizel. Žáci ke sdílení využívají čas a prostor při ranním kruhu. Někteří přesto dávají přednost individuálnější formě.

2. Jakým způsobem se změnilo během aplikace Výchovy ke ctnostem chování žáků? Ubylo sporů a hádek, zvýšila se spolupráce a disciplinovanost žáků?

Určitě se zlepšila spolupráce a komunikace. U žáka, který měl minimálně jednou měsíčně agresivní ataku, došlo k viditelnému zlepšení. Nemohu však posoudit, nakolik je to pouze vlivem etické výchovy. V rámci Výchovy ke ctnostem se pracuje hodně i s emoční stránkou jedince. To pomáhá žákům pochopit i odlišnosti prožívání různých emocí jejich spolužáků ve stejných situacích.

3. Do jaké míry přispěla Výchova ke ctnostem k respektu vzájemných odlišností? Vzpomenete si na konkrétní situaci, kterou byste mohl(a) popsat?"

Školu navštěvují i žáci jiných národností. Vzpomínám si, že jednou přišel žák v důsledku dodržování tradic dané země ostříhaný dohola a styděl se vkročit do třídy. Spolužáci reagovali někteří údivem, někteří posměchem. Děti jsem zklidnila a dala prostor tomuto žákovi, aby pokud chce, sám nám sdělil, o jakou tradici se jedná. Ten tuto možnost využil. Tím se zbavil ostychu a spolužáci se přestali posmívat. Byl to příklad, na kterém jsem demonstrovala respektování odlišností.

4. Jak hodnotíte formu etické výchovy prostřednictvím karet ctností? Považujete ji za hravou a příjemnou?

Karty jsou ilustrované pro děti. Obrázek mnohé dětem napoví. Rády s nimi pracují. Vždy než začneme novou ctnost, ukáží danou kartu. Příjemné je, že si mohou zvolit aktivity, které zrovna budu v rámci Výchovy ke ctnostem s dětmi dělat. Vidím v tom velkou flexibilitu. Mohu tak reagovat aktuálně na situaci a atmosféru ve třídě v daný okamžik.

5. Podařilo se díky Výchově ke ctnostem vyřešit nějaký složitý výchovný případ? Jaký?

Žák vykazující hyperaktivitu se sklonem k agresi se jeví podstatně klidnější. Ubylo atak a pokusů o útěk ze školního zařízení. Ty v podstatě vymizely. Samozřejmě, je těžké hodnotit, nakolik je toto ovlivněno právě etickou výchovou.

XVI

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Hana Kubátová

Obor: speciální pedagogika

Forma studia: kombinované

Název práce: Metody a techniky práce s jedinci s problémy v chování na 1. stupni ZŠ a MŠ
Vysoký Chlumeč – etická výchova

Rok: 2023

Počet stran textu bez příloh: 57

Celkový počet stran příloh: 16

Počet titulů českých použitých zdrojů: 20

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 9

Vedoucí práce: PhDr. Zdeněk Moucha, CSc.