

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

Etická výchova ve škole

Diplomová práce

Autor: Ing. Lucie Drbalová
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: PhDr. Eva Švarcová, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor: **Ing. Lucie Drbalová**

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název závěrečné práce: **Etická výchova ve škole**

Název závěrečné práce AJ: Ethic education in school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Základní pojmy v oblasti etiky. Uvedení do problematiky etické výchovy. Koncepce etické výchovy, její obsah, metody. Začlenění do školního vzdělávacího programu. Metody výzkumného šetření: analýza dokumentů, dotazníkový průzkum. Cílem je porovnat klima ve třídách základních škol, kde se etická výchova vyučuje a kde nikoliv.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Eva Švarcová, Ph.D.

Konzultant:

Oponent: Mgr. Iva Junová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 7. 1. 2014

Datum odevzdání závěrečné práce:

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

Ve Dřenicích dne 18. 2. 2015

Lucie Drbalová

Poděkování

Děkuji vedoucí své práce PhDr. Evě Švarcové, Ph.D. za cenné rady a připomínky. Dále děkuji ZŠ Skuteč, Komenského, ZŠ Pardubice, Benešovo náměstí, ZŠ Liberec, Na Výběžku a ZŠ Turnov, 28. října za jejich spolupráci při realizaci dotazníkového šetření.

ANOTACE

DRBALOVÁ, Lucie. *Etická výchova ve škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 95 s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je porovnat klima ve třídách, kde se etická výuka vyučuje a kde nikoliv. Teoretická část se zabývá obsahem, metodami, legislativním zakotvením, nejvýznamnějšími koncepcemi etické výchovy. Dále vymezuje pojem klima, jeho aktéry, determinanty, typy. V praktické části je jednak využita analýza dokumentů a rešerše webových stránek k vykreslení výuky etické výchovy v České republice a dále je provedeno dotazníkové šetření pomocí dotazníku KLIT. Dotazníkové šetření je realizováno ve školách, kde se etická výchova vyučuje a také kde se etická výchova nevyučuje. Šetření je provedeno v roce 2014 a následně ve stejných třídách v roce 2015 zopakováno. Výsledky šetření jsou porovnány jednak mezi třídami a školami navzájem a jednak vzhledem k meziroční změně.

Klíčová slova:

etika, morálka, klima třídy, výchova etická

Annotation

DRBALOVÁ, Lucie. *Ethical education in school*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2015. 95 pp. Diploma Dissertation Degree Thesis.

Comparison of climate in schools where ethic education is taught and in schools where is not taught is target of this work. Theoretical part deals with content, methods, legislative and the most important conceptions of ethic education. Further, work deals with definiton of concept climate, its actors, components and types. In practical part, analyse of documents and research of websites are used for description of ethic education in Czech Republic. Futher, questionnaire survey is performed in practical part, where is used KLIT questionnaire. Survey is realized in schools, where ethic education is taught and in schools where is not taught. Survey is realized in 2014 and is repeated in the same classes in 2015. Pursuant of results of survey comparison of climates at schools where education is taught and where is not taught is done and also is done comparison beetween periods.

Keywords:

ethics, morality, climate class, education ethic

OBSAH

ÚVOD	9
CÍLE	10
1 SOUČASNÉ POJETÍ ETICKÉ VÝCHOVY	11
1.1 Základní pojmy spojené s etickou výchovou	11
1.2 Legislativní vymezení etické výchovy	14
1.3 Etická výchova v Evropě.....	15
1.4 Cíle a obsah etické výchovy	18
1.5 Metody etické výchovy	26
2 NEJVÝZNAMĚJŠÍ KONCEPCE ETICKÉ VÝCHOVY	34
2.1 Lawrence Kohlberg a morální vývoj dítěte.....	34
2.2 Jean Piaget a morální vývoj dítěte.....	36
2.3 Teorie vyjasňování hodnot	38
2.4 Thomas Lickona.....	39
2.4.1 Role školy a učitele v mravním vývoji dítěte.....	40
2.4.2 Model výchovy charakteru dle Lickona.....	42
3 KLIMA ŠKOLNÍCH TŘÍD	44
3.1 Prostředí, klima, atmosféra.....	44
3.2 Složky klimatu	48
4 PRAKTICKÁ ČÁST.....	51
4.1 Projekty na podporu etické výchovy ve školách.....	51
4.2 Výuka etické výchovy na školách v ČR.....	56
4.3 Struktura respondentů	63
4.4 Průběh výzkumného šetření	66
4.5 Výsledky dotazníkového šetření	70
4.6 Shrnutí výsledků šetření a diskuse	84

ZÁVĚR	87
SEZNAM LITERATURY	89
SEZNAM TABULEK	94
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	95
SEZNAM PŘÍLOH	95
PŘÍLOHY	96

ÚVOD

Cílem diplomové práce je porovnat klima ve třídách kde se etická výchova vyučuje a kde nikoliv. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část je rozčleněna na tři hlavní kapitoly. První dvě kapitoly se zabývají etickou výchovou – jejím obsahem, metodami, vývojem v rámci ČR a Evropy. Jelikož téma historie etické výchovy je velice rozsáhlé a není stěžejním bodem v práci, v rámci kapitol jsou tak použity určité průhledy do historie etické výchovy, jejích metod a názorů na morální vývoj dítěte. Teoretická část rovněž popisuje nejvýznamnější koncepce etické výchovy. Ve třetí kapitole je vymezen pojem klima třídy, jeho typy, determinanty, prvky. Teoretická část se opírá jak o české, tak i zahraniční autory, zcela zásadní je publikace Roche Olivara, ze které koncept etické výchovy v ČR vychází.

Praktická část spočívá v interpretaci výsledků provedeného výzkumného šetření. Šetření bylo provedeno v roce 2014 v šestých třídách základních škol, a následně další rok bylo ve stejných třídách zopakováno. Šetření bylo prováděno jak ve školách, kde se etická výchova vyučuje, tak i v těch, kde se nevyučuje. Cílem práce je tak porovnat klima v těchto dvou typech škol a zároveň také porovnat výsledky šetření v meziroční změně. Jako nástroj šetření byl použit dotazník KLIT, který zkoumá klima ve třídách škol. Kromě této metody byla v práci využita i analýza dokumentů škol a rešerše webových stránek k vykreslení situace ve výuce etické výchovy v České republice.

Téma mě zaujalo z několika důvodů. Jednak jsem se měla možnost účastnit ukázkové hodiny etické výchovy, která mě velice oslovila. Nevěděla jsem, co přesně si pod pojmem etická výchova představit – název evokuje blízkost k náboženství, nebo pouhé filozofování, o tom, co je správné a co ne. Zároveň je to téma pro mě poměrně nové, které se v současné době vyvíjí. Také si myslím, že v dnešní době, kdy bohužel kolem sebe máme možnost vidět čím dál tím častější projevy agrese, šikany, bezohlednosti a sobectví a to u stále mladších dětí je nutné intenzivněji pečovat o morální vývoj dítěte.

CÍLE

Cíle v oblasti pedagogické teorie:

- a) Přispět k utřídění poznatků o stavu etické výchovy v České republice.
- b) Akcentovat péči o morální vývoj dětí.
- c) Nastínit možnosti etické výchovy.
- d) Vymezit faktory ovlivňující klima školních tříd.

Cíle v oblasti pedagogické praxe:

- a) Uskutečnit výzkumné šetření mezi žáky základních škol.
- b) Porovnat výsledky výzkumného šetření mezi jednotlivými školami.
- c) Porovnat výsledky výzkumného šetření v jednotlivých obdobích.

1 SOUČASNÉ POJETÍ ETICKÉ VÝCHOVY

V současné době se lze ve větší míře u dětí setkávat s projevy násilí, bezohlednosti, necitlivosti, povrchnosti, jednostrannou orientací na konzumní způsob života. Na druhé straně je ale třeba si uvědomit, že soudobá mladá generace je stále více ohrožována širším a sofistikovanějším spektrem svodů, které narušují či deformují její hodnotový žebříček - bulvární noviny a televizní programy přispívající iluzím o rychlé kariéře, velkém bohatství a slávě, celková komercializace společnosti, drogy, alkohol, sekty... Míra ohrožení mladé generace je nebyvalé vysoká, jsou do ní investovány značné prostředky a je dokonce profesionálně organizovaná. Proto je nutné najít stejně profesionalizovanou protiváhu, a to i v rámci výchovy charakteru žáků a v preventivních programech škol. (Vacek, 2005) O nutnosti zavedení do škol předmětu, který by se zabýval morálním vývojem dítěte, hovoří i Motyčka (2009) – dle něho dosud ve školách chyběl předmět, který by systematicky rozvíjel mravní úsudek dítěte, vnímání hodnot a prosociální chování. Ve školách je přítomna spíše represe, reakce na již vzniklé problémy, ale je třeba působit i preventivně a problémům předcházet. Luxová (2010) rovněž uvádí, že úkolem etické výchovy není předělat člověka, ale může ovlivnit jeho chování, charakter, a snížit tak agresivitu a další negativní jevy.

1.1 Základní pojmy spojené s etickou výchovou

Základem pojmů mravnost a morálka je latinské slovo *mos*, což znamená *mrav*, *zvyk obyčej*, ale i *vůli*, *způsob života*, *charakter*. (Čapek, 2005) **Mravnost** je „*obecným mravním normám, zvyklostem a standardům odpovídající jednání, spočívající na svobodném rozhodnutí v příslušném sociálně kulturním kontextu. Na rozdíl od morálky nemusí být ukotvena a reflektována svědomím.*“ (Čapek, 2005, str. 62) **Morálku** chápeme jako „*proměnlivý, historicky a kulturně podmíněný souhrn hodnotících soudů, zvyků, názorů, ideálů, pravidel, institucí a norem, jimiž se lidé v určitém ohledu řídí ve svém praktickém mravním jednání.*“ (Čapek, 2005, str. 62) Podstata morálky spočívá ve vnitřní sankci (institut svědomí). Projevuje se pocity studu, viny, trapnosti, nevole. V morálce se vytváří sociální identita každého jedince a je také v průběhu ontogeneze i v dospělosti společností učena a vyžadována. Mravnost bývá někdy považována za starší synonymum morálky, většinou je ale rozlišujeme na základě morální filozofie G. W. F. Hegela. Jedinec má právo na morální svobodu, vlastní privátní morální

stanovisko, které nemůže být popsáno žádnou materiální naukou o povinnostech. Mravnost je pak věcí celé společnosti, které různým způsobem upřesňuje právnost manželství, společenských institucí apod. Za těchto podmínek pak může existovat morální stanovisko jedince, který zároveň respektuje mravy své země, národy, doby a žije podle nich. (Čapek, 2005)

Morálka se vyznačuje značným funkčním pluralismem, tzn. že není lokalizovatelná do jedné přesně vymezené oblasti lidské činnosti. Proniká všude, i lidskými vztahy. Semrádová (2011) tak vymezuje následující funkce morálky: regulativní, výchovná, poznávací, hodnotící a imperativní, komunikační, prognostická.

Cílem morálky je „*mravní upevnění příslušného sociálního celku, mravního řádu a jistoty s ohledem na akceptované kodexy právních norem*“ (Semrádová, 2011, str. 8).

Prostředky, jimiž je tohoto cíle dosahováno, jsou (Semrádová, 2011):

- subjektivizace – mravní hodnocení životní situace a volba příslušného jednání závisí na tom, zda jsou mravní normy a hodnocení jednajícím člověkem vnitřně přijímány;
- neformálnost – mravní jednání nesnáší podobu diktovaných pravidel a předpisů, pak přechází v pouhý mravní rituál;
- veřejné mínění.

V souvislosti s morálkou používá americký profesor psychologie Aaron Hass zajímavý pojem - morální inteligence. Celkem rozlišuje tři druhy inteligence – rozumovou, emocionální a morální. Morální inteligence v sobě obsahuje schopnost morálně se chovat i morálně uvažovat. Tímto pojmem chce zdůraznit, že morální složku bytosti je nutné používat inteligentním způsobem tzn. že morální já člověka nesmí být ovládáno pouze chvilkovými impulsy, ani nesmí být pod kontrolou umělých frází. Morální jednání dle něho vyžaduje analýzu, porozumění a emocionální empatii. Morálně inteligentní jedinec pak považuje odpovědnost za druhé jako osobní povinnost a závazek, který na sebe bere dobrovolně. (Hass, 1998)

Etika z řeckého ethos = zvyk, obyčej, mrav, ale i obvyklé místo k bydlení je filozofickou disciplínou, jejímž předmětem jsou hodnotící soudy, které se týkají rozlišení dobrého a zlého. Jako součást tradiční filozofie se snaží poskytnout pravidla a

normy lidského chování a jednání. Etika zkoumá morálku. Klade si otázky typu Co je dobré a co zlé ? Jak mám jednat ? Co je ctnost ? Co je spravedlnost ? (Čapek, 2005) Etiku lze pojímat jako teorii morálky a mravnosti, k tradičním etickým problémům tak patří otázka původu a podstaty morálky, funkcí morálky. (Semrádová, 2011) Etika pak bývá označována jako věda o morálce, tzv. praktická filosofie. (Dvořák, 2005)

Sám název **etická výchova** byl v českém prostředí zvolen pro svou příbuznost s názvy dalších předmětů např. výtvarná výchova, hudební výchova. Nicméně i v dokumentech EU se název předmětu za poslední roky několikrát měnil např. ve školním roce 1997-98 jsou uváděny názvy *ethics* a *moral education*, v materiálech z r. 2000/2001 se užívá jen *moral education*, v roce 2002 *ethics* a *ethical instruction*, 2006/2007 a 2009 se používá *moral instruction*. (Svobodová, 2011)

Pojem etická výchova je často zaměňován s pojmy morální výchova, mravní výchova. U české odborné veřejnosti je zvyklostí používat pojem morální výchova k rozvoji morálního myšlení zatímco pojem mravní výchova pro aktivity vedoucí k formování charakterových kvalit osobnosti a žádoucího mravního chování. (Vališová, Kasíková, 2011) Pojem mravní výchova používá např. Malach (2007), který dle mého názoru potvrzuje výše uvedené. Malach považuje mravní výchovu za složitý systém složený z dalších subsložek, kterými jsou výchova humanistická a multikulturní, výchova právní, výchova občanská a politická, výchova mravního jednání, kázně a charakterových vlastností, výchova společenská. Cílem mravní výchovy je dle Malacha formování jedince ve shodě s mravním ideálem nebo standardem dané společnosti. Dále např. Vališová a Kasíková (2011) používají pojem etická výchova, který v jejich pojetí zastřešuje všechny aspekty mravního utváření osobnosti.

Dle mého názoru odlišení mravní a morální výchovy odpovídá i vymezení pojmů morálka a mravnost, které je uvedeno výše – morální výchova jako utváření myšlení člověka, něčeho uvnitř člověka, uvnitř jeho svědomí, osobnosti, zatímco mravní výchova spíše jako přizpůsobení se normám, snaha jednat dle norem. V podmínkách České republiky je etická výchova spjata zejména s myšlenkami Roberta Roche Olivara a Ladislava Lencze, kteří pojímají etickou výchovu jako výchovu k prosociálnosti.

1.2 Legislativní vymezení etické výchovy

V rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání (RVP Z) a pro gymnázia (RVP G) mají specifické postavení průřezová témata. Jsou povinnou součástí vzdělávání, mohou být zařazena do výuky v podobě předmětů, kurzů, přednášek, tematických bloků i jednotlivých témat. Zaměřují se na aktuální otázky současného světa, vytvářejí příležitost pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. Jedná se o následující témata: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova. (Vališová, Kasíková, 2011)

Etickému rozvoji osobnosti je věnována specifická pozornost v průřezovém tématu osobnostní a sociální výchova (dále OSV), a to jako zvláštnímu tematickému okruhu, v jehož rámci se má jednat o řešení problémů, rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje, praktickou etiku, morálku všedního dne. V rámci OSV jde především o rozvoj a růst osobnosti prostřednictvím prožitků vznikajících v procesu sociální interakce - výuka OSV je založena zejména na zážitkových metodách a skupinové spolupráci tzn. na formách práce, které navozují intimní atmosféru blízkosti druhých, uvolňují pocíťované a prožívané zábrany, rozvíjejí kooperativní dovednosti, utvářejí důvěru v druhé. Žák si v jednotlivých aktivitách uvědomuje sebe jako jednající bytost nesoucí odpovědnost za své jednání. Důležitou součástí OSV je sebepoznání a utváření pozitivního vztahu k sobě samému, neboť je prokázáno, že člověk, který si váží sám sebe, je lépe disponován vztahovat se s úctou a pochopení k druhým lidem. Učitel vybírá pro hodiny či kurzy OSV etická témata, v jejichž rámci otevírá otázky praktické etiky, konfliktu hodnot a tvorby postojů. (Vališová, Kasíková, 2011)

Nepovinnou součástí RVP jsou doplňující vzdělávací obory, které obsah vzdělání rozšiřují a doplňují. Ve ŠVP mohou mít postavení povinných předmětů, povinně volitelných i volitelných, o čemž rozhoduje ředitel školy. Na základních školách jde o obory další cizí jazyk a dramatická výchova. Koncem roku 2010 byla ukončena veřejná diskuse iniciována MŠMT a Výzkumným ústavem pedagogickým o zavedení dalšího

doplňujícího oboru – etická výchova, jehož koncepci založenou na projektu výchovy k prosociálnosti Roche Olivara a L. Lencze připravilo Etické fórum ČR¹. Výsledek veřejné diskuse nepřinesl jednoznačnou odpověď na otázku, zda se tento koncept výchovy k prosociálnosti, podle něhož je např. realizována výuka na Slovensku jako povinně volitelného předmětu etická výchova, má stát hlavním metodickým pilířem navrhovaného oboru, nicméně MŠMT tuto koncepci přijalo a zavedlo opatřením ministryně doplňující vzdělávací obor etická výchova s účinností od 1. 9. 2010. (Vališová, Kasíková, 2011)

Na gymnáziích jsou doplňující vzdělávací obory deskriptivní geometrie, latinský jazyk, dramatická výchova a etická výchova. V kurikulu středního odborného vzdělávání stoupl význam profesní etiky, tj. etické dimenze výkonu povolání, na něž jsou studenti připravováni obzvl. v oborech zdravotnictví a sociální práce. (Vališová, Kasíková, 2011)

1.3 Etická výchova v Evropě

Už dříve v textu bylo naznačeno, že v evropských zemích nepanuje jednotný vývoj v rámci zavádění etické výchovy do škol. Svobodová (2011) uvádí, že počítá-li se postupně s tím, že výukové plány českých škol se budou stále více podobat plánům škol v zemích EU, lze přepokládat, že současný stav zařazení etické výchovy jako doplňujícího předmětu je dočasný. Etická výchova bývá v zemích EU zařazena jako volitelný předmět v alternaci s předmětem náboženství, na primárním i sekundárním stupni a lze z něho i maturovat. I když název i obsah se v různých zemích liší, lze jmenovat pouze pět zemí, kde etická výchova od r. 2000 není či nikdy nebyla povinným předmětem: ČR, Estonsko, Slovinsko, Švédsko, Francie. Ve Francii ale 20 % dětí navštěvuje církevní školy, na nichž je etická výchova v alternaci s náboženstvím povinným předmětem.

¹ Občanské sdružení Etické fórum ČR je neziskovou organizací s celorepublikovou působností, jehož cílem je kultivace a vzdělávání v oblasti etiky. Pořádá akreditované kurzy, semináře a konference, realizuje projekty napomáhající ke zlepšení vztahů a vytváření harmonického vývoje osobnosti. Je autorem metodiky předmětu etická výchova. V posledních letech se zaměřilo především na zavedení školního předmětu etická výchova, vzdělávání pedagogů, osvětovou činnost a kultivaci podnikatelského prostředí. (Etické fórum ČR, 2012b)

Stavu etické výchovy v evropských zemích se věnuje např. Korim (2008), který definuje tři hlavní skupiny determinantů koncepcí etické výchovy v evropském kontextu a to:

- historicko-kulturní, světonázorové, politické a ekonomické determinanty;
- edukační teorie a praxe;
- pojetí etické výchovy, její základní cíle a obsahové dimenze.

Korim (2008) uvádí, že na celkový výchovný proces má stále větší vliv rostoucí globalizace, pluralismus, postmoderna. Velkou výzvou jsou např. migrační vlny do jednotlivých evropských států, kdy se původní obyvatelé musí naučit žít s nově příchozími obyvateli, kteří mohou mít odlišnou kulturu a vyznávat odlišné hodnoty. Vliv politického režimu na morální vývoj lidstva popisuje i např. Gál (1992) - když je společenský systém relativně stabilní, panují v něm určitým způsobem udržované vztahy mezi lidmi. Když je společnost dynamizovaná, mění se její struktura a vazby, podobná situace pak panuje i v mravních náhledech a názorech, které se často mění. Autor toto demonstruje na příkladu otázky úlohy státních orgánů. Úloha státu v době totality byla paternalistická, stát se staral o všechno a všechny, „vodil je za ruku“. Stát dle Gála zodpovídal za život a mravní vědomí lidí, nárokoval si jejich přímé ovlivňování, čímž činil občany nedospělými a nesvéprávnými.

V souvislosti s edukačním procesem Korim (2008) dále uvádí, že do popředí vystupuje základní otázka, jak globální problémy současného světa transformovat do roviny morálních problémů. Z hlediska koncepce etické výchovy mají nezastupitelný význam mravní hodnoty, které v sobě integrují všechny ostatní hodnotové fenomény člověka (mravní hodnoty jsou tak nadřazené ostatním hodnotovým oblastem subjektu). Moderní pedagogika hodnotí vývoj současné edukační teorie a praxe jako potvrzení trendu, že normativně vyčleněný vzdělávací obsah už pro jednotlivce přestává být rozhodujícím, těžiště se přesouvá na osvojení tzv. klíčových kompetencí, které umožňují podstatně zvýšit kvalitu života. Lze tedy zevšeobecnit, že edukační praxe i teorie by se měly soustředit na dva hlavní body – vychovat člověka s vlastní identitou a vychovat člověka zodpovědného, prospěšného ve vztahu k druhým lidem, který by dokázal žít v úctě k odlišnostem, v tolerantní spolupráci. Právě proto lze dle Korima základní úlohu etické výchovy vidět v potřebě rozvíjet personální i sociální kompetence žáků.

Třetí skupinu determinantů etické výchovy lze dle Korima (2008) vidět ve vnímání samotného pojmu etické výchovy, formulaci jejích základních cílů, obsahu. Z metodického hlediska lze sledovat následující skutečnosti:

- pod jakým názvem se vyučuje (etická výchova, morální výchova, personální a sociální výchova, hodnotová výchova);
- pojetí etické výchovy
 - o v užším slova smyslu – etická výchova, výchova k prosociálnosti;
 - o v širším slova smyslu - průřezová témata v dalších předmětech;
 - o v nejširším slova smyslu – společenský fenomén, neformální vzdělávání;
- hlavní cíle v základním vzdělávání;
- vztah etiky a etické výchovy, etické výchovy a náboženství;
- obsahové zaměření předmětů v jednotlivých státech a regionech;
- zda jsou témata etické výchovy rozšířeny o témata z jiných předmětů – občanské výchovy, sociologie, psychologie apod.;
- sestavení osnov etické výchovy – logická návaznost učiva.

Korim (2008) dále rozděluje státy Evropy do určitých skupin dle jejich postoje k etické výchově a popisuje je následovně:

Státy Skandinávie z hlediska celkového přístupu, základních cílů, obsahových dimenzí etické výchovy představují jednu z nejpokrokovějších regionů a perspektivní prototyp pro novou Evropu. Např. v Dánsku se vyučuje etika jako samostatný předmět, je zde větší flexibilita ve výběru učebnic, učebních strategií. Určité prvky etické výchovy se vyskytují ve všech vyučovacích předmětech na základní škole. Na středních školách se etika vyučuje již pouze v kontextu náboženství.

Státy západní Evropy často nabízejí zajímavé modely a příklady pro ostatní státy. Např. v Belgii, ve francouzské komunitě, se etická výchova vyučuje od prvního stupně až po střední školu, učivo se zaměřuje zejména na vytváření kritického myšlení, nácvik komunikace a spolupráce. Klade se důraz na to, aby úvodní hodiny braly do úvahy zkušenosti dětí, společenské prostředí, ze kterého pocházejí a snažily se jim ukázat i

vzdálenější svět. Prioritní úlohou má být ilustrativní představení tzv. žijící demokracie – myslícího jedince s hodnotami, ale také prosociálnost.

Státy jihozápadní a jižní Evropy patří k těm, kde se etická výchova buď vůbec nevyučuje (Řecko, Kypr, Malta) nebo jde o alternativu etické výchovy pod alternativními názvy např. ve Španělsku předmět *Studium sociálních a kulturních otázek* s velmi rozličnou tematickou skladbou nebo předmět *Společnost, kultura, náboženství*. Oba dva předměty se vyučují bez konkrétních osnov.

Střední Evropa a Pobaltí reprezentují region, který se s výjimkou Rakouska do začátku 90. let 20. století rozvíjel v rámci komunistického totalitního systému, masivní ateistické a ideologické indoktrinace. V současnosti všechny státy deklarují světonázorovou a ideologickou neutralitu a ústavně zaručují všechny základní lidské svobody a práva. V postkomunistických státech střední Evropy a Pobaltí se uskutečnil těžký proces společenské transformace, který velmi výrazně zasáhl i do oblasti vzdělávání a výchovy, také díky svým dimenzím jako jsou globalizace, evropská integrace a i přes uvedené unifikační snahy existují v současnosti také tendence, které odhalují některé rozdílnosti spočívající v dlouhodobém historickém vývoji, národních a státopisných specifikách, demografií, sociálně-politických rozdílností a náboženských struktur.

1.4 Cíle a obsah etické výchovy

Projekt etické výchovy je program výchovy, jehož cílem je pomocí zážitkové a reflexivní pedagogiky vychovat osobnost sociálně pozitivního člověka. Základní program přispívá k celkovému zlepšení sociálního klimatu ve škole a následně ve společnosti. Představuje účinný nástroj prevence sociálně nežádoucích jevů. Pro výuku etické výchovy obzvláště v podmínkách České a Slovenské republiky je zcela zásadní projekt španělského profesora Roberto Roche Olivara, který začátkem osmdesátých let vyvinul projekt výchovy k prosociálnosti. Vycházel z mnoha výzkumů, ze kterých dospěl k závěru, že rozhodující faktor pro pozitivní vývoj charakteru je prosociálnost. Pokud si dítě osvojí prosociální postoje a jednání, s vysokou pravděpodobností vyrostе v charakterního člověka. (Etické fórum ČR, 2012a)

Prosociálním nazýváme jednání zaměřené na pomoc anebo prospěch jiných osob, skupin, společenských cílů, ale bez toho, že by existovala jakákoliv odměna (např. finanční, pochvala, uznání) pro člověka, který tak jedná. Předpokladem prosociálního chování je vnitřní potřeba dělat to, co prospěje druhému. Cílem výchovy k prosociálnosti je, aby děti pocítily právě tuto vnitřní potřebu. Mezi charakteristiky prosociální osobnosti se uvádí např. projev soucitu s lidmi, které mají těžkosti; potěšení z obdarování někoho anebo rozdělení se s někým; namáhání se v prospěch druhých; úspěchy druhých přijímá bez závisti. (Roche Olivar, 1992)

Motyčka (2007a) uvádí, že Roche Olivar se nechal inspirovat zejména následujícími myšlenkovými teoriemi, proudy:

- kognitivně behaviorální psychologie - jednotlivé projevy chování jsou získány v průběhu socializace, ale důležitý vliv na člověka mají také jeho myšlenky, postoje očekávání;
- David Goleman a jeho pojem emoční inteligence. Dle Golemana má člověk dvojitý myšlení - jedno které logicky uvažuje, druhé které cítí. Životní úspěšnost ovlivňuje emoční inteligence až z 80 % - schopnost sám sebe motivovat a nevzdávat se v obtížných situacích, ovládat své pohnutky, náladu, zabránit úzkostem nervozitě, schopnost ovlivnit kvalitu myšlení, schopnost vcítit se do druhého;
- humanistická psychologie R. Rogerse, zejména ve způsobu chování pedagoga vůči žákům - učitel by měl zaměřit pozornost na potřeby žáka, vztah učitel-žák by se měl zakládat na empatii, akceptování žáka a opravdovosti tj. souladem mezi chováním a prožíváním učitele;
- humanistická pedagogika - důraz na emocionální a vztahovou stránku výchovy;
- kognitivní pedagogika - metoda hodnotové reflexe - pomocí otázek se učitel snaží přivést žáka k pochopení praktického významu zážitku.

Roche Olivar prováděl výzkum, při kterém si položil dvě základní otázky: Jací činitelé jednání dospělých podmiňují a podporují spontánní rozvoj prosociálního chování u dětí ? Jaké faktory týkající se ostatních postojů a jednání dětí podmiňují jejich prosociální jednání ? Po zodpovězení těchto otázek lze najít teoretický model

prosociálnosti, který poslouží jako spolehlivý základ výchovy k prosociálnosti. Při hledání modelu Olivar vytipoval 30 faktorů souvisejících s prosociálním jednáním a údaje si ověřil vlastními výzkumy, do kterých zahrnul 300 žáků z 24 tříd ve věku 13-16 let. Na základě výzkumů vytvořil model prosociálního chování, který obsahuje deset faktorů teoretického modelu prosociálního chování. Faktory dávají odpověď na otázku, jaké vlastnosti a schopnosti je třeba rozvíjet u dětí v zájmu rozvoje prosociálnosti. (Roche Olivar, 1992)

Podle Roche Olivara (1992) etická výchova v širším slova smyslu zahrnuje takové uspořádání vyučovacího procesu a života školy, aby celá atmosféra školy a různé podněty související se životem školy pozitivně ovlivňovaly rozvoj charakteru dětí. V užším slova smyslu znamená etická výchova usměrňování školního společenství pomocí osobitých aktivit, které mají v učebních plánech vyhrazen svůj prostor. Roche Olivar si uvědomuje, že etika je širší pojem než prosociální jednání, ale právě výchova k prosociálnosti je základem eticky správného jednání.

Etická výchova v užším slova smyslu má **čtyři základní složky**, které se vzájemně podmiňují a tvoří celek (Roche Olivar, 1992):

- Výchovný program.
- Určitý styl výchovy - vyjádření pozitivních citů k dítěti, získání dítěte ke spolupráci. Výchovný styl pak vytvoří ve třídě atmosféru podobnou v rodině.
- Používání osobitých výchovných metod, které poskytují dětem zkušenost anebo možnost vytvořit si vlastní názor. Děti se učí z vlastního prožívání a zážitků, které pak přirozeně ovlivňují jejich postoje a jednání, metody tak bývají označovány jako zážitkové učení. Učitel je v pozadí, pouze vytvoří zajímavou situaci a pak nechá děti uvažovat, diskutovat, experimentovat. Učitel je v podstatě moderátor, děti se vychovávají samy.
- Rozvíjení prosociálnosti – program, styly, metody a způsoby výchovy jsou zvoleny tak, aby podporovaly prosociálnost.

První část výchovného programu dle Roche Olivara je tvořena 10 faktory, které podporují nebo podmiňují pozitivní vývoj osobnosti. Následně je uveden jejich výčet a

charakteristika. Druhou část výchovného programu tvoří aplikace prosociálnosti na různé oblasti života².

1. ***Postoje a schopnosti mezilidských vztahů.*** Jeden ze základních způsobů, jak dát druhému najevo, že ho respektujeme a vnímáme jeho hodnotu, je dle Olivara úsměv a pohled. Měli bychom být schopni podívat se druhému zpříma do očí, pohled však musí být přiměřeně dlouhý a zároveň se přirozeně usmívat, čímž dáme najevo svou otevřenost. Za jeden z nejzásadnějších nedostatků v současné společnosti shledává Olivar neschopnost druhému naslouchat, lidé si často skáčou do řeči a mluví jen o sobě. Olivar tak mluví o *umění mlčení*, jehož základem je určitá míra sebeovládání. Mlčení je důležitý předpoklad, aby se u dítěte rozvíjela empatie. (Roche Olivar, 1992)

2. ***Lidská důstojnost a sebeúcta.*** Lidská důstojnost vychází z filozofie Všeobecné deklarace lidských práv - každý člověk jako příslušník lidstva si zasluhuje čest a úctu tj. hodnotu. Tento fakt je třeba podporovat už v dítěti – dítě, které rodiče plně akceptují a milují, bude schopné pochopit důstojnost jiného dítěte. Lidé s vysokou sebeúctou mají stabilní obraz o svých schopnostech a výjimečnosti, mají odvalu vyjádřit svůj názor, jsou aktivní, méně úzkostliví a nejsou tak zahlceni problémy, lidé bez sebeúcty neumí ani přijímat ani dávat lásku. (Roche Olivar, 1992)

3. ***Pozitivní hodnocení jednání druhých, pochvala.*** Dle Roche Olivara problémem je, že každého člověka porovnáváme s jakýmsi ideálem – a bohužel si většinou všímáme negativních odchylek, než těch pozitivních. Zvykli jsme si nechválit, co je dobré, jelikož to považujeme za normální stav. Dítě je ale třeba chválit, vyzdvihovat kladné stránky, ale přitom neporovnávat s ostatními. (Roche Olivar, 1992)

² mezi aplikační oblasti patří etické hodnoty, sexuální zdraví, rodinný život, duchovní rozměr člověka, ekonomické hodnoty a ochrana přírody a životního prostředí

4. **Kreativita a iniciativa.** Roche Olivar upozorňuje, že současný svět vede k masovosti, unifikaci, splynutí s davem. V člověku je však zakořeněna potřeba individualizace, personalizace, lidé hledají svou osobitost, soukromí. Na jedné straně je nutné, abychom se přizpůsobili okolí, zejména akceptovali normy, poznatky, morální kodexy, ale na druhé straně je třeba podporovat tvořivost, tj. divergentní myšlení. Právě tvořivostí přicházíme k pokroku, novému řešení problémů, v dětech je třeba podporovat zvědavost, pozornost, představivost, objevování souvislostí, ale i schopnost se na věc koncentrovat, experimentovat a řešit problémy. (Roche Olivar, 1992)
5. **Komunikace. Vyjádření citů.** Důležitým předpokladem empatie je umět vyjádřit své city a komunikovat s rodiči. U dětí, které díky dobré komunikaci mají přístup k vnitřnímu světu svých rodičů, se lépe rozvíjí empatie. Roche Olivar odlišuje citlivost vůči vlastním citům, umět je vyjádřit, a sociální empatii - následující faktor. (Roche Olivar, 1992)
6. **Interpersonální a sociální empatie.** Projevy prosociálního chování jako pomoc, darování, solidarita vyplývají z poznání anebo vytušení potřeb druhých, jedním slovem z empatie. Rozlišuje se poznávací a citová stránka empatie. Poznávací čili kognitivní stránka znamená, že jedinec vnímá stav druhé osoby pomocí představivosti, předvídá jejich myšlenky, city, skutky. Citová čili afektivní stránka empatie znamená emocionální reakci na city druhého, snahu vcítit se do druhého, vycítit, jestli je tato situace pro druhého příjemná či nikoliv. Jedná se o složky vzájemně spjaté, na sobě závislé. Empatie zjednodušuje komunikaci – čím větší je empatie, tím kratší může být komunikace, empatie je základem prosociálního jednání. Neoblíbené děti často mluví o sobě, vyjadřují své city, dávají najevo nesouhlas, dožadují se informací – což je v protikladu s empatickým chováním u oblíbených dětí. Cílem výchovného procesu tak musí být i dosažení určité decentrace – odpoutání se jen od sebe, své osoby. (Roche Olivar, 1992)

7. ***Asertivita. Uvolnění agresivity a soutěživost. Sebekontrola. Konflikty s ostatními.*** Roche Olivar konstatuje, že agresivita je naprosto negativní pro lidské spolužití i pro osobu jako takovou. Nechce však ignorovat konflikty, ale snaží se je řešit jinou cestou a to asertivitou. Asertivitu chápe jako iniciativu, rozhodnost, vytrvalost při prosazování určitého chování a to navzdory situačním, interpersonálním či sociálním překážkám. V reálném životě, abychom mohli čelit odlišným postojům a konfliktům, je třeba přijmout fakt, že lidé jsou odlišní a mají odlišné názory. (Roche Olivar, 1992)

8. ***Reálné a zobrazené prosociální modely.*** Pozorování prosociálního vzoru podporuje osvojování si určitého druhu jednání. Např. identifikace s otcem může být pro dítě velmi důležitým zdrojem bezpečí – dítě si přisvojí otcovu sílu a sebejistotu, dítě se pak cítí bezpečné, kompetentní a samostatné. Rodiče a učitelé ve svých běžných interakcích s dětmi konají skutky (mnohdy nevědomky), které slouží jako bezpečné referenční body na napodobování a identifikaci. Pokud jsou skutky prosociální, dítě je bude napodobovat. (Roche Olivar, 1992)

9. ***Prosociální chování. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství, zodpovědnost a starost o druhé.*** Tento faktor programu výchovy k prosociálnosti je nejvýznamnější, představuje globální cíl, určuje strukturu všech ostatních struktur a cílů. V životě člověka je mnoho činností, které odpovídají prosociálnímu chování – pomoc, utěšování, darování, lze je rozdělit do 5 kategorií (Roche Olivar, 1992):

- Fyzická pomoc – neverbální chování, při kterém se poskytuje fyzická podpora anebo pomoc pro dosažení cíle.
- Fyzická služba – neverbální chování, které eliminuje potřebu vykonavatele nebo příjematele činnosti fyzicky zasahovat do plnění úlohy anebo závazku.
- Dělit se.
- Verbální pomoc – verbální objasnění anebo instrukce, které jednotlivci pomohou vykonat nějaký úkol.

- Verbální podpora – verbální vyjádření zájmu o ulehčení smutku zarmoucené osoby, slova útěchy, uznání.

10. Společenská a komplexní prosociálnost. Komplexní prosociálnost, která zahrnuje odpovědné společenské prosociální jednání, je nejvyšším stupněm prosociálnosti. Komplexním chováním lze nazvat takové chování, ve kterém je přítomný určitý stupeň následujících znaků: pluralita jednotlivců, zasahování třetího, specifická různorodost příjemců, výskyt a zasahování neprosociálního chování v prosociálním chování. Příjemce prosociálního činu nemusí být osoba, ale i morální kvality, ideální stavy společenského soužití, náboženské či politické cíle. Za působení všech těchto faktorů vznikají komplexní složité situace, kdy např. pomůžeme jednotlivci, ale nepomůžeme státu či naopak, jde o tzv. paradox prosociálního činu. (Roche Olivar, 1992)

Další body výchovného programu se týkají výchovného působení vychovatelů a rodičů. Dávají odpověď na otázku, jak se mají chovat rodiče nebo vychovatelé, když chtějí pozitivně ovlivnit rozvoj prosociálního chování u dětí nebo všeobecně u druhých lidí (Roche Olivar, 1992):

- Přijetí žáka takového, jaký je, vyjádření sympatie.
- Přisuzování prosociálnosti – relevantní osoby vyjadřují svou důvěru a jistotu, že žák je typem spolupracující osoby, která pomáhá, je šlechetná apod., toto projevené připisování pak mobilizuje sebehodnocení a právě na jeho utvrzení je potřebné, aby se dále rozvíjely podporované prosociální postoje.
- Induktivní disciplína – usměrňování pozornosti dítěte na důsledky, které má jeho činnost na jiné dítě³.
- Nabádání k prosociálnosti.
- Podporování prosociálnosti – materiální i nemateriální, pozitivní i negativní stimulační.

³ výzkumy ukázaly, že tvrdě trestané děti nepřestaly opakovat své skutky, neuvědomovaly si, co udělaly, zatímco když jim to matky trpělivě vysvětlily, objasnily jim důsledky jejich chování, utrpení druhých, děti pak dokázaly soucitně reagovat (Motyčka, 2007b)

Základních deset bodů tvoří vlastní výchovný program propracovaný na konkrétní aktivity. Program zahrnuje různé věkové skupiny od mateřské školy po střední školy, ale používá se i při výchově dospělých. Celý výchovný program zabere dva roky. Poslední bod se týká náročnější problémů společnosti a doporučuje se realizovat až u větších dětí. Pokud se program realizoval u malých dětí, doporučuje se opakovat, až budou starší a do větší hloubky. (Roche Olivar, 1992)

Samotný program etické výchovy naplňuje vychovatel skrz zážitkové aktivity. Primární je prožitek žáka, který vzniká při aktivním řešení nejrůznějších problémů a životních situací. Po každé aktivitě musí následovat reflexe (skupinový rozhovor), kterou učitel usměrňuje otevřenými otázkami a která může proměnit zážitek při aktivitě ve zkušenost, kterou pak dítě může uplatnit v praxi. Roche Olivar ale nechtěl zůstat jen u zážitku a reflexe, chtěl měnit postoj a styly jednání žáků. (Motyčka, 2007b) Na základě vlastních zkušeností vytvořil Roche Olivar čtyřfázovou metodu nácviku sociálních dovedností (Motyčka, 2007b):

1. fáze: senzibilizace tj. zcitlivění pro téma. Žák skrz zážitek pochopí problém, smysl tématu, emocionálně se ztotožní s představovanou hodnotou. Mezi typické formy práce patří např. pozorování, hraní rolí, rozbor pohádek, příběhů apod.
2. fáze: reflexe. Reflexe se realizuje pomocí skupinového dialogu, kde žáci prezentují svoji práci v malých skupinách, čímž získají okamžité zpětné hodnocení. Je vhodné, aby děti seděly v kruhu, který zdůrazňuje rovnost a pocit, že důvěrné informace se nevnášší ven.
3. fáze: nácvik sociálních dovedností ve třídě. Žáci se učí experimentovat s určitým typem chování v umělém prostředí - hraní rolí, scénky, slohové práce, interview. Během nácviku dává vychovatel zpětnou vazbu např. pochvalu.
4. fáze: vytvoření reálné zkušenosti, skrze kterou se vychovatel snaží zaměřit pozornost žáka na přenesení naučené sociální dovednosti do skutečného života např. záznamy pozorování lidí v okolí, vedení deníku o vlastních zkušenostech, výstřižky z časopisů a novin týkající se problému apod.

1.5 Metody etické výchovy

Metody morální výchovy byly vždy v popředí pozornosti výchovných praktiků i teoretiků. Jedním z důvodů je i fakt, že převýchova je delší a namáhavější proces než výchova. (Kučerová, 1998) Odborná literatura nabízí řadu hledisek, jak lze metody etické výchovy dělit, souvisí i např. se zaměřením autora, zda je psycholog a zabývá se morálním vývojem dítěte z hlediska psychologie, anebo pedagog a zabývá se etickou výchovou z hlediska výchovného procesu.

Jako příklad psychologického pohledu lze uvést dělení dle Dvořáčka (2005), který používá rozdělení lidské psychiky na složku volnou, rozumovou a citovou a z toho vychází rozdělení metod na metody přesvědčování (které působí na rozum), metody cvičení (které působí na vůli) a metody citového ovlivnění, které působí především na city.

Dále např. Kasíková a Vališová (2011) uvádějí následující přehled metod etické výchovy:

- metody názorného působení;
- metody usměrňování jednání žáka (metoda trestu, požadavku, důsledků...);
- metody citového zaangažování žáka;
- metody rozvoje morálního uvažování a porozumění;
- metody podporující introspekci a sebepoznání;
- metody rozvoje sociální a občanské odpovědnosti;
- další metody – dramatická výchovy, projektové vyučování...

Kučerová (1998, s. 78) uvádí následující možnosti třídění metod mravní výchovy:

- podle postavení vychovávajícího:
 - metody přímého působení např. vysvětlování, přesvědčování, hodnocení;
 - metody nepřímého působení tzn. působení pomocí vhodně navozených zkušeností vychovávaných např. hrou, dramatizací, sportem, samosprávou atd.;
- podle stránek osobnosti, na které jsou metody převážně zaměřeny:
 - metody kognitivní (rozum);

- metody emotivní (cit);
- metody aktivní (vůle, chování);
- podle hlavního prostředku působení:
 - metody slovní;
 - metody názorné (příklad);
 - metody činné (zkušenost z vlastní aktivity žáka);
- podle stupně aktivity vychovávaných:
 - pasivní metody - vychovávaný pasivně přijímá vychovatelovo působení;
 - aktivní metody - vychovávaný a vychovatel jsou v interakci;
 - samostatné metody – vychovávaný má iniciativní podněty, navrhuje i provádí činnost, dovolává se zájmu, pozornosti.

Sama Kučerová (1998) však vychází z rozboru **výchovného procesu, jak obvykle probíhá ve školních podmínkách** a používá následující třídění:

- A) metody mravního uvědomování
 - a) metody rozumové instrukce
 - a. metoda požadavků
 - b. metoda vysvětlování
 - b) metody citového a názorného působení
 - a. metody vyvolávání a tlumení citů
 - b. metoda přesvědčování
 - c. metoda příkladu
 - c) metody rozvoje morálního úsudku
 - a. metoda řešení mravních dilemat
- B) metody výchovy mravní aktivity
- d) metody usměrňování činnosti dětí a mládeže
 - a. metoda režimu
 - b. metoda cvičení
 - c. metody získávání
 - d. metoda kontroly
 - e. metoda hodnocení
- e) metody utváření situací pro samostatnou činnost dětí a mládeže

- a. metoda pověřování úkolem nebo funkcí
- b. metoda utváření samosprávy a spolupráce se samosprávou

Žádnou z metod nelze preferovat a mechanicky uplatňovat na úkor metod ostatních, jelikož každá z nich má ve výchovném procesu svou specifickou funkci vzhledem k výchovné situaci. Stejná metoda, která se v rukou jednoho pedagoga ukáže jako účinná, může v rukou jiného naprosto selhat. Záleží i na aktuální situaci, která je mnohostranně ovlivněna věkem žáka, jeho a učitelovou osobností, na jejich vzájemných vztazích a mnoha dalších interpersonálních vazbách. Každá metoda má svou techniku, historii, důvod. (Kučerová, 1998) Dále tak pracuji s posledně uvedeným typem třídění, který se mi zdá vzhledem k povaze práce a studovaného oboru nejvhodnější.

Metoda požadavků vychází z konkretizace obecného cíle výchovy do jednotlivých dílčích úkolů, které staví před děti jako povinnost. Pedagog nečeká na výsledek živelného vývoje dítěte, ale plánuje jej, usměrňuje obecný cíl morálního rozvoje osobnosti dítěte, konkretizuje do každodenních pravidel žádoucího chování, které jsou žáci nuceni dodržovat. Dodržují je na základě obecně platné mravní, právní normy přizpůsobené věku dítěte a institucí např. řády ve školách, družinách, spolcích apod. (Kučerová, 1998) Úkolem metody je dosáhnout spíše vnější kázně, tj. aby dítě dodržovalo pravidla, i když bez hlubšího pochopení, teprve postupným vývojem abstraktního myšlení dítě chápe, proč jsou pravidla zapotřebí, co je jejich smyslem. Vychovatel má k dispozici kladné požadavky tj. příkazy, i záporné požadavky jako zákazy, může využívat gradaci požadavků od mírného pokynu k ostrému rozkazu, opět by měl přihlídnout k věkovým a individuálním zvláštnostem dětí a k dané situaci. Požadavek pak může formulovat jako prosbu, radu, návod, povel, rozkaz. Důležitá pravidla jsou zveřejněna na nástěnkách, vývěskách apod. Dobré je také formulovat je jako krátká a výstižná hesla, které si děti lehce zapamatují. Podstatný je však i tón řeči učitele – bez váhavosti, rozhodně a jasně. Požadavek musí být zároveň stručný, jasný, přesný. Metodu ale nelze používat samostatně – získala by nádech komandování, což by vedlo k odporu dětí a pouhé slepé poslušnosti. (Kučerová, 1998)

Novodobá pravidla kázně a disciplinární řády se ustavovaly již ve středověku, prostředky ale odpovídaly tehdejší době – feudálním násilnickým způsobům, často bylo využíváno bití, vězení, potupné tresty. V duchu svých pokrokových zásad zpracoval

J. A. Komenský zákony školy dobře spořádané. (Kučerová, 1998) Komenský tvrdil, že „*Poučování tedy přitom také býti musí, a to včasné a rozšafné. Čas pak jest poučiti něčemu dítěte slovy tehdaž, když se vidí, že se ho příklad nechytá, aneb dělati něco vedle příkladu jiných chtěje, že v to trefiti neumi: tu čas jest říci: Takto a takto hle. Nedělej toho, hanba!...* (Komenský, 2007, str. 69). Zákony školy spořádané tak obsahují povinnosti žáků, žakovských pomocníků, učitelů aj. vše v ideji, aby škola byla „dílnou lidskosti.“ Za odpůrce metody požadavků lze označit J. J. Rousseaua, který v duchu své teorie přirozeného a svobodného rozvoje osobnosti chtěl jakékoliv nařizování a poslouchání naprosto odstranit ze života. Ani jeden extrém – individualistický liberalismus ani kategorické autoritativní požadování bez zdůvodnění a výkladů se neukazují jako vhodné. (Kučerová, 1998)

Na metodu požadavků navazuje **metoda vysvětlování**, která umožňuje objasňovat podstatu mravního jednání, na rozdíl od požadavků ale vyžaduje zapojení rozumu a soudnosti vychovávaného, opírá se o logickou argumentaci, jejím cílem je hlubší pochopení smyslu pravidel, vede k uvědomělému vztahu žáka k morálním otázkám. Při vysvětlování se často využívá rozhovor, diskuze, besedy, přednáška apod. Učitel se však musí mít na pozoru, aby metodu neproměnil v plané a stálé moralizování, kázání. Učitel by měl mít autoritu, vykládat otázky zajímavě, bez patosu, frází. Přecenění metody v historii ukazuje racionalismus nebo intelektualismus, které vyznávaly názor, že mravnost lze vypěstovat výhradně poučováním a rozumovými důvody. Proti intelektualismu se stavěli emocionalisté a voluntaristé, zdůrazňující vliv emocionální a volní složky člověka. (Kučerová, 1998)

Jako **metody podněcování a tlumení citů** jsou využívány např. sugesce (vyvolávání či přenášení citových vzruchů, hodnotících postojů), agitace (získání posluchačů na základě sympatií a antipatií), degravace (oslabení nežádoucích emocí např. žertem, ironií, která se však dítěte nedotkne a nezraní ho). (Kučerová, 1998)

Pravděpodobně nejužívanější metodou je **metoda přesvědčování**, která sice těsně souvisí s vysvětlováním, ale zatímco metoda vysvětlování se zaměřuje na intelektuální sféru, metoda přesvědčování zase na sféru emocionální. Metoda usiluje o vzbuzení jistoty, že požadované jednání je správné a pro vychovávaného je ušlechtilé, hodnotné, jediné možné. U metody vysvětlování je cílem pochopení smyslu požadavků a norem.

Normy ale nestačí jen znát, chápat je, ale člověk o nich musí být zároveň přesvědčen, proto u metody přesvědčování je cílem vzbudit city závaznosti, povinnosti a odpovědnosti. Přesvědčování je náročná metoda – získat někoho, proniknout k jeho citům je mnohem náročnější, než něco vysvětlovat. Při představách žádoucího chování se učitel snaží vyvolat kladné pocity, při nežádoucích zase záporné, snaží se ve vychovávaném vzbudit svědomí – zábranu, která chrání člověka před nemorálním jednáním. Metoda přesvědčování se často spojuje s metodou příkladu, ve starší pedagogické literatuře metoda není dostatečně zpracována, protože převažovalo působení na intelekt. (Kučerová, 1998)

Metoda příkladu předvádí způsoby chování v podobě smyslově vnímatelné, nebo alespoň konkrétně představitelné, opírá se o navození vjemů, představ doprovázené pocity libosti, nelibosti. Tyto citové prožitky pak posilují evokované představy. U dětí je velice silně vyvinut napodobovací instinkt, čehož právě metoda využívá. Úkolem metody je tak upevnit žádoucí chování dětí vytvořením názorných a přitažlivých vzorů chování. Jak už bylo naznačeno – příklad může být jako metoda, ale také jako stálý činitel - dítě žije v nějakém prostředí, obklopují ho rodina, přátelé, učitelé... a ti všichni u něho vyvolávají imitativní reakce a přispívají k formování charakteru, ať už vědomky či nevědomky. (Kučerová, 1998) Příklad jako stálý činitel zachytil ve svém díle již J. A. Komenský (1948, s. 181): „*Zářivým příkladem spořádaného života budiž ustavičně život rodičů, pěstounů, učitelů a spolužáků. Neboť děti jsou jako opičata: všecko, co vidí, ať to dobré nebo špatné, hned chtějí napodobovat než vědět. Příklady míním jednak živé, jednak vzaté z vyprávění, avšak hlavně živé, poněvadž působí mocněji.*“ Vychovatelé si dle Kučerové (1998) uvědomují, že slova jsou slabá, pokud jsou v rozporu s tím, co dítě vidí.

Řešením **morálních dilemat** se žáci snaží vžít do problému, příběhu, který jim učitel nastíní, přemýšlí o něm, zvažují pro a proti, jak se zachovat v dané situaci. Objevují složitosti mezilidských vztahů, lépe poznávají sami sebe. Učitel může lépe proniknout do způsobu jejich uvažování, ovlivnit jejich morální hodnocení. Jako morální dilema lze předestřít jak smyšlený příběh, modelovou situaci, tak i reálné události ze života. Řešení morálních problémů podporuje morální zrání člověka, vede od morální heteronomie tj. závislosti na autoritách k morální autonomii tj. člověk má své vlastní

kultivované svědomí. (Kučerová, 1998) Morální dilemata hojně využíval např. Lawrence Kohlberg, o kterém dále pojednává kapitola 2.1.

Mezi hlavní metody výchovy mravní aktivity patří **metoda nastolení určitého režimu** tj. uspořádání času a prostředí, které tvoří vnější rámec pro život a činnost dětí. Důležitost režimu není diktována mnohdy pouze hygienicko-zdravotními důvody, ale také pedagogickými, kdy vnější organizovanost je jednou ze základních podmínek podnícení vnitřní disciplinovanosti dítěte. Pokud se nám podaří vytvořit pravidelný sled činností, činnost pak probíhá hladce bez námahy a je provázena uspokojením. Konkrétní náplň režimu, rozvržení činností, jejich délka závisí na věku dítěte a konkrétní situaci. Režim má své trvalé stránky – účelnost, přesnost, všeobecnost a určitost tzn. že děti musí chápat smysl uspořádání času, nesmí se porušovat, je závazný pro všechny, pravidla jsou stanovena určitě a funkce rozděleny zřetelně. (Kučerová, 1998)

Stejně jako metoda režimu, tak i **metoda cvičení** je zaměřena na výchovu žádoucí činnosti dětí. Cvičením lze rozumět mnohonásobné opakování požadovaného jednání, čímž se žádoucí způsoby chování upevňují. Výsledkem je potřeba jednat navyklym způsobem. Je třeba si uvědomit, že mravní jednání se nepěstuje jenom slovy a teorií, ale také praktickou činností. Žádoucí chování je nutné do určité míry automatizovat, bez cvičení se nelze např. stát zdvořilým, vytrvalým, důkladným. Nestačí jen vědět, co je dobro, je nutné si i vypěstovat návyky. Z metod cvičení jmenujme např. dril, který se používá např. při naučení čtení, psaní, násobilky. Metoda cvičení se tak uplatňuje prostřednictvím rozmanitých činností dětí, zdůrazňoval ji např. i J. H. Pestalozzi, který vyzdvihoval nutnost mravních úkolů jakožto příležitosti prakticky uplatnit morální naučení. (Kučerová, 1998)

Mezi **metody získávání** patří např. projev očekávání tzn. pedagog dá najevo, že očekává, že dítě bude jednat správně, dítě je potěšeno, že mu učitel důvěřuje a nechce ho zklamat. Slib či výstraha přidává představu kladných či záporných následků chování, což posiluje účinnost výchovných požadavků, podporuje směřování jednání dítěte. (Kučerová, 1998)

Dále existuje **metoda kontroly – dozoru**, kdy přítomnost pedagoga dětem připomíná, jak se mají chovat. Krajní příklad dozoru lze spatřit např. u Rosseaua, kdy vychovatel Emila nikdy neopouštěl. Jako odstrašující forma pak u jezuitů, kde kontrola a dozor přerůstal v udavačství a špehování, používali ho proti žákům i učitelům. (Kučerová, 1998)

Metody hodnocení zahrnují jak odměňování, tak trestání. Pochválený jedinec má tendenci žádané způsoby chování opakovat, odsouzený jedinec je vystaven hanbě, studu, nežádané chování tlumí. Účinek metody se stupňuje podle síly použité varianty, individuální a věkové zvláštnosti, kdo jej uděluje a za přítomnosti koho je udělován. Nadměrná aplikace pochval může spět k samolibosti a ješitnosti dítěte. (Kučerová, 1998) Nadměrné trestání zase k pasivitě, ustrašenosti, či vzdornosti – tento poznatek lze najít již např. v díle Johna Locka (1984, s. 103): *„Jestliže na druhé straně držíme mysl dětí příliš na uzdě a pokořujeme ji, ponižujeme a lámeme jejich ducha příliš přísnou rukou, je to horší než předtím. Vždyť výstřední, ale čilé a nadané mládence lze často napravit a udělat z nich schopné a velké lidi. Ale bázlivé, zbabělé, nízké duše a ponížené myslí je těžké povznést a velmi zřídka něčeho dosáhnout.“* Názory na metodu hodnocení v dějinách jsou různé – podle např. Montessoriové se jedná o prostředky umělé, vedoucí k nepřírozenému výkonu. Rousseau vyznával tresty jako přirozené následky např. dítě rozbije nábytek, ať je bez něho. Humanistická pedagogika odsuzuje všechny tresty, které potupují, urážejí, děsí dítě. Metod hodnocení se tak musí užívat s taktem a porozuměním. (Kučerová, 1998) Komenský např. uváděl, že *„je naprosto nutno zakročovat proti zlu mocí. Zakročuje se kázní tj. káráním a trestáním, slovy a ranami, jak je třeba, vždy hned po činu, aby klíčící zlo bylo potlačeno hned v zárodku, anebo raději aby bylo pokud možno vyrváno i s kořenem. Kázeň tedy musí žítí ve školách ne tak pro vědomosti (neboť ty, je-li vyučováno správnou methodou, jsou rozkoší a vnaudou pro lidskou mysl), jako pro mravy.“* (Komenský, 1948, str. 182). Motyčka (2007b) z hlediska odměňování upozorňuje, že pokud je dítě chváleno, naučí se chválit a oceňovat druhé, pochvala podporuje jeho sebevědomí. Ostatních forem odměn je ale třeba používat velice opatrně, aby nevedly k tomu, že dítě bez odměny nic neudělá.

Na metodu cvičení navazuje metoda **utváření situací pro samostatnou činnost dětí a mládeže** – organizování vhodných situací pro činnost vede dítě k samostatnému rozhodování a jednání. To je podmínkou pro morální růst dítěte. Učitel je sice povinen zachovávat si autoritu, avšak nesmí potlačovat dětskou samostatnost, aktivitu, poměr těchto dvou veličin – autority a samostatnost se mění dle situace, věku dítěte. Pokud má dítě příliš mnoho volnosti, stává se neukázněné, maří čas, příliš utiskované dítě je zase pasivní, nerozhodné. Na tuto metodu navazuje pověřování jednotlivce **úkolem či funkcí až utváření samosprávy**. Děti mají radost z vlastní důležitosti, zodpovědnosti, učí se pravidelně plnit úkoly, rozhodují, organizují. Samospráva se dle pramenů užívala už ve starověku a na středověkých univerzitách. J. A. Komenský zavedl v potocké škole funkce desátníků volených žáky. S postupnou liberalizací se samosprávy rozmáhaly už od 18. století v evropských i amerických zemích. (Kučerová, 1998) Kohlberg formuloval ideu tzv. spravedlivého školního společenství. Dle něho je pro vývoj morálního úsudku velmi důležitý vliv prostředí a vytváření vhodných sociálních podmínek pro mravní jednání. Žákům je třeba poskytnout možnost demokraticky participovat na diskuzích o všech závažných rozhodnutích ovlivňujících školní dění. Na Kohlbergovu teorii navazují diskursivní či konstruktivisticky založené modely morální výchovy, založené na snaze, aby žák samostatně konstruoval svojí morální osobnost s ohledem na sociální kontext, prostřednictvím dialogu s partnery. (Vališová, Kasíková, 2011)

2 NEJVÝZNAMĚJŠÍ KONCEPCE ETICKÉ VÝCHOVY

V předchozím textu byla podrobně rozebrána koncepce výchovy k prosociálnosti R. Roche Olivara, která je pro podmínky České republiky zcela zásadní. Morálním vývojem dítěte se však zabývali i další autoři, o kterých pojednává tato kapitola. Mezi první psychology, kteří se věnovali otázce morálního vývoje, patřili S. Freud, J. Piaget a L. Kohlberg. Všichni tři se shodují v názoru, že počátky morálního vývoje lze spatřovat ve třech letech dítěte, i když se lišili názorem na podstatu tohoto vývoje. (Weiss, 2011)

2.1 Lawrence Kohlberg a morální vývoj dítěte

Kohlberg na počátku zkoumání morálního vývoje vybral skupinu padesáti Američanů ve věku 10-28 let a dělal s nimi interview každé tři roky během 18 let. Identifikoval odlišitelné orientace v myšlení pokusných osob a tyto rozdíly se pak staly základem jeho teorie morálního vývoje. Metoda interview, kterou vypracoval a postupně zdokonaloval, spočívala v prezentaci morálního dilematu a následného kladení otázek zkoumanému subjektu. Dotazování mělo vést ke zjišťování důvodů, které subjekt vedly k určitému způsobu řešení předložené situace, a tedy i ke stanovení úrovně jeho morálního usuzování. K tomu, aby získal účinnější nástroj k identifikaci morální zralosti, Kohlberg vyvinul sadu příběhů, v nichž se vyskytuje osoba v morálním dilematu. Dilema je tísnivá situace, kdy se musíme rozhodovat mezi dvěma možnostmi, obě obsahují cosi negativního. Nejznámější je Heinzovo dilema, kdy má Heinz dvě možnosti - buď okrade lékárníka, nebo nechá ženu zemřít, nikdy nemůže zachránit ženu a zároveň uspokojit lékárníka. Na základě odpovědí chlapců na morální dilemata dospěl Kohlberg k šesti stupňům morálního usuzování, přiřazených ke třem rovinám. Roviny morálního usuzování nazval předkonvenční, konvenční a postkonvenční. Rozdíly mezi jednotlivými stupni tvoří kvalitativně odlišný způsob uvažování o morálních problémech. Jednotlivci procházejí stupni vždy popořadě, každý stupeň vychází ze stupně předchozího. (Heidebrink, 1997)

Prekonvenční úroveň je první vývojovou úrovní morálního vývoje a jejím základním principem je zaměření na sebe. Úroveň je dále členěna na dvě období – orientace na trest a orientace na odměnu. V etapě orientace na trest dítě poslouchá příkazy a podřizuje se, aby se vyhnulo trestu, poslouchá autority, jelikož jsou silnější. Zda je

jednání dobré či špatné, závisí na konkrétní situaci a jeho hmotných či fyzických důsledcích, sociální význam jednání je nepodstatný. V tomto období je tak velice nebezpečné pro další morální vývoj dítěte, pokud opakovaně vidí, že negativní činy nejsou potrestány a zůstávají bez povšimnutí. (Weiss, 2011) Další období tzv. naivního instrumentálního hédonismu je orientováno na odměnu. Objevují se první projevy internalizace sociálních požadavků ze strany jednotlivce prostřednictvím ztotožnění se s rodiči. Základní projevy slušnosti ve smyslu spravedlivého rozdělování jsou přítomny, ale jedná se o účelovou motivaci ze strany dítěte. Dítě se dokáže se vcítit do situace druhé osoby, ale nedovede situaci posoudit z hlediska třetí nezávislé osoby. Typický je extrémně silný cit pro spravedlnost tzv. rovnostářský fanatismus. (Weiss, 2011) Základy slušnosti, vzájemnosti, smyslu pro spravedlivé rozdělování jsou sice přítomny, jsou však stále interpretovány hmotně a účelově. Vzájemnost je otázkou jednání „ruka ruku myje“, a ne otázkou loajality či spravedlnosti. První stupeň - odměna a trest je založen na tom, že člověk se chce vyhnout trestu a chce jednat jen tak, aby následovala odměna, což je v podstatě považováno za základní lidskou motivaci. (Heidebrink, 2011)

Následuje **konvenční úroveň**, jejímž klíčovým principem je zaměření na skupinu. Nejprve se jedná o období orientace na to být hodným dítětem, dítě se orientuje na interpersonální vztahy, přizpůsobuje se tlaku autorit a skupiny, aby se vyhnulo kritice a nesouhlasu ze strany druhých. Tento stupeň je charakterizován vysokým stupněm konformity, projevy přátelství, slušnosti. Následuje období orientace na řád a zákon, dítě dodržuje pravidla, aby se vyhnulo odsouzení ze strany autorit a ze strany společnosti jako celku a následnému pocitu viny, že neplní svou povinnost. Obsah tohoto stupně morálky určují pocity povinnosti a viny, dítě se orientuje na právo a pořádek, někdy bývá nazýváno jako doba právního pozitivismu. (Weiss, 2011)

Poslední úroveň morálního vývoje je **postkonvenční úroveň**, jejíž klíčový princip je zaměření na vnitřní Já. Nejprve se jedná o orientaci na společenskou smlouvu podle obecně uznávaných principů, které jsou důležité pro obecně uznávané blaho, nikoliv pouze pro referenční autoritu. Dítě či dospívající jedinec podporuje tyto principy, protože chce uznání od svých vrstevníků a společnosti, za což se mu dostává uznání. Toto období je charakterizováno snahou dosáhnout co nejvíce užitku pro co nejvíce lidí. Nejvyšší úroveň je období, kdy převládá orientace na univerzální etické principy.

Jedinec jedná podle svých etických principů, ke kterým dospěl na základě vlastních zkušeností a postojů, principy dodržuje a podporuje, i kdyby za ně musel bojovat proti většině. Dochází k plné reverzibilitě tzn. jedinec je schopen ve svých úvahách vzít v potaz všechny zúčastněné a vcítit se do jejich role, postojů, hodnotových orientací, jedná se o úroveň ideální empatie, předpokladem je také vysoká míra abstraktního myšlení. (Weiss, 2011).

Lawrence Kohlberg se domníval, že vývoj myšlenkových procesů má transkulturní charakter tzn. že není vázán na určitou kulturu. Dále soudil, že existují vyšší formy úsudku, založené na univerzálních principech. Nejvyššími principy, které organizují lidské společnosti, jsou principy spravedlnosti – svoboda, rovnost, solidarita. Úkolem etické výchovy je tak podporovat rozvoj vyšších forem morálního myšlení tak, aby dítě dokázalo adekvátně svému věku analyzovat morální situaci a zaujmout morálně relevantní stanovisko. Pro podporu rozvoje morálního úsudku se mají používat kognitivní metody mravní výchovy např. řešení morálních dilemat, či analytická diskusní metoda. (Vališová, Kasíková, 2011)

2.2 Jean Piaget a morální vývoj dítěte

Jean Piaget předložil stovce švýcarských dětí v předškolním a školním věku příběhy obsahující morálně-etický problém, se kterým se běžně setkávají. Po vyhodnocení výsledků experimentu došel k závěru, že existují dva základní typy morálky a to heteronomní a autonomní. (Weiss, 2011)

Heteronomní morálku řadil do věku 4-7/8 let dítěte. Dítě se podřizuje bez zbytečného uvažování tlaku dospělých a plní jejich příkazy a zákazy. Tento projev nazýval morálním realismem – dítě chápe povinnosti, hodnoty, postoje jako něco objektivně daného, o čem rozhoduje autorita (dospělý). Stejně tak chápe spravedlnost. Spravedlivé je to, co určí dospělý. V období heteronomní morálky je tedy autorem pravidel vždy externí autorita. Důsledek jednání převažuje nad záměrem např. jedna schválně rozbitá sklenička je menší problém než omylem rozbitý táč skleniček. (Weiss, 2011)

Mezi morálku heteronomní a autonomní ještě klade mezistadium, kdy je dítě dosud vázáno na dospělé a jejich příkazy, ale už vývojově postoupilo k autonomii, normy však stále vnímá na úrovni morálního realismu. (Weiss, 2011)

Nástup **autonomní morálky** Piaget časově zařazuje mezi 7/8-13 let věku dítěte. Respekt k pravidlům ze strany autorit je postupně nahrazován vzájemným respektem dětí mezi sebou, je dodržováno tzv. zlaté pravidlo tj. chovej se k druhým tak, jak chceš, aby se druzí chovali k tobě. Na počátku období děti požadují striktní spravedlnost a rovnost např. chtějí, aby jejich starší sourozenec šel spát ve stejnou dobu jako oni nebo aby rodiče také museli dojít své jídlo. Po několika letech se tato přísná rovnost zrelativizuje. (Weiss, 2011) Pro větší přehlednost jsou rozdíly mezi heterononmní a autonomní morálkou zachyceny v tabulce v příloze A.

Morální vývoj dítěte Piaget demonstruje na hrách v kuličky. Dítě je podle Piageta denně konfrontováno s pravidly hodnotové morálky dospělých, jež na jeho potřeby a současný stupeň vývoje neberou ohled. Protože je těžké rozhodnout, do jaké míry si dítě doopravdy všímá pravidel, či se jen podřizuje autoritě, využívá Piaget analýzu systému pravidel, které sestavily samy děti – pravidel hry v kuličky. Po pečlivé analýze házení kuliček rozlišuje Piaget čtyři různá stádia užívání pravidel (Piaget, 1977, str. 16-20):

1. Čistě motorické a individuální stadium (do 3 let) – dítě si hraje s kuličkami podle vlastního přání a motorických zvyklostí, což vede k rozvoji více či méně ritualizovaných schémat a motorických pravidel. Dítě si v podstatě hraje samo, nejde zde o pravidla hry s ostatními.
2. Egocentrické stadium (2-6 let). Dítě napodobuje zvenčí dané vzory pravidel, pokouší se napodobit pravidla hry, ale stále si při hře s ostatními hraje samo, nesnaží se vyhrát, každý si hraje podle sebe, podle vlastní interpretace pravidel bez snahy o jejich kodifikaci.
3. Začínající spolupráce (7-10 let). Každý hráč se pokouší vyhrát, z čehož pramení i nutnost vzájemné kontroly a sjednocení pravidel hry, děti se většinou na pravidlech dohodnou. Pokud se však ptáme hráčů jednotlivě, objevují se stále odporující se znalosti pravidel a jejich interpretace.
4. Kodifikování pravidel – jednotlivé partie hry jsou přísně řízeny, všichni hráči znají pravidla v jejich úplnosti, zřídka se objevují protichůdné informace i o nejdetailejších pravidlech.

U dítěte se tak rozvíjí porozumění smyslu pravidel prostřednictvím kooperativní činnosti s vrstevníky. (Vacek, str. 14)

2.3 Teorie vyjasňování hodnot

Autory teorie vyjasňování hodnot jsou S. Simon, L. Howe a H. Kirschenbaum. Teorie vznikala v USA v šedesátých a sedmdesátých letech minulého století, v souvislosti s rozmachem humanistické psychologie a na klienta zaměřených, nedirektivních způsobů práce. Simon, Howe a Kirschenbaum (1997) uvádějí, že v dnešním světě je jedinec neustále konfrontován s požadavkem vybrat si, jak si bude žít svůj život. Často se ocitá v situaci, kdy nemá jasno ve svých prioritách anebo neví, jak je uplatnit v každodenním životě. Všechno co člověk dělá, každé rozhodnutí, činnost, je založeno na vědomých či nevědomých domněnkách, přístupech a hodnotách. V ideálním případě budou rozhodnutí založena na hodnotách. Hodnoty jsou formovány a ovlivňovány nejrůznějšími způsoby, mezi ně patří **vštěpování, jít příkladem a vyjasňování hodnot**.

Existuje množství způsobů, kterými se rodiče, učitelé, instituce snaží ovlivnit hodnoty dětí – výklady, moralizování, pravidla, odměny, tresty, hesla - což ale má své meze - dítě se musí rozhodnout, čí rady bude poslouchat a navíc vštěpování ani nemůže předpokládat všechny situace. Lidé, kteří ale obdrželi v dětství málo vštěpovaných hodnot, mají vše ještě těžší - nenaučili se procesu, při kterém se vyděluje dobré a zavrhuje špatné z různých hodnotových systémů, které je ostatní nutí následovat. Potom se až příliš často utvářejí důležitá rozhodnutí pod tlakem vrstevníků, bezmyšlenkovitým podřízením autoritě nebo silou médií. Jiné omezení spočívá ve faktu, že přímé vštěpování často vede k rozporům mezi teorií a praxí, tzn. že člověk něco jiného tvrdí a jinak se chová. Vštěpování tak často ovlivňuje jenom slova a málo se projeví v životě lidí. (Simon, Howe a Kirschenbaum, 1997)

Jít příkladem je druhý nejčastější způsob předávání hodnot – něco předvádět je efektivnější než jen mluvit. Člověk si všímá, jak se ostatní chovají a jak se vypořádají se závažnými rozhodnutími, jestli se chovají dle svých slov. Autoři však upozorňují, že i tento způsob má svá omezení – existuje mnoho lidí, kteří mohou být vzorem. Koho si tak vybrat? Učitel, kamarád, filmová hvězda, politik – každý z nich představuje odlišný příklad – jak rozeznat pravý morální vzor? Člověk je vystaven otázkám, zda se držet starých hodnotových norem, nebo zkusit nějaké nové, jak si vytvořit vlastní identitu, jak vycházet s lidmi s jinými hodnotami. Na tyto otázky může odpovědět třetí metoda – vyjasňování hodnot. (Simon, Howe a Kirschenbaum, 1997)

Vyjasňování hodnot znamená vystavět si svůj vlastní hodnotový systém. Autoři se opírají o přístup L. Rathse – proces zhodnocování, jakým způsobem se různí lidé dostávají k různým přesvědčením a utvářejí si určité vzory chování. Podle Rathse se proces zhodnocování skládá ze sedmi podprocesů (Simon, Howe a Kirschenbaum, 1997):

- ocenění vlastních přesvědčení a chování:
 - ocenění a opatrování;
 - veřejné potvrzování, když je k tomu příležitost;
- výběr vlastních přesvědčení a chování:
 - výběr z možností;
 - výběr po zvážení následků;
 - volný výběr;
- jednání podle vlastního přesvědčení:
 - jednání;
 - jednání podle vzorce, které je konzistentní a opakuje se.

Podle schématu má pak hodnota tři složky – emocionální, kognitivní a behaviorální. Hodnoty jsou založeny na pocitech, lidé o nich chtějí mluvit s ostatními. Zároveň hodnoty procházejí pečlivým myšlenkovým procesem, zvažuje se pro a proti, člověk se snaží sám rozhodnout, nikoliv pod tlakem zvenčí. A konečně lidské chování se zakládá na hodnotách. Těchto sedm procesů tak má ukázat, jak dosáhnout plnější integrace pocitů, přesvědčení a chování. (Simon, Howe a Kirschenbaum, 1997)

2.4 Thomas Lickona

Vzhledem ke stanovenému cíli se diplomová práce věnuje spíše úloze školy v mravním vývoji žáků. Nutno ale podotknout, že vývojově prvním mravním vztahem, který si dítě vytváří, je vztah k rodičům a k sourozencům, tak jak dále uvádí Čapek (2005). Na povaze tohoto vztahu bude podstatně záviset i formování humánních rysů dítěte v jeho budoucím životě. Tak jak se naučí děti chovat ke svým rodičům, budou se pravděpodobně chovat i k jiným lidem. Rodiče jsou prvními učiteli lidskosti svých dětí. Významný je i vývoj vztahů mezi sourozenci v rodině. Mravní základy, které dítě získá

v rodinném prostředí, si pak dále upevňuje, rozšiřuje, prohlubuje během školní výchovy.

2.4.1 Role školy a učitele v mravním vývoji dítěte

Role školy při rozvoji mravní stránky žáků je nenahraditelná a nezpochybnitelná. Její vliv je v této oblasti nejen očekáván, ale také v různé míře vyžadován. Otázkou tedy není, zda mravní výchovu ve škole realizovat, ale jak ji uskutečňovat, aby byla efektivní. (Vacek, 2005) Soudobá globální krize, jež ohrožuje naši civilizaci, provokuje snahy o přehodnocení stávající reality v mnoha oblastech lidské činnosti. Učitel by měl usilovat o kultivaci osobnosti s vysokými mravními kvalitami, schopné respektovat práva a jedinečnost ostatních lidí. Škola byla donedávna chápána jen jako instituce vhodná k předávání vědomostí a ukázkování žáků. Současná školská politika však usiluje o překonání transmisivního modelu školy a o vytvoření školy jakožto instituce zprostředkovatele kulturních tradic a společenských hodnot. (Spousta, 1998)

Gál (1992) uvádí následující tři příznivé podmínky pro uskutečňování etické výchovy ve škole:

- Tolerantní učitelský sbor – Gál zdůrazňuje, že je třeba nikoliv předstíranou tolerantnost a předvádění se před žáky, ale skutečnou vnitřní snahu být zítra lepší, než jsem byl dnes. Učitel vyvíjí snahu nedělat z maličkostí závažné problémy, opouští puntičkářství, zapomene na minulé konflikty, stává se velkorysým.
- Angažované vedení školy – vedení školy má být soustavným garantem etické výchovy, učitel v něm cítí oporu. Vedení školy musí permanentně sledovat celou etapu projektů etické výchovy. Učitel zodpovědný za etickou výchovou soustavně hodnotí, upevňuje, vylučuje jednotlivé výchovné způsoby.
- Progresivní úloha rodiny – etická výchova se musí propagovat alespoň v nejzákladnější podobě i mezi rodiči tj. informovat rodiče o její existenci ve škole. Tento fakt přivítá každá zainteresovaná rodina, protože dle praxe i nemravní lidé chtějí mít mravní potomky, např. alkoholici nechtějí mít z dětí alkoholiky, stejně tak hádaví nechtějí mít dítě dle jejich obrazu.

Dle Vacka (2011) je nezastupitelnost role škol při působení na rozvoj mravní stránky osobnosti žáků a studentů nezpochybnitelná, diskuse odborníků se týkají spíše možností jak tuto stránku ovlivnit. Klíčovou roli zde hraje osobnost pedagoga ve třech základních rovinách:

- prvotní rovina - osvojení a užívání etických norem se děje za účelem běžného fungování vztahů mezi lidmi, což zakládá funkčnost a smysluplnost systému tj. školy, v němž se všichni zúčastnění pohybují – jasná a smysluplná provozní pravidla, pozitivní nastavení pracovního týmu k realizaci profesního zadání atd.;
- etická rovina – odpovědnost předat odkazy minulých generací generaci nastupující, připravit děti a mládež na život ve společnosti, optimálně jednotlivce rozvinout;
- rovina, kde se etické chování učitele stává modelem a současně i podmínkou pro pozitivní výchovné působení.

Vacek (2011) dále uvádí, že podmínkami pro připravenost učitele na úspěšné působení v této oblasti jsou jeho dlouhodobá motivovanost rozvíjet mravní stránku žáků, dostatečné znalostmi z oblasti filozofie, etiky, psychologie, pedagogiky a dalších věd a dovednosti kompetentně a promyšleně ovlivňovat mravní vývoj svých svěřenců. Nemotivovanost pedagoga se projevuje v tzv. potlačujícím přístupu k žákům – ideálem pro takové učitele je žák, který je neobtěžuje všetečnými otázkami ani nadměrnou živostí. Mravnímu rozvoji žáků ale neprospívají ani učitelé, kteří morální působení, jako promyšlenou a soustavně realizovanou aktivitu, ve svém výchovně-vzdělávacím repertoáru prostě nemají. Jejich možná pozitivní ovlivnění mravnosti jsou zpravidla nepřímá, epizodická a nahodilá. Mnozí z nich se jednostranně orientují na vzdělávací činnost, formování mravní stránky žáka chápou jako úkol rodiny. Motivovaný je takový učitel, který považuje převzetí spoluzodpovědnosti za zdárný vývoj žáka po všech stránkách za samozřejmost plynoucí z podstaty jeho profese. V návaznosti na tuto problematiku se stále více hovoří o profesní etice, v tomto případě pedagogické profesní etice. Profesní etika pedagogů by se měla projevovat v řadě oblastí především ve vztahu učitel-žák, učitel-rodina, ve vztazích v rámci učitelského sboru, ale i směrem k veřejnosti.

2.4.2 Model výchovy charakteru dle Lickona

Lickona (2009) uvádí, že školy často diskutují, jak učit hodnoty - zda se pokoušet, aby děti hodnoty skutečně přijaly nebo pouze učit o hodnotách. Jedni argumentují, že při prvním způsobu dětem pouze něco vnucujeme, omezujeme je ve vlastním kritickém myšlení a ve snaze udělat si vlastní názor. Ve druhém případě děti sice umí kriticky přemýšlet o čestnosti, ale ve svém životě lžou, kradou, podvádí.

Lickona (2009) rozeznává dva typy hodnot: univerzální jako jsou respektování života každého, svoboda, rovnost, založené v Deklaraci lidských práv, je uložena obecná povinnost je zachovávat. Dále hodnoty neuniverzální, které jsou individuální, mohou se vázat např. k náboženství, jsou důležité pro jednoho, ale už nemusí být závazné pro druhé. Ve společnosti jsou již předem dány určité hodnoty, které vyznáváme. Děti by je však neměly pouze slepě přejímat, ale měly bychom pomoci jim hodnoty rozeznat, rozumět jim, internalizovat je a jednat dle nich. Nejdůležitějšími jsou odpovědnost a respekt.

Školy by však neměly jen znát určitý obsah vzdělávání, který budou učit, ale měly by se zajímat o charakter žáků a vybudovat určitý koncept charakteru, který budou rozvíjet ve svých studentech. Při výchově charakteru by se tak dle Lickona (2009) mělo uplatňovat v rámci školy jako celku, v rámci třídy a u rodičů 12 následujících strategií:

- učitel je pečovatel a vzor;
- vytvoření morálního prostředí ve třídě;
- morální disciplína tzn. tvorba a uplatňování pravidel, dohled nad jejich dodržováním;
- demokratické třídní prostředí;
- vyučovat hodnoty dané kurikulem;
- využívat kooperativní učení – naučit děti pomáhat druhým a spolupracovat s nimi;
- posilovat v dětech vědomí vlastní zodpovědnosti, zodpovídat za svůj život, práci, školu;
- posilovat morální reflexi pomocí čtení, diskuzí, psaní;
- učit děti řešit konflikty nenásilnou cestou, rozebírat konflikty;

- podporovat žáky i mimo školu, aby se snažili pomáhat a pečovat o ostatní;
- vytvářet pozitivní morální kulturu ve škole tzn. vytvářet prostředí, které podporuje hodnoty vyučované ve třídách;
- zapojit rodiče a komunitu do hodnotového vzdělávání.

3 KLIMA ŠKOLNÍCH TŘÍD

Pojmem klima třídy či školy se zabývá řada autorů, existuje mnoho definic, znaků, přístupů k jeho zkoumání, řada metod, jak jej diagnostikovat a následně popsat. Hojně se tímto tématem zabývá např. Jan Lašek, Robert Čapek, Helena Grecmanová, Jiří Mareš nebo Stanislav Ježek. Vzhledem k zaměření práce, která se soustřeďuje hlavně na tematiku etické výchovy je tak tomuto tématu věnována poslední, nejkratší teoretická kapitola, proto si uvědomuji, že nevystihuje zcela vše, ale pouze to podstatné pro účely práce.

3.1 Prostředí, klima, atmosféra

Dle Mareše a Ježka (2012) je škola institucí, která plní pět komplementárních úkolů - děti se mají naučit předepsanému učivu; škola má děti vychovávat, aby se staly kvalitními lidmi; škola má děti socializovat; škola má děti naučit, jak se učit, aby se mohly učit samy po celý život a škola má děti naučit samostatnosti, aby dokázaly přebírat zodpovědnost.

Většina jmenovaných úkolů se odehrává ve **školní třídě**. Školní třída je pojem, pod kterým se skrývá jednak prostředí, kde se výuka odehrává tj. učebna a také lidé, kteří se na výuce podílejí - relativně stabilní společenství žáků v rámci jednoho postupného ročníku. Obojí vysvětlení pojmu ovlivňuje průběh výuky. Kvůli složitosti pojmu prostředí a jeho vlivu na výuku lze nalézt v odborné literatuře vícero pojmů, kterými prostředí či některé jeho specifické prvky nazýváme. Literatura nejčastěji odlišuje pojmy prostředí, atmosféra a klima. (Mareš, Ježek, 2012)

Prostředí je z těchto tří pojmů nejširší – zahrnuje prostředí školy z hlediska umístění v regionu (město, venkov), z hlediska architektonického, patří sem ergonomická hlediska (školní nábytek, technická zařízení pro výuku), hygienická hlediska (osvětlení, vytápění), typ a stupeň školy (střední, základní, učiliště...). (Lašek, 2012b) Termíny klima a atmosféra zahrnují pouze sociálně-psychologickou dimenzi, přičemž **klima třídy** je pojmem užším, představuje „*trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.*“ (Lašek, 2012b, str. 40) Termín **atmosféra** se používá v nejužším smyslu jako krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě, např. v průběhu hodiny, při písemné práci apod. Jedná se o

emočně vypjatější a variabilnější situace, ve kterých širší klima nemusí působit. (Lašek, 2012b) Čapek (2010) dále uvádí, že i v meteorologii klima znamená podnebí, dlouhodobý stav počasí, takže stejně tak lze odlišit atmosféru a klima třídy. Např. dlouhodobě panuje oblíbenost učitele ve třídě, krátkodobě může během kázeňské situace, kterou pedagog řešil direktivně, jeho oblíbenost klesnout, ale jedná se jen o pouhý výkyv, během dalšího období se klima vrátí na původní hodnoty. Při použití slova hodnoty ale sám Čapek uvádí, že dalším rysem klimatu je, že je těžko měřitelné, obtížně zjištělné, i když působí všude a na všechny, je neuchopitelné, těžko popsatelné. Čapek (2010, str. 13) tak definuje třídní klima *„jako souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“*

Grecmanová (2008) dodává, že uvnitř školního prostředí se může klima vztahovat k různým horizontálním a vertikálním složkám organizace. Může se rozlišovat klima výuky, klima tříd, klima ročníků, klima učitelského sboru, organizační a školní klima. Klima výuky je nejmenším jmenovatelem, týká se klimatu konkrétního předmětu, určitého učitele. V nižších třídách, kde velký podíl na vyučování mají třídní učitelé, se klima výuky a třídy téměř shoduje, ve vyšších ročnících se ale již mohou zřetelně odlišovat. Klima výuky je výsledkem kontaktu žáků s prostředím, v němž se výuka probíhá. V průběhu školního dne, týdne, měsíce a roku se ve třídě odehrává různá výuka se specifickými klimaty, která ovlivňuje klima třídy, v žádném případě ale nelze říci, že klima třídy je pouhá suma klimat výuky. Klima třídy se vytváří jak ve výuce, o přestávkách, na výletech a dalších třídních akcích. V klimatu třídy se konfrontuje objektivní realita se subjektivním vnímáním a prožíváním žáků.

Aktéry klimatu jsou všichni žáci dané třídy (třída jako celek), skupinky žáků v dané třídě, žáci jako jednotlivci. Při vyučovacích hodinách se spolutvůrcem klimatu stává vyučující a často se na podobě klimatu podílí i třídní učitel dané třídy. (Mareš, Ježek 2012)

Mareš a Ježek (2012) pak vydělují následující **znaky klimatu**:

- Je to skupinový jev; určitý názor na klima dané třídy mají všechny skupiny aktérů.
- Je sociálně konstruované, vzniká nejen osobní zkušeností jedinců (žáků, učitelů), ale též debatováním mezi žáky navzájem, mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a žáky, mezi žáky a rodiči.
- Je sociálně sdílené, u aktérů klimatu – na základě osobních zážitků i diskuzí s lidmi, kteří mají stejné, či naopak rozdílné názory se podoba klimatu v myslích aktérů zpřesňuje; současně se vyjevuje, které názory jsou společné většině aktérů (obrazně řečeno jde o průnik množin), které názory patří jen jedné skupině osob a ve kterých názorech se jedinec rozchází se všemi ostatními lidmi.
- Je ovlivňováno širším sociálním kontextem - klimatem, které panuje na dané škole, dále lokálními zvláštnostmi místa, kde škola sídlí (velkoměsto, krajské město, malé město, vesnice), a též spádovou oblastí žáků atd.

R. H. Moose uvádí tři základní dimenze, dle kterých je možné charakterizovat prostředí, klima, atmosféru ve všech skupinkách, tudíž i ve třídách, jsou jimi dimenze (Lašek, 2012b):

- Vztahová – vyjadřuje míru interpersonálních vztahů a kvalitu vzájemných vazeb, míru kooperace, přitažlivost skupiny pro její členy atd.;
- Osobního růstu – vyjadřuje vnitřní procesy, které se především týkají podmínek, které vytváří skupiny pro autonomii člena a jeho růst, možnosti se samostatně rozhodovat a konat, orientaci na úkoly, podmínky diskusí apod.;
- Dimenze udržování a změny systému – mechanismy organizace a řízení skupiny, způsoby kontroly, ochoty ke změně.

Lašek (2012b, str. 44) uvádí dále determinanty, které ovlivňují klima třídy. Za determinanty považujeme „*skutečnosti v životě tříd a školy, které mají svou originální kompozici, jsou relativně svébytné, ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu.*“

Do determinantů patří především (Lašek, 2012b):

- zvláštnosti školy tj. typ školy a její zaměření, pravidla školního života (školní řád apod.);
- zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací;
- zvláštnosti učitelů tj. včetně učitelem preferovaného pojetí výuky a vzdělávání, z něhož vychází styl výuky;
- zvláštnosti školních tříd;
- zvláštnosti žáků.

Grecmanová (2008) uvádí řadu typů klimat, tříděných dle různých hledisek. Z hlediska zaměření této práce bych zdůraznila dělení dle různých vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů:

- Osobnostně orientovaný klimatický typ. Tento typ klimatu je charakterizován tolerancí k žákům, objevuje se častá pomoc žákům, jejich podpora, sociální angažovanost pro jejich individuální potřeby, učitel jen minimálně vyvolává stresové situace. Nejen vztahy žáků k učitelům, ale i mezi žáky navzájem a mezi učiteli navzájem jsou velice pozitivní. Požadavky na výkon jsou dobře vysvětleny, strach žáků ze školy se objevuje ve velice nízké úrovni, žáci mají chuť se učit.
- Diskrepantní klimatický typ. Tento typ klimatu je charakterizován diskrepancí mezi vnímáním rodičů a žáků na jedné straně a učitelů na straně druhé, rodiče posuzují klima nepříznivě, žáci mají ze školy strach, vzájemné vztahy jsou negativní. Zatímco učitel hodnotí vztahy mezi ním a žáky a rodiči pozitivně a pociťuje jen nepatrný stres.
- Funkčně orientovaný klimatický typ. Tento typ je charakteristický špatnými vztahy mezi žáky a učiteli – nízká tolerance, malá osobní blízkost, nízká důvěra k učiteli. Žáci mají omezenou možnost zapojit se do diskuze, je tlačeno na výkon a disciplínu. Ve třídě je nízká koheze, konkurenční boj, nechť ke škole a strach ze školy. Rodiče i učitelé vnímají klima negativně.
- Distančně klimatický typ. Vyznačuje se negativními vztahy mezi učiteli a žáky, malou možností podílet se na určování aktivit, velkými požadavky na výkon,

nepatrnou podporou žáků ze strany učitele, ale jsou zde výrazně dobré vztahy mezi učiteli navzájem a mezi žáky navzájem, panuje tedy vysoká distance ve vztahu učitel-žák, ale vysoká soudržnost ve vztahu žák-žák. Děti mají nechuť ke škole, nízkou motivaci, ale nemají ze školy strach.

3.2 Složky klimatu

Čapek (2010) uvádí následující složky klimatu: vyučovací metody a edukační aktivity; komunikace ve třídě; hodnocení ve třídě; kázeňské vedení třídy; vztahy mezi žáky ve třídě; participace žáků; prostředí třídy.

Jednou z nejdůležitějších činností učitele je výuka, kterou realizuje různými způsoby, metodami a aktivitami. Pokud jsou jím zvolené způsoby pro žáky zajímavé, užitečné a zábavné, působí to pozitivně na klima ve třídě. V souvislosti s tím hovoříme zejména o tzv. **suportivních výukových metodách**. Jsou založeny na uvědomění si, že nelze pouze monologicky přednášet, ale je třeba děti aktivizovat, motivovat, vysvětlovat. Suportivní metody mají následující charakteristiky (Čapek, 2010):

- Aktivizování žáků tvořivými, herními nebo simulačními činnostmi.
- Vytvoření prostředí, kde bez obav a strachu lze přiznat vlastní chybu, hodnotí se pochvalou, komunikace ve třídě je přátelská a optimistická.
- Žák se nebojí projevit vlastní názor a zároveň respektuje názory druhých.
- Individualizace, zdůraznění osobnosti žáka.
- Schopnost vzájemně si pomáhat, respektovat se, schopnost vcítit se do druhého.
- Opuštění mocenského principu řízení, pedagog je nyní spíše podněcovatel žáků, rádce, přenechává žákům do určité míry rozhodování.
- Zaměřenost na praxi, na život, realitu, použitelnost získaných poznatků v praxi.

Ve třídě pak vzniká suportivní klima – podporováno skupinovou prací, která ale musí být vhodně řízena, učitel aktivitu dětí pozoruje, střeží, aby se zapojily opravdu všechny, a ne jen několik neaktivnějších žáků, snaží se děti pobízet, vymýšlí nové úkoly. (Čapek, 2010)

Další z podstatných složek klimatu je **komunikace** – učitel může různými způsoby komunikace na své žáky vhodně působit tak, aby nejen jeho vlastní, ale i jejich

vzájemné dorozumívání podporovalo příznivé třídní klima. Důležitá je komunikace nejen mezi učitelem a žáky v rámci vyučování, ale mezi všemi zúčastněnými při všech příležitostech školního života. Komunikaci lze členit na odbornou, která má za cíl vzdělávat, a sociální, která působí vztahově, emotivně. Komunikace není pouhým přenosem, ale zejména sociálním procesem – formuje účastníky, profiluje vztahy, učí je sociálnímu chování. Učitel si získá žáky nikoliv genialitou předávaných poznatků, ale přátelskou, trpělivou, suportivní komunikací. Takováto komunikace přispívá pozitivnímu klimatu v třídě – děti se nebojí na nic zeptat, nebojí se přiznat chybu, hovoří otevřeně, ale korektně a slušně. Jestliže je komunikace vedená v prostředí suportivního klimatu, umožňuje kvalitnější výuku, lepší řešení problémových situací, vhodné výchovné působení, zároveň socializuje správné návyky a postoje, týkající se nejenom komunikace, ale i sociálních vazeb mezi členy třídního kolektivu a jejich vztahu k učiteli. (Čapek, 2010)

Další důležitou složkou klimatu je **hodnocení**. Bohužel hodnocení žáky často stresuje, děsí, přerůstá až v nepřátelství mezi učitelem a žákem, může docházet k demotivaci a opakovaným neúspěchům. Někteří učitelé pečlivě promýšlejí co učit, jak učit, ale už nerozmýšlí jak hodnotit, a některé dobře míněné aktivity tak pouze vyšumí do prázdna, učitelé nepovažují hodnocení za důležité a často na něj zapomínají. Právě hodnocení se ale může stát důležitým nástrojem, jak suportivně ovlivňovat klima. (Čapek, 2010)

Kázeňské vedení třídy je otázkou především vhodně a dobře realizovaných odměn a trestů, pedagog může pomocí trestů a odměn motivovat, modifikovat chování žáků, pomáhat jejich socializaci a vhodně tak ovlivňovat klima třídy. V suportivním klimatu třídy žák přijímá trest jako zcela logický a legitimní důsledek svého jednání, učitel však musí jasně ukázat chybu a vysvětlit její důsledky. Naopak co se týče odměn – pokud bychom vhodné chování neodměňovaly, vyhasíná, ztrácí se jeho četnost. (Čapek, 2010)

Čapek (2010) dále uvádí, že u starších dětí mohou být **vztahy mezi žáky** právě nejsilnější důvod, proč ráno vstanou z postele a jdou do školy. Pedagog by se měl snažit poznat vztahy mezi žáky, pozorovat je a vyvozovat poznatky pro svou další činnost.

Pod pojmem **participace žáků** lze chápat aktivní účast dětí v procesu výuky a v procesech rozhodování o záležitostech školního života, které se jich bezprostředně

týkají např. rozhodování o cílech a obsahu vzdělávání a o pravidlech života školy. V podmínkách dnešní školy je to tak např. vytváření žákovské samosprávy nebo i participace žáků na pravidlech. (Čapek, 2010)

Posledním jmenovaným faktorem je **prostředí třídy** – součástí péče o klima třídy je i udržování prostoru učebny a to nejen po stránce pracovní (vhodné učební pomůcky a nábytek), ale i estetické. Prostředí by mělo být podnětné a zároveň pedagogizující, měla by být podporována jak vzdělávací, tak i hodnotová interaktivnost. Vzdělávací interaktivnost je např. vyvěšený společných pravidel, společných fotografií z výletů, prezentací, pedagogizace prostředí. Na to navazuje hodnotová interaktivnost, která vede žáky k péči o prostředí, kde se učí, interaktivnost spočívá v uvědomování si propojení s prostředím, které nás obklopuje a nutnosti jeho ochrany. (Čapek, 2010)

V kapitole 3.2 jsem vymezila základní prvky klimatu a jak s nimi co nejlépe pracovat. Nejen učitel, ale i celé vedení školy by se mělo snažit vytvořit ve třídách pozitivní klima, které žáky povzbuzuje, děti se cítí dobře, nemají ze školy strach, snaží se být aktivní, nebojí se projevit svůj názor. To vše je dle mého názoru v souladu s myšlenkou etické výchovy. Stejně tak jako v kapitolách týkajících se etické výchovy, tak i v kapitole 3.2 bylo zdůrazněno, že učitel již není pouhou postavičkou, která stroze předává poznatky, ale snaží se být dětem vzorem, snaží se vést, aktivizovat, podporovat, je jakýmsi průvodcem jejich morálním vývojem. I uvedené suportivní metody odpovídají metodám etické výchovy – je kladen důraz na fakt, že už nestačí pouhé vysvětlování, přikazování, ale je třeba k dítěti proniknout hlouběji, používat zážitkové metody, aby si dítě teoretické poznatky více sepjalo s reálným životem, aby se nejen něco naučilo nazpaměť, ale aby se také prosociálně chovalo v každodenním životě. Dětem by se měla předávat i větší zodpovědnost, čímž se posiluje jejich sebevědomí. Dle mého názoru lze říci, že cílem etické výchovy je i vytvoření suportivního klima ve třídě, tzn. klimatu, kde se děti, ale koneckonců i učitelé cítí dobře a kde se vytváří vhodné podmínky pro morální vývoj dítěte. Pokud bude takové klima nastoleno, děti budou mít větší chuť vzájemně si pomáhat, naslouchat si, respektovat druhé.

4 PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části je využito několik nástrojů. V podkapitolách 4.1 a 4.2 je pomocí analýzy dokumentů škol a rešerší webových stránek vykreslena situace etické výchovy v České republice – kde se etická výchova vyučuje, jak vypadá výuka, projekty zaměřující se na podporu etické výchovy ve školách. V kapitolách 4.3 – 4.5 jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření. Na základě zjištěných výsledků je naplněn hlavní cíl práce.

4.1 Projekty na podporu etické výchovy ve školách

V následujícím textu jsou blíže popsány dva programy financované z Evropské unie, které přispívají v České republice k zavádění etické výchovy do škol. Program Podpora implementace etické výchovy do vzdělávání v základních školách a v nižších ročnících víceletých gymnázií byl vyhlášen pro roky 2013, 2014 a 2015. Vyhlášovatelem projektu je MŠMT. Dalším programem, který se zabýval zaváděním prvků etické výchovy do škol, byl projekt Inovace školního vzdělávacího programu - Výchova k prosociálnosti, financovaný z Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Programy jsou doprovázeny konkrétními příklady projektů ze základních škol.

Obecným cílem programu Podpora implementace etické výchovy do vzdělávání v základních školách a v nižších ročnících víceletých gymnázií je zvyšování kvality vzdělávání, a to jak prostřednictvím vzdělávacího obsahu, tak změnou sociálního klimatu ve školách. Obecného cíle programu má být dosahováno zkvalitněním výuky etické výchovy, posilováním vzdělávacích a osobnostních kompetencí učitelů a motivací ředitelů škol k zavádění prvků etické výchovy do všech vzdělávacích oblastí nebo k zavedení výuky doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova ve školách. Podpora se uskutečňuje formou poskytování finančních prostředků státního rozpočtu, které právnické osobě vykonávající činnost základní školy nebo nižšího stupně víceletého gymnázia, zapsané ve školském rejstříku vznikly při vzdělávání v souladu s projektem podaným v tomto programu. (MŠMT, 2014)

V programu jsou podporovány zejména tyto aktivity (MŠMT, 2014):

- další vzdělávání pedagogických pracovníků pro jednotlivce v délce minimálně 35 hodin prezenčního vzdělávání zaměřeného na etickou výchovu (vzdělávací program musí být akreditovaný ministerstvem);
- další vzdělávání pedagogických pracovníků pro pedagogický sbor (účast lektora přímo ve škole, zapojení nejméně 50% pedagogů školy) v délce minimálně 20 hodin prezenčního vzdělávání, akreditovaného ministerstvem. Vzdělávání bude uskutečňováno formou workshopů zaměřených na témata etické výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (zejména metody vzdělávání, motivace žáků, práce s rodiči);
- tvorba a realizace školních nebo žákovských projektů, včetně spolupráce s rodiči. Výstupy projektů budou zveřejněny formou příkladů dobré praxe na webových stránkách škol;
- inovace školních vzdělávacích programů - začlenění témat etické výchovy do koncepce školy a do všech vzdělávacích oblastí pod vedením metodika nebo odborného konzultanta na etickou výchovu (příklady dobré praxe);
- nákup či tvorba pomůcek pro výuku etické výchovy.

K podmínkám projektu patří (MŠMT, 2014):

- realizace projektu musí být součástí vzdělávání v dané škole;
- projekt musí navazovat na školní vzdělávací program;
- v rámci projektu musí být rozvíjen závazný či volitelný obsah etické výchovy v RVP ZV;
- nelze předkládat samostatné projekty bez kontextu se školním vzdělávacím programem;
- požadovaná dotace na jeden projekt musí být nejméně 40 000 Kč a nesmí přesáhnout 100 000 Kč. Dotace může činit až 70% celkového rozpočtu projektu, v případech hodných zvláštního zřetele může MŠMT procentní podíl dotace na realizaci projektu zvýšit.

Dle vyhlášení pořadí úspěšnosti projektů, které jsou každý rok zveřejňovány na stránkách MŠMT, se v roce 2013 se do projektu zapojilo 67 škol, v roce 2014 již 173 škol.

Z programu Podpora implementace Etické výchovy do vzdělávání v základních školách a v nižších ročnících víceletých gymnázií v roce 2013 čerpala např. ZŠ Žamberk, 28. října 581. Škola na realizaci projektu obdržela od MŠMT finanční dotaci v hodnotě 55 700 Kč. Realizace projektu proběhla v období od září do prosince 2013. Projekt se zaměřil na následující body (ZŠ Žamberk, 2013):

- Další vzdělávání pedagogických pracovníků - učitelů, kteří projevíli zájem seznámit se s etickou výchovou a vyučovat ji průřezově ve svých předmětech. Za tímto účelem proběhl akreditovaný čtyřicetihodinový seminář vedený lektorem Etického Fóra ČR. Seminář absolvovalo pět zájemců z řad učitelů prvního stupně a tři z druhého stupně.
- Inovace adaptačního pobytu pro žáky šestého ročníku. Po konzultacích s dalšími odborníky a navázání spolupráce s psychologkou škola připravila nové cíle, hry a aktivity. Jedním z nových prvků, přenesených z etické výchovy, je vytváření pravidel třídy. Na adaptačním pobytu děti započnou s vytvářením a domlouváním pravidel soužití ve třídě a ve škole jej pak společně dokončí, a to včetně vlastnoručně zhotoveného plakátu. Pravidla jsou tak formulována jazykem odpovídajícím věku dětí. Se vzniklou verzí pravidel se ve škole dále pracuje.
- Obohacení tradičních školních akcí, například „Vítání prvňáků“ a „Patronát devátáků nad prvňáky“. Při těchto akcích bylo např. žákům devátých tříd poskytnuto více prostoru pro vlastní nápady a zároveň na ně byla přesunuta větší zodpovědnost. Třídní učitelé akce pouze koordinovali a zajišťovali technické a materiální zázemí. Cílem bylo motivovat žáky ke spolupráci a připravit je na blížící se změnu společenských rolí z dětí na dospělé. Všechny práce a pomoc byly na bázi dobrovolnosti, žáci se zapojovali ve velkém počtu, přinesli řadu svých nápadů. Dle školy byla odezva výborná jak u rodičů, tak i ostatních učitelů.

- Zavedení změn v ŠVP, jejichž cílem je připravit prostor pro větší integraci etických prvků do běžné školní výuky. Jednalo se o změny v klíčových kompetencích v sociální a personální oblasti, změny v oblasti průřezových témat a začlenění nových témat a změny v rozsahu náplně základních předmětů.
- Využívání prvků etické výchovy jako forma prevence šikany - na škole proběhly preventivní programy zaměřené na kyberšikanu a klima kolektivu.

Z programu **Inovace školního vzdělávacího programu - Výchova k prosociálnosti** čerpala v letech 2009 - 2011 např. Církevní základní škola Orbis-Pictus, s.r.o., Budějovická 825; Tábor, v rámci programu realizovala projekt Otevřeno. Orbis-Pictus je škola pracující alternativnějším způsobem. Nabízí moderní vyučovací metody - Kritické myšlení, Genetickou (Kožiškovu) metodu počátečního čtení a psaní, projektové vyučování Začít spolu, prvky Montessori vzdělávacího systému. Do vzdělávacího programu školy byla průřezově začleněna etická výchova (pedagogové absolvovali dvouletý kurz etické výchovy s názvem Výchova k prosociálnosti - podle EFČR) a škola byla oceněna Zlatou plaketou Etická škola. Důraz je kladen na individuální přístup k dětem (ve třídě je maximálně 15 dětí) a na integraci dětí s individuálními a specifickými poruchami. Od roku 2009 tak probíhá ve škole výuka etické výchovy, založená na postupném osvojování jednotlivých sociálních dovedností po stupních. (Orbis-Pictus, 2015) V rámci pětileté udržitelnosti evropského grantového projektu Inovace ŠVP – Výchova k prosociálnosti (Otevřeno) v jednotlivých školních letech 2011/12, 2012/13, 2013/14, 2014/15 a 2015/16 v celé škole probíhají následující klíčové aktivity (Orbis-Pictus, 2009):

- čtyřikrát ročně jednodenní projektové dny (v 1. – 9. ročníku) se čtyřmi nosnými tematickými okruhy: národnostní menšiny, rodina jinak, lidé s handicapem, ekologie;
- jednou ročně pětidenní kurzy prosociálního chování (v 1. – 9. ročníku);
- jednou ročně jednodenní Dny pro druhé (v 1. – 8. ročníku);
- jednou ročně pětidenní dobrovolnické práce (v 9. ročníku).

Následně uvádím popis jednotlivých aktivit pro vhodnější vykreslení náplně projektu.

Jako příklad projektového dne lze uvést den Lidé s psychickým onemocněním a jejich svět. Cílem bylo otevření problematiky duševní nemoci a pochopení skutečnosti, že nemoc nemusí být vždy vidět, nemusí být na těle nemocného poznat, přesto dokáže život člověka změnit, zatížit a vložit těžké břemeno i na lidi nemocnému blízké. Téma je náročné na pochopení a vyžaduje velkou míru empatie, s čímž se snažili žákům pomoci lidé z občanského sdružení Fokus, zaměřené na práci s lidmi s duševním onemocněním. Setkání se lišila dle věku dětí. Pro první stupeň bylo připraveno dramatické zpracování „Královstvím tichého bláznovství“, děti poznaly duševně nemocného pana krále, zákeřnou chorobu jménem schizofrenie a královského šaška, který chtěl pomoci. Viděly, jak nemoc krále ovládá, jakou má moc nad jeho životem. Společně se šaškem se žáci zamýšleli, jak by se dalo panu králi pomoci s jeho bludy, úzkostmi, nejistotami a strachy a zapojili se do jeho léčení. (Orbis-Pictus, 2009)

Žáci druhého stupně před samotnou návštěvou Fokusu zhlédli film Čistá duše - autentický příběh Johna Nashe (nositele Nobelovy ceny za ekonomii), který při svém mimořádném talentu v oblasti matematiky prožívá závažnou psychickou poruchu. Na tento film se pak navázalo při praktických seminářích ve Fokusu. I zde byla přednáška o duševních nemocech, tentokrát více do hloubky (bludy, halucinace, schizofrenie). V dramaterapii si žáci při skupinové práci mohli zakusit pocity bezmoci a uvolnění ze sevření. Zabývali se emocemi psychicky nemocných lidí. Ve škole se pak ve většině tříd navázalo komunitním kruhem, aby mohly děti sdílet své dojmy, poznatky a pocity. Pokusily se výtvarně ztvárnit cokoli z daného tématu: představu psychického onemocnění, úzkosti, noční můry, strach. Žáci 5. třídy ve skupinkách zpracovávali toto téma volnou literární formou. Vznikly zajímavé příběhy, báseň i komiks. (Orbis-Pictus, 2009)

Další z klíčových aktivit projektu je kurz prosociálního chování pořádaný pro žáky všech ročníků. Pedagogové školy připravili jak aktivity společné pro všechny žáky, tak aktivity pro stmelení kolektivu v jednotlivých třídách. Hlavním cílem kurzu bylo využitím metod zážitkové pedagogiky navázat na předchozí projektové dny, na všechny aktivity etické výchovy, které již ve třídách proběhly. (Orbis-Pictus, 2009)

V rámci aktivity Dny pro druhé si každá z tříd vybrala jednu neziskovou organizaci pracující v ekologické, sociální či charitativní oblasti, do které se vypravila na pracovní

návštěvu. Tentokrát to však nebylo za účelem se s ní pouze seznámit a něco se o ní dozvědět nového, ale nějakým způsobem jí konkrétně pomoci. Např. první třída si pro klienty G-centra - Domova pro seniory připravila hudební a literární vystoupení a klienty obdarovali drobným dárkem, který sami vyrobili. (Orbis-Pictus, 2009)

Klíčová aktivita Dobrovolnická práce v ekologické, sociální a charitativní oblasti v konkrétní neziskové organizaci (organizace k výběru navrhne škola) patří do vrcholné části programu osobnostního růstu žáka. Klíčová aktivita byla realizována postupně takto: seznámení s tradicemi dobrovolnictví a s jeho různými podobami v současnosti, tvorba vlastní projektové žádosti na dobrovolnickou činnost (vypracovaná podle všech zásad a pravidel pro poskytování malých grantů), seznámení se zákonem o dobrovolnické službě, výběr vhodných neziskových organizací pro výkon dobrovolnické práce, seznámení žáků se zásadami práce se starými lidmi, vlastní provádění dobrovolnických prací v rozsahu pěti dnů, náplní práce byl individuální kontakt s klienty a trávení společného času s klienty, první den dobrovolnických prací byli žáci podrobně seznámeni s prostředím, možnostmi a zázemím G-centra, s kontaktními osobami pro výkon své práce, každý odpracovaný den proběhla reflexe před odchodem z G-centra – s pedagogickým dozorem školy, sepsání vlastních postřehů, zážitků, dojmů a hodnocení celé aktivity v Deníku dobrovolníka, provedení reflexe a evaluace celé dobrovolnické práce, vyhotovení evaluačních dotazníků, rozdání rodičům žáků a vyhodnocení těchto dotazníků. (Orbis-Pictus, 2009)

4.2 Výuka etické výchovy na školách v ČR

Pomocí rešerše webových stránek škol a analýzy jejich dokumentů bylo vybráno několik zajímavostí ve způsobech realizace etické výchovy na školách v ČR pro přesnější vykreslení o způsobu vedení etické výchovy.

Podobu jednotlivých témat v rámci výuky etické výchovy lze doložit na učebním plánu ZŠ Nížkov. Etická výchova je vyučována od šestého do devátého ročníku a v jednotlivých ročnících má následující témata (ZŠ Nížkov, 2012):

Šestý ročník:

- úvod do výuky – herní aktivity, komunikace;
- základy komunikace, verbální a neverbální;
- důstojnost lidské osoby, mé silné a slabé stránky;
- rozdílné typy osobnosti, pozitivní hodnocení druhých;
- tvořivost při řešení problémů, hodnocení situací a událostí;
- vyjadřování citů, rozpoznávání a usměřňování emocí;
- empatie – naslouchání, reakce;
- zvládání agrese, hněvu a strachu.

Sedmý ročník:

- komunikace v rodině, vlastní identita;
- znám svá práva a povinnosti;
- asertivita, schopnost čelit tlaku skupiny;
- respektovat a být respektován, závazky a povinnosti;
- etika vztahů v rodině;
- mezigenerační soužití – vztahy se sourozenci, rodiči, prarodiči;
- přátelství zamilovanost, láska;
- zralá osobnost.

Osmý ročník:

- zdroje etického poznávání lidstva – mravnost, morálka, etika, mravní hodnoty a normy, mravní hodnoty třídy;
- spiritualita a náboženství;
- život, tělesné a duševní zdraví – ochrana zdraví (tělesná a duševní hygiena), ochrana před přenosnými i nepřenosiými chorobami;
- návykové látky a jejich zneužívání;
- přátelství, zamilovanost, sebeovládání, manželství;
- sebeovládání, předčasný pohlavní styk, příčiny a následky, pohlavní choroby a AIDS;

- ekonomické hodnoty a etika – majetek a peníze jako prostředek, spořivost, podnikavost, umění hospodařit;
- solidarita a pomoc sociálně slabším, poctivost/ochrana spotřebitele.

Devátý ročník:

- lidská práva – jejich nezbytnost pro zachování důstojnosti člověka;
- nebezpečí rasismu a nacismu, životní hodnoty;
- řešení konfliktů;
- asertivita a metody asertivního jednání;
- stres, relaxační techniky;
- plánované rodičovství, sexuální orientace;
- závislost a návykové látky;
- masmédiá a jejich vliv;
- komplexní prosociálnost.

Daný učební plán jsem vybrala, jelikož dle mého názoru dobře znázorňuje postup dle programu Roche Olivara. Témata jsou postupně přizpůsobena i věku dítěte, postupují od obecnějších témat jako základy komunikace, empatie, po složitější problémy jakými jsou lidská práva, rasismus, a vrcholem je komplexní prosociálnost.

Jako příklad, jak vypadají konkrétní aktivity v rámci etické výchovy, lze uvést příspěvek ze ZŠ Jičín, Poděbradova. Podle mého názoru aktivita vyobrazená v příspěvku výstižně popisuje jak by měla etická výchova vypadat – zamyslet se nad tématem, formou zážitkového učení všechny děti aktivně zapojit, nenásilně je donutit zamyslet se. Z následných reakcí lze usoudit, že děti taková aktivita baví, nevnímají ji přímo jako učení, ale přesto si uvědomí spoustu zásadních věcí.

Již třetím rokem absolvuje naše 8. třída etickou výchovu. Etická výchova je založena na prosociálnosti a empatii. Její „výuka“ probíhá v základních 10 krocích, které na sebe logicky navazují a aktivity jednotlivých kroků se vybírají dle zkušenosti dětí. Vzhledem k tomu, že v této třídě mám možnost se etice věnovat již 3. rokem, můžu si dovolit volit celkem náročné aktivity, se kterými se děti velmi dobře vypořádávají.

Jednou z takových aktivit bylo i téma „Odpuštění“. Každý si měl sám za sebe vzpomenout na to, zda mu někdo v životě nespravedlivě ublížil nebo zda někomu on sám neublížil a věřte, že jednoduché to pro 14-leté děti nebylo. Ale seděli jsme, jako každou tuto hodinu, na koberci v kruhu a postupně se přihlásili téměř všichni a sdělili své pocity a zkušenosti. 45 minut nestačilo, a proto bylo jasné, že se téma hodiny prodlouží i do hodiny dalšího týdne. Následující týden si každý vybral jednu mušličku a tu měl položit na koberec a říct, zda někomu odpouští. Někdo řekl jméno komu, někdo řekl pouze za co, někdo řekl obojí a své odpouštění okomentoval, někdo neřekl nic a jen mušličku položil. Bohužel někdo v sobě sílu na odpuštění ještě nenašel a my ostatní to samozřejmě respektovali. Nakonec děti z mušlíček vytvořily pozitivní tvar, v jejich případě srdce, čímž tomu negativního, co zmínily, vložily pozitivní hodnotu. Ačkoliv si myslíme, že 14-leté děti nevědí, co od života chtějí nebo jak se mají chovat, zazněla i velmi závažná odpouštění, byly vidět slzy, emoci se objevila hromada. Osobně mě to až tolik nepřekvapilo, protože po těchto hodinách tyto děti, jejich tajemství, trápení a radosti znám, ale opět mě to přesvědčilo v tom, jak je důležité s nimi o tom mluvit a jak moc si vážím toho, že ony se mnou o tom mluvit chtějí. Byly to náročné 2 hodiny, za které jim velmi děkuji!!!

A reakce žáků:

Minulá hodina etické výchovy, kde jsme odpouštěli lidem, kteří nám ublížili, probíhala tak, že každý z nás si vzal mušli, šel doprostřed koberce a položil jí tam a řekl k tomu, komu a proč odpouští. Pro mě byla velice důležitá a překvapilo mě, že hodně z nás řeklo docela závažné věci. Tím nám vlastně dokázali, že nám věří, ale myslím, že víc vám řeknou názory mých spolužáků.

Minulá hodina se mi líbila, protože když se nad tím člověk zamyslel, zjistil, že není tak těžké odpustit.

Minulá hodina byla super a myslela jsem, že mi to odpouštění pomůže ale ne. Mrzí mně to, že jsem odpustila, protože ta samá situace, kterou jsem odpustila, se znova opakovala.

Minulá hodina byla suprová, protože jsem odpustila kamarádce a už se s ní normálně bavím jako dřív.

Minulá hodina se mi líbila, protože jsem si vše uvědomila a další problém jsem pustila z hlavy.

Minulá hodina byla dobrá, protože jsme se naučili odpouštět a pro někoho to bylo těžké.

Minulá hodina byla dobrá, ale až teď jsem si vzpomněl, komu bych měl odpustit.

Minulá hodina byla pro některé super, protože se zamysleli a uvědomili si, že chtějí odpustit. A já doufám, že ten člověk o to bude opravdu stát a snad dokážu také odpustit.

Minulá hodina byla dobrá, díky ní jsem získal ztraceného kamaráda (ZŠ Jičín Poděbradova, 2012)

Další škola, které mě zaujala, je ZŠ Curie. Předmět Etická výchova zde probíhá už řadu let. Žáci 1. ročníku mají jednu hodinu etické výchovy týdně a žáci 2. - 4. ročníku jednu hodinu týdně jako nepovinný (volitelný) předmět. Mimo to zde probíhají projektové odpoledne. Jako příklad lze uvést projektové odpoledne nazvané Carly. Děti shlédly krátký motivační film o problematice uprchlíků nazvaný podle dívenky Carly. Poté se během dvacetiminutových seminářů vystřídají na šesti různých stanovištích, kde se v menších skupinách zamýšlejí nad situací lidí, kteří museli uprchnout ze své země. Pomocí aktivit se žáci snaží vcítit do situace uprchlíků a představit si, co to pro ně znamená. Výsledkem mělo být uvědomění si, že jsme sice různí, ale že si můžeme pomáhat a přijmout mezi sebe i děti z odlišného kulturního prostředí. (ZŠ Curie, 2014)

Konkrétní seznam škol zaměřujících se na výuku etické výchovy lze nalézt na stránkách Etického fóra ČR. Vzhledem k rozsáhlosti seznam uvádím v příloze B. Jedná se o školy, kde se etická výchova vyučuje na 1. stupni ZŠ, 2. stupni ZŠ, na středních školách, mateřských školách, či při družinách nebo ZUŠ. V době sepsání této práce byl k dispozici pouze seznam z roku 2011, ale rovněž je chystána jeho aktualizace na rok 2015. Myslím, že aktualizace je zapotřebí, jelikož jsem prohlížela internetové stránky jednotlivých škol a např. u ZŠ Solnice jsem nenalezla nic, co by nasvědčovalo tomu, že

se zde etická výuka vyučuje, není zde žádná zmínka ani v dokumentech školy, ani v rozvrzích tříd. Data ze seznamu škol jsou shrnuta v tabulce č. 1, kde jsou údaje rozčleněny dle typů jednotlivých škol. Nejvíce se etická výchova vyučuje na 2. stupni ZŠ - pokud sečteme školy, kde se vyučuje pouze na 2. stupni a kde se vyučuje společně s 1. stupněm jedná se celkem o 46 škol. Existuje pouze jedna škola, kde se etická výchova vyučuje při družině a ZUŠ – což je poměrně netradiční. Ve dvou případech je již v mateřských školách. V tabulce je sice uvedeno, že se etická výchova vyučuje na 11 středních školách, při prozkoumání internetových stránek jednotlivých středních škol jsem ale informace o etické výchově našla jen minimálně.

Tabulka 1: Výuka etické výchovy v ČR

Typ školy	Počet škol, kde se vyučuje etická výchova
1. a 2. stupeň ZŠ	10
1. stupeň ZŠ	6
2. stupeň ZŠ	36
družina a ZUŠ	1
mateřská škola	2
střední škola	11

Zdroj dat: Etické fórum ČR, 2011; vlastní zpracování

Z daného seznamu škol jsem si vybrala několik, kde se etická výchova vyučuje k realizaci dotazníkového šetření. Školy jsem vybírala dle časové a místní dostupnosti, aby bylo vůbec reálné do školy přijet a šetření zrealizovat. Nejdříve jsem oslovila osm škol, kde se etická výchova realizuje – zpětnou vazbu jsem získala pouze od tří z nich. Seznam oslovených škol a výsledek zpětné vazby je uveden v tabulce č. 2. Dotazníkové šetření jsem poprvé realizovala na jaře 2014 v následujících školách s etickou výchovou:

- ZŠ Liberec, Na Výběžku 118
- ZŠ Turnov, 28. října 18

- ZŠ Náchod - Plhov, Příkopy 1186

Tabulka 2: Seznam oslovených škol

Oslovené školy	Etická výchova vyučována	Provedeno výzkumné šetření
ZŠ Chvaletice, 9. května 148	ANO	NE
ZŠ Liberec, Na Výběžku 118	ANO	ANO
ZŠ Žamberk, 28. října 581	ANO	NE
ZŠ Podhart', Máchova 884; Dvůr Králové n. L.	ANO	NE
ZŠ Náchod - Plhov, Příkopy 1186	ANO	ANO
ZŠ Mozaika, U Stadionu 1166; Rychnov nad Kněžnou	ANO	NE
ZŠ Jihlava, Nad Plovárnou 5	ANO	NE
ZŠ Turnov, 28. října 18	ANO	ANO
ZŠ Skuteč, Komenského	NE	ANO
ZŠ Pardubice, Benešovo náměstí 590	NE	ANO

Po realizaci šetření v tomto typu škol jsem vybírala školy, kde se etická výchova nevyučuje. Vybírala jsem zároveň školy, které by se daly se školami, kde se etická výchova vyučuje, porovnat, školy s podobným charakterem. Vybrala jsem tedy ZŠ Skuteč, Komenského a ZŠ Pardubice, Benešovo náměstí 590. Obě školy mi po oslovení ochotně umožnily šetření zrealizovat. Pro účely naplnění cíle práce byly nakonec vybrány tři třídy, kde se etická výchova vyučuje a tři třídy, kde se etická výchova neučí, aby bylo možné je vzájemně porovnat. ZŠ Skuteč jsem pro porovnání „spárovala“ se ZŠ Liberec – obě dvě jsou menší školy, kde je v každém ročníku pouze 1 třída, obě mají přibližně podobný počet žáků. I když ZŠ Liberec patří k Liberci, leží v odlehlé části Harcov, poblíž lesa, takže má spíše vesnický charakter, stejně jako ZŠ Skuteč. Pak byly vybrány k porovnání ZŠ Benešovo náměstí (etická výchova se nevyučuje) a ZŠ Turnov (etická výchova se vyučuje) – opět školy podobné svým umístěním, počtem žáků – z těchto škol byly vybrány vždy dvě třídy. V práci tak nejsou uvedeny výsledky z šetření na ZŠ Náchod – Plhov, kde bylo zrealizováno šetření „navíc“ pro případ, že by mi některá ze zbylých škol po roce odřekla svoji účast. Navíc po roce, kdy jsem šetření

opakovala, zde bylo mnoho dotazníků vyplněno nejednoznačně nebo nebyly vyplněny úplně.

4.3 Struktura respondentů

Z hlediska věkového složení byli vybráni žáci šestých tříd. Jak bude uvedeno dále, dotazník KLIT je vhodné používat až od druhého stupně ZŠ. Navíc nemohl být vybrán např. poslední ročník, jelikož se šetření po roce opakovalo. Školy, kde bylo šetření provedeno, a vyučují etickou výchovu, mají tento předmět zařazen právě od šestých ročníků.

Z hlediska pohlaví uvádím složení respondentů rozčleněné dle jednotlivých škol a tříd v tabulce č. 3 až tabulce č. 8. Dotazníkového šetření se v roce 2014 zúčastnilo celkem 111 dětí, z toho 60 chlapců a 51 dívek. V roce 2015 se zúčastnilo celkem 119 respondentů, z toho 66 chlapců a 53 dívek (uvedené údaje jsou již bez ZŠ Náchod – Plhov). Věkové složení respondentů je pro účely této práce nerelevantní znázorňovat, jelikož se jedná o žáky stejných ročníků.

Tabulka 3: Struktura respondentů ZŠ Pardubice, třída „A“

ZŠ Pardubice, Benešovo náměstí 590, 6.A pro školní rok 2013/2014, 7.A pro školní rok 2014/2015	
Celkem dětí ve třídě	22 pro školní rok 2013/2014 22 pro školní rok 2014/2015
Přítomno při dotazníkovém šetření	20 pro školní rok 2013/2014; 11 chlapců a 9 dívek 20 pro školní rok 2014/2015; 12 chlapců a 8 dívek
Vyřazeno dotazníků	4 pro školní rok 2013/2014 2 pro školní rok 2014/2015

Tabulka 4: Struktura respondentů ZŠ Pardubice, třída „B“

ZŠ Pardubice, Benešovo náměstí 590, 6. B pro školní rok 2013/2014, 7.B pro školní rok 2014/2015	
Celkem dětí ve třídě	25 pro školní rok 2013/2014 26 pro školní rok 2014/2015
Přítomno při dotazníkovém šetření	25 pro školní rok 2013/2014; 16 chlapců a 9 dívek 26 pro školní rok 2014/2015; 16 chlapců a 10 dívek
Vyřazeno dotazníků	3 pro školní rok 2013/2014 4 pro školní rok 2014/2015

Tabulka 5: Struktura respondentů ZŠ Skuteč

ZŠ Skuteč, Komenského, 6. ročník pro školní rok 2013/2014, 7. ročník pro školní rok 2014/2015	
Celkem dětí ve třídě	17 pro školní rok 2013/2014 18 pro školní rok 2014/2015
Přítomno při dotazníkovém šetření	14 pro školní rok 2013/2014; 3 chlapci a 11 dívek 18 pro školní rok 2014/2015; 6 chlapců a 12 dívek
Vyřazeno dotazníků	1 pro školní rok 2013/2014 1 pro školní rok 2014/2015

Tabulka 6: Struktura respondentů ZŠ Liberec

ZŠ Liberec, Na Výběžku 118, 6. ročník pro školní rok 2013/2014, 7. ročník pro školní rok 2014/2015	
Celkem dětí ve třídě	18 pro školní rok 2013/2014 18 pro školní rok 2014/2015
Přítomno při dotazníkovém šetření	15 pro školní rok 2013/2014; 11 chlapců a 4 dívky 15 pro školní rok 2014/2015; 10 chlapců a 5 dívek
Vyřazeno dotazníků	1 pro školní rok 2013/2014 1 pro školní rok 2014/2015

Tabulka 7: Struktura respondentů ZŠ Turnov, třída „A“

ZŠ Turnov, 28. října 18, 6.A pro školní rok 2013/2014, 7. A pro školní rok 2014/2015	
Celkem dětí ve třídě	25 pro školní rok 2013/2014 25 pro školní rok 2014/2015
Přítomno při dotazníkovém šetření	16 pro školní rok 2013/2014; 9 chlapců a 7 dívek 20 pro školní rok 2014/2015; 13 chlapců a 7 dívek
Vyřazeno dotazníků	2 pro školní rok 2013/2014 1 pro školní rok 2014/2015

Tabulka 8: Struktura respondentů ZŠ Turnov, třída „B“

ZŠ Turnov, 28. října 18, 6.B pro školní rok 2013/2014, 7. B pro školní rok 2014/2015	
Celkem dětí ve třídě	25 pro školní rok 2013/2014 25 pro školní rok 2014/2015
Přítomno při dotazníkovém šetření	21 pro školní rok 2013/2014; 10 chlapců a 11 dívek 20 pro školní rok 2014/2015; 9 chlapců a 11 dívek
Vyřazeno dotazníků	1 pro školní rok 2013/2014 0 pro školní rok 2014/2015

Na základě dat shrnutých v tabulkách lze říci, že během roku nedošlo v žádné třídě k výraznějším změnám v počtu žáků či složení třídy dle pohlaví.

4.4 Průběh výzkumného šetření

Šetření bylo realizováno ve dvou etapách, poprvé na jaře 2014 (měsíce březen-duben 2014). Osobně jsem navštívila zmíněné vybrané školy. Vyplnění dotazníku zabralo celou vyučovací hodinu, i když je avizováno, že jen 20 minut. Zodpověděla jsem občasné dotazy, ale dotazník byl dětem vcelku srozumitelný. Potěšilo mě, že školy dotazníky zaujaly a všechny projevily zájem o zaslání výsledků šetření a ponechaly si jeden vzor dotazníku k dalšímu použití. Vyplňování bylo zcela anonymní, aby děti mohly odpovídat zcela pravdivě a beze strachu. V únoru 2015 bylo dotazníkové šetření zopakováno pro vyšší validitu šetření. Šetření bylo realizováno u stejných dětí, tj. v nynějších sedmých třídách. Vyplňování dotazníku už probíhalo o poznání rychleji, cca avizovaných 20 minut, děti si pamatovaly na vyplňování dotazníku z minulého roku.

Dotazníkové šetření bylo realizováno pomocí dotazníku KLIT. Základním předpokladem pro vytváření žádoucí klimatu ve třídě, potažmo celé škole je nutnost toto klima diagnostikovat. Klima lze měřit pomocí několika metod, od základních až po vysoké školy. Vycházejí z nejrůznějších koncepcí, ale v podstatě se zaměřují na

působení jednotlivých činitelů pozitivně či negativně ovlivňujících klima školní třídy. Jednou z nejrozšířenějších metod je např. dotazník Naše třída (MCI – My Class Inventory, tvůrci Fraser) (Lašek, 2012b). V českých podmínkách se metodám zkoumání klimatu věnují např. Lašek, Čapek, či Mareš.

Pro účely diplomové práce jsem si vybrala dotazník KLIT, je jednou z metod zkoumání klimatu školní třídy a byl vytvořen specificky v českých podmínkách. Je vhodný pro použití spíše ve vyšších ročnících základních škol a pro střední školy. Vzor dotazníku KLIT a bližší informace k jeho vyhodnocení jsem našla jak v knize Čapka, tak Laška. U Čapka byly položky dotazníku rozříděny do jednotlivých kategorií dle prvku klimatu, k jakým se vztahují, což může svádět ke stejnému bodování v rámci kategorie, proto jsem raději použila dotazník od Laška. Vzor dotazníku je uveden v příloze C.

Dotazník obsahuje 27 položek vztahujících se ke třem prvkům klimatu třídy (Lašek, 2012a) :

- suportivní (podpůrné, kooperativní) klima (12 položek, dále SUPKT) - v této části dotazníku žáci vyjadřují svůj názor na vztahy ve třídě, míru kooperace a soudržnosti;
- motivace k negativnímu školnímu výkonu (9 položek, dále MOTNŠV) - v této části žák vyjadřuje míru svého zájmu o školu, nakolik si ve škole věří, tendenci vynikat apod.;
- sebezprosažení (6 položek, dále SEPROS) - tato část představuje tendenci k jisté individualizaci výkonu, spoléhat se na sebe, jednat účinně apod.

V záhlaví dotazníku jsou uvedeny instrukce pro vyplnění. U každého výroku žák zakroužkuje číselnou hodnotu, která nejlépe odpovídá jeho názoru na něj, na škále silně souhlasím, až silně nesouhlasím. Pomocí této metody se může učitel seznámit se třídou, může sledovat postoje žáků ve třídě, rozdíly mezi dívkami a chlapci apod., nebo se zaměřit na charakteristiky jednotlivých žáků. Vyhodnocující učitel přepíše čísla, která žák v dotazníku zakroužkoval, pod dotazník do příslušného řádku, sečte je a tím získá hrubé skóre, jež může porovnat se stenovými normami. Stenové normy představují nenáhodné, statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými žáky (třídami). Získáme individuální obraz klimatu třídy tak, jak jej vidí konkrétní žák. Dotazník prošel

statistickým ověřením a byl úspěšně vyzkoušen v praxi. Je snadno a rychle administrovatelný i vyhodnotitelný. (Lašek, 2012a) K vyhodnocení slouží tabulka č. 9. Sečtou se body v každé oblasti, a pokud stenová hodnota je od 1 do 4, lze hovořit o nízkém výskytu (suportivity, motivace k negativnímu školnímu výkonu, sebeprosazení), 7 – 10 znamená stoupající nadprůměr v těchto oblastech, hodnoty 5 - 6 označují normu. Tabulku jsem doplnila o barevné vyznačení hodnot nad normou (zeleně), v normě (žlutě) a pod normou (modře). Stejně barevné označení je pak dodržováno i ve výsledcích samotného šetření.

Tabulka 9: Stenové normy pro KLIT

Sten	Suportivní klima třídy (SUPKT) Hrubé skóre	Motivace k negativnímu školnímu výkonu (MOTNŠV) Hrubé skóre	Sebeprosazení (SEPROS) Hrubé skóre
1	18 a méně	13 a méně	10 a méně
2	19-21	14-15	11
3	22-24	16-17	12
4	25-27	18-20	13-14
5	28-32	21-23	15
6	33-37	24-25	16
7	38-40	26-27	17
8	41-43	28-29	18
9	44-47	30-32	19
10	48 a více	33 a více	20 a více

Zdroj: Lašek, 2012a

Pro účely zjišťování klimatu ve vztahu k etické výchově považuji tento dotazník jako nejvhodnější - v jednotlivých položkách lze najít vztah k bodům programu dle Roche Olivara. Část suportivní klima třídy vyjadřuje, zda se jedinci cítí v dané třídě dobře, mají pro sebe navzájem pochopení, umí se navzájem pochválit, umí si navzájem pomoci. V části motivace k negativnímu školnímu výkonu se promítá sebeúcta každého jedince - člověk o sebe dbá, záleží mu sám na sobě a na svých výsledcích, jako člověk si zdravě důvěřuje. Část třetí – sebeprosazení lze přiřadit ke snaze pomoci, spolupracovat,

být přátelský, nenechávat si vše pro sebe, ale zároveň být kreativní, iniciativní. V části suportivní klima by tak školy, kde se etická výchova vyučuje, měly dosahovat spíše hodnot nad normou, vyšších hodnot, než ve školách, kde se etická výchova nevyučuje. V části motivace k negativnímu školnímu výkonu – kde vyšší hodnoty jsou vlastně záparem, jelikož to znamená, že jedinec je více motivován k negativním výkonům - by hodnoty ve školách, kde se etická výchova vyučuje, měly být nižší než ve školách, kde se nevyučuje. V části sebeprosazení by ve školách, kde se etická výchova vyučuje, měly být spíše nižší, jelikož děti jsou vedeny spíše ke spolupráci, nemít „ostré“ lokty.

Dále jsem stanovila výzkumnou otázku, hlavní a dílčí cíle, které jsem naplnila realizací dotazníkového šetření.

Výzkumná otázka: existují rozdíly mezi klimatem ve třídách, kde se etická výchova vyučuje a kde nikoliv?

Hlavní cíl: porovnat klima ve třídách základních škol, kde se etická výchova vyučuje a kde nikoliv.

Porovnání klimatu bude realizováno pomocí porovnání hodnot STEN. Z daných hodnot bude nalezen modus – nejčastější hodnota. Zároveň ale bude přihlíženo spíše k individuálnímu vyhodnocení výsledků. Porovnání je jednak mezi třídami ve stejném období a zároveň po jednom roce.

Dílčí cíle:

- porovnat naměřené hodnoty sten mezi třídami, kde se etická výchova vyučuje a kde nikoliv na základě dotazníkového šetření z roku 2014
- porovnat naměřené hodnoty sten mezi třídami, kde se etická výchova vyučuje a kde nikoliv na základě dotazníkového šetření z roku 2015
- porovnat naměřené hodnoty sten u stejných dětí na základě zopakování dotazníkového šetření v únoru 2015

4.5 Výsledky dotazníkového šetření

Podkapitola 4.5 obsahuje stručné charakteristiky jednotlivých škol, kde bylo provedeno šetření a zejména výsledky šetření v roce 2014 a v roce 2015. Výsledky jsem shrnula do tabulek za každou třídu v následující podobě:

1. sloupec tabulky ID – číslo respondenta, který odpovídal. Jednotlivé dotazníky v každé třídě jsem si očíslovala pro větší přehlednost.
2. sloupec tabulky SUPKT – součet hodnot, které respondent přisoudil v dotazníku položkám v dané kategorii Suportivní klima třídy
3. sloupec tabulky SUPKT STEN – na základě součtů hodnot z 2. sloupce byla odvozena hodnota STEN SUPKT (za pomoci tabulky č. 9)
4. sloupec tabulky MOTNŠV – součet hodnot, které respondent v dotazníku přisoudil položkám v dané kategorii Motivace k negativnímu školnímu výkonu
5. sloupec tabulky MOTNŠV STEN – na základě součtů hodnot ze 4. sloupce byla odvozena hodnota STEN MOTNŠV (za pomoci tabulky č. 9)
6. sloupec tabulky SEPROS – součet hodnot, které respondent v dotazníku přisoudil položkám v dané kategorii Sebeprosazení
7. sloupec tabulky SEPROS STEN – na základě součtů hodnot z 6. sloupce byla odvozena hodnota STEN SEPROS (za pomoci tabulky č. 9)

Po zanesení hodnot do tabulek jsem barevně znázornila hodnoty v normě (žlutě), pod normou (modře) a nad normou (zeleně) pro lepší orientaci.

ZŠ Liberec, Na Výběžku 118 (etická výchova se zde vyučuje), je menší městská škola umístěna v okrajové části Liberce, založena v roce 1924. V současné době školu navštěvuje cca 193 dětí, jedná se o školu bez speciálního zaměření, obsahuje 1. – 9. ročník, ale bez paralelních tříd. Motto školy zní „Máme k sobě blíž“, čímž chce škola vyjádřit úsilí o vytváření motivující, otevřené, příjemné prostředí, které bude vycházet ze vzájemné komunikace mezi všemi zúčastněnými tj. rodiče-dítě-pedagog. Cílem školy je zformovat samostatnou, všestrannou, zodpovědnou osobnost žáka, který získá

dostatek znalostí pro budoucí výběr požadované střední školy. Škola je zaměřena na několik priorit např. pořádání exkurzí, výletů, besed, harmonizačních pobytů a projektových dnů, výuku jazyků (AJ od 1. ročníku, NJ od 7. ročníku, volitelná ruština), podporu počítačové gramotnosti, práce s internetem a multimediálními technologiemi, etickou výchovu zařazenou od 1. do 8. ročníku, aplikaci znalostí z emoční inteligence ve výchovném procesu, využívání metod kritického myšlení ve výuce, podporu týmového a skupinového vyučování, odbornou pomoc výchovného poradce v oblasti volby povolání, důkladnou osvětu a preventivní činnost v oblasti patologických jevů a další. (ZŠ Liberec, 2007)

Tabulka č. 10 zachycuje výsledky provedeného dotazníkového šetření u žáků šesté třídy a tabulka č. 11 výsledky šetření provedeného u stejné třídy o rok později, tj. nynější sedmé třídy.

Na základě výsledků ve školním roce 2013/2014 v části SUPKT lze říci, že se žáci cítí ve třídě dobře, pouze u dvou respondentů je hodnota sten pod normou, převažují hodnoty v normě. V části MOTNŠV převládají opět hodnoty v normě nebo nad normou, což ale v tomto případě vnímám spíše negativně – výsledky se přiklání spíše k motivaci k negativnímu školnímu výkonu než k pozitivnímu, tzn. dětem na výsledcích ve škole příliš nezáleží. V části SEPROS je polovina výsledků v hodnotě pod normou, pouze 4 žáci mají vyšší hodnotu sten, z čehož lze říci, že se dítě neradi prosazují, raději „zapadnou v davu“. Ve všech částech lze najít velké rozdíly mezi krajními hodnotami, v SUPKT a MOTNŠV nalezneme hodnoty jak 1 tak 9, v části SEPROS dokonce hodnoty 1 a 10.

Meziroční srovnání u této třídy považuji za zlepšení. Z hlediska hodnot SUPKT – v roce 2015 již nebyla zjištěna žádná podnormová hodnota, zvýšil se počet hodnot v normě. Z hlediska faktoru MOTNŠV je vidět opět zlepšení, ubylo hodnot nad normou, snížila se motivace k negativnímu školnímu výkonu. Z hlediska SEPROS opět ubylo hodnot nad normou, přibýlo více středových a podnormových hodnot.

Tabulka 10: Výsledky dotazníkového šetření – ZŠ Liberec, Na Výběžku 118 – školní rok 2013/2014

ID	SUPKT	SUPKT STEN	MOTNŠV	MOTNŠV STEN	SEPROS	SEPROS STEN
1	42	8	29	8	18	8
2	37	6	23	5	20	10
3	35	6	26	7	15	5
4	44	9	16	3	11	2
5	34	6	23	5	9	1
6	37	6	26	7	18	8
7	36	6	21	5	15	5
8	38	7	25	6	10	1
9	21	2	32	9	12	3
10	36	6	26	7	16	5
11	36	6	22	5	14	4
12	46	9	13	1	9	1
13	37	6	13	1	12	3
14	23	3	19	4	19	9

Tabulka 11: Výsledky dotazníkového šetření – ZŠ Liberec, Na Výběžku 118 – školní rok 2014/2015

ID	SUPKT	SUPKT STEN	MOTNŠV	MOTNŠV STEN	SEPROS	SEPROS STEN
1	30	5	19	4	13	4
2	37	6	25	6	9	1
3	34	6	15	2	12	3
4	42	8	26	7	15	5
5	32	5	20	4	9	1
6	30	5	21	5	15	5
7	40	7	25	6	10	1
8	29	5	26	7	16	6
9	36	6	22	5	20	10
10	31	5	25	6	15	5
11	39	7	25	6	14	4
12	37	6	17	3	14	4
13	31	5	24	6	14	4
14	31	5	24	6	15	5

Základní škola Turnov, 28. října 18, okres Semily (etická výchova se zde vyučuje), je úplná škola s 9 postupnými ročníky, zřizovatelem je město Turnov. Nachází se v centru města a je spádovou školou pro neúplné školy z okolních obcí, na druhém stupni dojíždí přibližně 40% žáků. Škola má bohatou historii. Byla otevřena v roce 1934 a původně byla určena pouze pro dívky (jak bývalo v té době zvykem), proto dodnes figuruje v povědomí turnovských občanů jako „dívčí“ škola. Postupně se stala přístupnou i pro chlapce. Dnes je součástí školských zařízení Města Turnov. Kapacita školy je 600 žáků. O školu je velký zájem mezi veřejností, jako jediná velká škola v Turnově je naplněna téměř na 100 % její kapacity. Na prvním stupni jsou zpravidla dvě paralelní třídy, na druhém stupni tři paralelní třídy (ZŠ Turnov, 2013).

Tabulka 12: Výsledky dotazníkového šetření – ZŠ Turnov, 28. října 18 – třída 6. A – školní rok 2013/2014

ID	SUPKT	SUPKT STEN	MOTNŠV	MOTNŠV - STEN	SEPROS	SEPROS - STEN
1	40	7	21	5	15	5
2	37	6	22	5	12	3
3	38	7	24	6	14	4
4	42	8	26	7	13	4
5	38	7	17	3	15	5
6	37	6	24	6	14	4
7	42	8	23	5	14	4
8	39	7	27	7	11	2
9	45	9	20	4	13	4
10	35	6	15	2	13	4
11	45	9	26	7	12	3
12	36	6	15	2	15	5
13	35	6	29	8	18	8
14	36	6	21	5	19	9

Dotazníkové šetření probíhalo v roce 2014 ve třídách 6.A a 6.B. Na základě výsledků šetření (zachyceny v tabulce č. 12) lze Suportivní klima ve třídě 6.A hodnotit pozitivně, nevyskytují se hodnoty pod normou. Z hlediska prvku Motivace k negativnímu školnímu výkonu je situace podobná jako v Liberci – SEPROS lze hodnotit pozitivně, hodnoty jsou spíše pod normou. Výsledky šetření z roku 2015, tj. v nynější 7.A, jsou zachyceny v tabulce č. 13. Zvýšil se počet respondentů na 19. V části SUPKT lze říci,

že situace je obdobná jako v roce 2014, hodnoty pod normou se nevyskytují. V části MOTNŠV lze hovořit o mírném zlepšení – přibylo více hodnot pod normou. V části SEPROS je situace obdobná, k výrazné změně nedošlo.

Tabulka 13: Výsledky dotazníkového šetření – ZŠ Turnov, 28. října 18 - třída 7. A – školní rok 2014/2015

ID	SUPKT	SUPKT STEN	MOTNŠV	MOTNŠV STEN	SEPROS	SEPROS STEN
1	40	7	23	5	19	9
2	36	6	18	4	16	6
3	36	6	26	7	16	6
4	28	5	17	3	13	4
5	41	8	21	5	12	3
6	42	8	20	4	12	3
7	42	8	19	4	15	5
8	38	7	22	5	16	6
9	42	8	19	4	16	6
10	37	6	20	4	13	4
11	43	8	21	5	12	3
12	40	7	29	8	20	10
13	38	7	29	8	14	4
14	46	9	17	3	8	1
15	44	9	13	1	11	2
16	39	7	14	2	8	1
17	41	8	16	3	15	5
18	48	10	19	4	13	4
19	32	5	19	4	16	6

Tabulka č. 14 dále zachycuje výsledky šetření z roku 2014 ve třídě 6.B ZŠ Turnov. Výsledky považuji za velice dobré, sice oproti 6.A Turnov se zde vyskytuje jedna hodnota pod normou, ale zbylé hodnoty jsou spíše nad normou. Rovněž velice dobré hodnoty jsou v části MOTNŠV, ačkoliv dvě hodnoty jsou nad normou, převažují hodnoty svědčící o nízké motivaci k negativnímu školnímu výkonu. Zajímavá je část SEPROS, kde se vyskytuje více vysokých hodnot nad normou, což by ve třídě s výukou etické výchovy být nemělo.

Tabulka 14: Výsledky dotazníkového šetření – ZŠ Turnov, 28. října 18 – třída 6. B – školní rok 2013/2014

ID	SUPKT	SUPKT STEN	MOTNŠV	MOTNŠV STEN	SEPROS	SEPROS STEN
1	36	6	24	6	16	6
2	38	7	25	6	15	5
3	39	7	23	5	15	5
4	36	6	28	8	18	8
5	37	6	23	5	14	4
6	37	6	24	6	17	7
7	39	7	15	2	17	7
8	42	8	21	5	15	5
9	37	6	22	5	15	5
10	39	7	14	2	12	3
11	45	9	22	5	18	8
12	26	4	20	4	20	10
13	41	8	24	6	14	4
14	42	8	19	4	12	3
15	44	9	18	4	17	7
16	40	7	30	9	18	8
17	43	8	14	2	12	3
18	42	8	23	5	17	7
19	41	8	18	4	15	5
20	44	9	15	2	11	2

Tabulka č. 15 zachycuje výsledky šetření zopakované ve třídě „B“ Turnov, tj. nynější 7.B. V části SUPKT ani v části MOTNŠV nedošlo k výrazně změně. Dle mého názoru na základě výsledků nedošlo ani ke změně v části SEPROS, což hodnotím spíše negativně, ve třídě s výukou etické výchovy by se situace měla zlepšovat.

Tabulka 15: Výsledky dotazníkového šetření – ZŠ Turnov, 28. října 18 – třída 7. B – školní rok 2014/2015

ID	SUPKT	SUPKT STEN	MOTNŠV	MOTNŠV STEN	SEPROS	SEPROS STEN
1	37	6	23	5	15	5
2	43	8	23	5	14	4
3	43	8	20	4	16	6
4	41	8	22	5	13	4
5	43	8	19	4	14	4
6	41	8	11	1	14	4
7	42	8	19	4	15	5
8	27	4	18	4	13	4
9	40	7	26	7	12	3
10	42	8	18	4	11	2
11	45	9	21	5	13	4
12	37	6	21	5	18	8
13	39	7	18	4	20	10
14	32	5	18	4	15	5
15	37	6	19	4	15	5
16	43	8	24	6	17	7
17	39	7	23	5	17	7
18	40	7	19	4	19	9
19	36	6	24	6	20	10
20	46	9	36	10	12	3

ZŠ Pardubice, Benešovo náměstí 590 (etická výchova se zde nevyučuje) je škola, jejímž zřizovatelem je Statutární město Pardubice. Škola nabízí zejména rozšířené vyučování tělesné výchovy se zaměřením na atletiku, i když hlavním smyslem je samozřejmě výchova k samostatnosti a podnícení zájmu o školu. K 30. 6. 2014 ve 24 třídách celkem 565 žáků. (ZŠ Pardubice, 2013) Etická výchova zde vyučována není. Dotazníkové šetření bylo provedeno ve dvou šestých třídách – v 6.A a v 6.B.

Výsledky šetření jsou zachyceny ve třídě 6.A jsou zachyceny v tabulkách č. 16 a č. 17, ve třídě 6. B pak v tabulkách 18 a 19.

Tabulka 16: Výsledky dotazníkového šetření – ZŠ Pardubice, Benešovo náměstí 590 – třída 6. A – školní rok 2013/2014

ID	SUPKT	SUPKT STEN	MOTNŠV	MOTNŠV - STEN	SEPROS	SEPROS - STEN
1	25	4	16	3	16	6
2	33	6	26	7	16	6
3	36	6	26	7	10	1
4	40	7	21	5	14	4
5	35	6	24	6	14	4
6	44	9	27	7	24	10
7	34	6	23	5	17	7
8	41	8	25	6	15	5
9	32	5	22	5	12	3
10	42	8	18	4	16	6
11	36	6	13	1	6	1
12	37	6	23	5	20	10
13	39	7	22	5	15	5
14	33	6	11	1	21	10
15	26	4	19	4	16	6
16	27	4	21	5	19	9

U třídy 6.A, ZŠ Benešovo náměstí lze v části SUPKT oproti školám, kde se etická výchova vyučuje, již najít více hodnot pod normou. V části MOTNŠV je situace přibližně srovnatelná se situací ve školách, kde se etická výchova vyučuje, i když je zajímavé že maximální hodnota, kterou lze najít, je 7, v roce 2014 se ale ve školách kde se etická výchova vyučuje, vyskytovaly hodnoty i vyšší.

V roce 2015 (tzn. nynější 7.A, ZŠ Benešovo náměstí) je situace u SUPKT spíše stejná, k výrazným změnám nedošlo, v části MOTNŠV došlo ke zlepšení, již zde nejsou hodnoty nad normou. V části SEPROS je situace opět spíše stejná, k výrazným změnám nedošlo.

Tabulka 17: Výsledky dotazníkového šetření – ZŠ Pardubice, Benešovo náměstí 590 – třída 7. A - školní rok 2014/2015

ID	SUPKT	SUPKT STEN	MOTNŠV	MOTNŠV STEN	SEPROS	SEPROS STEN
1	31	5	23	5	14	4
2	38	7	22	5	16	6
3	31	5	23	5	15	5
4	40	7	17	3	19	9
5	27	4	20	4	18	8
6	36	6	17	3	15	5
7	37	6	21	5	17	7
8	18	1	21	5	14	4
9	45	9	24	6	21	10
10	34	6	13	1	16	6
11	39	7	25	6	13	4
12	32	5	20	4	14	4
13	35	6	22	5	17	7
14	36	6	20	4	11	2
15	35	6	18	4	17	7
16	33	6	24	6	8	1
17	40	7	21	5	11	2
18	34	6	16	3	12	3

Tabulka č. 18 zachycuje výsledky šetření ve třídě 6.B, ZŠ Benešovo náměstí. Výsledky v části SUPKT bych zhodnotila jako velice dobré, vyskytuje se zde pouze jedna hodnota pod normou. Část MOTNŠV je rovněž dobrá, hodnoty nad normou jsou zde pouze čtyři. Část SEPROS hodnotím spíše neutrálně, je zde celá škála hodnot jak podnormových, tak nad normou a v normě.

Tabulka 18: Výsledky dotazníkového šetření – ZŠ Pardubice, Benešovo náměstí 590 – třída 6. B - školní rok 2013/2014

I D	SUPK T	SUPKT STEN	MOTNŠ V	MOTNŠV STEN	SEPRO S	SEPROS STEN
1	38	7	15	2	14	4
2	40	7	27	7	15	5
3	34	6	20	4	15	5
4	25	4	24	6	17	7
5	42	8	15	2	16	6
6	30	5	26	7	11	2
7	33	6	28	8	16	6
8	30	5	22	5	13	4
9	46	9	25	6	14	4
10	36	6	28	8	19	9
11	34	6	24	6	15	5
12	32	5	20	4	12	3
13	42	8	25	6	16	6
14	35	6	24	6	18	8
15	37	6	16	3	17	7
16	38	7	23	5	18	8
17	40	7	22	5	13	4
18	43	8	24	6	17	7
19	32	5	19	4	13	4
20	41	8	16	3	19	9
21	33	6	10	1	18	8
22	37	6	12	1	13	4

Na základě dat z tabulky č. 19, která zachycuje výsledky šetření v nynější třídě 7.B, Benešovo náměstí, lze říci, že v části SUPKT se situace zhoršila, přibylo více hodnot pod normou. V části MOTNŠV a SEPROS k výrazným změnám nedošlo.

Tabulka 19: Výsledky dotazníkového šetření – ZŠ Pardubice, Benešovo náměstí 590 – třída 7. B - školní rok 2014/2015

ID	SUPKT	SUPKT STEN	MOTNŠV	MOTNŠV STEN	SEPROS	SEPROS STEN
1	31	5	18	4	15	5
2	27	4	26	7	9	1
3	37	6	25	6	12	3
4	36	6	15	2	18	8
5	26	4	23	5	17	7
6	41	8	24	6	12	3
7	17	1	26	7	14	4
8	29	5	17	3	16	6
9	38	7	23	5	16	6
10	34	6	16	3	12	3
11	42	8	29	8	19	9
12	28	5	18	4	18	8
13	35	6	19	4	13	4
14	43	8	17	3	13	4
15	44	9	23	5	11	2
16	38	7	16	3	18	8
17	34	6	26	7	10	1
18	27	4	23	5	13	4
19	43	8	18	4	11	2
20	22	3	24	6	18	8
21	43	8	20	4	13	4
22	30	5	22	5	12	3

ZŠ Skuteč, Komenského 150, okres Chrudim je školou, jejímž zřizovatelem je město Skuteč, nachází se přibližně ve středu města. Většinu žáků tvoří děti ze Skutče, menší část dojíždí z místních částí a z okolních obcí. Škola je zaměřena na rozšířenou výuku cizích jazyků, práci s výpočetní a komunikační technikou, sportovní aktivity, nabídku mimoškolních aktivit a volitelných předmětů a vytváření podmínek pro talentované žáky a integrované žáky. K 30. 6. 2011 školu navštěvovalo 238 dětí v 11 třídách. (ZŠ Skuteč, 2011)

Tabulka 20: Výsledky dotazníkového šetření – ZŠ Skuteč, Komenského 150 – 6. třída - školní rok 2013/2014

ID	SUPKT	SUPKT STEN	MOTNŠV	MOTNŠV STEN	SEPROS	SEPROS STEN
1	32	5	30	9	12	3
2	37	6	17	3	16	6
3	36	6	14	2	15	5
4	30	5	23	5	13	4
5	38	7	14	2	14	4
6	35	6	21	5	13	4
7	35	6	30	9	11	2
8	44	9	26	7	15	5
9	29	5	21	5	18	8
10	27	4	17	3	11	2
11	39	7	17	3	12	3
12	31	5	20	4	17	7
13	29	5	20	4	17	7

Tabulka 21: Výsledky dotazníkového šetření – ZŠ Skuteč, Komenského 150 – 7. třída - školní rok 2014/2015

ID	SUPKT	SUPKT STEN	MOTNŠV	MOTNŠV STEN	SEPROS	SEPROS STEN
1	43	8	19	4	10	1
2	41	8	21	5	14	4
3	28	5	25	6	15	5
4	35	6	30	9	16	6
5	32	5	17	3	14	4
6	40	7	16	3	12	3
7	29	5	19	4	15	5
8	35	6	19	4	14	4
9	25	4	22	5	20	10
10	32	5	15	2	14	4
11	34	6	21	5	16	6
12	30	5	21	5	11	2
13	40	7	16	3	11	2
14	31	5	31	9	19	9
15	33	6	22	5	14	4
16	29	5	22	5	18	8
17	29	5	20	4	16	6

Výsledky z šetření provedeného v ZŠ Skuteč jsou zachyceny v tabulkách 20 a 21. Nevýhodou při šetření v roce 2014 byl i malý počet respondentů, jelikož je ale třída porovnáвана zejména se ZŠ Liberec, kde se jedná také o třídu s malým počtem dětí, nepovažuji to za překážku. Část MOTNŠV v 6. třídě hodnotím průměrně – pokud se podívám na výsledky sami o sobě, vyskytuje se zde pouze 1 hodnota pod normou, zbylé hodnoty jsou spíše v normě. Oproti ostatním třídám v šetření se zde ale vyskytuje velice málo hodnot nad normou – jsou pouze tři, z toho jen jedna dosahuje hodnoty devět, ostatní jsou těsně nad normou. Porovnáme-li to s výsledky šetření u stejných dětí v roce 2015 tj. v nynější 7. třídě, k žádnému výraznému zlepšení dle mého názoru nedošlo. V části MOTNŠV lze situaci hodnotit pozitivně, nevyskytuje se zde mnoho vysokých hodnot, ale meziročně opět nedošlo k žádnému zlepšení. Stejně tak hodnotím i část SEPROS, kde meziročně k výrazné změně nedošlo, výsledky jsou rovněž vcelku pozitivní.

Pro další porovnání naměřených hodnot a tím i naplnění cíle práce jsem z každého provedeného dotazníkového šetření zjistila modus v každé kategorii a výsledky jsem zanesla do tabulky č. 22 za šetření provedená v roce 2014 a do tabulky č. 23 za šetření provedená v roce 2015. V tabulce jsou pro lepší přehlednost odlišeny fialově školy, kde se etická výchova nevyučuje a oranžově školy, kde se etická výchovy vyučuje. Hodnoty v tabulce jsou opět odlišeny dle toho, zdali se jedná o hodnotu v normě, nad normou, či pod normou, jako v předešlém textu. Nejdříve tak zhodnotím výsledky v tabulce č. 22, po té v tabulce č. 23 a nakonec obě tabulky porovnáám mezi sebou.

Před porovnáním ještě na tomto místě připomenu již dříve uvedené, že v kategorii SUPKT by se školy s etickou výchovou měly pohybovat ve vyšších hodnotách, než školy, kde etická výchovy není, jelikož zde jsou více vedeni k prosociálnosti a lepším vztahům. V kategoriích MOTNŠV a SEBEPROS by měly dosahovat nižších hodnot, být spíše pod normou, než třídy, kde etická výchova není.

Na základě tabulky č. 22 v kategorii Suportivní klima nelze říci, že by mezi třídami byl zásadní rozdíl, nejčastější hodnoty jsou v normě, pouze u 6.A v Turnově je hodnota lehce nad normou. Stejně tak v případě kategorie Motivace k negativnímu školnímu výkonu jsou u 5 z 6 tříd hodnoty v normě, pouze u ZŠ Skuteč byla nejčastější hodnota

sten 3, tj. pod normou. V kategorii Sebeprosazení jsou hodnoty v normě či lehce pod normou – sten hodnota 4.

Na základě tabulky č. 23 nelze dle mého názoru říci, že v roce 2015 byly v kategorii SUPKT lepší výsledky u škol, kde se etická výchova vyučuje – sice ZŠ Turnov vykazuje hodnotu 8, což je o 2-3 body více, než ve třídách, kde se etická výchova nevyučuje, ale zase na druhou stranu ZŠ Liberec vykazuje nejčastější hodnotu 5, což je dokonce o 1 bod méně, než u ZŠ Benešovo náměstí, kde se etická výchova nevyučuje. V kategorii Motivace k negativnímu školnímu výkonu lze říci, že výsledky jsou u škol, kde se etická výchovy vyučuje a kde nikoliv podobné – jsou buď v normě, nebo o jeden bod pod normou. Rovněž u kategorie Sebeprosazení jsou hodnoty téměř v každé třídě stejné, vyjma ZŠ Turnov, třída 7. A, kde je hodnota 6, zatímco v ostatních třídách je hodnota sten 4.

Tabulka 22: Souhrnné výsledky první etapy šetření - modus

Název školy	MODUS SUPKT	MODUS MOTNŠV	MODUS SEPROS
ZŠ Pardubice, Benešovo náměstí 590, 6.A	6	5	6
ZŠ Pardubice, Benešovo náměstí 590, 6.B	6	6	4
ZŠ Skuteč, Komenského	5	3	4
ZŠ Turnov, 6.A	6	5	4
ZŠ Turnov, 6.B	8	5	5
ZŠ Liberec, Na Výběžku 118	6	5	5

Z pohledu porovnání meziročních změn – v kategorii SUPKT převážně nedošlo ke změnám, pouze „A“ třída v Turnově se zlepšila o dva body, což by mělo být příznačné pro třídy, kde se učí etická výchova. Naopak ale ZŠ v Liberci o jeden bod pohořila (i když je stále v normě), k čemuž by ale ve třídách s etickou výchovou nemělo docházet.

Tabulka 23: Souhrnné výsledky druhé etapy šetření - modus

Název školy	MODUS SUPKT	MODUS MOTNŠV	MODUS SEPROS
ZŠ Pardubice, Benešovo náměstí 590, 7.A	6	5	4
ZŠ Pardubice, Benešovo náměstí 590, 7.B	6	4	4
ZŠ Skuteč, Komenského	5	5	4
ZŠ Turnov, 7.A	8	4	6
ZŠ Turnov, 7.B	8	4	4
ZŠ Liberec, Na Výběžku	5	6	4

V kategorii Motivace k negativnímu školnímu výkonu došlo v některých třídách ke zhoršení, v některých ke zlepšení, ale opět bez rozdílu, zda se zde etická výchova učí či neučí. Na ZŠ Pardubice došlo k snížení pod normu v „B“ třídě, ZŠ Skuteč se zvýšila o dva body, ale stále je v normě. ZŠ Liberec se také zvedla o jeden bod, k čemuž by opět ve třídách s etickou výchovou docházet nemělo. Na ZŠ Turnov došlo ke zlepšení, snížení o jeden bod, což by tak mělo být ve školách s etickou výchovou.

V kategorii Sebeprosazení došlo u ZŠ Turnov, A třída ke zvýšení o dva body, což by opět být nemělo ve třídách, kde se etická výchova vyučuje, hodnoty by měly být lehce pod normou. U B třídy a ZŠ Liberec ale naopak došlo ke zlepšení – snížení o jeden bod.

4.6 Shrnutí výsledků šetření a diskuse

Hlavním cílem této práce bylo porovnat klima ve třídách základních škol, kde se etická výchova vyučuje a kde nikoliv. Cíl práce je naplněn zejména provedeným dotazníkovým šetřením.

První dílčí cíl byl porovnat naměřené hodnoty sten mezi třídami, kde se etická výchova vyučuje a kde nikoliv na základě dotazníkového šetření z roku 2014. Na základě naměřených sten hodnot lze říci, že v roce 2014 nebyly výrazné rozdíly mezi hodnotami sten mezi školami, kde se etická výchova vyučuje a kde nikoliv. V části SUPTK by

třídy, kde se etická výchova vyučuje, měly mít vyšší hodnoty sten, než třídy, kde se etická výchova nevyučuje. Na základě individuálního posouzení naměřených hodnot však nelze říci, že by ve třídách s etickou výchovou byly výrazně vyšší hodnoty sten. Dle tabulky 22, kde je zachycena nejčastější hodnota sten, je u ZŠ Turnov hodnota sten 8, ale pouze v „B“ třídě, ve zbylých třídách, kde se etická výchova vyučuje, jsou největší sten hodnoty 6, stejně tak jako ve třídách, kde se etická výchova nevyučuje. Rovněž v části MOTNŠV nejsou žádné výrazné rozdíly mezi třídami, kde se etická výchova vyučuje a kde nikoliv. Dokonce u ZŠ Turnov můžeme najít rozdíl mezi třídami 6.A a 6.B, kde v této části byly u třídy 6.A horší výsledky, než u třídy 6.B ačkoliv se etická výchova vyučuje v obou třídách stejně. Např. u ZŠ Liberec byly naměřeny vyšší hodnoty sten v části MOTNŠV, než byly maximální hodnoty u ZŠ Benešovo náměstí. Dle tabulky 22 bylo pouze u jedné třídy zjištěno, že modus je pod normou a to ve Skutči, kde se etická výchova nevyučuje, u ostatních tříd byl modus za část MOTNŠV v normě. V části SEPROS rovněž nejsou žádné významnější rozdíly mezi třídami, kde se etická výchova vyučuje a kde nikoliv, dle tabulky 22 lze nalézt modus pod normou ve školách, kde se etická výchova vyučuje i ve třídách kde nikoliv.

První dílčí cíl byl tak naplněn.

Druhým dílčím cílem bylo porovnat naměřené hodnoty sten mezi třídami, kde se etická výchova vyučuje a kde nikoliv na základě dotazníkového šetření z roku 2015. Na základě tabulky č. 23 nelze dle mého názoru usoudit, že by ve třídách, kde se etická výchova vyučuje, bylo klima ve třídách lepší. V části SUPKT je sice pravdou, že se zde vyskytuje modus sten hodnot u ZŠ Turnov hodnoty 8, ale naopak u ZŠ Liberec je tato hodnota pouhých 5, méně než v ZŠ Pardubice. Podobná situace je v části MOTNŠV, kde na základě výsledků ZŠ Turnov by bylo možné usoudit, že tento prvek dosahuje lepších výsledků u škol s etickou výchovou, ale naopak u ZŠ Liberec je modus sten 6, což je více než ve všech ostatních třídách – v tomto případě vnímáno negativně, jelikož to znamená, že děti jsou více motivovány k negativnímu školnímu výkonu. U SEPROS opět nelze říci, že by školy s etickou výchovou dopadly lépe, ZŠ Turnov 7. A má dokonce nejvyšší hodnotu, i když v normě, ostatní dosahují stejného modu č. 4.

Druhý dílčí cíl byl tak naplněn.

Třetí dílčí cíl byl porovnat naměřené hodnoty sten u stejných dětí na základě zopakování dotazníkového šetření v únoru 2015. V části MOTNŠV by mělo u škol s etickou výchovou dojít ke zlepšení, tj. by měly být naměřeny vyšší hodnoty sten. V části SEPROS a MOTNŠV by naopak v takových třídách měly být naměřeny hodnoty sten menší. Na základě naměřených hodnot ale toto nelze tvrdit. Dle porovnání tabulek 22 a 23 sice došlo ke zlepšení u prvku SUPKT u třídy „A“ ZŠ Turnov, ale naopak ZŠ Liberec si pohoršila o jeden bod. Stejně tak v části MOTNŠV a SEPROS dochází ke zlepšení či zhoršení bez ohledu na to, zda se etická výchova vyučuje či nikoliv.

Třetí dílčí cíl byl tak naplněn.

Na základě výše uvedených výsledků nelze jednoznačně tvrdit, že existují rozdíly mezi klimatem ve třídách, kde se etická výchova vyučuje a kde nikoliv. Klima ve třídách je ovlivněno mnoha faktory – rodinným zázemím, prostředím, konkrétní osobnosti žáků, učitelů. Dle mého názoru tak tyto skutečnosti ovlivňují klima ve třídách více, než zdali je zde či není vyučována etická výchova. Osobně považuji za zcela zásadní faktor v morálním vývoji dítěte rodinné zázemí, prostředí, kde dítě vyrůstá.

Dle mého názoru je na vině např. i nízká hodinová dotace etické výchovy – pouhá hodina týdně nemá mnoho možností ovlivnit vývoj dítěte. Je sice pravdou, že témata zabývající se morálním vývojem dítěte, jeho osobností jsou průřezově zahrnuta i v jiných předmětech, avšak dle mého názoru je to stále nedostačující. Záleží také na formě etické výchovy, velice se mi např. líbili projektové dny u ZŠ Orbic Pictus, kde měli žáci možnost jít přímo k lidem, kteří jsou nemocní, potřebují pomoci, dle mého názoru to mnohem více vzbudí tendence k prosociálnosti.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala etickou výchovou ve škole. Cílem práce bylo porovnat klima ve třídách základních škol, kde se etická výchova vyučuje a kde nikoliv.

V teoretické části byly vymezeny hlavní pojmy spjaté s etickou výchovou, její metody, obsah, nejvýznamnější koncepce. V českých podmínkách koncept etické výchovy vychází zejména z myšlenek Roberta Roche Olivara, jeho koncepce programu etické výchovy tak byla v práci podrobně rozebrána. Jelikož téma historie etické výchovy je velice rozsáhlé a nelze ho opomenout, ale není stěžejním tématem této práce, průhledy do historie etické výchovy byly propojeny zejména s metodami etické výchovy. Ve třetí kapitole byl vymezen pojem klima, jeho aktéři, determinanty, typy. V teoretické části byly využívány jako monografie, tak i sborníky, články z odborných periodik a internetové zdroje.

V praktické části byla využita rešerše webových stránek škol s etickou výchovou a analýza jejich dokumentů k lepšímu vystižení stavu a podoby etické výchovy v České republice. Stěžejní však bylo provedení dotazníkového šetření, pomocí něhož byl zejména cíl práce naplněn. Šetření bylo realizováno na jaře 2014 a v únoru 2015 ve třídách, kde se etická výchova učí a kde nikoliv. Na základě provedeného šetření dotazníkem KLIT nelze jednoznačně tvrdit, že klima ve třídách, kde se etická výchova vyučuje, by bylo více suportivní, než ve třídách, kde se nevyučuje. Na klima třídy působí i jiné faktory, které zřejmě klima ovlivňují více, než výuka etické výchovy. Je tak diskutabilní, zda by opakování šetření po delším časovém období znamenalo větší změny. Vzhledem k časovým možnostem tvorby diplomové práce však bylo využito maximální možné období. Dále dle mého názoru by přispěla vyšší časová dotace etické výchovy a také více forem výuky etické výchovy např. projektové dny, které byly jako příklad v práci uvedeny, kdy děti mají možnost setkat se s lidmi, kteří potřebují pomoci.

Práce prezentuje poznatky o současném stavu etické výchovy v České republice, které mohou být prospěšné těm, kteří se ještě s etickou výchovou v praxi nesešli a nemají přesnou představu o jejím obsahu a to jak lidem z laické veřejnosti tak i školám, které ještě etickou výchovu nezavedly. Dále mě velice potěšil zájem učitelů oslovených škol o výsledky dotazníkového šetření, které jim budou zaslány, každý z vyučující si

ponechal jeden vzorový výtisk dotazníku. Výsledky šetření mohou učitelům pomoci získat lepší obraz o jejich třídě, jak se zde žáci cítí.

SEZNAM LITERATURY

ČAPEK, R. a kol. *Dialogy o výchově*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 146 s. ISBN 80-7041-931-8

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

DVOŘÁČEK, J. *Pedagogika pro učitele odborných předmětů*. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze, 2005. 304 s. ISBN 80-245-0886-9

Etická výchova [on-line] Etické fórum České republiky, 2012a [cit dne 15. 1. 2015]
Dostupné na: <http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/o-eticke-vychove>

Etická výchova [on-line] ZŠ Curie, 2014 [cit dne 15. 1. 2015] Dostupné na:
<http://www.zscurie.cz/stranka-eticka-vychova-69>

Etická výchova v 8. třídě. [on-line] ZŠ Jičín, 2009 [cit dne 15. 1. 2015] Dostupné na:
<http://3zs.jicin.cz/news/eticka-vychova-v-8-tride/>

GÁL, J. *Problémy a obsah mravní výchovy*. Banská Bystrica: MC Banská Bystrica, 1992. 18 s. ISBN 80-85415-22-4

GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3

HASS, A. *Morální inteligence. Jak rozvíjet a kultivovat dobro v nás*. Praha: Columbus, 1999. 152 s. ISBN 80-7249-010-9

HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. 175 s. ISBN 80-7178-154-1

KOMENSKÝ, J.A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Nakladatelství Academia, 2007. 132 s. ISBN 978-80-200-1451-1

KOMENSKÝ, J.A. *Didaktika velká*. Brno: Komenium, 1948. 252 s.

KORIM, V. Východiska a aktuálnost súčasných koncepcií etickej výchovy. str. 6-58 In: KORIM, V. a kol. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. 2008, ISBN 978-80-8083-661-0; 258 stran; PF UMP Banská Bystrica

KUČEROVÁ, S. Metody mravní výchovy. str. 78-98 In: STŘELEČEK, S. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Paido, 1998, Brno. 189 s. ISBN 80-85391-61-3

LANGOVÁ, M; HEŘMANOVÁ, V. *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. Ústní nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2007. 72 s. ISBN 978-80-7044-934-9

LAŠEK, J. *Dotazník KLIT: měření klimatu školní třídy* [on-line] Klinika adiktologie, 2012a [cit dne 15. 1. 2015] Dostupné na:
<http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/586/3766/Dotaznik-KLIT-mereni-klimatu-skolni-tridy>

LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012b. 161 s. ISBN 978-80-7435-220-1

LENCZ, L. *Pedagogika etickej výchovy*. Bratislava: Metodické centrum v Bratislavě, 1992. 49 s. ISBN 80-85185-13

LICKONA, T. *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. Random House Publishing Group, 2009. 478 s. ISBN 0-553-37052-9

LOCKE, J. *O výchově*. Praha: SPN, 1984

LUXOVÁ, V. Rozhovor s Věrou Luxovou. In: *Moderní vyučování*. ISSN 1211-6858. Roč. 16, č. 3 (2010), s. 12-13

MALACH, J. *Teorie výchovy pro pedagogické studium*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. 169 s.

MAREŠ, J., JEŽEK, S. *Klima školní třídy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Dostupné na:

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf

MOTYČKA, P. Jak vychovává etická výchova. In: *Moderní vyučování*. ISSN 1211-6858 Roč. 13, č. 4 (2007a), s. 6

MOTYČKA, P. Patří etická výchova do českých škol ? In: *Rodina a škola* ISSN 0035-7766. Roč. 54, č. 5 (2007b), s. 20-22

MOTYČKA, P. V českých školách chybí etická výchova. In: *Rodina a škola*. ISSN 0035-7766 Roč. 56, č. 2 (2009), s. 22-23

O nás. [on-line] Etické fórum ČR, 2012b [cit dne 15. 1. 2015] Dostupné na:
<http://www.etickeforumcr.cz/eticke-forum/o-nas/>

O škole. [on-line] Orbis-Pictus, 2015 [cit dne 15. 1. 2015] Dostupné na:
<http://www.orbiska.cz/>

Otevřeno – projekt výchovy k prosociálnosti. [on-line] Orbis-Pictus, 2009 [cit dne 15. 1. 2015] Dostupné na: http://www.projekt-otevreno.cz/index.php?sekce=lide_psychicky_nemocni

PIAGET, J. *The Moral judgement of the child*. Harmondswort: Penguin, 1977. 399 s.

Projekt Etická výchova [on-line] ZŠ Žamberk, 28. října 581, 2013 [cit dne 15. 1. 2015] Dostupné na: <http://www.zs28rijna-zamberk.cz/projekt-eticka-vychova>

ROCHE OLIVAR, R. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis pictus Istropolitana, 1992. 209 s. ISBN 80-7158-001-5.

SEMRÁDOVÁ, I. *Úvod do etiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 54 s. ISBN 978-80-7435-118-1

SIMON, S., HOWE, L., KIRSCHENBAUM, H. *Vyjasňování hodnot*. Praha: Talpress, 1997. 306 s. ISBN 80-7197-085-9

SPOUSTA, V. Učitel v roli vychovatele str 58-67. In: STŘELEČEK, S. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. 189 s. ISBN 80-85391-61-3

SVOBODOVÁ, Z. Etická výchova jako cesta z omezené každodennosti. Str. 27-42 In: *K etické výchově*. SVOBODÁ, Z. MUCHOVÁ, L. KOHOUT, L. PALOUŠ, R. Nakladatelství Milada Karez. Praha, 2011 ISBN 978-80-905117-0-5

Školní vzdělávací program. [on-line] ZŠ Turnov, 28. října 18. 2013. [cit dne 15. 1. 2015] Dostupné na: <http://www.2zs-turnov.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=54&98a9098d524f432fa16858d35ee60493=8049c80c0d8c87841a730179941ecce4>

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání „Máme k sobě blíž“. [on-line] ZŠ Liberec, Na Výběžku. Vytvořeno 2007, poslední aktualizace 2013. [cit dne 15. 1. 2015] Dostupné na: <<http://www.zsharcov.cz/uredni-deska/>>

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání „Štafeta“. [on-line] ZŠ Pardubice, Benešovo náměstí 590, 2013 [cit dne 15. 1. 2015] Dostupné na: <http://www.benesovka.cz/dokumenty-ke-stazeni>

Školy s etickou výchovou. [on-line] Etické fórum ČR, 2011 [cit dne 15. 1. 2015] Dostupné na: <http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/skoly>

Tematické plány – školní rok 2012/2013 [on-line] ZŠ Nížkov, 2012 [cit dne 15. 1. 2015] Dostupné na: http://www.zs.nizkov.cz/uvodni_okno.htm

VACEK, P. Jak ve škole rozvíjet charakter žáků ? (Program výchovy charakteru). Str. 38-46 In: *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. VACEK, P. ŠVARCOVÁ, E. Gaudeamus, Hradec Králové, 2005. ISBN 80-7041-343-3

VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 119 s. ISBN 978-80-7435-051-1

VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 197 s. ISBN 978-80-7435-108-2

VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál, 2008, 128 s. ISBN 978-80-7367-386-4

VALIŠOVÁ, A. KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 20 11. 456 stran ISBN 978-80-247-3357-9

Vyhlášení rozvojového programu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy Podpora implementace etické výchovy do vzdělávání v základních školách a v nižších ročnících víceletých gymnázií v roce 2015. [on-line] MŠMT, 2014 [cit dne 15. 1. 2015]

Dostupné na: [http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/rozvojovy-program-podpora-implementace-eticke-vychovy-](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/rozvojovy-program-podpora-implementace-eticke-vychovy-do?highlightWords=etick%C3%A1+v%C3%BDchova)

[do?highlightWords=etick%C3%A1+v%C3%BDchova](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/rozvojovy-program-podpora-implementace-eticke-vychovy-do?highlightWords=etick%C3%A1+v%C3%BDchova)

VYKOPALOVÁ, H. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1992. 58 s. ISBN 80-7067-161-0

Výroční zpráva školy za školní rok 2010/2011 [on-line] ZŠ Skuteč, Komenského 150, 2011 [cit dne 15. 1. 2015] Dostupné na: http://www.zskomenskeho-skutec.cz/ke_stazeni/vyrocní_zprava.pdf

WEISS, P. a kol. *Etické otázky v psychologii*. Praha: Portál, 2011. 352 s. ISBN 978-80-7367-845-6

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Výuka etické výchovy v ČR.....	61
Tabulka 2: Seznam oslovených škol	62
Tabulka 3: Struktura respondentů ZŠ Pardubice, třída „A“	63
Tabulka 4: Struktura respondentů ZŠ Pardubice, třída „B“	64
Tabulka 5: Struktura respondentů ZŠ Skuteč	64
Tabulka 6: Struktura respondentů ZŠ Liberec.....	65
Tabulka 7: Struktura respondentů ZŠ Turnov, třída „A“	65
Tabulka 8: Struktura respondentů ZŠ Turnov, třída „B“	66
Tabulka 9: Stenové normy pro KLIT	68
Tabulka 10: Výsledky dotazníkového šetření – ZŠ Liberec, Na Výběžku 118 – školní rok 2013/2014.....	72
Tabulka 11: Výsledky dotazníkového šetření – ZŠ Liberec, Na Výběžku 118 – školní rok 2014/2015.....	72
Tabulka 12: Výsledky dotazníkového šetření – ZŠ Turnov, 28. října 18 – třída 6. A – školní rok 2013/2014.....	73
Tabulka 13: Výsledky dotazníkového šetření – ZŠ Turnov, 28. října 18 - třída 7. A – školní rok 2014/2015.....	74
Tabulka 14: Výsledky dotazníkového šetření – ZŠ Turnov, 28. října 18 – třída 6. B – školní rok 2013/2014.....	75
Tabulka 15: Výsledky dotazníkového šetření – ZŠ Turnov, 28. října 18 – třída 7. B – školní rok 2014/2015.....	76
Tabulka 16: Výsledky dotazníkového šetření – ZŠ Pardubice, Benešovo náměstí 590 – třída 6. A – školní rok 2013/2014.....	77
Tabulka 17: Výsledky dotazníkového šetření – ZŠ Pardubice, Benešovo náměstí 590 – třída 7. A - školní rok 2014/2015	78

Tabulka 18: Výsledky dotazníkového šetření – ZŠ Pardubice, Benešovo náměstí 590 – třída 6. B - školní rok 2013/2014.....	79
Tabulka 19: Výsledky dotazníkového šetření – ZŠ Pardubice, Benešovo náměstí 590 – třída 7. B - školní rok 2014/2015.....	80
Tabulka 20: Výsledky dotazníkového šetření – ZŠ Skuteč, Komenského 150 – 6. třída - školní rok 2013/2014.....	81
Tabulka 21: Výsledky dotazníkového šetření – ZŠ Skuteč, Komenského 150 – 7. třída - školní rok 2014/2015.....	81
Tabulka 22: Souhrnné výsledky první etapy šetření - modus	83
Tabulka 23: Souhrnné výsledky druhé etapy šetření - modus.....	84

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ČR	České republika
EU	Evropská unie
MOTNŠV	Motivace k negativnímu školnímu výkonu
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OSV	Osobnostní a sociální výchova
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SEPROS	Sebeprosazení
SUPKT	Supportivní klima třídy
ZŠ	Základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha A: Heteronomní a autonomní morálka
- Příloha B: Školy kde se vyučuje etická výchova
- Příloha C: Dotazník KLIT

PŘÍLOHY

Příloha A

Heteronomní a autonomní morálka

Heteronomní morálka	Autonomní morálka
Jednostrannost morálního hlediska, absolutizace jednoho úhlu pohledu	Různorodost morálních hledisek – druzí mohou věc vidět jinak
Pravidla jsou nezměnitelná, zvnějšku daná	Pravidla se po vzájemné dohodě mohou měnit
Trest = nevyhnutelný, vyplývající ze špatného chování, posuzování viny dle následků chování (stupně škody)	Nesprávné jednání je posuzováno ve vztahu k původnímu záměru jednající osoby, přirozená koncepce trestu
Vymezování morálně špatného tím, co je autoritou zakázáno nebo co je trestáno	Chápání špatného jako forma porušení spolupráce
Přijetí trestu bez spojitosti ke druhu porušení normy	Trest jako prostředek nápravy důsledků porušení normy
Souhlas s nerovnou distribucí odměn a trestů autoritou	Vyžadování spravedlivé distribuce odměn a trestů pro všechny zainteresované
Definování povinnosti jako poslušnosti vůči autoritě	Chápání povinnosti jako formy vnitřního závazku vůči principu rovnosti a péče o blaho druhých

Zdroj: Vacek, 2011, str. 24-25

Školy s výukou etické výchovy

Jihočeský kraj	
ZŠ Dukelská 11; České Budějovice	2. stupeň ZŠ
VOŠ a SŠ, s. r. o., Pražská 1813/3; České Budějovice	střední škola
CZŠ Orbis-Pictus, s.r.o., Budějovická 825; Tábor	1. a 2. stupeň ZŠ
ZŠ a MŠ Sezimovo Ústí, 9. května 489; Sezimovo Ústí	2. stupeň ZŠ
ZŠ Vodňany, Bavorovská 1046; Vodňany	2. stupeň ZŠ
Jihomoravský kraj	
ZŠ a MŠ Brno, Kotlářská 4; Brno	2. stupeň ZŠ
ZŠ M. Kudeřikové Strážnice, Příční 1365; Strážnice	2. stupeň ZŠ
CZŠ ve Veselí nad Moravou, park Petra Bezruče 697; Veselí n. Moravou	1. a 2. stupeň ZŠ
ZŠ a MŠ Olbramovice 125; Olbramovice	2. stupeň ZŠ
Gymnázium Dr. Karla Polesného, nám. Komenského 4; Znojmo	střední škola
Karlovarský kraj	
Gymnázium a obchodní akademie Chodov, Smetanova 738; Chodov	2. stupeň ZŠ
ZŠ Toužim, Plzeňská 395; Toužim	2. stupeň ZŠ
Kraj Vysočina	
ZŠ Jihlava, Nad Plovárnou 5; Jihlava	1. a 2. stupeň ZŠ
ZŠ Nížkov 11; Nížkov	2. stupeň ZŠ
Gymnázium Jihlava, Jana Masaryka 1; Jihlava	střední škola
Královéhradecký kraj	
ZŠ Podhartí, Máchova 884; Dvůr Králové n. L.	2. stupeň ZŠ
ZŠ a MŠ Hradec Králové - Svobodné Dvory, Spojovací 66; Hradec Králové	1. stupeň ZŠ
Dětský domov se školou a ZŠ Kostelec nad Orlicí, Tyršova 7; Kostelec n. Orlicí	2. stupeň ZŠ
ZŠ Náchod - Plhov, Příkopy 1186; Náchod	1. a 2. stupeň ZŠ
ZŠ Mozaika, U Stadionu 1166; Rychnov nad Kněžnou	2. stupeň ZŠ
ZŠ Jičín (3. ZŠ Jičín), Poděbradova 18; Jičín	2. stupeň ZŠ
ZŠ Solnice, Dobrušská 81; Solnice	2. stupeň ZŠ
Liberecký kraj	
ZŠ Liberec, Na Výběžku 118; Liberec 15	1. a 2. stupeň ZŠ
Masarykova ZŠ a Obchodní akademie Tanvald, Školní	střední škola

416; Tanvald	
ZŠ Turnov, 28. října 18; Turnov	2. stupeň ZŠ
ZŠ a MŠ Višňová, Višňová 173; Frýdlant	2. stupeň ZŠ
ZŠ Vrchlického, Vrchlického 17; Liberec 13	2. stupeň ZŠ
ZŠ Tanvald, Sportovní 576; Tanvald	2. stupeň ZŠ
ZŠ Turnov, Skálova 600; Turnov	2. stupeň ZŠ
Moravskoslezský kraj	
ZŠ svaté Zdislavy, Štefánikova 117; Kopřivnice	1. a 2. stupeň ZŠ
Střední pedagogická škola a Střední zdravotnická škola svaté Anežky České, 1. máje 37; Odry	střední škola
ZŠ a MŠ Hať, Na Chromině 2; Hať	2. stupeň ZŠ
Soukromé šestileté gymnázium v Ostravě, U Haldy 18; Ostrava-Hrabůvka	střední škola
Pardubický kraj	
Gymnázium Dr. Emila Holuba, Na Mušce 1110; Holice	střední škola
ZŠ Chvaletice, 9. května 148; Chvaletice	2. stupeň ZŠ
ZŠ Žamberk, 28.října 581; Žamberk	2. stupeň ZŠ
Plzeňský kraj	
Soukromá ZŠ Elementária, Jesenická 11; Plzeň	1. a 2. stupeň ZŠ
Praha	
ZŠ sv. Voršily v Praze, Ostrovní 9; Praha 1	1. a 2. stupeň ZŠ
ZŠ a MŠ ANGEL v Praze 12, Angelovova 15; Praha 4-Modřany	1. stupeň ZŠ
Soukromé SOU Dr. Peška, Šmolíkova 5; Praha 6-Ruzyně	střední škola
CZŠ logopedická Don Bosco a MŠ logopedická, Dolákova 555; Praha 8-Bohnice	2. stupeň ZŠ
ZŠ Rakovského v Praze 12, Rakovského 1; Praha 4-Modřany	2. stupeň ZŠ
Gymnázium Jana Keplera, Parlářova 2; Praha 6	2. stupeň ZŠ
Středočeský kraj	
Gymnázium Benešov, Husova 470; Benešov	střední škola
Gymnázium J. S. Machara, Královická 668; Brandýs n. L.-Stará Boleslav	střední škola
ZŠ Jílové u Prahy, Komenského 365; Jílové u Prahy	2. stupeň ZŠ
Integrovaná herna - alternativní školička Mukařov, Příčná 61; Mukařov u Říčán	mateřská škola
ZŠ Starý Kolín, Kolínská 90; Starý Kolín	2. stupeň ZŠ
MŠ Zvánovice, Školní 99 (detaš. pracoviště ZŠ a MŠ bří Fričů, Ondřejov); Zvánovice – Ondřejov	mateřská škola

ZŠ Příbram-Březové Hory, pracoviště Bratří Čapků 279; Příbram VII	1. a 2. stupeň ZŠ
ZŠ Příbram – Březové Hory, pracoviště Prokopská 337; Příbram VI	2. stupeň ZŠ
ZŠ, MŠ a ZUŠ Jesenice, K Rybníku 800; Jesenice	družina a ZUŠ
ZŠ a MŠ V Zahrádkách 230; Roztoky-Křivoklát	1. stupeň ZŠ
Ústecký kraj	
ZŠ Litoměřice, U Stadionu 4; Litoměřice	1. a 2. stupeň ZŠ
ZŠ a MŠ Povrly, 5. května 233; Povrly	2. stupeň ZŠ
ZŠ Velký Šenov, Mírové náměstí 440; Velký Šenov	2. stupeň ZŠ
S průmyslová Š a VOŠ Chomutov, Školní 50; Chomutov	střední škola
ZŠ Louny, 28.října 2173; Louny	2. stupeň ZŠ
ZŠ Meziboří, Komenského 340; Meziboří	2. stupeň ZŠ
Zlínský kraj	
ZŠ Dolní Lhota 80; Dolní Lhota u Luhačovic, 763 23	1. stupeň ZŠ
ZŠ a ZUŠ Dolní Němčí, Školní 606; Dolní Němčí, 68762	2. stupeň ZŠ
ZŠ a MŠ Korytná 1; Korytná, okres Uherské Hradiště	1. stupeň ZŠ
ZŠ Valašské Klobouky, Školní 856; Valašské Klobouky	2. stupeň ZŠ
ZŠ Brumov-Bylnice, Družba 1178; Brumov-Bylnice	2. stupeň ZŠ
Katolická ZŠ v Uherském Brodě, Jirchářská 823; Uherský Brod	1. stupeň ZŠ
ZŠ Komenského II, Havlíčkovo nábřeží 2567; Zlín	2. stupeň ZŠ

Zdroj: Etické fórum ČR, 2011

Dotazník KLIT

Milí žáci,

v tomto dotazníku vám předkládáme výroky, které charakterizují zvláštnosti jednotlivých školních tříd i vás samotných. Nejsou zde správné a špatné odpovědi; nejedná se o zkoušku vašich schopností. Proto se pokuste pracovat pokud možno rychle, u jednotlivých odpovědí se příliš nezdržujte a žádnou odpověď byste neměli vynechat. Protože dotazník je zadáván ve vaší třídě anonymně; snažte se odpovídat pravdivě. Vaše odpovědi vás nemohou výraznějším způsobem znevýhodnit. Získané výsledky slouží k průzkumu školního prostředí a sociálního klimatu v jednotlivých třídách, na kterých obvykle mají zájem nejen učitelé, ale i samotní žáci. Děkujeme vám.

Žák Žákyně

Postupný ročník, do kterého teď právě chodíte, zakroužkujte:

Střední pedagogická škola: 1. 2. 3. 4.

Pečlivě vyplňte –zakroužkujte číslici na konci každé věty podle následujícího návodu:

4	3	2	1
silně souhlasím	mírně souhlasím	mírně nesouhlasím	silně nesouhlasím

1. V naší třídě mám několik důvěrných přátel.....	4	3	2	1
2. Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci.....	4	3	2	1
3. Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat.....	4	3	2	1
4. Když jsem v nesnázích, vím, že mi třída pomůže.....	4	3	2	1
5. Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru.....	4	3	2	1
6. Obvykle se cítím dosti výkonný, mám pocit, že dosáhnou dobrého výsledků.....	4	3	2	1
7. V naší třídě se dovede většina žáků radovat ze školního úspěchu jednoho z nás.....	4	3	2	1
8. Při zkoušení chci především projít, na známce mi zas tak nezáleží.....	4	3	2	1
9. K řešení úkolů a problémů ve škole volím nejčastěji vlastní cestu, netoužím po spolupráci s ostatními ve třídě.....	4	3	2	1
10. Záleží mi na tom, aby ostatní ve třídě měli o mně co nejlepší mínění.....	4	3	2	1
11. Vynikající prospěch není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný.....	4	3	2	1
12. Nerad se podřizuji společné práci celé třídy, to vždy znamená potlačit sám sebe.....	4	3	2	1
13. S většinou třídy je příjemné se sejit i mimo školu na společné akci.....	4	3	2	1
14. Když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufám si na něj.....	4	3	2	1
15. Pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracovítí se schovají za pracovitější; raději bych vynikl sám.....	4	3	2	1
16. V naší třídě se dovedeme při písemce či zkoušení vzájemně povzbuzovat, fandit si.....	4	3	2	1
17. Obvykle se ve škole při hodinách vyhýbám obtížným, nesnadno řešitelným situacím.....	4	3	2	1
18. O získané poznatky, vyřešené úkoly se jen nerad dělím se spolužáky, měli by se více snažit sami.....	4	3	2	1
19. Cítím, že do této třídy opravdu patřím.....	4	3	2	1
20. Často mívám pocit, že umím méně, než ostatní.....	4	3	2	1
21. V naší třídě je mnohem lepší parta, než v jiných třídách na naší škole.....	4	3	2	1
22. Mívám strach z možných překážek, váhám; neúspěchu se chci raději vyhnout.....	4	3	2	1
23. Úkoly, zadané celé třídě umíme dohromady řešit, máme na to dobrý systém.....	4	3	2	1
24. Víím, že špatně zvládám školní situace, proto chci být ve škole raději „neviditelný“.....	4	3	2	1
25. V naší třídě se cítím spokojen, vím, že mně třída „bere“.....	4	3	2	1
26. Když jde o nějakou důležitou věc, většina lidí v naší třídě se dovede sjednotit.....	4	3	2	1
27. V naší třídě si při učení vzájemně pomáháme.....	4	3	2	1

Nevypĺňujte !

SUPKT: 1.....4.....7.....10.....13.....16.....19.....21.....23.....25.....26.....27.....	Suma...../.....	Sten
MOTNŠV : 2.....5.....8.....11.....14.....17.....20.....22.....24.....	Suma...../.....	
SEPROS: 3.....6.....9.....12.....15.....18.....	Suma...../.....	