

# ETICKÁ VÝCHOVA VE ČTENÍ NA PRIMÁRNÍ ŠKOLE

## Diplomová práce

*Studijní program:* M7503 – Učitelství pro základní školy  
*Studijní obor:* 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
*Autor práce:* **Zuzana Tomešová**  
*Vedoucí práce:* doc. PaedDr. Petr Urbánek, Ph.D.



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická  
Akademický rok: 2014/2015

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Zuzana Tomešová**  
Osobní číslo: **P10000514**  
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**  
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**  
Název tématu: **Etická výchova ve čtení na primární škole**  
Zadávatel katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíle:

Cílem diplomové práce je zjistit současné možnosti uplatnění etické výchovy ve vyučování na primární škole a její aplikace ve čtenářství.

Metody:

Dotazníkové šetření

Zpracování:

Využít literární zdroje k orientaci v problematice.

Sestavit dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ.

Vytvořit příklad metodického materiálu pro učitele 1. stupně ZŠ.

Vyhodnotit sebraná data statisticky.

Vývodit závěry z výzkumné části.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

- FONTANA, D. - ŠVRČKOVÁ, M. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-725-1.
- GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HONSNEJMANOVÁ, I. Realizace průřezových témat dramaticko-výchovnými metodami. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2013. ISBN 978-80-7372-980-6.
- KUČEROVÁ, S. Obecné základy mravní výchovy. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0183-6.
- LENCZ, L. - KRIŽOVÁ, O. Etická výchova: metodický materiál. Překlad Helena Šťastná. Praha: Luxpress, 2000. ISBN 80-713-0091-8.
- VACEK, P. Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-051-1.
- VÁGNEROVÁ, M. - ŠVRČKOVÁ, M. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-802-4621-531.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PaedDr. Petr Urbánek, Ph.D.**  
Katedra pedagogiky a psychologie


Datum zadání diplomové práce: **10. prosince 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2016**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.  
děkan

L.S.



doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.  
vedoucí katedry

dne

## Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

## **Poděkování**

Děkuji vedoucímu práce doc. PaedDr. Dr. Petru Urbánkovi za odborné vedení práce, pozornost a cenné rady, kterými přispěl k výsledné podobě diplomové práce.

Děkuji PhDr. Janě Johnové, Ph.D. a Mgr. Stanislavě Koutové za konzultace o problematice a obsahu diplomové práce.

Děkuji Emilii Kociánové za jazykové korektury textu.

V neposlední řadě děkuji své rodině za trpělivost a podporu po celou dobu studia na této škole.

## **Anotace**

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit současné možnosti uplatnění etické výchovy ve vyučování na primární škole a její aplikaci ve čtenářství. První část práce zahrnuje syntézu poznatků, přístupů a vizí ke konceptu etické výchovy v základním vzdělávání v ČR, dále také metody, kterými lze etickou výchovu žákům na 1. stupni základní školy zprostředkovat. Další část obsahuje výsledky dotazníkového šetření mezi učiteli primární školy v Libereckém kraji. Prostřednictvím výzkumu byly zjišťovány přístupy učitelů k integraci etické výchovy do vyučování. Výzkumné šetření se zabývalo tím, zda učitelé prvky etické výchovy aplikují do vyučování, jakými formami tak činí a jaké využívají metody a prostředky.

V závěrečné diskusi jsou výsledky výzkumného šetření porovnávány se získanými informacemi z dostupných zdrojů v části teoretické a jsou diskutovány příčiny nesrovnalostí mezi nimi. Diplomová práce dále navrhuje vhodné využitelné způsoby integrace etické výchovy do výuky, které by byly pro učitele primární školy přijatelné. Vhodný prostor pro etickou výchovu je shledáván v hodinách čtení, kde se zdá být propojení literární a etické výchovy přirozené a přínosné. Tato varianta integrace je doložena příloženým příkladem metodického materiálu pro učitele primární školy.

Klíčová slova: etická výchova, etika, morální vývoj, literární výchova, dramatická výchova

## **Summary**

The main aim of the diploma thesis is to define the contemporary possibilities of the use of the ethical education at primary schools and its application in reading. The first part of the thesis includes the synthesis of findings, approaches and ideas concerning the concept of ethical education in the primary education in the Czech Republic, furthermore it also discusses the methods of mediating the ethical education to pupils at first level of primary school. The following part of the thesis introduces the results of a questionnaire research conducted among teachers at a primary school in Liberec district. The research was focused on the approaches to incorporating the ethical education into their lessons. The research investigates whether the teachers apply the elements of ethical education in their lessons, and if so, what form they choose for it and what methods and means they use.

The last part analyzes and compares the results of the research with the information from the available sources in the theoretical part and it discusses the reasons for the differences between them. The thesis also proposes suitable and useful ways of integrating the ethical education into lessons which would be convenient also for the teachers. The appropriate place for the ethical education is considered to be during the reading lessons where the combination of literary and ethical education seems to be natural and beneficial. This case of integration is supported by the enclosed example of a methodical material for primary school teachers.

**Key words:** ethical education, ethics, moral development, literary education, dramatical education

## Obsah

ÚVOD .....	13
1 SYNTÉZA POZNATKŮ .....	14
1.1 Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech .....	14
1.1.1 Obecně o morálním vývoji člověka .....	14
1.1.2 Faktory podmiňující proces morálního vývoje .....	15
1.1.3 Charakteristika projevů vývoje dítěte mladšího školního věku .....	16
1.1.4 Socializace dítěte mladšího školního věku.....	20
1.2 Základy morální výchovy .....	22
1.2.1 Vymezení pojmů etika, morálka, morální výchova .....	22
1.2.2 Morální výchova v historických souvislostech .....	23
1.2.3 Vývoj a podoba morální výchovy v našich zemích .....	24
1.2.4 Obecné cíle etické výchovy.....	27
1.2.5 Obsah etické výchovy .....	28
1.3 Současná pozice etické výchovy v českém školství .....	35
1.3.1 Zařazení etické výchovy do RVP ZV .....	35
1.3.2 Vzdělávací obsah doplňkového předmětu etická výchova .....	37
1.3.3 Dosavadní přínos projektů etické výchovy, kritika a vize .....	38
1.4 Realizace etické výchovy ve výuce na 1. stupni ZŠ .....	42
1.4.1 Formy výuky etické výchovy na 1. stupni ZŠ.....	42
1.4.2 Výukové materiály k etické výchově .....	45
1.4.3 Etická a dramatická výchova.....	46
1.5 Aplikace prvků etické výchovy v rámci čtenářství na 1. stupni ZŠ.....	49
1.5.1 Funkce knihy a čtenářství v morálním vývoji dítěte.....	49
1.5.2 Způsoby práce s etickým obsahem textu.....	51
1.5.3 Literatura pro děti s etickým poselstvím .....	53



2 CÍLE, PROBLÉMOVÉ OTÁZKY .....	55
2.1 Hlavní cíl.....	55
2.2 Dílčí úkoly .....	55
2.3 Problémové otázky.....	55
3 METODIKA VÝZKUMU .....	56
3.1 Výzkumná metoda .....	56
3.2 Výzkumný vzorek .....	56
3.3 Charakteristika dotazníku .....	59
4 VÝSLEDKY A DISKUZE .....	60
4.1 Výsledky dotazníkového šetření a vyhodnocení.....	60
4.1.1 Problémová otázka P1 .....	60
4.1.2 Problémová otázka P2 .....	69
4.1.3 Problémová otázka P3 .....	79
4.1.4 Problémová otázka P4 .....	83
4.1.5 Problémová otázka P5 .....	87
4.2 Diskuse.....	93
5 ZÁVĚR.....	97
6 LITERATURA .....	99
7 Seznam příloh.....	104
Přílohy.....	105

## Přehled tabulek

Tabulka 1 Okruhy výchovného programu etické výchovy.....	29
Tabulka 2 Přehled respondentů dle typu školy v procentech .....	57
Tabulka 3 Přehled respondentů dle pohlaví.....	59
Tabulka 4 Pochopení pojmu „etická výchova“ .....	62
Tabulka 5 Porovnání porozumění v kategoriích podle délky praxe. ....	64
Tabulka 6 Informovanost respondentů o etické výchově v RVP ZV 2010.....	65
Tabulka 7 Porovnání informovanosti respondentů v kategoriích podle délky praxe. ....	67
Tabulka 8 Předmět etická výchova na 2. stupni ZŠ.....	68
Tabulka 9 Přístup respondentů k využitelnosti etické výchovy ve výuce na 1. stupni ZŠ	72
Tabulka 10 Vhodný ročník pro zapojení prvků etické výchovy dle respondentů .....	73
Tabulka 11 Vhodný ročník pro zapojení prvků etické výchovy dle kategorií .....	74
Tabulka 12 Postoj respondentů k pozitivnímu přínosu etické výchovy na svěřování se žáků učitelí.....	75
Tabulka 13 Postoj respondentů k etické výchově jako k prevenci nekázně žáků .....	76
Tabulka 14 Postoj respondentů k etické výchově jako samostatnému vyučovacímú předmětu .....	78
Tabulka 15 Postoj respondentů k etické výchově jako samostatnému vyučovacímú předmětu .....	80
Tabulka 16 Vyučovací předměty, do kterých respondenti integrují prvky etické výchovy .....	81
Tabulka 17 Hodnocení metod dle frekvence využití při aplikaci prvků etické výchovy .	83
Tabulka 18 Hodnocení pomůcek dle frekvence využití při aplikaci prvků etické výchovy do výuky .....	84
Tabulka 19 Etické kompetence, které respondenti u žáků nejčastěji rozvíjí.....	86
Tabulka 20 Přehled respondentů dle využívání literárních textů pro aplikaci prvků etické výchovy.....	87
Tabulka 21 Přehled zdrojů literárních textů s etickým poselstvím.....	88
Tabulka 22 Přehled kritérií pro volbu vhodného textu s aplikací etických témat .....	89
Tabulka 23 Hodnocení činností s textem podle frekvence zapojení respondenty do výuky v hodinách čtení.....	91

## **Přehled Grafů**

Graf 1 Přehled respondentů dle typu školy v procentech .....	57
Graf 2 Přehled respondentů dle délky pedagogické praxe .....	58
Graf 3 Rozdělení respondentů dle délky pedagogické praxe do kategorií .....	58
Graf 4 Pochopení pojmu „etická výchova“ v procentech .....	63
Graf 5 Porovnání porozumění kategorií v procentech.....	64
Graf 6 Informovanost respondentů o etické výchově v RVP ZV 2010 v procentech .....	65
Graf 7 Porovnání informovanosti kategorií v procentech. ....	67
Graf 8 Etická výchova na 2. stupni ZŠ v procentech .....	68
Graf 9 Přístup respondentů k využitelnosti etické výchovy ve výuce na 1. stupni ZŠ v procentech.....	72
Graf 10 Vhodný ročník pro zapojení prvků etické výchovy v procentech.....	74
Graf 11 Porovnání vhodného ročníku pro prvky etické výchovy v procentech .....	75
Graf 12 Postoj respondentů k přínosu etické výchovy pro vztahy učitele s žáky v procentech.....	76
Graf 13 Postoj respondentů k etické výchově jako k prevenci nekázně v procentech .....	77
Graf 14 Postoj respondentů k etické výchově jako samostatnému vyučovacímú předmětu v procentech.....	78

## **Přehled obrázků**

Obrázek 1 Základní složky obsahu etické výchovy .....	28
---	----

## Seznam zkratk

%	procento
atd.	a tak dále
tzn.	to znamená
ZŠ	základní škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program

# ÚVOD

Výchova dětí a mládeže je cennou investicí do budoucnosti celé společnosti dané země. V současné době je výchova dětí v České republice velmi aktuálním tématem, především z důvodu nárůstu nekázně a kriminality současných žáků základních a středních škol. Absence náboženské výchovy v naší zemi si žádá alternativní opatření, která u dětí přispějí k tvorbě správného hodnotového systému a prosociálnímu jednání k druhým lidem. V dnešní uspěchané době je čím dál složitější hledat správná rozhodnutí korespondující s obecným dobrem a láskou. Výchova morálně vyspělého jedince je primárně záležitostí rodinného prostředí, v poslední době však často dochází k rozpadu manželství a tím i k úpadku výchovy dítěte. S tím souvisí problematika vzájemného očekávání ze strany školy a rodičů. Kdo je tedy za výchovu české mládeže zodpovědný?

Pro tuto práci mě inspirovala vlastní zkušenost s vedením dětí, ať už v prostředí základních libereckých škol, tak v rámci zájmových kroužků. Sama jsem si mnohokrát uvědomila, že se děti a mládež snažím kromě vzdělávání v daném oboru také směřovat k poznání a pochopení lidských hodnot a vést je k vzájemnému kamarádskému a prosociálnímu chování. Často jsem si kladla otázku, zda je tato výchovná činnost v mých kompetencích, jestli je to pro morální vývoj mých svěřenců přínosné a v neposlední řadě, jaké způsoby a metody výchovy mají pro děti největší morální přínos. V rámci zájmových kroužků jsem morální ponaučení intuitivně propojovala s prožitkem zasazeným do příběhového vyprávění. Pro děti byla vždy nejdůležitější vlastní zkušenost s příběhem a jeho etickým poselstvím. Děti se vždy výborně bavili a až v následné zpětné vazbě si uvědomili pedagogický záměr celé aktivity. S přibýváním pedagogické praxe jsem se začala zamýšlet nad tím, zda by bylo možné něco podobného realizovat s žáky na základní škole během vyučování.

Tato práce sleduje a zvažuje možnosti využití prvků etické výchovy ve vzdělávání žáků na 1. stupni základní školy. Posuzuje, jaké metody a způsoby aplikace etické výchovy lze ve vyučování vhodně využít, konkrétně pak v hodinách čtení. Výzkum je zaměřen na přístup učitelů 1. stupně základních škol ke konceptu etické výchovy a jejich realizaci této problematiky ve výuce. Práce se dále obecně zamýšlí nad výchovnými kompetencemi základní školy.

# 1 SYNTÉZA POZNATKŮ

## 1.1 Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech

### 1.1.1 Obecně o morálním vývoji člověka

Morálním vývojem můžeme rozumět postupné změny v uvažování jedince nad tím, co je správné a co není. Představa o správnosti a vhodnosti chování je zpočátku podmíněna vnějšími příkazy a zákazy ze strany autorit, později se přesouvá do nitra člověka, do konfliktu mezi vlastními hodnotami a postoji. Morální vývoj je primárně určován normami a zvyky společnosti, ve které člověk žije (Šulová 2011, s. 123).

Pavel Vacek (1996, s. 15), který se problematikou morálního vývoje hluboce zabývá, jej obrazně přirovnává k řízení auta: *„Na nejnižší úrovni jedinec řídí auto zcela bezohledně vůči ostatním lidem. Má jedinou starost: vlastní prospěch - nezpůsobit škodu sám sobě. Jde o tzv. fázi předmorální, výrazně egoistickou. V druhé fázi jedinec může řídit opatrně, ale činí tak pouze z obavy před zákonem a důsledky jeho porušení. Jde o tzv. externí (vnější) morálku. Na třetí, vyšší úrovni jedinec také řídí ohleduplně, ale jeho hlavní motivací je starost o druhé lidi a současně o svoji reputaci v jejich očích. Na čtvrté – nejvyšší – úrovni jedinec řídí ohleduplně, neboť je veden k takovému jednání vnitřními mravními principy.“*

V procesu morálně-etického vývoje je dítě formováno přejímáním postojů a hodnocení autorit v jeho okolí, jak uvádí Šulová (2011, s. 123). Dítě je také ovlivňováno zcela konkrétními situacemi, ve kterých se nachází a jedná. V této souvislosti Šulová hovoří o morálce jako o zvyku - naučeném chování. Dítě se chová slušně prostě proto, že je na podobné chování celoživotně zvyklé, převážně se s ním setkává a obklopuje ho. Uvědomit si, že se dítě nezachovalo tak, jak se od něho v určité situaci očekávalo, vyžaduje značnou schopnost sebereflexe. S touto schopností se dítě nerodí, nýbrž k ní postupně dospívá. Pro samotné dítě, ale i pro společnost jako celek, je velmi důležité, aby se existence svědomí skutečně vytvořila. Kromě sebereflexe je pro morální vývoj dítěte významné i jeho sebepojetí, emoce, především pak empatie a prosociální citění.

Psychologové, kteří se morálním vývojem dítěte zabývali: Piaget (1970), Kohlberg (1984) a mnoho dalších, se shodují na tom, že počátky morálního vývoje lze u jedince spatřovat již ve věku 3 let, měli však odlišné názory na jeho podstatu. Autoři se pokoušeli nastínit charakteristické znaky jednotlivých vývojových etap a příčiny změn. Vytvářeli tak periodizace morálního vývoje.

Současná pedagogika čerpá především ze studií psychologa Jeana Piageta (1970, s. 92), který rozděluje vývoj morálky, podle zrání kognitivního a osobnostního vývoje, na stádium jednostranného respektu k autoritě (v období 4-8 let) - *heteronomní morálku* a období vzájemné úcty a respektu sama k sobě - *autonomní morálku* (s nástupem od 8-13 let). Upozorňuje také na mezistádium, ve kterém je dítě vázáno na příkazy dospělých, ale již postoupilo směrem k autonomii. Piagetův kritik a následovník Lawrence Kohlberg přikládá důraz na motivaci a předchozí zkušenosti dětí. Vytvořil koncept tří úrovní morálky: *prekonvenční* – stádium čistého egoismu, *konvenční* – období, ve kterém jedinec činí v závislosti na druhých, *postkonvenční* – vrcholné období, ve kterém jedinec jedná dle svého svědomí a univerzálních etických principů. Dle Kohlberga (in Vacek 2008, s. 26-29) postkonvenční úroveň nedosáhne každý, pouze jedinci s dostatečným kognitivním potenciálem a vhodnou stimulací ze strany okolí. Touto problematikou se zabývalo mnoho dalších odborníků, každá teorie disponovala jiným pohledem na osobnost jedince a jeho morální vývoj. Determinantů lidského vývoje je mnoho a každý v něm hraje významnou roli.

### **1.1.2 Faktory podmiňující proces morálního vývoje**

Vývoj jedince je ovlivněn mnoha *vnitřními faktory*, vycházející z osobnosti jedince: charakterovými vlastnostmi a temperamentem, intelektuálními schopnostmi, dědičnými předpoklady, úrovní vzdělanosti a předchozími zkušenostmi. Morální vývoj je dále determinován *vnějšími faktory* přicházející z okolního světa: sociálními interakcemi, sociálními vzory, kulturním prostředím, respektovanými hodnotami dané společnosti a v neposlední řadě obsahem a metodami výchovy (Muszynski 1983, s. 59). Podrobněji uvedeme ty nejvýznamnější.

**Intelligence** je nejdiskutovanějším nositelem ovlivnění morálního vývoje člověka. Dodnes psychoanalytici hledají klíč, kterým by s jistotou definovali vztah mezi

inteligencí a morálním chováním. Kongnitivní teorie J. Piageta (1970, s. 85-90) staví inteligenci do podmiňující pozice morálního rozvoje. Kohlberg (in Vacek 2008, s. 56) ji ve své teorii přesouvá do funkce jistého předpokladu pro morální zrání. Posuzujeme-li motivovanost chování dítěte, je nutné přihlídnout k úrovni vývoje kognitivního myšlení, ve které se nachází. Pak teprve můžeme posoudit, zda je dítě schopné svými představami správně pochopit a interpretovat normy týkající se dané situace. Například schopnost abstraktního myšlení bez názoru konkrétní situace, děti získávají až v období 11-13 let. Morálka vyšší úrovně, která je podmíněna právě decentrací a schopností posuzovat situaci z více úhlů pohledů, se nemůže dříve vyvinout.

**Emoční inteligence** se projevuje ve veškerém chování a jednání jedince, je to také významný faktor morálního vývoje jedince. Marie Vágnerová (2005, s. 262) uvádí termín *emoční inteligence*, kterým rozumí orientaci ve vlastních pocitech a jejich intenzitě, kvalitě i délce, schopnost regulovat své emoční projevy, chápání emocí druhých i svých v kontextu situace a dané společnosti. Zrání centrální nervové soustavy a kognitivních operací způsobuje zmírnění celkové reaktivity, tedy zvýšení emoční stability a emoční odolnosti vůči zátěži. Dítě na vyšší kognitivní úrovni si dovede lépe promyslet a zdůvodnit následující projevy svých emocí. Chytré děti často dovedou emoce využívat ve svůj prospěch. Díky emoční inteligenci se jedinec dovede lépe orientovat v sociálních interakcích mezi lidmi a ve společnosti. Vytváří tak během života kvalitnější a dlouhodobější vztahy s jinými lidmi, díky tomu i hodnoty vzájemného respektu, tolerance, empatie a spravedlnosti nabývají významu.

**Podmínky prostředí** lze chápat jako zázemí, které dítě obklopuje, ovlivňuje a dochází k vzájemným změnám. Jedince primárně ovlivňuje kultura a země, do které se narodil, dále pak sociální úroveň rodiny. V rodinném prostředí jsou zásadní vztahy a interakce mezi jednotlivými členy rodiny a jejich vztahu k dítěti. Další významná socializační prostředí jsou v životě dítěte školního věku školní společenství a později vrstevnická skupina. O socializaci dítěte budeme více hovořit později.

### **1.1.3 Charakteristika projevů vývoje dítěte mladšího školního věku**

Ve výzkumné části práce se budeme pohybovat v oblasti 1. stupně základní školy (dále také ZŠ), zaměříme se tedy na vývojové zvláštnosti a znaky dětí mladšího školního věku. Opřeme se o díla Piageta (1970) a Kohlberga (1984) a pokusíme se je zasadit do



souvislostí s dalšími složkami osobnosti i prostředím. Morální vývoj samozřejmě u každého jedince probíhá specificky, lze však stanovit společné vývojové mezníky, které ovlivní morální představy každého jedince.

Morální vývoj dítěte v mladším školním věku, tedy v období 6-11 let, nestojí během zrání osamoceně, je vzájemně ovlivňován vývojem poznávacích procesů, nástupem konkrétního myšlení, rozvojem pohybových a tělesných dispozic, zvýšením emoční stability a v neposlední řadě vstupem dítěte do školy. V závislosti na neustálém vývoji poznávacích i socializačních procesů rozlišujeme v rámci školního věku *fázi raného školního věku* v období 6-8 let a *fázi středního školního věku* v období 9–11/12 let. Problematice školního věku věnuje mnoho pozornosti M. Vágnerová ve své publikaci *Vývojová psychologie* (2005, s. 236-318), systematicky popisuje vývoj jednotlivých složek osobnosti a dává je do souvislostí. Její poznatky nám budou průvodcem touto oblastí.

**V oblasti vývoje myšlení** se dítě na začátku školního věku vymaňuje z období názorného intuitivního uvažování, které bylo typické pro předškolní věk a začíná se uplatňovat *fáze konkrétních logických operací*. Jedinec je v kognitivním poznávání vázán na realitu a vychází z vlastní zkušenosti. Rozvíjí se schopnost klasifikace, chápání pravidel, různých souvislostí a vztahů. Pro morální rozvoj je velmi důležitá *decentrace*, díky které je jedinec schopen nahlížet na jednu skutečnost z více úhlů pohledu. Tato dovednost pomáhá jedinci překonat vázanost na jeden aspekt poznané reality. Dítě začíná chápat *proměnlivost* a *vratnost* jako základní vlastnosti reality, lépe tak porozumí vzájemným vztahům mezi jednotlivými stavy a situacemi. Dalším krokem je schopnost *dedukce*, která umožňuje porovnání již získaných informací k logickému vyvození další skutečnosti, aniž by k tomu potřeboval názorný důkaz. Se zdokonalováním myšlenkových operací postupně mizí potřeba konkrétního příkladu, žák se tímto přibližuje k *úrovni abstraktního myšlení*, k tomu dochází přibližně ve věku 11-12 let.

**Emoční vývoj** v období mladšího školního věku je charakteristický zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Erikson (2002, s. 235) toto období označuje „*fází citové vyrovnanosti*“, v ohledu k tomu, co předcházelo v předškolním věku a co se s emocemi bude dít v období dospívání. Děti mladšího školního věku mají tendenci na

vše nahlížet s pozitivním laděním, dovedou již také smysluplně interpretovat emoční prožitky a orientují se ve vlastních emocích. Emoční prožitky si dovedou vysvětlit racionálním uvažováním tak, aby korespondovali s jejich očekáváním a poznáním. Mnohé emoce jsou výrazně sociálně podmíněné, vyplývají ze vztahů k různým lidem a vytváří se zde tzv. **emoční opora**. U mladších školáků bývají emoční oporou rodiče mnohdy učitel, ve středním školním věku úlohu přebírají vrstevníci.

**Autoregulační mechanismy** se rozvíjejí spolu s vývojem poznávacích procesů. Hlavní roli hraje schopnost decentrace. Z egocentrického nahlížení na svět se žák přesouvá k jiným motivům než jen k vlastnímu uspokojení. Schopnost regulace vlastních emocí se časem mění ve **vůli**, která je spojena s vědomím nutnosti. Malý školák si je již schopen definovat cíl, zatím si však neumí zvolit vhodné strategie, jak postupovat, aby ho dosáhl. Bez podpory dospělého to často není možné. Zodpovědnost a sebekontrola se vyvíjí během celého školního období a zdokonaluje se až později. Proto je u žáků mladšího školního věku nezbytné **vedení a podpora ze strany dospělých** – rodičů, učitelů.

**Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí** úzce souvisí s emoční a autoregulační složkou osobnosti, ale také s vývojem morálky. Kvalitu uvažování sám nad sebou v širším kontextu podmiňuje úroveň kognitivního vývoje. Sebepojetí dítěte mladšího školního věku je tvořeno přijetím názorů a postojů jiných lidí, dítě je nekriticky přijímá jako daný fakt. Pro sebehodnocení dítěte je zásadní pocit **emočního přijetí**, tedy pocit lásky, sympatie či pozitivního citového vztahu ze strany jiné osoby. Tento pocit citového přijetí v dítěti buduje sebedůvěru a sebeúctu. Mladší školáci hledají emoční útočiště u rodičů a autorit, starší žáky uspokojuje dobrá pozice mezi vrstevníky. Pozitivní akceptace ve vrstevnických kruzích je zásadní pro pozdější odpoutání se jedince od rodiny. Ve školním věku je významným prostředkem vlastní hodnoty **výkon**, stává se zásadní součástí sebepojetí dítěte. Erikson (2002, s. 235) ve své teorii psychosociálního vývoje označil školní období jako **fázi píle a snaživosti**. Žák se potýká s otázkou, zda může být ve společenství, ve kterém se nachází, prospěšný a užitečný. Nejedná se již pouze o uspokojení ze splněného cíle, zásadní je kvalita výsledku v porovnání s ostatními vrstevníky či normou nastavenou dospělými. Potvrzení efektivity pracovního úsilí a radost z dokonalé a dobře splněné práce, buduje v dítěti **vědomí vlastní schopnosti**. Tato hodnota jedinci dodává sebevědomí a usnadňuje tak přechod do dalšího vývojového

stádia, ve kterém bude úkolem identifikace se sociální skupinou a navazování kvalitních sociálních vztahů k druhým i k sobě.

**Morální uvažování a přijímání norem chování** se ve školním věku vyvíjí především pod vlivem požadavků školy. Dítě nastupující do první třídy ještě většinou disponuje **předkonvenční morálkou**. Normy jsou dány autoritou a žák je chápe jako jednoznačně dané, nemá potřebu uvažovat nad jejich obsahem. Autorita je garantem respektování norem a za kritérium správnosti dítě považuje souhlas dospělého. Dítě je na realitu vázané názorem autority. Normy a pravidla školák interpretuje egocentricky a soustředí se na vlastní prospěch. Proto je pro dítě v tomto věku výchozí, zda jeho činnost bude následovat **trest či odměna**. Význam norem je závislý na vědomí důsledku, záměr je zatím nepodstatný. Děti tak získávají znalosti obecných pravidel, rozumí, co dělat mají či nemají, zatím je však nezajímá z jakého důvodu. Případné porušení pravidel vyplývá z **nedostatečné úrovně sebeovládání** a vůle.

Piaget (1970, s. 92) uvádí, že heteronomní, chceme-li prekonvenční morálka u dětí přetrvává do 7-8 let, následující fáze do 10 let je tzv. **přechodné období**, kdy se mění způsob uvažování a přibližuje se k autonomnímu usuzování. Ve věku 11-12 let se dítě dostává do **fáze konvenční morálky**. Vztah k normám a pravidlům chování se nemění, žák chápe, že jsou podmíněny autoritou. Mohou se objevit projevy nevole a neochoty požadavky splnit, ale normy ani autorita jejich zřizovatelů zpochybněny prozatím nejsou. Kritériem správnosti se stávají **hodnota a normy** chápané jako obecně platné pro všechny. Žák nyní zaměřuje výsledky své činnosti k **dosažení pozitivního hodnocení**. Vágnerová (2005, s. 302) cituje Kohlbergovo označení pro tento postoj jako „**morálka hodného dítěte**“. Školák se bude chovat tak, jak se od něho očekává, bude však vyžadovat ocenění svých schopností. Hodnota vědomí vlastní schopnosti a pocitu užitečnosti, je podle Eriksona (2002, s. 235), metou dítěte školního věku. Přijatelné hodnocení uspokojuje potřebu seberealizace. Postupně vzrůstá míra ztotožnění se s určitými hodnotami a normami. Jako vnitřní kontrola chování v souladu s pravidly působí pocity viny a nespokojenosti se sebou. Později si dítě uvědomí možnost nápravy, odčinění a navrácení situace do původního stavu. Děti středního školního věku se již občasně řídí **morálkou svědomí**. Starší školák již také dovede respektovat potřeby a zájmy druhých lidí a objevuje se důraz na rovnost požadavků hodnocení. Nejprve dítě

lpí na stejnosti, později si vynucuje až přehnanou spravedlnost za každých podmínek, tzv.,*rovnostářský fanatismus*“.

#### **1.1.4 Socializace dítěte mladšího školního věku**

Osobnost dítěte je výrazně formováno prostředím, ve kterém se opakovaně, dlouhodobě pohybuje a které na něho působí svými specifickými podmínkami a vztahy mezi jeho účastníky. Za významná socializační prostředí, která jedince v období od 6 do 11 let ovlivňují, považuje M. Vágnerová (2005, s. 266-305) rodinu, školu a skupinu vrstevníků.

**Rodina** je důležitou součástí identity školáka. Doposud uspokojovala většinu jeho potřeb a funguje jako emoční zázemí a podpora dítěte. Školák se již dovede lépe orientovat v rodinných vztazích a začíná rozumět některým postojům rodičů, je to především mnohými zkušenostmi, které dítě s rodiči má. Na základě utlumení a lepšího ovládní emočních projevů, je dítě pro rodiče přijatelnějším partnerem. Rodiče uspokojují celou řadu psychických potřeb dítěte. Rodič pro dítě představuje: reálný model sociálního učení, zdroj emoční opory, vliv na seberealizaci dítěte a vzor pro budoucí směřování. Školák je ovlivněn tím, jakou hodnotu má školní výkon a vzdělání pro jeho rodiče, jaká mají rodiče očekávání a jak uspokojivě je dítě naplňuje. Rodiče totiž představují rozhodující autoritu i v postoji ke škole. Rodiče si často úspěšností dítěte potvrzují vlastní kvality a potřeby seberealizace. Dětský neúspěch může být rodičem chápán jako vlastní selhání a dítě reflektuje pocity viny, studu a neuspokojení z očekávání. To se zrcadlí na dětské sebedůvěře, sebepojetí i motivaci do dalšího snažení.

**Vstup do školy** je vnímán jako důležitý sociální mezník, kterým dítě oficiálně vstupuje do společnosti. Škola ovlivní další vývoj dětské osobnosti a oblast jeho sebehodnocení, po dobu jeho zbývajících dětství. Především selhání ve školních požadavcích může výrazně ovlivnit sebepojetí a sebedůvěru, které jsou zásadními motivy dalšího životního směřování jedince. Škola svým každodenním působením na dítě má výrazný vliv na jeho rozvoj po mnoha stránkách. Škola je svědkem vývoje žákových představ a postojů ke spravedlnosti, povinnosti a pravidlům. Právě působením na žáky každý den po dobu několika let, získává vzdělávací proces ve škole možnost formovat rozvoj morálního úsudku žáků. Sama škola je zdrojem mnoha faktorů, které vývoj

morálního úsudku a chování mohou ovlivnit. Škola také plní významnou fázi v procesu odpoutání se ze závislosti na rodině.

S nástupem do školní docházky získává dítě status školáka, který je symbolem jisté sociální prestiže, zároveň však na žáka uvaluje spoustu povinností a staví jej do dalších rolí. Submisivní **role žáka** si vyžaduje podřízení se autoritě učitele a pravidlům školy, nutí jej přijmout zodpovědnost za vlastní výsledky. Školní normy u žáků potlačují individuální potřeby, přesto motivace k jejich plnění je emocionálně podpořena osobním vztahem k učiteli. Právě potřeba být učitelem oceněn a pochválen je u dětí mladšího školního věku hnací silou k výkonu, především v oblasti školního prospěchu.

**Vrstevnická skupina** je v období školního věku velmi důležitým socializačním prostředím, protože právě potřeba kontaktu s dětmi stejného věku je jedna z nejvýznamnějších potřeb této etapy. Ve vrstevnické skupině, v tomto věku převážně ve školní třídě, je dítě jedním z členů, je vázané dodržováním pravidel skupiny a zároveň je individuálně specifickou osobností, která má možnost se zde prosadit a svým způsobem realizovat. Prostřednictvím skupiny dítě přijímá skupinové normy a styl, ideály a hodnoty dané generace. Dítě se zde učí dovednostem sociální integrace, zvládání rolí, spolupráci, solidaritě a sebeovládání.

Role spolužáka, kamaráda, vrstevníka je důležitou úlohou dětí především ve středním školním věku. Na základě zkušeností v této roli se později v období dospívání vytvářejí hlubší přátelské a intimní vztahy. Pro dítě školního věku je velmi důležité, aby se ve skupině cítilo pohodlně a identifikovalo se s jejími cíly a pravidly. **Identifikace se skupinou** zaručuje dítěti potřebu citové jistoty a bezpečí, potřebu získávat nové zkušenosti a také potřebu seberealizace. Děti stejného věku mají podobné předpoklady ke stejným výsledkům. Vrstevníci tedy mohou vzájemně motivovat k výkonu a uspokojovat a realizovat tak představy sám o sobě.

Specifickou vrstevnickou skupinou je **školní třída**, kde dítě získává **rolí spolužáka**, členství zde není dobrovolné ani výběrové. Spolužáci zde jsou považováni za rovnocenné. Třída je stabilní uzavřenou skupinou, příslušnost ke třídě se stává součástí sociální identity dítěte. Každý žák se snaží najít si ve skupině roli a postavení, na základě kterých může přirozeně spontánně a uvolněně komunikovat, pracovat a vydávat školní výsledky, aniž by výrazně omezoval osobnost dalších členů skupiny či sebe. Jak se dítě

ve školní třídě cítí a jak významně se v ní může projevit, závisí na **klimatu třídy**. Tedy na podmínkách a pravidlech, která jsou pod taktovkou učitelovy autority dodržována. Ve školním věku je stále zásadním faktorem spokojenosti ve třídě autorita učitele, jeho schopnost vhodně řešit konflikty a potíže mezi žáky a budovat v nich vzájemný respekt a toleranci.

## 1.2 Základy morální výchovy

### 1.2.1 Vymezení pojmů etika, morálka, morální výchova

Etická (dále také morální či mravní) výchova je vzdělávací oblast, která svým obsahem rozvíjí morální vlastnosti a dovednosti jedince, které ovlivňují jeho chování a uvažování v souladu s požadavky společnosti a zároveň s vyšším principem dobra. Otázky dobra a zla přitahují pozornost lidstva odpradáвна. Teoretický základ pro jejich zkoumání byl vytvořen v rámci filozofie a dal vzniknout etice, vědnímu oboru, který se zabývá specifickým společenským jevem - morálkou (Vacek 2008, s. 7).

Výraz **etika** je odvozený z řeckého *to ethos*, s původním významem zvyk, obyčej mrav, později také chování podle norem, chování na určitém místě. Představoval také charakter, smýšlení, povahu, chování, mravnost. Slovo **morálka** je odvozeno od latinského *mos*, které původně označovalo vůli bohů nebo to, co se bohům líbí – zákony, předpisy či obyčeje uložené lidem. Toto slovo bylo také využíváno podobně ve významu mrav, zvyk, obyčej, rozmar, nálada, povaha, vlastnosti, charakter. S rozvojem společnosti také nabývalo obecnějšího významu: řád, pravidlo, zásada, zákon, mravní či právní řád. Etika, je v dnešní době chápána jako výraz označující **vědu o morálce**, mravním chování, cítění, rozhodování, hodnocení, přesvědčení, idejích a kodexech (Müllerová 2000, s. 3).

Morálku lze dle G. W. Hegela, jak uvádí Šulová (2011, s. 123), rozdělit na mravnost a moralitu. **Mravnost** vyjadřuje chování v souladu se společenskými zvyklostmi (normami, zákony) a **moralita** vyjadřuje spíš chování, jež je v souladu s vlastním svědomím. Původně se předpokládalo, že hlas svědomí je dar božského principu, ale už ve starověku byly ve filosofických pramenech probírány myšlenky, že hlas svědomí je spíše hlasem společnosti (autorit, vychovatelů), z čehož následně

vycházejí psychologové a pedagogové pro své periodizace morálního vývoje a metody, jak vychovávat k morálním hodnotám.

Morálka je pomyslné zrcadlo dané společnosti. Morální normy, zásady a představa o morálně vyzrálém jedinci se mění s hodnotami společnosti. Dále mezi kulturami, ale i v rámci jedné společnosti mohou vyvstávat rozpory mezi danými morálními zásadami. Stanislava Kučerová (1994, s. 6) tvrdí že: *„Oblast morálky je od počátku oblastí konfliktů a zápasů různých hodnotových soustav. Co se jeví z hlediska jedné soustavy jako lidské a humánní, odsoudí druhá soustava jako slabost, změkčilost, zbabělost.“* Války a konflikty mezi národy, kulturami a civilizacemi, které odpradávná doprovázejí lidské kroky, mají často základ v odlišné interpretaci a pochopení morálních hodnot života.

Morálku dané společnosti lze velmi těžko uchopit a dát ji pevné mantinely, liší se kulturou, náboženskou a historickou podmíněností, místem a aktuálními trendy společnosti. Podobně neuchopitelná je i morální výchova, která má vést mladé členy společenství k jeho respektování a přínosu. Atributy morální výchovy se přizpůsobují cílům, hodnotám a preferencím dané společnosti, v oblasti náboženské, politické a ekonomickým podmíněnosti. Pedagogové a vychovatelé mají nelehký úkol následovat požadavky společnosti na morální kvality jedince, zároveň jedinci předávat představy o obecném dobru a lásce.

**Cílem mravní výchovy** není pouze podmiňovat jedincovo chování morálními zásadami společnosti, nutné je v člověku budovat jeho sebehodnocení, svědomí, vlastní názory, postoje a přístupy ke skutečnosti. Kučerová (1994, s. 34) dodává: *„Cíl výchovy je lidské dílo, nikoli dílo podmínek. Odpovídá daným podmínkám, nepochybně, ale reaguje na ně tvořivě, není trpné médium, skrze něž hovoří mystifikovaná objektivní realita. Objektivní podmínky jsou obecným rámcem, na člověku záleží, čím bude naplněn.“*

### **1.2.2 Morální výchova v historických souvislostech**

Historické podoby mravní výchovy stručně zmíníme především z důvodu vytvoření souvislostí mezi její současnou tváří a snahami v minulosti. Základy morálních hodnot sahají až k počátkům lidské civilizace, jak ve své publikaci uvádí Stanislava Kučerová (1994, s. 6-32). V každém společenství, počínaje malou skupinou, se vytvářejí

nějaké normy a pravidla chování, které pro zachování pospolitosti její členové dodržují. Normy určuje a udržuje v platnosti autorita, představována nejvýše postaveným jedincem skupiny, náčelníkem, vůdcem, vládcem či bohem a jeho vyvoleným z řad lidí. V teismu je rozvinut princip mimolidské, heteronomní morálky, s tím souvisí etický absolutismus: mravní normy, příkazy a zákazy platí vždy, všude a pro každého. Vznikem třídní strukturace společnosti se pojetí mravnosti zkomplikovalo, každá společenská vrstva vyžadovala výjimky v mravní oblasti pro svou hodnost. Vznikali tak jednotlivé morálky platné pro dané společenské třídy. Navzdory všem společensky i nábožensky podmíněným podobám morálky nikdy nepřestaly platit ideály všelidské morálky a nejvyšší generalizace morálního vědomí: „*Co nemáš ty rád, nečiň druhému!*“

**Kodexy mravních norem**, jsou soustavou obecně uznávaných způsobů chování a hodnocení, které se vytváří v každé historické epoše. Mravní kodex je prostředkem formování vztahů a vlastností člověka a je výsledkem způsobu daného života. Každá morální soustava je pochopitelná v daném čase, se zřetelem na místo, historické podmínky a potřeby lidí. V průběhu času se lidé vyrovnávají s tradicemi a proměnlivostí norem, některé normy přežívají beze změn a tím ztrácejí reálný smysl a význam.

Evropskou kulturu a její systém hodnot bezesporu významně ovlivnil antický realismus a židovsko-křesťanské náboženství. Především morální kodex ***Desatera přikázání božích*** a později vytvořený ***kodex křesťanské morálky***. Původní morálka na základě Starého zákona, byla na lidskou společnost, která prošla dlouhým společenskohistorickým vývojem, již příliš tvrdá a bojovná. Křesťanská morálka upravila Desatero přikázání tak, aby se shodovala s potřebami společnosti, jež potřebovala poslušné, altruisticky smýšlející občany. Později se objevují další ideologie a kodexy, které morální normy výrazně ovlivnily, je to však podmíněno místem i časem. Střední a východní Evropu s příchodem 20. století významně poznamenalo vědecké učení ***marxismu-leninismu a morální kodex budovatele komunismu***. K náboženským a politickým změnám se přidává i nové psychologicko-pedagogické nahlížení na morální vývoj dítěte.

### **1.2.3 Vývoj a podoba morální výchovy v našich zemích**

Mravní výchova v Čechách, na Moravě a Slovensku byla od počátků psané historie ovlivněna křesťanskou náboženskou výchovou. Náboženské mravní hodnoty



zasahovaly do výchovy v rodině tak i ve školách. Od konce 18. století náboženství ve výchově mírně ustupovalo jiným cílům společnosti. Mravní výchova kolísala pod vlivem mnoha faktorů spojených především s politickými změnami. Jak dokládá Kučerová, změny společenského smýšlení kladou nové požadavky na výchovu k mravním hodnotám. Cestou k současnosti si mravní výchova prošla vlivem rakousko-uherského zákonodárství, osvícenskými myšlenkami, důrazem na vlastenectví, demokracii a v neposlední řadě vlivem socialismu. Vliv náboženských kodexů se z výchovy k mravním hodnotám v českých zemích, zcela vytrácí právě s nástupem socialistické ideologie. Na počátku 20. století se spolu s komunismem začínají ozývat i snahy zaměřit se na výchovu dítěte.

**Koncepce komunistické mravní výchovy** vycházela z dogmatického výkladu etiky dle marxismu-leninismu, byla povyšována nad ostatní pojetí morálky. Otázka dobra a zla byla vyřešena absolutisticky, tedy vše co se socialistickému konceptu vymykalo, ať už ze současnosti či tradice z minulosti, bylo považováno za zlo. Touto ideou byly eliminovány náboženské mravní hodnoty, potlačeny byly hodnoty osobnostní, obecně lidské a národní. Komunistický morální kodex kázal oddanost věci komunismu a lásku k socialistické vlasti. Právě mravní výchova byla zásadní složkou, na které se komunismus podepsal ve společnosti a zanechal na ni hlubokou trhlinu, která se v současnosti velmi pozvolna a těžko zaceluje (Kučerová 1994, s. 30-32).

Po roce 1989 vyvstaly snahy zabývat se tématy, které po dobu téměř půl století nemohly být řešeny. Morálku obecně, ale především systém morální výchovy dětí a mládeže, bylo naléhavé obnovit a aktualizovat její cíle pro nově smýšlející společnost. Souvisela s tím nutnost reorganizovat, obohatit a obnovit přístup české školy ke vzdělávání a především k morálnímu rozvoji dětí. Změny v tomto oboru byly však velmi těžkopádné a dodnes teoretická ani praktická podoba morální výchovy v Čechách není uspokojující a přehledná.

**O současných základních problémech morální výchovy**, jako dopadu socialistické idealizace etické výchovy, hovoří Pavel Vacek (2010, s. 76). Upozorňuje na *příliš zobecněné cíle a principy současné mravní výchovy*. Morální témata se tak nedostanou přímo k dítěti a hodnoty nemohou být vnitřně přijaty na základě vlastních zkušeností. Tato problematika se stává pouze povrchním tématem bez vlastního prožitku.

Dalším negativním následkem je *přílišná liberalizace rodinné a školní výchovy dětí*, odborníci zaznamenávají větší nekázeň autoritám. České školství má tendenci přijímat liberální a demokratické znaky výchovy ze zahraničí, Vacek však upozorňuje na opatrnost a zdrženlivost při dávkování změn. Autor také apeluje na nezúčastněný přístup škol ke strukturovanému, promyšlenému a cílevědomému působení na morální vývoj dítěte. Změny v morálce jsou přijímané jako sekundární efekt proměn společnosti a systému výchovy, to však mnohdy pro morální rozvoj mládeže nestačí.

Nízká úroveň morální výchovy, ale i morálního úsudku českých dětí je podle Vacka zapříčiněna především *převládající frontální výukou ve vyučování*. Frontální výuka nenabízí žákům dostatek příležitostí diskutovat, poměřovat se, prosazovat se, kooperovat a obhajovat svůj názor. Díky těmto sociálním dovednostem dovede žák lépe sociálně odlišit a rozpoznat různé postoje a vlastnosti spolužáků. Promyšlené vedení, aktivní a kreativní metody vyučování tak mohou významně obohacovat morální a sociální vlastnosti a dovednosti jedince. V případě frontální výuky je jedinec o tuto možnost ochuzen.

Ke kritice převažující frontální výuky Bull (1973, s. 134-137) dodává svůj **skeptický pohled na tradiční výchovu**. Negativně hodnotí její základ v *abstraktních principech*, které jsou pro dosavadní zkušenost žáků mladšího školního věku neuchopitelné a tudíž nepoužitelné. Aplikace dané hodnoty, kterou si mají žáci osvojit, probíhá *deduktivně*, tedy výkladem pedagoga. Dítě nemá možnost si k hodnotě přirovnat vlastní zkušenost, prožitek či radost z vlastního objevení a pochopení. *Pasivní role* dítěte ve vyučovacím procesu *neumožňuje dostatečné využití rozumových schopností dítěte* a tudíž i pochopení problematiky. Bull také kárá *negativní přístup výchovy* k dodržování norem a pravidel: co se nemá, co je zakázáno.

Kritiky a negace na současnou podobu morální výchovy v českých školách je mnoho. České školství se s neduhou tradiční výchovy snaží bojovat, vymítit je a přístup školy k morální výchově aktualizovat. Vzhledem k minulosti a konzervativním tendencím českého školského systému však půjde o komplikovaný, dlouhodobý úkol, k jehož naplnění bude potřeba mnoho úsilí, otevřenosti k novým přístupům a zároveň důslednosti.

## 1.2.4 Obecné cíle etické výchovy

V 70. letech 20. století se mnozí světoví psychologové začali více zajímat o výchovu než o samotné vzdělávání dítěte. Své studie zaměřovali na definování faktorů výchovy, způsoby jak své poznatky do výchovy aplikovat a vytvářeli koncepty cílů a obsahů etické výchovy. Vzniká například projekt **CDP - Child Development Program** psychologů D. Solomona, D. Watsona a V. Battistiche (Lickona 1992, s. 25-29). Na tento projekt navazuje španělský profesor Robert Roche Olivar svou **Výchovou k prosociálnosti** v publikaci *Psychologia y Education de la Prosocialidad* (1992), kterou do slovenštiny pod názvem Etická výchova přeložil Ladislav Lencz. Právě tento slovenský teolog a pedagog se svými pracovníky uvedl Olivarovu studii do praxe a vypracoval pomocné materiály pro pedagogy. Svou metodickou činností a organizováním vzdělávacích kurzů pro učitele, se zasloužil o zařazení etické výchovy do slovenských škol jako povinně volitelného předmětu, v roce 1993 se etická výchova přesunula na místo předmětu povinného. Na základě jeho snah se později o zařazení etické výchovy do vyučování začalo hovořit i v České republice.

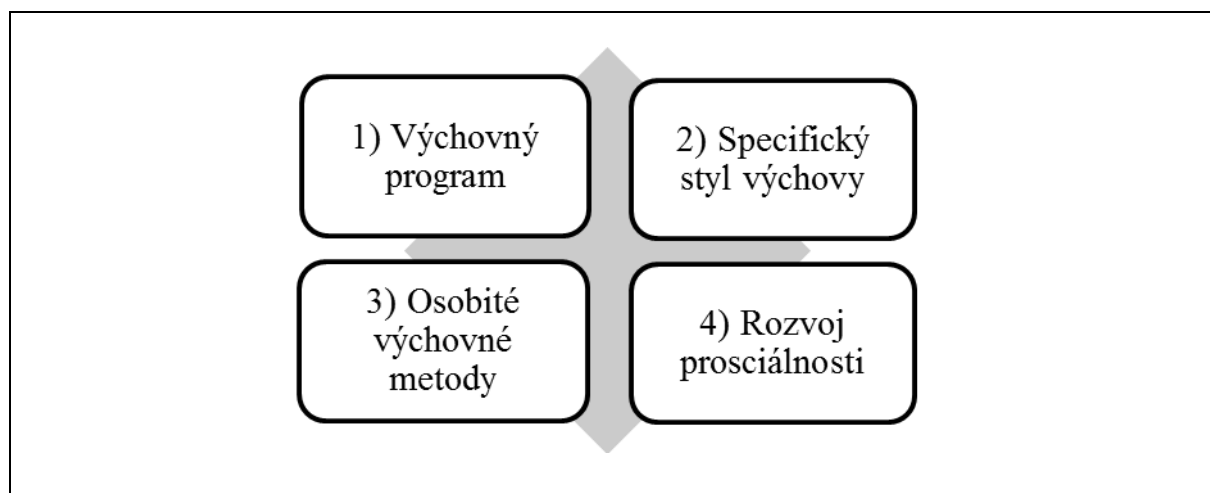
**Obecným cílem etické výchovy** je, aby jedinec dovedl na základě vlastních mravních hodnot a postojů správně rozlišit dobro a zlo a v návaznosti na tom i správně jednat. V rámci svého svědomí, mravního úsudku a žebříčku hodnot, získaných zkušenostmi, by měl jedinec vyhodnotit vhodnost svého chování a rozhodování ve společenských a vztahových souvislostech. Nejedná se o výuku souboru zákazů, příkazů a norem, jak je často v široké veřejnosti etická výchova vnímána. Lencz, Krížová (2000, s. 12) uvádějí, že etickou výchovu není vhodné chápat ani jako prostor pro léčebné a terapeutické praktiky, hrozí riziko otevření témat, které možnosti etické výchovy přesahují a nejsou v této oblasti řešitelné.

Vacek (2008, s. 85) doplňuje pedagogický pohled na cíle etické výchovy: *„Usilujeme o to, aby jedinec dospěl na nejvyšší možnou úroveň morální zralosti. Z dítěte chceme vychovat svobodnou bytost odpovědnou za své činy a rozhodnutí, dítě toho však bez vhodné a inspirativní pomoci vychovatele, pedagoga, samo není schopné. Mravní výchova by měla cíleně směřovat k utváření pozitivních mravních stránek osobnosti, v českém školství zatím převládá orientace na odhalování a reflektování negativních prvků chování.“* Vacek vnímá zapojení etické výchovy do škol jako prevenci proti rostoucí kriminalitě a nekázni dnešní mládeže.

R. R. Olivar (1992, s. 8) nachází cíle etické výchovy v pozitivním vývoji osobnosti, který předpokládá osvojení si sebehodnocení, pozitivní hodnocení druhých, porozumění mezilidským vztahům a v neposlední řadě empatii. Jako nejdůležitější faktor vnímá **prosociálnost**, neboli schopnost nezištně pomoci druhým, snaha je pochopit a přijmout. Olivar rozpracoval 15 oblastí zaměřených na rozvoj sociálních dovedností a vlastností vedoucích k prosociálnímu chování. Z Olivarových cílů vychází i současný obsah etické výchovy vyučované na školách v české i slovenské republice.

### 1.2.5 Obsah etické výchovy

V širším smyslu chápe R. R. Olivar (1992, s. 8-9) etickou výchovu jako komplexní atmosféru školy, školní třídy a uspořádání vyučovacího procesu, které společně ovlivňují rozvoj charakteru dětí. V užším významu se jedná o čtyři podstatné pilíře etické výchovy, viz obrázek 1, které společně ovlivňují vlastnosti vyučovacího procesu. Olivarova studie byla pro potřeby uplatnění ve vyučování, později rozpracována dalšími odborníky, Lencz, Krížová (2000, s. 15-155). Aktuální podobu obsahu etické výchovy, platnou pro školy v České republice, je možné sledovat na Portálu pro etickou výchovu ve školách v ČR (2014).



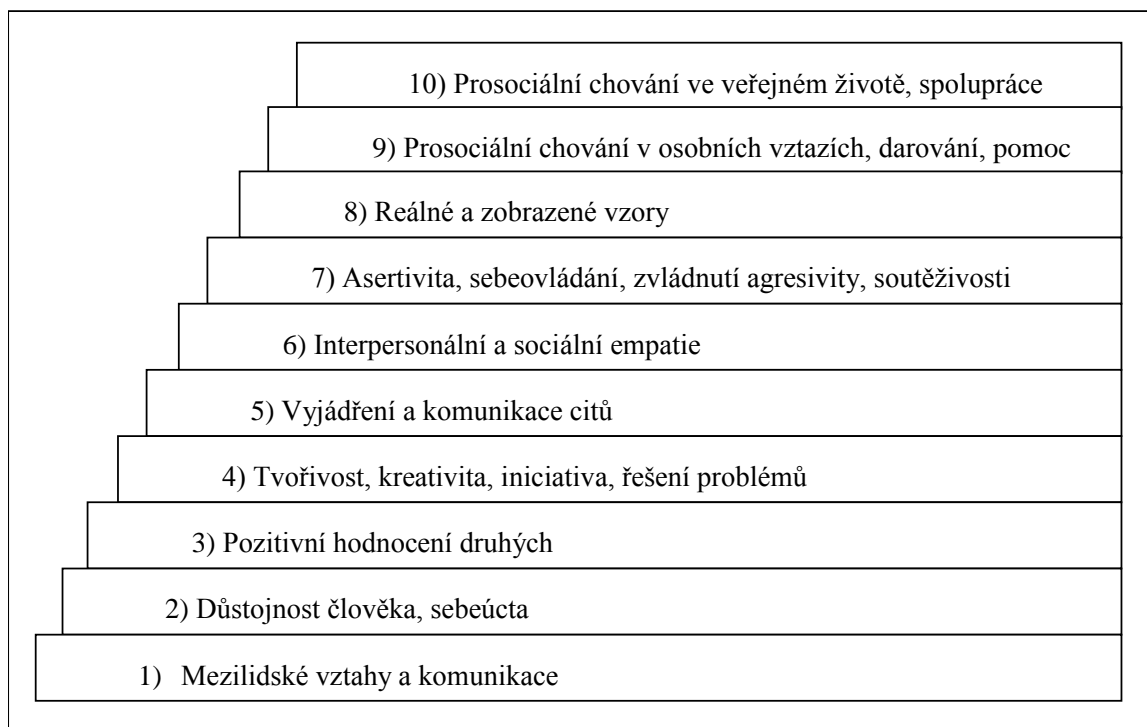
**Obrázek 1** Základní složky obsahu etické výchovy

#### 1) Výchovný program

Obsahem etické výchovy je 10 sociálních dovedností, které podporují a rozvíjí pozitivní vývoj osobnosti jedince. Dovednosti jsou řazeny logicky za sebou tak, aby byl rozvoj plynulý a přirozený. Zvládnutí základních sociálních dovedností je předpokladem

pro pochopení těch složitějších. Dítě například nejprve musí přijmout samo sebe, aby bylo schopné hodnotit druhé.

**Tabulka 1 Okruhy výchovného programu etické výchovy**



Etická výchova je určitý proces, jednotlivé fáze jsou pomyslnými schody vedoucí ke spokojenosti člověka. Dvě nejvyšší příčky jsou pomyslným vyvrcholením etické výchovy. Právě v prosociálním chování člověk objevuje a dosahuje hluboké identity se sebou samým i svým okolím (Lencz, Krížová 2000, s. 136).

Pro propojení sociálních dovedností s oblastmi reálného života a problémů s ním spojených, bylo do výchovného programu doplněno 6 aplikačních témat. Aplikační témata představují prostředí a oblasti, ve kterých se jedinec v reálném životě bude pohybovat a bude nucen aplikovat své etické a sociální dovednosti. Tento soubor je otevřen inovacím, které přinášejí neustálý vývoj společnosti. Aplikační témata jsou obsahem učiva převážně až od 2. stupně základní školy (Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání 2013, s. 93).

### **Aplikační témata:**

- Etické hodnoty
- Sexuální zdraví
- Rodinný život
- Duchovní rozměr života
- Ekonomické hodnoty
- Ochrana přírody a životního prostředí
- Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka

### **2) Specifický styl výchovy**

Způsob výchovy je klíčovým momentem ve výchově, pojí se především k obecným chápáním etické výchovy. Souvisí s tvorbou pozitivního klima v prostředí, kde výchova probíhá. Styl, jakým vychovatel (rodič či učitel) s dítětem komunikuje, jak přijímá jeho jedinečnost, jaké na něj klade požadavky a jakým způsobem reaguje při jejich splnění či nesplnění, významně ovlivňuje osobnostní vývoj dítěte. Způsob výchovy je determinantem přístupu k sobě samému, k druhým lidem a k okolnímu světu, především ve školním věku, kdy má autorita dospělého stále významnou roli. Ve výchově je velmi podstatná a určující osobnost žáka i učitele. Učitel je však tím, který nastavuje postup, přístup a pravidla, jakým bude interakce a komunikace mezi nimi probíhat a jaký se mezi nimi vytvoří vztah.

V rámci etické výchovy je styl určen těmito zásadami, které jsou zároveň cílem učitelova výchovného působení na žáky (Portál pro etickou výchovu ve školách v ČR, 2014):

#### **Zásady výchovného stylu etické výchovy:**

- vytvořit z třídy výchovné společenství, ve kterém panuje pozitivní, kamarádská atmosféra, v níž se každý žák cítí pohodlně a může se přirozeně projevit
- vést žáky ke spolupráci, toleranci, respektu k druhým a prosociálnímu jednání
- vytvářet situace, ve kterých žáci sami induktivně přicházejí na řešení, pomocí vlastní zkušenosti a prožitku
- stanovit a důsledně udržovat dodržování jasných pravidel, které platí pro každého, včetně učitele

- užívat přiměřeně trestů a odměn a podávat k nim pro žáky srozumitelná vysvětlení
- zapojit do výchovného procesu rodiče

Garantem etické výchovy je však učitel a jeho úspěšné působení v této oblasti je ovlivněno: jeho charakterovými vlastnostmi, dostatečnou informovaností v oblasti etické výchovy, psychologie a pedagogiky, dovednostmi vhodně ovlivňovat mravní vývoj dětí, jeho citlivostí, empatií a v neposlední řadě motivovaností rozvíjet morální stránku žáků. Pavel Vacek (2010, s. 79) apeluje právě na učitelovu motivovanost se touto oblastí zabývat, v případě její nepřítomnosti ztrácejí ostatní klady učitele svůj význam pro úspěch. Aby mohl učitel na žáky vhodně morálně působit, měl by být dětem osobnostním vzorem i vzorem morálně vyspělého chování a jednání.

### **3) Osobité výchovné metody**

Zásadním východiskem metod etické výchovy je učení vlastní zkušeností a prožitkem dítěte. Olivar (1992, s. 9) vysvětluje, že na základě prožívání si dítě utváří vlastní přístup k dané situaci a tím se formují jeho hodnoty a postoje. Tyto metody můžeme obecně označit jako „*zážitkové vyučování*“. Učitel v takovém typu vyučování zastává role organizátora, průvodce, rádce, pozorovatele a moderátora.

Metod, jak mohou vychovatelé působit na své svěřence, aby získaly všeobecně platné hodnoty a postoje, je mnoho. S. Kučerová (1998, s. 78-79) uvedla klasifikaci kritérií, které si vychovatel zvolí dle potřeby svého působení: podle stránky osobnosti, kterou chce rozvíjet, podle stupně aktivity vychovávaného, podle hlavního prostředku či podle metody přímého a nepřímého působení. Kučerová dále upozorňuje: „*Každá metoda má ve výchovném procesu svou specifickou funkci vzhledem k výchovné situaci. Žádnou z metod nelze proto preferovat a mechanicky uplatňovat na úkor metod ostatních. Volba metody pro ten který případ je prubířským kamenem pedagogického mistrovství.*“

K vyučování vlastní zkušeností a prožitkem nejlépe odpovídá kritérium podle postavení vychovávanajícího na přímé a nepřímé působení vychovatele. Budeme se tedy blíže zabývat tímto rozdělením, jak také uvádí Pavel Vacek (2008, s. 86-99). Metody jsou v tomto členění rozdělené podle toho, zda učitel na žáka působí přímo a žák se stává

pasivním příjemcem či učitel působí nepřímo a žák se na výuce sám podílí nebo ji dokonce sám tvoří.

**Přímé (direktivní) metody** jsou povětšinou způsoby, které má učitel „pevně ve svých rukou“ a žák pouze plní úlohu pasivního objektu, který přijímá informace a plní příkazy. Tyto postupy byly hlavními, někdy pouze jedinými, způsoby výchovy člověka v době socialismu a stále v současnosti v naší zemi přetrvává konzervativní potřeba vést výchovu především přímým působením učitele. Na druhou stranu tyto metody budou mít vždy v systému morální výchovy a v demokratickém výchovně-vzdělávacím prostředí své nezastupitelné místo. Mluvíme o metodách: *požadavku, vysvětlování, podněcování a tlumení citů, přesvědčování, příkladu, režimu, získávání, kontroly a dozoru, cvičení a hodnocení.*

**Nepřímé (nedirektivní) metody** upřednostňují aktivitu dítěte a jeho vlastní úsilí problematiku pochopit. Tyto metody přinášejí výsledky trvalejšího ovlivnění charakteru jedince. Nepřímé metody lze rozdělit na *spontánně působící* a *záměrně navozené*. Záměrně navozené mohou být zaměřeny nespecificky či specificky.

*Nespecificky zaměřenou* metodou rozumíme jakoukoliv činnost, která nemá formu ani obsah přímo zaměřený na morální výchovu dětí. Činnost může být aplikována do jakéhokoliv předmětu či se může odehrávat i mimo výuku. Žák si často ani neuvědomí, že daným úkolem se morálně rozvíjí. Kučerová zde vyčleňuje *metodu pověřování jednotlivce úkolem či funkcí a metodu utváření samosprávy a spolupráce se samosprávou*. Vacek k tomu přidává metody: *skupinová práce, skupinová diskuse, společenská hra a vytváření prostoru pro praktikování demokracie (třídní předseda, školní parlament).*

*Specificky* zaměřené metody na obsah morální problematiky jsou nezbytnou součástí etické výchovy na školách. Tyto metody musí obsahovat konkrétní morální, pro žáky přitažlivý problém, který jim umožní samostatné uvažování či společné diskutování nad jeho řešením. Specifické metody vtahují žáky do problémové situace a podněcují je k mravně pozitivním aktivitám. Metody Vacek dělí do tří kategorií:



- **Problémové situace (příběhy) s morálním obsahem**
  - Dovolují dítěti pochopit danou situaci či problematiku, aktivitami s příběhem si ji mají možnost osvojit a později aplikovat na problém z reálného života.
- **Analytická diskusní metoda**
  - Umožňuje jedinci učit se formulovat svá stanoviska a postoje, nahlížet na problém z více úhlů pohledu s důrazem na etické hodnoty a nebát se projevit ve skupině.
- **Hry s morálním obsahem**
  - Poskytují přímou zkušenost morálního rozhodování, pocítění tlaku situace a silných pocitů z morálního dilematu. Zvláštní kategorií her je hraní rolí.

Specifické metody morální výchovy lze vzájemně kombinovat a vytvářet tak silnější dětské prožitky. Tyto metody jsou však velmi náročné pro učitele, vyžadují dostatečné proškolení v této oblasti, důkladnou přípravu a flexibilitu během samotné realizace aktivit. Prostředkem zvládnutí těchto technik je průprava dramatické výchovy. Uplatnění těchto metod ve vyučování a kombinacemi etické výchovy s výchovou dramatickou, budeme podrobněji rozebírat později.

#### **4) Rozvíjení prosociálnosti**

Program, styl a metody výchovy jsou strukturovaně zvolené tak, aby podporovali prosociální citění jedince. Olivar (1992, s. 9) zdůrazňuje: *„Bez této čtvrté složky by se mohlo stát, že vychováme společensky dobře adaptovaného, vzdělaného a tvořivého, avšak egoistického a bezohledného člověka.“* Jak už jsme zmínili, prosociálnost je pomyslným vrcholem etické výchovy, ale neobjeví se u člověka z ničeho nic. Během celého procesu výchovy musí mít vychovatel prvky prosociálnosti na paměti, neustále jimi vychovávaného jedince obklopot a připravovat mu takové situace, které ho budou nutit se nad láskou k druhým zamýšlet a i tak činit. Nestačí, aby vychovávaný věděl, že je správné pomoci, darovat, podělit se či tolerovat druhé, na vrcholu morálního vývoje by měl takto jedinec činit z vlastního přesvědčení a pocitu, který ho činí šťastným a spokojeným. Prosociálně smýšlející osobnost dovede: projevovat soucit k druhým lidem, radovat se z darování a rozdělení se s druhými, dovede bez pocitu závisti přijímat úspěch jiné osoby, pochopit jejich starosti a problémy, vynaložit vlastní úsilí pro prospěch druhých (Portál pro etickou výchovu ve školách ČR 2014).

## Vyučovací proces

Celý obsah etické výchovy je podmíněn samotným procesem vzdělávání. Aplikace vhodného výchovného programu, metod, stylu i všeprostupujícího záměru by měla být promyšlená, efektivní a zaměřená na vychovávaného. Nemusí se jednat výhradně o hodiny předmětu etická výchova, vhodný postup k osvojení morálních postojů může být aplikován v jakémkoliv vzdělávacím oboru. Lencz a Krížová (2000, s. 7) uvádějí metodu R. Roche Olivara, doporučují vyučovací proces v hodinách etické výchovy v těchto krocích:

**1) Kognitivní senzibilace** – V senzibilaci neboli „zcitlivění“ pro daný problém se jedná o takové aktivity, které jedince vtáhnou do děje či do problematiky daného tématu a umožní mu se v situaci orientovat a pochopit její smysl. Typické osvědčené formy v oblasti základní školy jsou: *pozorování, didaktické hry, prezentace pozitivních vzorů chování či problematických situací* (prostřednictvím úryvku z literatury, video, film, scénky a další).

**2) Hodnotová reflexe** – Tato část plynule navazuje na předchozí fázi. V rámci konkrétní ukázky etického problému musí u žáků dojít k zobecnění a zdůvodnění, posléze k pochopení základních motivů etiky.

**3) Návčik** – V návčičné části si žáci ověřují platnost principu, který si v předchozích fázích osvojili. Experimentují s určitým způsobem chování, zkoušejí a prožívají způsobnost daného sociálního projevu (omluva, přijetí, pochvala atd.). Návčik může probíhat prostřednictvím různých metod: *hraní rolí, scénky, slohová práce, interview se skutečnými či fiktivními osobami*.

**4) Zpětná vazba** – Nezbytně následuje po návčičné fázi či je součástí každé aktivity. Posiluje správné provedení, eliminuje chybné chápání situace a dává žákům prostor pro vyjádření pocitů během návčičných aktivit. Žáci se tímto učí vzájemně naslouchat, pochopit jeden druhého, identifikovat a veřejně hovořit o svých pocitech a myšlenkových pochodech.

**5) Propojení s reálnou zkušeností** – Tato část se zaměřuje na upevnění postojů a způsobností osvojených v podmínkách třídy a jejich aplikaci do reálného života. Jedná se o samostatnou žakovu práci v reálném prostředí: *pozorování chování lidí, vedení*

*deníku o zkušenostech, výstřižky z novin a časopisů, rozhovor v rodině na dané téma.* I po této fázi, je třeba výsledky činnosti žáků reflektovat a porovnat získanou hodnotu se senzibilační situací z první fáze.

Aby výuka etické výchovy v jakékoliv formě nebyla pouhým kázáním a umravňováním či jen hraním a povídáním si, musí být předem určen cíl, kam chce učitel žáky posunout, a na jeho základě vhodně zvolit prostředky, které žákům dovolí prožívat a pociťovat svůj vlastní rozvoj. K uvědomění si vlastního morálního posunu slouží reflexe, která je nezbytnou součástí každé hodiny, někdy i aktivity realizace etické výchovy.

### **1.3 Současná pozice etické výchovy v českém školství**

#### **1.3.1 Zařazení etické výchovy do RVP ZV**

Hlavním důvodem pro zařazení etické výchovy do RVP (2013) je skutečnost, že v naší školské soustavě chyběl předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků. Zájem o etickou výchovu vzrostl také s narůstajícími úspěchy ve výchově k prosociálnosti ve školství jiných evropských zemí. Etická výchova se v různých alternativních podobách vyučuje ve většině evropských zemí. Inspirací českému školství bylo především Finsko, které eticko-náboženskou výchovu úspěšně dlouhodobě vyučuje jako povinný předmět na 1. i 2. stupni ZŠ. Pozitivní motivací českému školnímu systému bylo také blízké Slovensko, jehož již dvacetileté zkušenosti s etickou výchovou jako povinně volitelným předmětem, přinášejí pozitivní výsledky ve změnách osobnostních vlastností žáků i učitelů. Jiřina Tichá, místopředsdkyně správní rady Etického fóra ČR, ve svém příspěvku do konference *O etické výchově* (Tichá, 2009) uvádí zásadní argumenty pro zavedení etické výchovy do vyučování na českých školách.

S nástupem nového tisíciletí, zvýšením nekázně a kriminality mládeže, vznikali diskuse na téma, zda je vhodné a žádoucí morální výchovu zapojit do vzdělávání českých dětí. Etická výchova byla uchopena především jako prevence rizikového chování mládeže a později i dospělé populace společnosti. Tichá (2009) informuje, že v roce 2006 přijal Senát Parlamentu ČR Usnesení č. 125 o nutnosti zavedení prvků etické výchovy do vzdělávacího programu základních škol. Odborníci si uvědomili podcenění mravní složky výchovy a vzdělání jako slabinu české společnosti a skrze Ministerstvo školství

mládeže a tělovýchovy (dále také MŠMT) nabádali ředitele českých škol, aby věnovali etické výchově zvýšenou pozornost. V té době byl obsah etické výchovy pouze součástí průřezových témat a mezipředmětových vztahů RVP ZŠ.

Od Usnesení Senátu 2006 se česká společnost posunula blíže k evropskému smýšlení a o etické výchově se začalo diskutovat jako o součásti základního vzdělání dětí a mládeže. Status „všude a nikde“, jak byla doposud v rámci jiných předmětů vnímána, se začal pro etickou výchovu postupně jevit jako nedostačující. Pavel Vacek (2009) dodává: *„Celkově vzato etická témata v RVP ZV jsou různě „roztroušena“ a tento dokument tak nenabízí koncept systematického utváření charakteru (mravnosti) žáka od předškolního věku až po ukončení docházky na střední školu. Uvedená témata se objevují epizodicky a jsou povětšinou zmiňována jakoby v druhém plánu v rámci jiného učiva. Jedná se o tzv. prolínání „všemi předměty“ – tedy možná všude, možná nikde.“*

Po mnoha diskusích, konferencích a několika pilotních programech etické výchovy na vybraných základních školách (například ZŠ Integra Vsetín) dne 16. 12. 2009 vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy o změně RVP ZV, kterým vkládá Etickou výchovu mezi **doplňující vzdělávací obory** (Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, 2009). Změna nabyla účinnosti 1. září 2010.

Etická výchova se tak stala samostatným vzdělávacím oborem s vlastním vzdělávacím obsahem a očekávanými výstupy, který si každá škola může a nemusí zvolit do svého Školního vzdělávacího programu. Tento impulz odstartoval realizaci mnoha projektů, organizování vzdělávacích kurzů pro učitele, pravidelné konference o budoucím směřování etické výchovy, tvorbu mnohých metodických materiálů a pomůcek, vznik internetových portálů spojující školy zaměřené na etickou výchovu a vznik mnoha institucí, které se podporou integrace etické výchovy do škol zabývají (Portál pro etickou výchovu ve školách ČR, 2014).

### 1.3.2 Vzdělávací obsah doplňkového předmětu etická výchova

Etická výchova je od začátku školního roku 2010/11 zařazena mezi doplňující vzdělávací obory, tedy mezi nepovinnou část Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání. Doplňující obory je možné využít pro všechny nebo jen pro některé žáky jako povinný či volitelný předmět, dále je možné využít pouze obsahy a cíle oboru pro realizaci jiného předmětu. Dle aktuální verze RVP ZV (2013, s. 95-99) jsou dalšími doplňujícími obory: dramatická výchova, filmová/audiovizuální výchova, taneční a pohybová výchova. Každá škola si pomocí těchto oborů může vytvořit své specifické zaměření. RVP ZV vymezuje cíle a obsah etické výchovy ve stejném pojetí, jako jsme již uvedli v kapitole o obecných cílech etické výchovy. Cíle etické výchovy lze nalézt v každé z šesti **klíčových kompetencí**, které jsou komplexním cílem vzdělávacího procesu. Podle RVP ZV je obsah předmětu etická výchova na 1. stupni ZŠ rozdělen do dvou celků dle věku žáků, 1. období (1.– 3. ročník) a 2. období (4.-5. ročník).

**V prvním období** se noví školáci seznamují s rolemi žáka a spolužáka, dále také s pravidly a režimem školy. Učitelův úkol je nyní předat dětem základy vhodné komunikace a vztahů s okolím, které jsou podmínkou pro vytvoření přátelského, příjemného prostředí, ve kterém osobnost každého žáka bude mít příležitost se dále pozitivně rozvíjet. Některá etická témata v tomto období nemají své zastoupení z důvodu nedostatečných vývojových předpokladů pro jejich pochopení a přijetí, například: asertivita, empatie.

#### Očekávanými výstupy pro 1. období:

- Žák si osvojí oslovování křestními jmény, používání vhodných forem pozdravu, naslouchání, dodržování jednoduchých komunikačních pravidel ve třídě, poděkování, omluvu, přiměřenou gestikulaci.
- Žák se podílí na vytváření společenství třídy prostřednictvím dodržování jasných a splnitelných pravidel.
- Žák si osvojí základní (předpoklady) vědomosti a dovednosti pro vytvoření sebeúcty a úcty k druhým.
- Žák zvládá prosociální chování: pomoc v běžných školních situacích, dělení se, vyjádření soucitu, zájem o spolužáky.
- Žák vyjadřuje city v jednoduchých situacích.

- Žák využívá prvky tvořivosti při společném plnění úkolů, reflektuje situaci druhých a adekvátně poskytuje pomoc.

**V druhém období** se již žáci pohybují ve známém bezpečném školním prostředí, látka etické výchovy je v tomto období méně egoisticky zaměřená, do popředí se dostávají vztahy s druhými lidmi a sociální interakce s okolním světem. Dítě si pomocí názoru ostatních a svých vztahů s okolím, vytváří postoj sám k sobě. Je zde proto velký důraz na sebereprezentaci, sebehodnocení a sebeúctu, zároveň však na spolupráci, respekt a toleranci druhých.

#### Očekávané výstupy pro 2. období:

- Žák reflektuje důležitost prvků neverbální komunikace, eliminuje hrubé výrazy z verbální komunikace, zvládá položit vhodnou otázku.
- Žák si uvědomuje své schopnosti a silné stránky, utváří své pozitivní sebehodnocení.
- Žák se dokáže těšit z radosti a úspěchu jiných, vyjadřuje účast na radosti i bolesti druhých, pozitivně hodnotí druhé v běžných podmínkách.
- Žák identifikuje základní city, vede rozhovor s druhými o jejich prožitcích, na základě empatického vnímání přemýšlí nad konkrétní pomocí.
- Žák jednoduchými skutky realizuje tvořivost v mezilidských vztazích, především v rodině a v kolektivu třídy.
- Žák iniciativně vstupuje do vztahů s vrstevníky, dokáže rozlišit jejich nabídky k aktivitě a na nevhodné reaguje asertivně.

V rámci projektů MŠMT byly vytvořeny podrobné vzdělávací osnovy pro 1.- 9. ročník ZŠ, učivo je v každém ročníku rozděleno do jednotlivých témat etické výchovy. Tyto osnovy mohou učitelům významně pomoci ve tvorbě učebního plánu etické výchovy, jako integrovaného i samostatného předmětu (Vzdělávací obsahy DVO Etická výchova 2009).

### **1.3.3 Dosavadní přínos projektů etické výchovy, kritika a vize**

Etická výchova je vnímána jako prostředek společnosti, která se neustále vyvíjí kupředu, proto i cíle, metody, pomůcky a vize etické výchovy musí být neustále

aktualizovány. Ministerstvo školství ve spolupráci s několika metodickými skupinami (například: SPIEV, Etické forum.cz, o. s.; NIDV, Etická výchova, o.p.s.) pracuje na mnohých projektech, které vedou k přiblížení etické problematiky žákům, poskytují jim vhodný učební materiál a nabízejí pedagogům vzdělávací kurzy o metodice výuky etické výchovy (Portál pro etickou výchovu ve školách v ČR 2014). Další plánované dílčí kroky k integraci předmětu etická výchova do vyučování jsou: pravidelné průzkumy stavu a výsledků působení etické výchovy na školách, vytvoření metodik pro propojení etické výchovy s průřezovými tématy (pomocí projektu ETO - „*Etická výchova a občan*“), zajištění krajských koordinátorů pro metodickou pomoc školám na území kraje, aprobování vyučujících lektorů EV na vysokých školách, pokračovat v informační kampani a především dále systematicky vzdělávat učitele (například program ASET – „*Adoptuj si školu pro etickou výchovu*“).

V letech 2012-2014 probíhal evropský projekt „*Etická výchova a učebnice*“ vedený Etickým fórem ČR (2011). Tento projekt měl za cíl zvýšit počet škol, které realizují etickou výchovu a nabídnout jim kvalitní výukový materiál. D. Bartůňek a J. Blažková (Sborník, 2014, s. 3-5), hlavní manažeři projektu, uvádějí, že kromě didaktických pomůcek byly sestaveny komplexní obsahy etické výchovy pro každý ročník ZŠ. Dále byl vytvořen podpůrný metodický oborový server *Portál pro etickou výchovu ve školách v ČR* (2014), z něhož mohou učitelé čerpat metodické rady, pracovní listy a aktuální informace o projektech a nabízených programech etické výchovy pro školy. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy již dva roky podporuje zavádění etické výchovy do škol rozvojovým programem s názvem „*Podpora implementace etické výchovy do vzdělávání v základních školách a v nižších ročnících víceletých gymnázií v roce 2014*“. Žádost o tuto dotaci v roce 2014 si podalo zhruba 200 škol.

Etické fórum České republiky (2011) k datu 31. 1. 2011 uvádí 78 přihlášených českých škol k výuce etické výchovy. Z toho etickou výchovu vyučuje 11 středních škol, 46 základních škol na 2. stupni, 16 škol na 1. stupni, dvě školy mateřské a jedna škola v rámci školní družiny. Největší množství škol s výukou etické výchovy se nachází v kraji Jihomoravském, Zlínském a Středočeském. Během roku 2015 bude seznam škol aktualizován. Ze stávajícího seznamu čerpá informace MŠMT, vzdělávací instituce, média, učitelé, studenti, rodiče, kteří se zajímají o výuku etické výchovy v ČR.

V následující části se pokusíme uvést některé názory a myšlenky českých pedagogů, které mohou významně zasahovat do budoucí podoby oboru etická výchova na českých školách. Uvedeme také vize odborníků, kteří se v rámci závěrečné odborné konference k projektu „*Etická výchova a učebnice*“ dne 12. 11. 2014 v Praze, vyjádřili k současné situaci i otázce budoucnosti etické výchovy na českých školách (Sborník - *Etická výchova a učebnice*, 2014).

L. Podešva (Sborník, 2014, s. 17-19), ředitel ZŠ Integra Vsetín, jehož škola se zúčastnila pilotních programů etické výchovy, uvádí jako základní předpoklad k integraci etické výchovy informovanost, dostatečné proškolení učitelů a sjednocení výchovného stylu pedagogů v rámci celé školy. Podešva podotýká, že každá škola, která chce své žáky vést k etické výchově, by si měla nejprve vytvořit vlastní výchovný program, který bude odpovídat potřebám žáků i učitelů. Podešva a také L. Muchová (2011, s. 91) dále upozorňují na problematiku terminologie etické výchovy, která je ve světě podmětem k diskusím. Ve většině evropských zemích je tento obor nazýván *Výchova k prosociálnosti*. Z českého pojmenování „*etická výchova*“ je patrné filosofické hledisko vnímané jako „*výchova k etice cnosti*“. Muchová, na základě porovnání obsahů etické výchovy v Čechách a jiných evropských zemích, tvrdí, že českému kurikulu etické výchovy chybí právě doplnění poznatků z etických teorií hodnot a také systematický nácvik myšlenkových dovedností. Ty by měly vést k porozumění a hodnocení určitých morálních pravidel, principů a hodnot. Jedná se o dovednost argumentovat, kriticky usuzovat a vyvozovat závěry. Svobodová (2011, s. 35) upozorňuje, že právě toto jsou dovednosti čtenářské gramotnosti, v níž se čeští žáci ve výzkumu OECD PISA drží spodních příček.

T. Just (Sborník 2014, s. 19-22), zástupce ředitele Církevní základní školy ve Veselí nad Moravou, představuje model aplikace etické výchovy v přesahu samotného vyučování. K hodinám etické výchovy mají žáci k dispozici další prostředky pro rozvoj své morální úrovně, jedná se o pravidelné třídní čtvrthodinky, třídní parlament, poradenské pracoviště, čajovnu (jako klidovou zónu pro neformální setkávání žáků), školní klub, adaptační pobyty a další aktivity. Pro efektivitu výchovného působení je jednotný výchovný styl, který prostupuje veškeré dění ve škole.



V. Smékal, emeritní profesor Masarykovy univerzity v Brně a D. Vaněk, psycholog a psychoterapeut, na konferenci (Sborník 2014, s. 6-8) hovořili o pojetí etické výchovy jako o rozvíjení etické kultury osobnosti. Apelovali na velký význam hodnocení a sledování dosavadní praxe na školách a zvážení vhodnosti vyučovacích metod a pomůcek. Odborníci upozornili na riziko, ke kterému může dojít při pověření realizací etické výchovy učitele, kteří byli ve výuce zvyklí používat metody frontální výchovy. Těmto učitelům může nucená změna k praktickým a interaktivním metodám vedení etické výchovy být nepříjemná a může jim činit napětí.

Některé názory jsou k etické výchově velmi skeptické, jiné naopak pozitivně podporují její potenciál. Obecně odborníci velmi často apelují na *dostatečné a komplexní vzdělání v oboru etická výchova* jednotlivých učitelů i celého učitelského sboru, důraz je také kladen na *systematické, dlouhodobé sledování a hodnocení výsledků etického působení* na učitele i žáky. Jiní pedagogové chovají ke konceptu etické výchovy značnou nedůvěru spojenou s představou, že se jedná o *umělý konstrukt vytvořený tlakem Evropské unie* (Piřha, 2009). Riziko je spatřováno v *odmítání učitelů realizovat výuku jinak*, než jsou zvyklí. Další konflikt vyvstává ze *vzájemného očekávání školy a rodičů* na morální výchovu dítěte. Obě strany se domnívají, že nositel těchto kompetencí je právě strana druhá. Je zde mnoho otazníků, které musí prověřit čas a experimentální výuka.

Dle názorů mnohých odborníků i narůstajícího zájmu ze strany učitelů, lze budoucí vizi etické výchově v českých školách věstit pozitivní vývoj. Podle evropských trendů by mohlo v Čechách dojít k posílení pozice etické výchovy na povinně volitelný předmět (Svobodová 2011, s. 28). Ale je třeba vycházet především ze současné situace českých škol a jejich potenciálu, nikoliv z evropských předloh (Piřha, 2009). Nyní je velká zodpovědnost kladena na ředitele škol, aby zapojily své školy do vzdělávacích programů, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, aby zajistilo školám vhodné podmínky pro realizaci a na samotných učitelích, aby do výchovy budoucí společnosti naší země šli zodpovědně, s rozmyslem a nadšením učit se sami novým metodám.

Ve výzkumné části budeme sledovat pozici etické výchovy a její možnosti uplatnění v praxi. Zásadní bude porovnání vyzkoumaných výsledků s teoretickými dostupnými informacemi.

## 1.4 Realizace etické výchovy ve výuce na 1. stupni ZŠ

### 1.4.1 Formy výuky etické výchovy na 1. stupni ZŠ

Z výchovného hlediska má 1. stupeň základní školy především funkci adaptační a motivační. *„Vzdělávání je zde založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka. Vzdelávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné a výhodné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů. Základní vzdělávání na 1. stupni ZŠ má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout základ vzdělání se zřetel na situace blízké životu a na praktické jednání.“* Z citace M. Raškové (2009), významné české pedagožky, je patrné, že etická výchova neodmyslitelně patří do výchovy již u dětí mladšího školního věku.

Při aplikaci etické výchovy do výuky na 1. stupni ZŠ je nutné **respektovat věkové zvláštnosti** dětí mladšího školního věku. Je třeba dbát na názornost, jednoduchost, atraktivnost a různorodost výuky. Témata je nejlépe aplikovat na takové situace, se kterými se žáci již měli možnost setkat, měly by odpovídat jejich věku i úrovni kognitivního vývoje. Vacek (1996, s. 13-14) upozorňuje na zvýšený zájem o čtenářství a hru jako prvek soutěživosti.

Způsobů, jakými lze integrovat etickou výchovu do edukačního systému vzdělávání na 1. stupni je celá řada. Učitel však musí respektovat podmínky nastavené školou, ve které vyučuje. Orientuje se především podle pozice etické výchovy nastavené Školním vzdělávacím programem dané školy, od toho se dále odvíjí časová dotace pro tuto látku i její materiální zázemí. Neméně důležité jsou dispozice konkrétního učitele, jeho osobnostní, charakterové kvality a především informovanost o metodách a obsahu etické výchovy.

Dle těchto kritérií lze rozdělit formy realizace etické výchovy takto:

1) Intergrace obsahu učiva v rámci různých vzdělávacích oborů a průřezových témat

Obsah etické výchovy vytváří mnoho mezipředmětových vztahů, lze ji vhodně propojovat s jinými vzdělávacími oblastmi. Na 1. stupni ZŠ je možné etickou výchovu zařazovat téměř do všech vyučovacích předmětů. Je pouze na učiteli, zda si pro integraci zvolí pouze jeden předmět či více. Například v *Českém jazyce a literatuře* lze navázat na pozorné naslouchání, mluvený a písemný projev a tvořivé činnosti s literárním textem. Vzdělávací obor umožňuje zároveň rozvíjet čtenářskou gramotnost – porozumění textům, posouzení spolehlivosti a platnosti informací a jejich využití v životě. V oblasti *Člověk a jeho svět* (prvouka/vlastivěda) je možné klást důraz na pozitivní vztah k rodině, k místu kde žijí, ke škole a k okolnímu světu. Oblast *Člověk a příroda* (prvouka/přírodověda) umožňuje pochopení zákonů přírody a odlišení je od zákonů společenských, jejich respektu a vytvoření potřeby péče o životní prostředí. V oblasti *Člověk a kultura* (výtvarná výchova) navazuje na učivo vyjádření emocí, pocitů, fantazie a představ.

V rámci **průřezových témat** navazuje etická výchova především na vzdělávací obsah *osobnostní a sociální výchovy, multikulturní výchovy, environmentální výchovy a mediální výchovy*. S doplňujícím vzdělávacím oborem *dramatická výchova* se ztotožňuje v důrazu na osobnost dítěte a výuku prožitkem, navazuje na učivo základní předpoklady dramatického jednání a proces dramatické a inscenační tvorby (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2013, s. 96-97).

V této variantě realizace etické výchovy lze použít mnohých prostředků zážitkové pedagogiky a dalších metod vedoucí k aktivitě žáků: *práce s příběhem, simulační, situační, interakční a didaktické hry, metody dramatické výchovy, vyjádření zážitku a emocí jinak než slovem, diskuse, sledování filmové ukázky, poslech, řešení modelových situací, besedy s významnou osobností, návštěva různých kulturních institucí* a další.

Učitelům se nabízí možnost proškolit se i na tuto variantu realizace etické výchovy. Integrace etické výchovy pomocí intuice a nálady učitele může být často nepromyšlená nesystematická a postrádající výsledný vzdělávací efekt.

## 2) Integrace prostřednictvím projektové metody

V rámci projektové metody využíváme *principu koncentrace*, což představuje integraci daného problému (etického tématu), do všech činností v různých oblastech edukačního působení včetně průřezových témat (Rašková 2009). Projekty mohou být krátkodobé, po dobu několika vyučovacích hodin či dlouhodobé, které žáci plní po dobu delšího časového intervalu (týden, měsíc atd.). Projekty lze plnit v rámci budovy školy, realizace je dále možná formou výletů, exkurzí a jiných mimoškolních činností. Kromě seznámení s problematikou daného etického tématu si žáci přirozeně osvojují dovednosti spolupráce, vhodné komunikace, hledání vhodných řešení a důvěru ve vlastní schopnosti. Organizace i realizace projektů bývá pro učitele velmi náročná, přináší však dlouhodobé výsledky.

## 3) Výuka samostatného vyučovacího předmětu etická výchova

Výuka etické výchovy jako samostatného předmětu, vyžaduje zázemí ze strany školy především v podobě vhodného výukového materiálu a podporu pro absolvování odpovídajícího kurzu v oblasti etické výchovy. V případě zavedení samostatného předmětu do Školního vzdělávacího programu dané školy, se předpokládá komplexní zapojení etické výchovy do chodu školy a jednotně nastavený výchovný styl pedagogů (Podešva 2014, s. 17-19).

Vzděláváním učitelů v oblasti etické výchovy se zabývá mnoho asociací a projektů, jedním z nich je ASET „*Adoptuj školu pro etickou výchovu*“, který školám prostřednictvím uvědomělých firem, které chtějí pomoci šířit etickou výchovu, nabízí komplexní vzdělání celé sborovny či kurzy pro jednotlivé učitele. Školení nabízí variantu 250 hodin kurzu pro učitele vyučující etickou výchovu jako samostatný předmět, dále pak 40 hodin kurzu pro učitele integrující etickou výchovu do jiných předmětů. Dle výpovědi paní učitelky, která 250 hodin kurzu etické výchovy absolvovala, jde o činnostně a prakticky zaměřené výukové besedy s důrazem na osvojení si celé řady aktivit a her vedoucích k podpoře sociálních vztahů mezi žáky ve třídě. Projekt dále nabízí pomoc se změnou ŠVP, testování sociálního klima třídy před a po ukončení projektu pomoc s propagací mezi rodiče a okolí. Nyní je do projektu zapojeno 20 škol z různých částí České republiky (Portál pro etickou výchovu ve školách v ČR 2014).

## 1.4.2 Výukové materiály k etické výchově

Po zavedení etické výchovy do škol jako doplňkového předmětu, začalo přibývat výukového materiálu, který by učiteli usnadnil vedení hodin a zároveň dodržení vzdělávacího obsahu etické výchovy. Tento materiál nejefektivněji využije učitel samostatného předmětu etická výchova, v případě integrace do jiných vzdělávacích oborů však pomůcky mohou posloužit jako inspirace a zdroj pracovních listů a použitelných. Tvorba výukových a metodických pomůcek se nejprve zaměřovala především na 2. stupeň ZŠ, s potřebou žáky morálně formovat co nejdříve, se metodici obrátili i na tvorbu pro 1. stupeň.

V současné době jsou výukové materiály tvořeny komplexně pro 1.-9. ročník ZŠ, aby byl zachován jednotný výukový styl. Je tomu příkladem nejnovější řada učebnic, autorem K. Trčkové a R. Zemanové, která byla vytvořena díky evropskému projektu „*Etická výchova a učebnice*“ z roku 2014. Vznikla tak ucelená řada 4 dílů učebnic etické výchovy pro 1. – 9. ročník ZŠ (ve čtyřech věkových skupinách) akreditovaná doložkou MŠMT. Každý ročník obsahuje 36 ověřených námětů na hodinovou výuku této formy osobnostního rozvoje, doplňují D. Bartůnek a J. Blažková (Sborník 2014, s. 3-5). Materiály jsou volně k dispozici na Portálu pro etickou výchovu ve škole v ČR (2014). Po prvním posouzení této řady učebnic lze konstatovat převládání úkolů a instrukcí nad výkladem a výčtem informací. Žákům jsou nabízeny takové úkoly, které je nutí k zamyšlení se nad danou etickou problematikou, podněcují je k činnosti a akci, žáky také vedou k vysuzování, analýze situace a spolupráci. Lze pouze podotknout, že by materiály mohly ve větší míře obsahovat práci s příběhem a takové úkoly, které by žáky stavěli do rolí hlavních aktérů. Zapojení prožitkových a dramatických technik je zde ponecháno na iniciativě učitele.

V rámci projektu „*Etická výchova a učebnice*“ vznikla pro 4.-5. ročník audiovizuální pomůcka „*Zprávy agenta Kikse*“ (Portál pro etickou výchovu ve škole v ČR 2014). Jedná se o deset krátkých pořadů, které shrnují jednotlivá témata obsahu etické výchovy. Zábavné a poučné miniporady slouží především k popularizaci tohoto předmětu. Žáci na 1. stupni ocení především propojení více smyslů a videotechniky do výuky, dále také moderní pojetí a účinkováním známých českých osobností. Dobrodružné vyprávění Agenty Kikse si děti mohou také přečíst v podobě *komixu*, který je upraven pro každou věkovou skupinu a je součástí učebnic.

V roce 2010 vydalo nakladatelství Alter učebnice a pracovní sešity pro 4. a 5. ročník ZŠ s názvem „Lidé kolem nás – Aplikovaná etika“ (2010). Na první pohled je patrné, že tyto výukové materiály zpracovávají obsah etické výchovy, tak jak je uvedený v RVP ZV (2013). Lze si povšimnout, že zde převládá výkladová forma učiva a je málo znatelný důraz na interaktivní a tvořivé metody výuky. Lze kriticky konstatovat, že úkoly v pracovních sešitech žáky podněcují především k diskusi, vyprávění a hraní scének bez kontextu. Podle prvotní analýzy můžeme říci, že materiály téměř neobsahují podněty, kterými by si žáci daný problém sami prožili a situaci si vyzkoušeli, stávají se pouhými pasivními pozorovateli konfliktu.

Vedle učebnic vznikly sborníky her a aktivit, které podporují osobnostní i prosociální rozvoj dítěte. Lencz a Krížová uvedli publikaci *Etická výchova – metodický materiál 1* (2000), ve které ke každému tématu obsahu etické výchovy uvádějí doporučené aktivity, hry a diskuse. Další dvě rozšíření řady knih nabízejí aktivity určené již žákům na 2. stupni a středních školách. K výuce mohou pedagogům sloužit také texty z čítanek a příběhové knížky s etickým poselstvím či přímo uzpůsobené výuce etické výchovy. Touto oblastí se budeme zabývat v další kapitole určené přímo práci s textem.

K podpoře realizace etické výchovy bylo vytvořeno mnoho kvalitního i méně kvalitního materiálu, některé vedou učitele krok za krokem, jiné jim dávají dostatek prostoru pro vlastní iniciativu. Je to však pouze část úspěchu, cestu k žákům, kterou jim hodnoty a principy předá, si musí každý učitel najít sám.

### **1.4.3 Etická a dramatická výchova**

Vzájemná pozice etické a dramatické výchovy je velmi specifická a mnoha odborníky velmi odlišně interpretovaná. Obě výchovy spadají mezi doplňkové vzdělávací obory základního vzdělání vymezené v RVP ZV (2013 s. 93-98), často se však spekuluje nad jejich vzájemnou podmíněností. Obě výchovy svým obsahem a očekávanými výstupy vstupují do oblasti průřezového tématu osobnostní a sociální výchova. Právě touto spojitostí, bývá mnohdy etická výchova vnímána jako součást dramatické výchovy a naopak.

Dramatická výchova se dále zabývá uměleckou oblastí vyjádření člověka, nahlíží do oborů divadelních technik, divadelní dramaturgie a rozvíjí žákovu schopnost

psychosomatického vyjádření těla. Na tvorbě obsahu školní české dramatické výchovy se podílela primárně dramatička a pedagožka Eva Machková. Přínosné pro školní vzdělávání jsou především metody dramatické výchovy, jak Machková (2011, s. 9) uvádí: „*Dramatická výchova může být zájmovou činností, vedoucí většinou k veřejné produkci (divadelní, loutkařské, přednesové) nebo samostatným školním předmětem s esteticko-výchovným a uměleckým akcentem. Může však také nabídnout metody výuky různých předmětů, může být metodou rozvíjení osobnosti dětí a mladých lidí a osvojování obecně lidských (komunikačních, kontakto- výchovných) dovedností*“. Z toho je patrné, že metody dramatické výchovy mohou být prostředkem rozvoje prosociálních a etických dovedností, jež jsou obsahem etické výchovy. Propojenost těchto dvou vzdělávacích doplňkových oborů je zřetelná, dále záleží na každém učiteli, jak jejich realizaci uchopí a zda jich efektivně využije pro předání mravních a lidských hodnot.

### **Metody dramatické výchovy**

Pro aplikaci prvků etické výchovy mohou být metody dramatické výchovy jedním z nepřírozenějších a nejzábavnějších způsobů předání etických obsahů. Metodami dramatické výchovy lze integrovat etická témata do mnoha vzdělávacích oblastí, aniž by to narušilo vzdělávací plány předmětů. Pomocí vlastní zkušenosti a oslovení emoční stránky dítěte, které dramatické metody umožňují, je výsledný výchovný efekt silnější a déle trvající. Spoluprožívání, pocit pospolitosti, spolupráce a mezilidské blízkosti, které dramatické metody a techniky doprovází, formuje prosociální citění žáků. Dramatické metody umožňují navodit takovou situaci, která je k věku, úrovni dětí a výchovnému záměru optimální (Vacek 1996, s. 18-19).

Následně uvádíme příklady metod a technik dramatické výchovy (Valenta 2008, s. 275 – 320; Ulrychová 2000, s. 97-116), které jsou využitelné a vhodné u žáků na 1. stupni ZŠ, Zároveň jsou to takové metody, které lze začlenit do tvořivé práce s textem, kterou se budeme zabývat v další kapitole. Uvádíme, také specifický účinek metod na žáky a průběh hodiny:

- **Hra v roli** – Žák vystupuje v roli někoho jiného, jeho jednání je ovlivněno charakterem postavy. Žák se učí nahlížet na situaci z jiného úhlu pohledu.

- **Simulace** – Je to specifická hra v roli, kde žák hraje sám sebe v určité situaci. Žák si procvičuje individuální dovednosti osobnosti, dochází k identickému prožitku a poznání.
- **Narativní pantomima** – Žáci paralelně s učitelovým čtením/vyprávěním příběhu ztvárňují děj. Žáci hledají způsob, jak vyprávěný děj převést do pohybového vyjádření. Žáci rozvíjí představivost a učí se pracovat se svým tělem pro symbolické vyjádření.
- **Improvizace** – Okamžitá nepřipravená reakce na vytvořenou situaci. Improvizace žáky vede k spontánnímu přirozenému chování.
- **Simultánní hra** – Všichni žáci se účastní dramatického procesu zároveň, ale paralelně vedle sebe. Může jít o individuální, párovou i skupinovou hru, hráči však komunikují pouze se svými partnery. Tato metoda pomáhá žákům zbavit se studu, navozuje pocit „veřejné samoty“. Chybí zde však veřejné sdílení, jehož absence by měla být kompenzována společnou reflexí.
- **Učitel v roli** – Učitel přijímá roli postavy ve hře včetně jejich vlastností, rysů chování a jednání. Učitel tak může žáky vtáhnout do děje, vytvořit příležitost k prožitku, vyvolat konflikt či motivovat žáky do další činnosti.
- **Zveřejňování myšlenek** („alej myšlenek“) – Slouží k odhalování myšlenek a protichůdných úvah jedné postavy z děje. Postava prochází uličkou vytvořenou žáky a naslouchá dvěma stranám – dvěma názorům. Žáci se učí formulovat svůj postoj slovy. Vhodné využít ve vyhrocené situaci, kde je nutná volba postavy. Žáci mohou sledovat polaritu jedné osoby.
- **Živé obrazy** – Vytvoření nehybného sousoší několika hráčů, které vyjadřuje konkrétní situaci v ději. Žáci pro vyjádření vztahů, vlastností a jevů využívají pouze své tělo, gesta a mimiku, nikoliv slova a zvuky. Sledem několika živých obrazů je možné vyjádřit vývoj děje či postoje postavy.

**Reflexe** – Reflexe je nezbytná součást každé dramatické metody či jejich celku. Reflexe pomáhá utvrzovat motivy a významy, pomáhá hledat souvislosti, umožňuje zpřesnění mylných představ a připomíná edukační potenciál činnosti.

Zmíněné metody, lze upravovat, propojovat a přetvářet dle potřeb učitele, skupiny žáků, časových možností a konkrétní situace. S žáky na 1. stupni ZŠ je vhodné pracovat s takovými senzibilačními náměty, které jim jsou známé, blízké a jsou pro ně atraktivní.



U žáků mladšího školního věku je příběh nejvhodnějším námětem a stimulem pro prožitkové metody výuky. Způsoby práce metodami tvořivé dramatiky s textem se budeme zabývat v následující kapitole.

## 1.5 Aplikace prvků etické výchovy v rámci čtenářství na 1. stupni ZŠ

### 1.5.1 Funkce knihy a čtenářství v morálním vývoji dítěte

Pojem čtenářství je vymezeno jako soustavná, dlouhodobá aktivita a uvědomělá záliba ve čtení, která se formuje od útlého věku až do dospělosti. Zprvu je primárně ovlivňována rodinou, později především školou, dále pak médii, vrstevnickou skupinou, kulturními institucemi a hodnotovým měřítkem společnosti. Čtenářství zpětně ovlivňuje postoje a hodnoty čtenáře, učí ho citlivému vnímání textu a přijímání jeho hlubšího, symbolického významu (Gejgušová 2011, s. 13-15).

Četba uměleckých textů naplňuje několik funkcí, které pomáhají utvářet postoje čtenáře k okolnímu světu a sama k sobě:

- **Instrumentální** – Text je zdrojem informací, poznatků podnětů v běžných životních situacích.
- **Potvrzovací** – Text upevňuje hodnoty a postoje čtenáře, které se shodují s jeho obsahem. Čtenář tak získává pozitivní zpětnou vazbu na své představy o světě.
- **Estetickou** – Text čtenáři ukazuje obsahové i formální kvality uměleckého textu.
- **Prestižní** – Pomocí textu se čtenář identifikuje se sociální skupinou jiných čtenářů. Sounáležitost a shodný názor k dílu se sociální skupinou čtenáře pozitivně ovlivňuje a motivuje.
- **Relaxační** – Text nabízí čtenáři únik od běžné reality a volné využití fantazie a představivosti.

S knihou a příběhem se dítě setkává od raného dětství, kniha umožňuje dítěti prožívat společné chvíle s rodiči, zprostředkovává odpovědi na rozmanité otázky a formuje dětské představy o životě a světě, který ho obklopuje. Dítě se snadno identifikuje s hrdinou příběhu a tím získává vzory k řešení různých reálných situací. Frekvence setkávání se s knihou a kvalita výběru četby podmiňuje jedincův budoucí vztah k literatuře a čtenářství. Kořátková (1998, s. 15) dodává: „*Dítě se potřebuje*

*aktivně setkávat s uměleckou literaturou. Rozvíjí i jejím prostřednictvím svou osobnost, poznává skrze literaturu sebe i svět, učí se číst, vnímat, představovat si, prožívat, tvořit, hodnotit, jednat, utváří si svou škálu hodnot, své postoje k věcem, lidem, sobě samému.“*

Ve vztahu ke čtenářství byly vymezeny vývojové etapy čtenářského rozvoje, které jdou ruku v ruce s etapami ontogeneze dětské psychiky. Za **předčtenářskou fází** je považováno období, kdy dítě ještě není schopné číst, tedy přibližně do poloviny 1. třídy. Pro toto období je velmi významné předčítání knih, kde již poslechem vznikají prvotní představy o významech slov, na které následně v další periodě navazuje jejich písemná podoba. Rodina je v tomto období hlavním determinantem budoucího vztahu ke knize a čtenářství. **Počáteční fáze dětského čtenářství** (jinak také prepubescentního období) je považovaná, za nejcitlivější období pro vznik celoživotního vztahu k četbě. V období mladšího školního věku je čtenářství aktivitou spontánně prožitkovou, fantazijní a imaginativní, emočně intenzivní, jazykovou, herní a kreativní. V této fázi hraje hlavní roli prostředí školy, její funkce je především motivační a prožitková. Školní práce s četbou by měla dítěti nabídnout hlubší poznání sebe sama, okolního světa, dále emoční a fantazijní uspokojení a korekci nesprávně pochopených reálií. V **období pubescentního čtenářství** přicházejí do popředí racionální aktivity jako logické a pojmové myšlení, myšlenková samostatnost a tvořivost. Právě pubescentní emocionální kolísavost a mravní a sociální nevyhraněnost podporují vztah ke čtenářství v tomto období (Toman 1999, s. 7).

Čtenářství žáka na 1. stupni ZŠ je rozvíjeno v rámci **literární výchovy**, která spadá do vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace**. Cíle literární výchovy, které jsou uvedeny v RVP ZV (2013, s. 21-22), jsou kromě rozvoje dovednosti číst zaměřené také na schopnost vyjádření dojmů z četby, rozbor literárních textů a tvořivou práci s nimi.

Žák 1. stupně ZŠ je čtenář, který potřebuje ze strany učitele a výuky dostatečné množství impulzů a motivů, aby si k četbě našel svou cestu a pozitivní vztah. V případě dítěte mladšího školního věku vede účinná cesta přes osobní zážitek, prožitek a procítění, jak také dokládá Pavel Vacek (1996, s. 13): „*Osobnost žáka mladšího školního věku je formována především zážitky vyvolanými podněty vnějšího prostředí. Dítě je těmto*

*impulzům plně otevřené, je zaměřeno navenek. Hovoříme o extrovertní orientaci.“* Tato skutečnost motivuje učitele k využití metody prožitku právě ve školní čtenářské výchově, kde prostředkem prožitku mohou být metody dramatické výchovy a cílem morální rozvoj žáků.

### **1.5.2 Způsoby práce s etickým obsahem textu**

*„Vyučovat etickou výchovu lze jednoduše tím, že učitel bude žákům vykládat různé etické teorie a východiska. Tímto způsobem však obsáhne pouze část toho, co má být posláním etické výchovy. Úkolem učitele je vnést etické reálie do duší, představ a jednání vychovávaných. Hodina etické výchovy se tak musí stát mravní událostí“* (Palouš 2011, s. 25). Toho lze dosáhnout metodami osobního prožitku a zkušeností dítěte. U dětí školního věku je nejpřirozenější prožitek prostřednictvím vlastní činnosti a identifikace s příběhem. V prostředí školy lze prožitkovou-dramatickou formou propojit etickou výchovu s výchovou literární a vést tak žáky k etickému uvědomění, lásce k příběhům a celoživotnímu čtenářství.

Literární příběhy nabízí učitelům zpracovaná zajímavá témata, děje s chronologicky propojenou řadou událostí, problémové situace k identifikaci či hodnocení, široké charakteristiky postav, čas a prostor vnášející do příběhu specifickou atmosféru a v neposlední řadě specifický jazyk. Literární text dále nabízí to, co v něm je autorem napsáno, ale především také to, co tam chybí, tzv. mezery (Ulrychová 2007, s. 72). S tím vším lze v hodinách čtení pracovat.

V této podkapitole se krátce zamyslíme nad možnými způsoby a formami vedení hodin čtení, jejichž cílem je žákova radost z prožitku a poznání na sociální, osobnostní a umělecké úrovni. Čerpat budeme z oboru dramatické výchovy a tvořivých metod práce s literárním textem, tyto postupy lze obecně nazývat **„tvořivá dramatika“**. K tomu pedagožka Eva Beránková (2002, s. 10) dodává etický přínos těchto metod: *„Způsob práce s literárním textem, jaký nabízejí postupy tvořivé dramatiky, pomáhá žákům objevovat v literatuře další hodnoty a pronikat hlouběji k jejímu smyslu. Umožňuje rozšiřovat vlastní zkušenost částečnou identifikací s literárními postavami a vciťováním do nich, zkoumat motivy chování a jednání postav na základě vlastního prožitku, rozvíjet vnímavost k okolí, citlivost k jiným lidem a toleranci jiných názorům.“*

Způsoby a metody práce s textem lze dělit dle mnoha hledisek: činnost žáků, žánr textu, tematika textu, způsob komunikace s textem, způsob senzibilace textu a mnoho dalších. Některé dělení zde upřesníme (Beránková, s. 10-47):

- Dle způsobu senzibilace textu:

Toto rozdělení metod respektuje chronologický postup při aplikaci dramatických metod. Nacvik potřebných sociálních a komunikačních dovedností je třeba nejprve nacvičit, aby v následujících fázích žák jednal přirozeně a uvolněně a tím pochopil význam tématu.

- **Postupy sloužící k vybavení žáků potřebnými dovednostmi:** nacvik koncentrace, hlasových a pohybových dovedností, smyslového vnímání, představivosti, komunikativnosti a vyjádření emocí, tvořivost.
- **Postupy mapující téma (příběh, postavu, situaci) a postoje žáků k němu:** dramatické hry (narativní pantomima, učitel v roli a další) a improvizace, přímý prožitek dějem.
- **Postupy směřující ke sdělování postoje:** práce s různými vyjadřovacími prostředky (zvukově, pantomimicky, písemně, výtvarně, rytmicky), strukturovaná improvizace, práce s metaforou, symbolizace.

- Dle způsobu komunikace s textem:

Tyto metody lze volit přiměřeně k tématice a obtížnosti textu. Komunikační metody žákům nabízejí přiblížení se k problematice a atmosféře textu.

- **Vyvolávání asociací:** slovem, obrazem, představami, příběhem, smysly.
- **Vcit'ování se:** do prostředí, do literární postavy, do předmětu.
- **Dialog:** s literární postavou, dvou postav, dopis hrdinovi.
- **Rytmizace a oživení textu:** hra s rytmem a procítěním čteného textu.
- **Inspirace:** hledání motivů, symbolů, metafor a přesahů pro tvořivou činnost

Dle činnosti žáků:

Tyto způsoby volíme, podle toho, jakým směrem chceme žáky aktivovat a kterou vyjadřovací složku osobnosti chceme u žáků rozvíjet.

- **Vyhledávání a vysuzování z textu:** důraz na informativní složku textu, rozvoj čtenářské gramotnosti, objevování v textu.
- **Ústní tvořivé vyjádření:** volné vyjádření názoru, diskuse, dialog, monolog, domýšlení děje, čtení textu s emocionálním zabarvením.
- **Písemné vyjádření:** tvorba myšlenkových a příběhových map, brainstorming k tématu příběhu, dopis hrdinovi, dokončení příběhu, popis postavy.
- **Dramatizace:** dramatizace děje, živé obrazy, improvizace, narativní pantomima.
- **Činnostní a umělecké vyjádření:** výtvarné ztvárnění děje, zvukové a hudební ztvárnění děje, výroba předmětů či postav.

### 1.5.3 Literatura pro děti s etickým poselstvím

Dětský posluchač a čtenář svými vývojovými zvláštnostmi vyžaduje specifický druh literárního díla, které vhodně koresponduje se čtenářovým kognitivním vývojem, rozvojem jeho představ o světě, vhodnou kompozicí díla a srozumitelným jazykem. Právě respektováním zvláštností *dětského aspektu*, se umělecká literatura pro děti a mládež odlišuje od literatury pro dospělé.

Literaturu lze obecně dělit na epiku, lyriku a drama, literatura pro děti a mládež je dále charakteristická svou žánrovou rozmanitostí a variabilitou. Podle zastoupení žánrů v různém věku dětského čtenáře lze rozlišovat literaturu předškolního, mladšího školního a staršího školního věku. Pro potřeby této práce se zaměříme pouze na literaturu mladšího školního věku, pro kterou jsou charakteristické pohádky, povídky a příběhy s dětským hrdinou, báje a pověsti. U těchto žánrů se zamyslíme nad jejich možnými výchovnými aspekty (Kotátková 1998, s. 177-190):

- **Lidová pohádka** je častým a věčným námětem pro dramatickou výchovu, nabízejí hlubší řešení otázky dobra a zla, vztahy mezi lidmi, lidskými činy, hodnotami a vlastnostmi. Mezi autory (sběratele) lidových pohádek patří: *bratři Grimmové, Charles Perrault, Wilhelm Hauff, Karel Jaromír Erben, František Hrubín* a řada dalších.
- **Autorská pohádka** reflektuje současné problémy světa a civilní realie. Dětskému čtenáři tak přibližuje reálné situace a nabízí mu náhled na jejich řešení. Zásadní je také možnost identifikace čtenáře s hlavní postavou a rozvoj dětské představivosti

a fantasie. Autorskou pohádku psal například: *Karel Čapek, Jan Werich, Miloš Macourek, Ota Hofmann.*

- **Pohádková próza** se odchyluje od autorské pohádky potlačením dějovosti a vyzdvižením fantazijních představ, metafor, asociací a hrou s jazykem. Tento žánr umožňuje práci s emocionální stránkou osobnosti a spontánní jednání. Autoři jsou například: *Olga Hejná, Daisy Mrázková, Petr Nikl.*
- **Příběhová próza** pracuje s pojetím dětství ve společnosti, nabízí hlubší psychologizaci postav s jejich vnitřními monology a zachycuje svět očima dítěte. Příběhová próza je pro známé prostředí, aktuálnost konfliktů, přání a snadnou identifikaci s hrdinou velmi vhodná pro dramatizaci klíčových momentů. Autoři jsou například: *Mark Twain, Martina Drijverová, Iva Procházková, Karel Poláček.*
- **Pověsti a báje** čtenáři nabízí obraz dřívějšího pochopení světa a postavení člověka v něm, dále také odlišné morální zásady a pravidla různých kultur a dob. Pověsti často upozorňují na vlastnosti a charakteristiku postav, která vzápětí ovlivňuje jejich osud. V bájích se objevuje neustálé zlo, které lze překonat morální silou a pokorou člověka. Novodobé mýty se odehrávají v jiných, fantazijních světech, které jsou pro mladé čtenáře velmi atraktivní. Autory jsou například: *Clive Staples Lewis, Eduard Petiška, Vladimír Hulpach.*
- **Bajka** je krátký poučný příběh o zvířatech s lidskými vlastnostmi, alegorie slouží k vyjádření kritiky některých lidských vlastností. Pro mladší čtenáře je díky zvířecím zástupcům morální ponaučení srozumitelnější a lépe jej pochopí. Bajky lze použít pro dramatické etudy v hodinách čtení. Autoři jsou například: *Pavel Šrut, Oldřich Sirovátka.*
- **Říkadla** lze vhodně využít při ústních tvořivých aktivitách, rozvoji jazykového citu či pro rozvoj rytmizace textu. Pomocí říkadla lze trénovat různé emocionální zabarvení mluveného slova, žáci se s říkadlem mohou zbavovat studu a ostychu.

Vhodné texty pro aplikaci etické výchovy lze čerpat z čítanek a slabikářů, kde jsou texty již přizpůsobeny věku, kognitivní úrovni žáků a tématu k dané část roku. Ne vždy však mohou čítankové texty obsahovat vhodná etická témata či je jejich forma pro žáky nesrozumitelná. V takovém případě má učitel k dispozici knihy umělecké literatury pro děti. V poslední době též vzniká celá řada textů a publikací, které se zaměřují konkrétně na výchovnou a prožitkovou funkci příběhu.

## 2 CÍLE, PROBLÉMOVÉ OTÁZKY

### 2.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit současné možnosti uplatnění etické výchovy ve vyučování na primární škole a její aplikace ve čtenářství.

### 2.2 Dílčí úkoly

Ke splnění uvedeného cíle byly stanoveny následující dílčí úkoly:

1. Shromáždit teoretické poznatky k problematice etické výchovy
2. Syntetizovat současné přístupy a vize k etické výchově v základním vzdělávání v ČR.
3. Realizovat dotazníkové šetření určené ke zjištění přístupu učitelů 1. stupně základních škol libereckého kraje k integraci etické výchovy do vyučování.
4. Vyhodnotit získaná data a vyvodit současné možnosti etické výchovy na 1. stupni základních škol v ČR.
5. Vytvořit příklad metodického materiálu pro učitele 1. stupně základní školy.

### 2.3 Problémové otázky

**P1:** Jsou učitelé primární školy informováni o současných možnostech etické výchovy ve vyučování?

**P2:** Považují učitelé primární školy zapojení prvků etické výchovy do výuky za prospěšné?

**P3:** Jakými organizačními formami učitelé primární školy zapojují prvky etické výchovy do vyučování?

**P4:** Jaké metody a prostředky učitelé primární školy využívají pro zapojení etického obsahu do vyučování?

**P5:** Aplikují učitelé primární školy cíleně a systematicky prvky etické výchovy v hodinách čtení?

## **3 METODIKA VÝZKUMU**

### **3.1 Výzkumná metoda**

Pro získání informací ohledně přístupu učitelů k etické výchově na 1. stupni ZŠ byla zvolena výzkumná metoda formou dotazníku vlastní konstrukce, která se řadí mezi nepoužívanější metody výzkumu edukační reality (Gavora 2010, s. 121). Dotazování byli učitelé, kteří vyučují na 1. stupni ZŠ.

### **3.2 Výzkumný vzorek**

Výzkumný vzorek představují učitelé z 1. stupně ZŠ v Libereckém kraji. Mezi respondenty patří učitelé (rozuměno ženy i muže) plně organizovaných škol, dále učitelé ze škol pouze s 1. stupněm i malotřídních škol v menších obcích. Mezi oslovenými byly školy přihlášeny k projektům etické výchovy na portálu Etické fórum ČR (2011), u nich se však dotazník setkal s nízkým zájmem. Pro porovnání přístupů učitelů s různou délkou praxe jsme mezi respondenty záměrně zařadili i několik studentů 5. ročníku oboru 1. stupeň ZŠ, dále také učitele s více než dvacetiletou praxí.

Rozesláno bylo celkem 100 dotazníků. Sběr dotazníků probíhal v období od 10. října do 30. listopadu roku 2014. Doba návratu dotazníků byla přibližně 14 dní. Vráceno bylo 63 vyplněných dotazníků. Návratnost dotazníku je 63%. Z 63 vrácených vyplněných dotazníků byly vyvozeny výsledky a závěry šetření. Vzhledem k výběru souboru (dostupný výběr), k návratnosti a charakteristice základního souboru, nebudeme moci výsledky výrazněji zobecňovat.



## ➤ Rozdělení respondentů podle typu školy

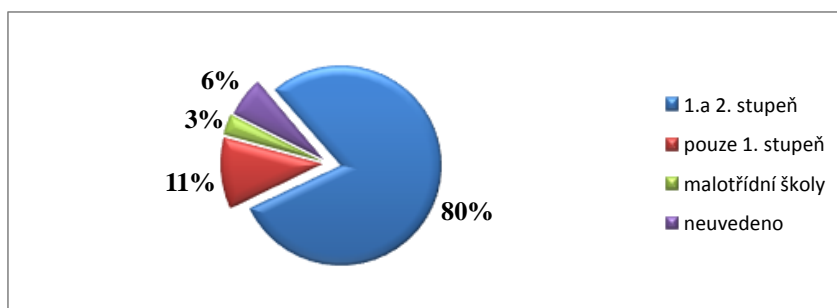
Množství tříd, učitelů a žáků i s tím spojená prostorová kapacita školy může korespondovat s vyučovacím stylem, metodami a prostředky učitele.

**Tabulka 2 Přehled respondentů dle typu školy v procentech**

	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Celkový počet respondentů	63	100%
Plně organizované školy	50	79%
Pouze 1. Stupeň	7	11%
Malotřídní	2	3%
Neuvedeno	4	6%

Tabulka 2 uvádí přehled respondentů na různých typech škol dle jejich velikosti. Z tabulky vyplývá, že nejvíce respondentů vyučuje v plně organizovaných školách s 1. a 2. stupněm. Pouze malá část respondentů vyučuje na školách bez 2. stupně a výjimkou jsou učitelé z malotřídních škol. U respondentů, kteří neuvedli název ani typ své školy, můžeme za příčinu předpokládat nezáměr o identifikaci či se jedná o studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň, kteří absolvovali praxi na více školách. Na grafu 1 je zobrazeno procentuální zastoupení.

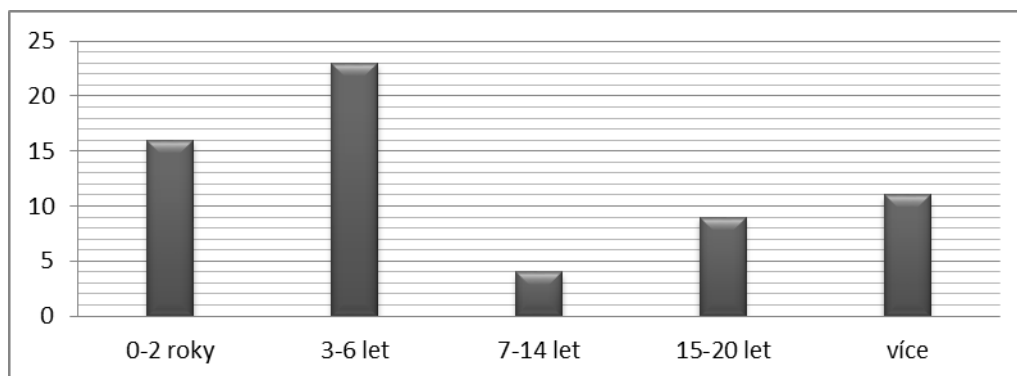
**Graf 1 Přehled respondentů dle typu školy v procentech**



## ➤ Rozdělení respondentů podle délky pedagogické praxe

Délka pedagogického působení souvisí i s věkem respondenta, v této souvislosti jsou očekávané odlišnosti názorů a přístupů.

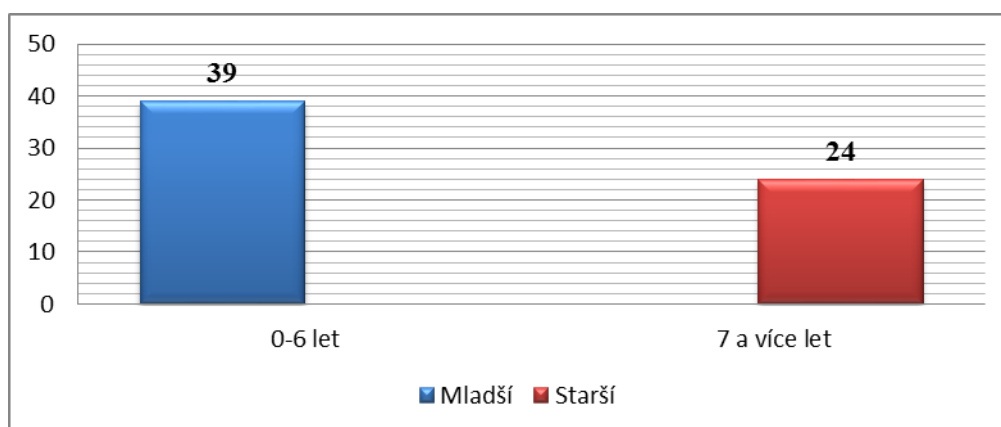
**Graf 2 Přehled respondentů dle délky pedagogické praxe**



Graf 2 ilustruje poměr respondentů dle délky jejich působení na školách. Z grafu vyplývá, že převažují respondenti s kratší dobou pedagogického působení.

V rámci vyhodnocování se budeme zabývat rozdílnými výsledky u učitelů s různou délkou praxe. Pro naše účely je rozdělíme do dvou kategorií, které pracovně nazveme „mladší“ a „starší“, rozuměno profesně.

**Graf 3 Rozdělení respondentů dle délky pedagogické praxe do kategorií**



Graf 3 ukazuje rozdělení respondentů do dvou kategorií dle hranice 7 let profesní praxe na „mladší“ a „starší“. Kategorie profesně mladších učitelů je četnější, jejich podíl činí 62% celkového počtu dotazujících, kategorie starších pouze 38%.

## ➤ Rozdělení respondentů podle pohlaví

**Tabulka 3** Přehled respondentů dle pohlaví

	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Celkový počet respondentů	63	100%
Ženy	62	98%
Muži	1	2%

Z tabulky 3 je patrné, že dotazníkového šetření se z 63 respondentů zúčastnilo 62 žen a 1 muž. Procentuální zastoupení mužů činí 2%. Dle studií z roku 2014 (Český statistický úřad 2014) na 1. stupni základních škol v ČR vyučuje pouze 5 % učitelů – mužů. Podíl dotazovaných učitelů – mužů je ještě méně příznivý než podíl mužů vyučujících na 1. stupni všech českých základních škol.

### 3.3 Charakteristika dotazníku

Pro toto dotazníkové šetření byl zvolen nestandardizovaný autorský typ dotazníku. Dotazník byl koncipován za účelem zjištění, zda učitelé primární školy zařazují prvky etické výchovy do výuky a jakou formou. Dotazník obsahoval 21 položek, které se týkaly předmětu Etická výchova na 1. stupni ZŠ (viz příloha A). Především položky otevřené nabízely zkoumání přístupu učitelů k této problematice a jejich porozumění. Dotazníkové položky byly sestaveny na základě předem stanovených problémových otázek.

V dotazníku byly použity otázky:

- Uzavřené: 15
- Polootevřené: 2
- Otevřené: 4

Získané výsledky výzkumu prostřednictvím dotazníků byly zpracovány do grafů, tabulek a textu pomocí programu Microsoft Word a Microsoft Excel.

## 4 VÝSLEDKY A DISKUZE

### 4.1 Výsledky dotazníkového šetření a vyhodnocení

Výsledky dotazníkového šetření jsou prezentovány formou odpovědí na problémové otázky P1 až P5. Problémové otázky byly generovány z dílčích položek dotazníku. Pomocí tabulek a grafů jsou doloženy získané informace.

#### 4.1.1 Problémová otázka P1

*Jsou učitelé primární školy informováni o současných možnostech etické výchovy ve vyučování?*

Problémová otázka P1 zjišťuje obecnou informovanost učitelů primární školy o obsahu, změnách a současných možnostech etické výchovy ve vyučování, které vymezuje MŠMT a škola, ve které učitel působí. V obsahu RVP ZV bylo v uplynulých letech v oblasti etické výchovy provedeno několik změn, které otevřely základním školám v ČR nové možnosti pro realizaci výuky etických témat. Nový koncept vzdělávacího oboru etická výchova však trpí neznalostí, neinformovaností a nezájmem učitelů a ředitelů škol.

Nejprve jsme se zaměřili na to, jak dotazovaní učitelé pojem etická výchova chápou a zda jejich představy odpovídají obsahu etické výchovy koncipovaného pro vzdělávání žáků na ZŠ. Abychom objektivně zhodnotili porozumění respondentů, vytvořili jsme několik kategorií, do kterých byly jejich výpovědi rozřazeny. Klíčem ke kategorizaci byla míra porozumění konceptu etické výchovy jako celku. Ke každé kategorii uvádíme příklady odpovědí, jako vzorky celé kategorie.

##### 1) Pochopeno komplexně

Respondenti zařazení do této kategorie nahlíží na etickou výchovu jako na komplex více faktorů, které nejsou zastupitelné a každý má svůj význam v morálním vývoji jedince. Mezi tyto faktory respondenti zařazovali: morální hodnoty, vztah člověka k druhým lidem a ke společnosti, vztah člověka sama k sobě. Uváděli také vedení k toleranci, empatii, ohleduplnosti a dalším sociálním dovednostem. Z výpovědí těchto

dotazovaných je znatelná vlastní zkušenost a praxe. Respondenti si uvědomují prostupnost etické výchovy dalšími vzdělávacími oblastmi. Výpovědi respondentů v této kategorii se nejvíce přiblížily obsahu etické výchovy pro ZŠ.

- *„Výchova k hodnotám, morálně vhodnému chování, vedení žáků k samostatnému odpovědnému chování v životě.“*
- *„Výchova k prosociálnosti, prožitkové vyučování zaměřené na mezilidské vztahy ve třídě, v rodině, ve společnosti vůbec. Předmět, kde se žáci učí diskutovat, vyjádřit svůj názor, spolupracovat s ostatními.“*

## **2) Částečně pochopeno**

V této kategorii dotazovaní uvádějí pouze část obsahu etické výchovy a považují ji za celek. Ve výpovědích často chybí aspekt vývoje vztahu k sobě samému a naopak je nadhodnocován význam společenských norem a slušného chování. Vnímání obsahu etické výchovy výhradně či především skrze společenské normy a pravidla naznačuje konzervativní a kázeňské pojetí této oblasti. V takovém případě slouží etická výchova především momentálním potřebám kolektivu a společnosti, nikoliv jedinci.

- *„Chování, návyky, vzory, prevence.“*
- *„Výchova o společenském chování - jak by se lidé měli chovat v různých prostředích, za určitých okolností. Jak by se měli chovat vůči jiným lidem. Dodržování pravidel.“*

## **3) Pojato „zaujatě“**

Respondenti v této kategorii vnímají etickou výchovu jako podíl jiné problematiky. Na obsah etické výchovy nahlízejí z pohledu jiného tématu, kterému jej přizpůsobují. Dotazovaní považují etickou výchovu často za součást některých jiných vzdělávacích oblastí, často průřezových témat. Tuto kategorii reprezentují respondenti, kteří na etickou výchovu nahlízejí v širších souvislostech jejího využití.

- *„Součást dramatické výchovy. K výuce lze metody dramatické výchovy využít, mají s ní společné cíle.“*
- *„Výchova o chování a kulturách jiných národů a všech lidí kolem nás.“*

#### 4) Záměna či nepochopení

V této kategorii se respondenti nejvíce odchylovali od smyslu a obsahu konceptu etické výchovy. Jednalo se o záměny s jinými pojmy, například s etiketou. Dále došlo k úplnému nepochopení pojmu.

- „Seznámení s různými rasami.“
- „Úprava oblečení, kultura vystupování, chování a stolování.“

#### 5) Bez odpovědi

U respondentů, kteří odmítli položku vyplnit, lze pouze odhadovat, jaký k tomu měli důvod. Jedna z možností je, že o tuto problematiku nejeví dostatečný zájem, aby se k ní osobně vyjádřili, nebo na ni nemají vyhraněný názor, o který by se podělili. Dalšími možnostmi může být neochota či nedostatek času se položkou vyžadující vlastní text zabývat.

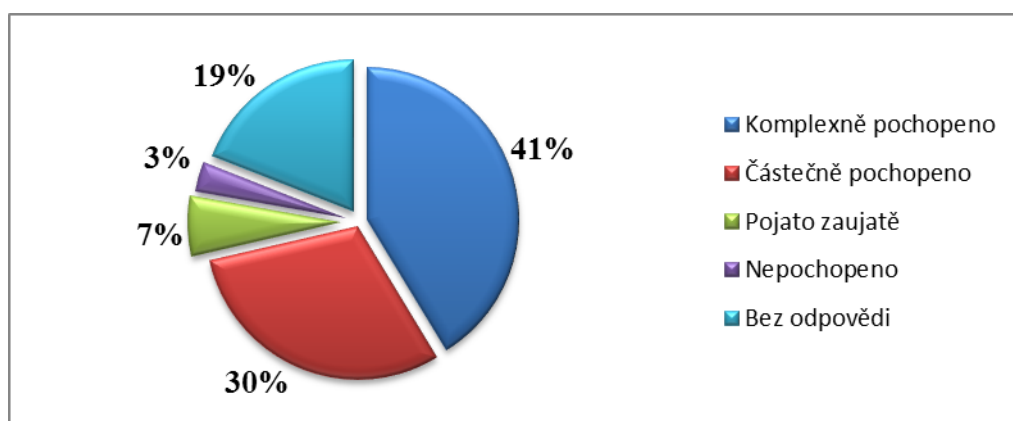
Výpovědi respondentů byly rozříděny do výše uvedených kategorií. Četnost v jednotlivých kategoriích nyní můžeme porovnat a určit míru porozumění respondentů problematice etické výchovy, viz tabulka 4.

**Tabulka 4 Pochopení pojmu „etická výchova“**

Kategorie	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Celkem	63	100%
Komplexně pochopeno	26	41%
Částečně pochopeno	19	30%
Pojato zaujatě	4	7%
Nepochopeno	2	3%
Bez odpovědi	12	19%

Tabulka 4 uvádí, že 26 respondentů komplexně rozumí pojmu etická výchova, 19 dotazovaných rozumí bez dostatečných souvislostí, 4 respondenti na ni nahlíží se zaujetím k jinému tématu a 2 osoby význam pojmu minuly. Dále 12 respondentů se k položce nevyjádřilo. Hodnoty jsou uvedeny také v procentech.

**Graf 4 Pochopení pojmu „etická výchova“ v procentech**



Z grafu 4 je patrné, že největší podíl 41% patří respondentům, kteří problematiku komplexně obsáhli. Znamená to, že obsah a cíle etické výchovy přijala pouze třetina respondentů, což značí nedostatečné pochopení učitelů této problematiky. Dále 30% respondentů obsahům etické výchovy rozumí pouze částečně. V této kategorii lze očekávat učitele, kteří ulpívají na konzervativních přístupech a brání se přijímat nové přístupy. Dalších 7% respondentů nahlíží na koncept etické výchovy z pohledu jiné vzdělávací oblasti, které více či méně s etickou výchovou souvisí. Upozorňují tím na možnosti propojování etické výchovy s jinými koncepty, povětšinou s průřezovými tématy RVP. Dále téměř třetinu respondentů tvoří ti, kteří se k této oblasti odmítli vyjádřit, což ilustruje jejich nezájem k dané problematice. Pouze 3% respondentů pojmu porozuměli chybně.

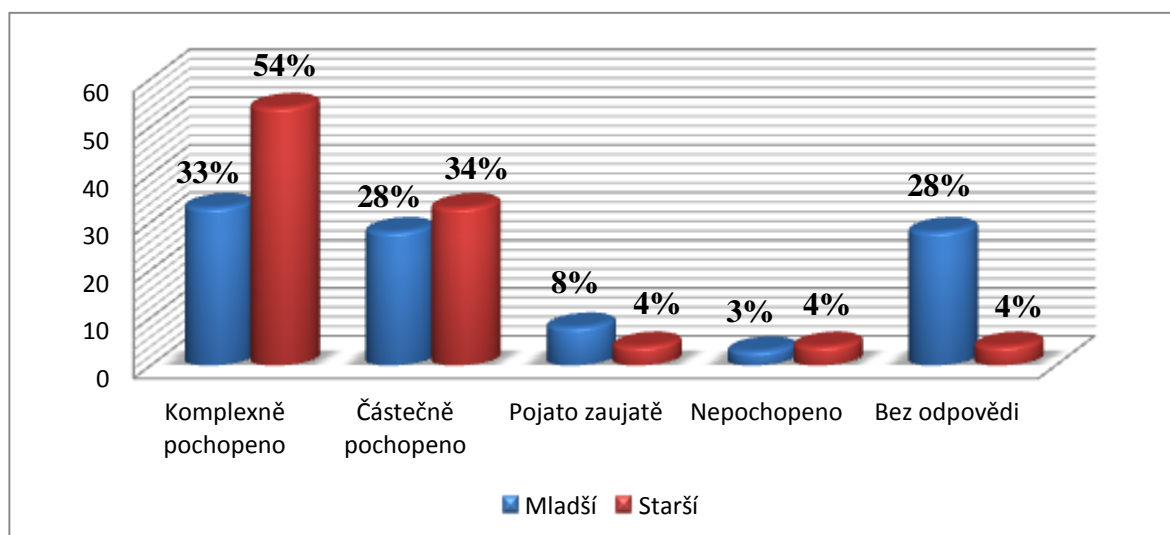
Porozumění tématice a pochopení jejím základním atributům může být dlouhodobá záležitost vyžadující praxi a zkušenosti, které mladí učitelé logicky nemají. Naopak u starších učitelů jsou často předpokládány osobní zábrany přijímat nové vzdělávací konstrukty. Proto v tabulce 5 uvádíme porovnání míry porozumění u kategorií profesně mladších a starších respondentů.

**Tabulka 5 Porovnání porozumění v kategoriích podle délky praxe.**

Kategorie	Mladší		Starší	
	počet	procento	počet	procento
Celkem	39	100%	24	100%
Komplexně pochopeno	13	33%	13	54%
Částečně pochopeno	11	28%	8	34%
Pojato zaujatě	3	8%	1	4%
Nepochopeno	1	3%	1	4%
Bez odpovědi	11	28%	1	4%

Tabulka 5 kromě počtů respondentů v jednotlivých kategoriích uvádí také procentuální zastoupení.

**Graf 5 Porovnání porozumění kategorií v procentech**



Graf 5 udává, že výrazně větší procento profesně starších pedagogů komplexně rozumí významu etické výchovy než profesně mladší. Lze to přisuzovat mnoha zkušenostem a souvislostem vytvořených dlouhodobým působením na žáky, kteří starší učitelé mají. Dále 34% „starších“ respondentů rozumí pojmu etická výchova pouze částečně, konzervativně. To může být způsobeno přetrváním přístupu k etické výchově z doby socialismu, kdy morální výchova byla hodnocena výhradně dle poslušnosti k normám a pravidlům společnosti a aspekt růstu osobnosti a sebehodnocení jedince nebyl vnímán jako prioritní. Dále je patrné, že profesně starší respondenti pouze výjimečně na tuto položku neodpověděli, na rozdíl od vysokého procenta mladších



respondentů. To naznačuje, že profesně starší učitelé mají již upevněné představy o oblastech základního vzdělávání a nemají problém s jejich prezentací.

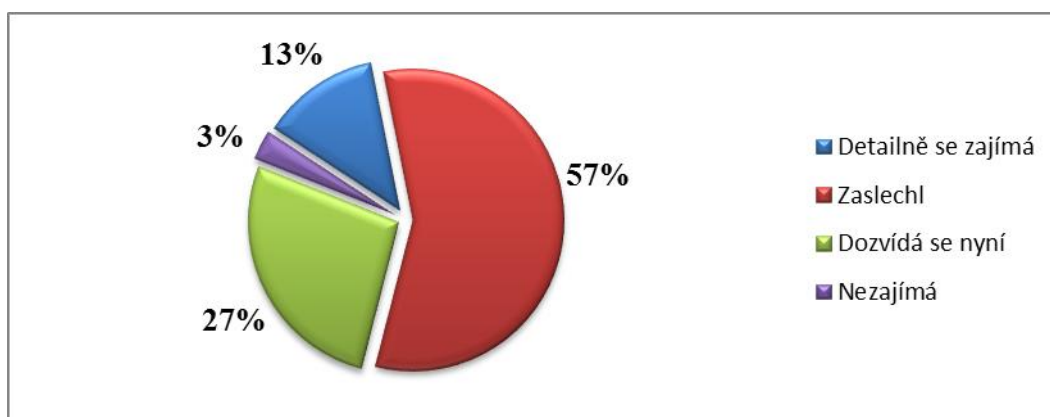
Kromě porozumění pojmu etická výchova jsme u respondentů zjišťovali informovanost v oblasti změn RVP ZV, který od roku 2010 umožňuje zapojení doplňkového vzdělávacího oboru etická výchova, do vyučování na základních školách v ČR. Lze očekávat, že úroveň informovanosti respondentů může odrážet kvalitu či četnost integrace prvků etické výchovy do výuky. Kromě vyhodnocení míry informovanosti u dotazovaných budeme sledovat i příčinu zájmu o tuto problematiku.

**Tabulka 6 Informovanost respondentů o etické výchově v RVP ZV 2010**

Informovanost respondentů	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Celkem	63	100%
Detailně se zajímá	8	13%
Zaslechl	36	57%
Dozvídá se právě nyní	17	27%
Nezajímá se	2	3%

Tabulka 6 ukazuje, že o zastoupení etické výchovy v RVP ZV se detailně zajímá pouze 8 respondentů, 36 respondentů o této informaci ví jen zprostředkovaně, 17 dotazovaných se o ní dozvídá prostřednictvím dotazníku a zbývající 2 o ni nejeví zájem.

**Graf 6 Informovanost respondentů o etické výchově v RVP ZV 2010 v procentech**



Graf 7 ukazuje, jak nízký podíl respondentů se detailně o problematiku etické výchovy zajímá. Většina dotazovaných je informována pouze zprostředkovaně.

V nízkém zastoupení je také naprostý nezájem. Vysoká četnost dotazovaných, kteří o informaci pouze zaslechli nebo se oni dozvěděli prostřednictvím dotazníku, může být způsobena příliš velkým množstvím změn a inovací v jiných vzdělávacích oblastech obsahu RVP ZV a celkového přesycení školského systému požadavky ze strany politické a společenské situace státu. Nedostatečný zájem se informovat, může být zaviněn tím, že respondenti nevnímají etickou výchovu jako samostatnou vzdělávací oblast, to může mít dále spojitost s nedostatečně strukturovaným dalším studiem a vzděláváním učitelů.

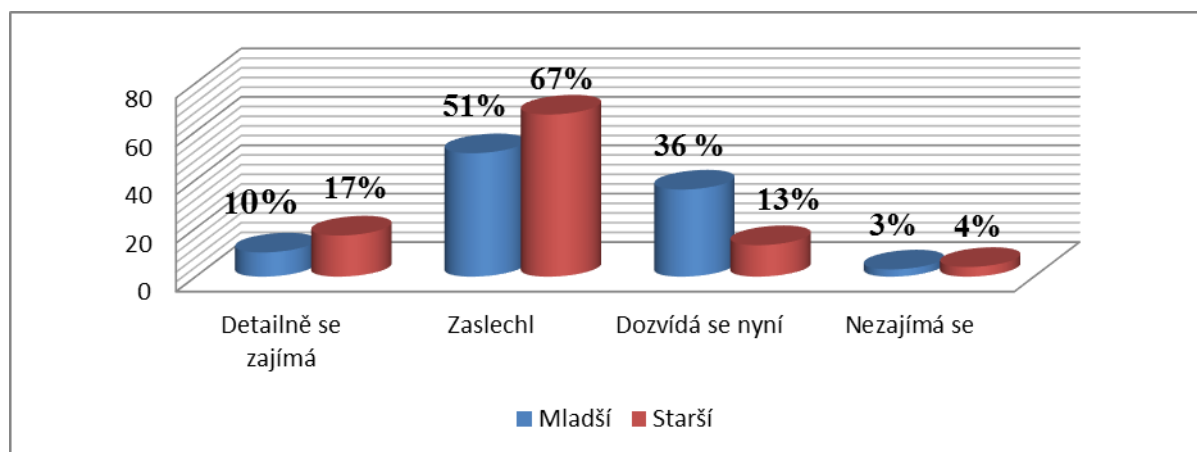
U respondentů, kteří uvedli, že se o etickou výchovu zajímají detailně, jsme se pokusili identifikovat zdroj jejich zájmu. Přidali jsme informaci, zda je na 2. stupni jejich školy vyučována etická výchova jako samostatný předmět. Bylo zjištěno, že na školách sedmi respondentů z osmi je vyučována etická výchova jako povinně volitelný či volitelný předmět. Pouze jeden respondent se o etickou výchovu zajímá, aniž by byla vyučována na jeho škole. Z toho vyplývá, že zájem učitelů o tuto problematiku vychází ze zájmu a priorit školy, ve které vyučují. Zodpovědnost za nedostatečný zájem a neinformovanost učitelů se přesouvá na vedení školy. U respondentů s detailním zájmem o etickou výchovu jsme dále posuzovali souvislost mezi jejich zájmem a porozuměním pojmu etická výchova. Zjistili jsme, že u pěti z osmi respondentů odpovídá detailní zájem komplexnímu porozumění, u dvou částečnému a u jednoho k zaujatému pochopení. Z toho vyplývá, že i v případě detailně informovaných učitelů dochází k různému pojetí problematiky etické výchovy.

Výsledky informovanosti respondentů o změnách etické výchovy v RVP ZV jsme dále porovnali v rámci kategorií profesně mladších a starších respondentů, viz tabulka 7.

**Tabulka 7 Porovnání informovanosti respondentů v kategoriích podle délky praxe.**

Kategorie	Mladší		Starší	
Celkem	39	100%	24	100%
Detailně se zajímá	4	10%	4	17%
Zaslechl	20	51%	16	67%
Dozvídá se nyní	14	36%	3	13%
Nezajímá se	1	3%	1	4%

**Graf 7 Porovnání informovanosti kategorií v procentech.**



Graf 7 ukazuje, že se o změny v oblasti etické výchovy zajímá větší procento respondentů s delší dobou pedagogické praxe. U respondentů s delší praxí převládá zprostředkovaná znalost této informace. Lze proto předpokládat, že učitelé s delší profesní praxí přijímají existenci předmětu etická výchova, ale nemají zájem se jí detailně zabývat. To může být způsobeno obecným nezájmem školy o tuto problematiku či nedostatečným průběžným vzděláváním učitelů. Pouze nízké procento profesně starších respondentů o možnostech etické výchovy v rámci RVP ZV nevědělo vůbec. Naopak u profesně mladších respondentů se více než třetina informovala teprve prostřednictvím dotazníku. Tato informace napovídá, že etická výchova doposud není zahrnuta do vzdělání budoucích učitelů na vysokých školách.

V rámci otázky P1 jsme se dále zabývali tím, zda mají respondenti přehled o obsahu Školního vzdělávacího programu nejen na 1. stupni, ale také na 2. stupni své školy. Zjišťovali jsme, jak široce je koncept etické výchovy prostoupen celou školou,

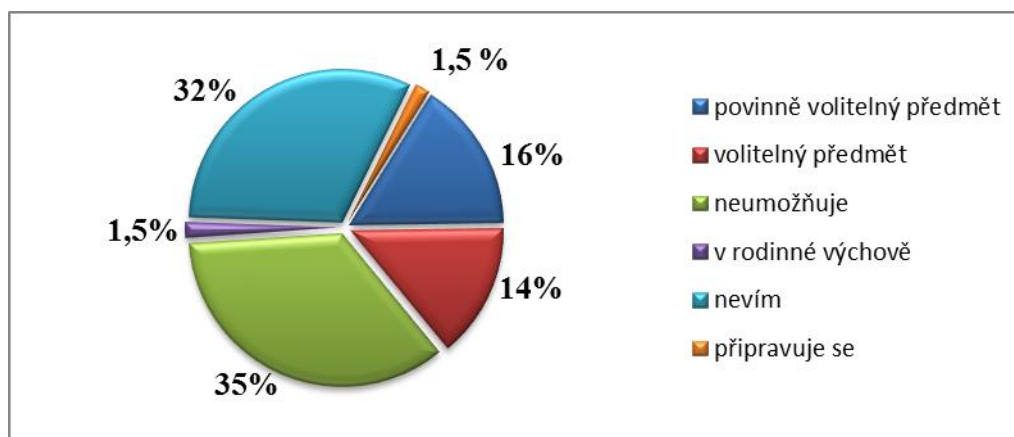
zároveň také kolik škol možnost výuky etické výchovy jako samostatného předmětu na 2. stupni využívá.

**Tabulka 8 Předmět etická výchova na 2. stupni ZŠ**

	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Celkem	63	100%
Povinně volitelný předmět	10	16%
Volitelný předmět	9	14%
Neumožňuje se	22	35%
Připravuje se	1	1,5%
Nevím	20	32%
+ v rámci rodinné výchovy	1	1,5%

Tabulka 8 uvádí, že na 2. stupni škol deseti respondentů se etická výchova vyučuje jako povinně volitelný předmět, na školách devíti respondentů jako předmět volitelný. U škol 22 dotazovaných etická výchova není k dispozici, u jednoho respondenta se připravuje a 20 dotazovaných o stavu etické výchovy na své škole není informováno. Jeden respondent dále uvedl, že na jeho škole je etická výchova na 2. stupni realizována v rámci rodinné výchovy.

**Graf 8 Etická výchova na 2. stupni ZŠ v procentech**



Z grafu 8 je patrný především podíl 35% respondentů, jejichž školy neumožňují výuku etické výchovy na 2. stupni. Značný podíl respondentů ze škol bez etické výchovy naznačuje nedostatečný zájem škol o tuto problematiku. Školy těchto respondentů pro výuku etické výchovy nemají zřejmě dostatečně vzdělané učitele a materiální zázemí pro tuto oblast vzdělání, mohou také mít jinou specializaci či o etickou výchovu jednoduše

nejeví zájem. Neméně četný je podíl 32% neinformovaných respondentů o možnostech své školy. Zlomkem tohoto podílu respondentů mohou být studenti 5. ročníku učitelství pro 1. stupeň, kteří doposud nepůsobí na jediné škole. Dále se také může jednat o učitele, kteří se o vzdělávací obsah 2. stupně své školy nezajímají. Obrázek 9 také ilustruje, že etická výchova je v různé formě (rozumíme povinně volitelný, volitelný předmět a v rámci jiného předmětu) vyučována pouze na školách u 31,5% respondentů. Tento podíl odpovídá faktu, že etická výchova je poměrně nový doplňkový obor, se kterým se mnoho škol doposud neseznámilo, nemají k jeho výuce dostatečné zázemí či o něj nejví zájem. U škol 1,5% respondentů se výuka etické výchovy na 2. stupni připravuje, nízký podíl dokládá pomalé tempo, kterým se tento vzdělávací obor dostává do povědomí a zájmu škol.

***Shrnutí: Výsledné informace v rámci problémové otázky P1 nejsou pro realizaci etické výchovy na 1. stupni ZŠ příliš příznivé. Informovanost o problematice etické výchovy je u dotazovaných učitelů v souvislosti s přístupem vedení školy, ve které vyučují. Škol, které mají o realizaci etických témat zájem, zatím není příliš mnoho. Aktuální seznam škol, které se zapsali do projektu o zavedení etické výchovy do své školy, lze sledovat na portálu Etické fórum ČR (2011).***

#### **4.1.2 Problémová otázka P2**

***Považují učitelé primární školy zapojení prvků etické výchovy do výuky za prospěšné?***

Problémová otázka P2 se zabývá tím, zda respondenti vnímají prvky etické výchovy jako užitečnou a smysluplnou součást vzdělávání žáků na 1. stupni základní školy. Otázka P2 se zaměřuje na to, jakou funkci prvkům etické výchovy ve vyučování na 1. stupni respondenti připisují. V rámci otázky P2 také zjišťujeme, zda respondenti podporují zavedení etické výchovy jako samostatného předmětu na 1. stupni ZŠ.

Pro získání objektivních pohledů respondentů k prospěšnosti prvků etické výchovy ve výuce jsme dotazované nejprve vybídli k vyjádření vlastního názoru k této problematice. Dotazovaní učitelé pojali odpovědi na tuto položku různými způsoby. Pro vyhodnocení přístupů respondentů k možnostem a využitelnosti etické výchovy bylo žádoucí rozřadit výpovědi do následujících kategorií:

## 1) Podpůrci

Tito respondenti vyzdvihují kladný vliv etické výchovy především na morální vývoj jedince a pozitivní klima ve školní třídě. Nevyjadřují se k vlastnímu zapojení etické výchovy do vyučování. Etickou výchovu vnímají jako důležitou součást vzdělání a řadili by ji do vyučování co nejdříve, v mnoha případech také jako samostatný vzdělávací obor. Upozorňují na nutnost zlepšení chování „dnešních“ dětí a mládeže.

- *„Etická výchova je velmi důležitá, nejen pro mravní vývoj žáků, ale i pro vytváření třídního klimatu třídy.“*
- *„Etická výchova je důležitá součást výchovy nejen na školách. Měla by být ve školách vyučována jako samostatný předmět již od 1. třídy.“*

## 2) Učitelé „vychovatelé“

Učitelé vychovatelé považují etickou výchovu za velmi důležitou a samozřejmou součást vzdělání, nesouhlasí však se samostatným předmětem etická výchova na 1. stupni ZŠ. Uvádějí vlastní zkušenosti se zapojením etické výchovy do více předmětů dle potřeby i do mimoškolních aktivit. Etickou výchovu integrují v rámci mezipředmětových vztahů a průřezových témat. Často také hovoří o etické výchově v souvislosti s výchovou dramatickou a jejími metodami. Z výpovědí těchto respondentů je patrné, že v jejich hodinách jsou prvky etické výchovy zapojovány spíše instinktivně, nikoliv strukturovaně a cíleně. Tuto formu považují za dostačující a vyhovující potřebám žáků.

- *„Etickou výchovu bych zařazovala do všech předmětů, vhodně volit etická témata, propojení s dramatickou výchovou.“*
- *„Etickou výchovu je možné zařadit do kteréhokoliv předmětu, aniž by si to žáci uvědomovali. Etická výchova velmi souvisí s osobnostní a sociální výchovou, prolínají se. Na 2. stupni ZŠ bych ji možná vyčlenila samostatnou hodinu. V dnešní době je důležité v žácích podněcovat empatii, sebehodnocení, sebekritiku atd.“*

### 3) Kritici a nespokojení

V této kategorii učitelé vyzdvihují především nedostatky a úskalí konceptu etické výchovy. Upozorňují na nedostatek časové dotace pro tento obor, nedostatečnou podporu ze strany školy a v mnoha případech také na nezvládnutou výchovu v rodinném prostředí. Učitelé se v této kategorii odkazují na hlavní funkci rodiny ve vedení k etickým hodnotám. Upozorňují na časté selhávání rodin v této funkci. Etickou výchovu vnímají jako něco, s čím by měly děti již do školy přijít a škola by se tím nemusela tolik zabývat. Někteří dotazovaní také upozorňují na obtížnost uchopit „výuku“ etické výchovy.

- *„Etická výchova by měla probíhat především v rodině. Rodiče by měli jít dětem sami příkladem. Pokud budou doma věci řešit, opadne nám spousta problémových situací ve škole.“*
- *„Využitelnost je na dobré úrovni, podpora výuky ne.“*
- *„Využívám pouze některé prvky, nedostatečná časová dotace.“*

### 4) Praktici

Tito učitelé integrují prvky etické výchovy do vyučování cíleně a strukturovaně, uvádějí konkrétní jeden či dva předměty, v rámci kterých realizují výuku etických témat konkrétními prostředky. Často se jedná o čtení, práci s textem a diskusi v rámci prvouky. Dle jejich názoru je aplikace prvků etické výchovy do několika předmětů dostačující forma a není nutné na 1. stupni zařazovat etickou výchovu jako samostatný předmět.

- *„Etickou výchovu začleňujeme do hodin ČJ, PRV, popř. hned v reakci na „kladné“ či „záporné“ chování dětí.“*
- *„Snadné využití etické výchovy při práci s literárními texty, v prvouce.“*

### 5) Lhostejní

Vysoká absence odpovědí u této otázky může být zapříčiněna nedostatečným zájmem o tematiku, nedostatkem koncentrace, času či nevyhraněnosti názoru k této problematice. Předpokládáme, že respondenti v této kategorii etickou výchovu nepovažují za důležitou součást vzdělávání či s její integrací do výuky nemají zkušenosti.

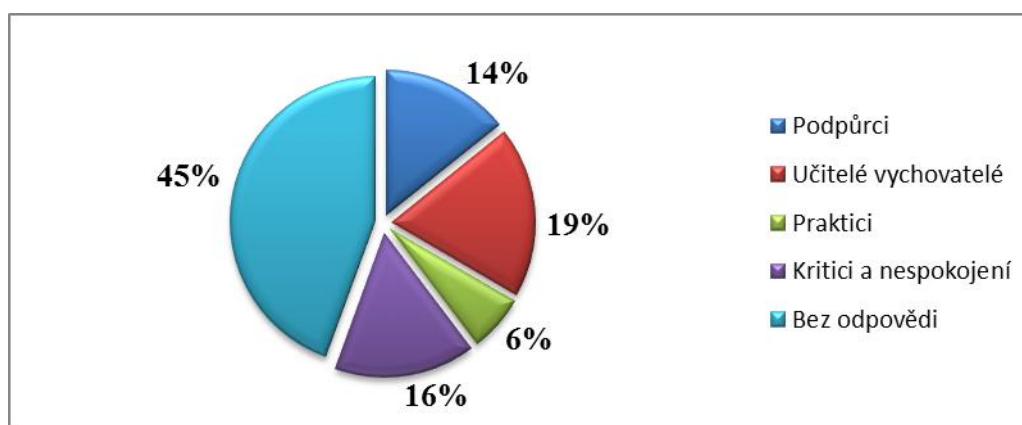
Prostřednictvím výše uvedených kategorií, nyní můžeme posoudit četnost jednotlivých přístupů učitelů k využitelnosti etické výchově na 1. stupni ZŠ.

**Tabulka 9 Přístup respondentů k využitelnosti etické výchovy ve výuce na 1. stupni ZŠ**

Kategorie	Celkem		Mladší		Starší	
Celkem	63	100%	39	100%	24	100%
Podpůrci	9	14%	6	15,5%	3	13%
Učitelé vychovatelé	12	19%	6	15,5%	6	25%
Kritici a nespokojení	10	16%	5	13%	5	21%
Praktici	4	6%	2	5%	2	8%
Neopovědělo	28	44%	20	51%	8	33%

Tabulka 9 uvádí, že 9 respondentů má k etické výchově kladný vztah a uvědomuje si její pozitiva, 12 respondentů etickou výchovu používá jako výchovný prvek, který se prolíná veškerým děním ve škole, 10 dotazovaných vnímá primárně negativní aspekty této oblasti a 4 učitelé se svěřili s konkrétní cílenou aplikací prvků etické výchovy do jiných předmětů. K problematice se nevyjádřilo 28 dotazovaných. Tabulka 9 obsahuje také výsledky v rámci kategorií dle délky profesní praxe a relativní hodnoty.

**Graf 9 Přístup respondentů k využitelnosti etické výchovy ve výuce na 1. stupni ZŠ v procentech**



Graf 9 ukazuje, jak vysoký podíl činí respondenti, kteří se k využitelnosti etické výchovy odmítli vyjádřit. To naznačuje alarmní množství učitelů, kteří se zapojením prvků etické výchovy nemají dostatek zkušeností, aby mohli soudit jejich využitelnost



a možnosti uplatnění či nejsou do problematiky zainteresovaní. Zjištění, že téměř polovina učitelů na 1. stupni ZŠ nemá vytvořenou představu o pozici etických témat v základním vzdělávání, kterou by byli ochotni prezentovat, je velmi znepokojivé. Z výpovědí zbylých 55% dotazovaných je zřejmý zájem či vlastní zkušenost s problematikou. Nejčetnější je z nich kategorie „učitelů vychovatelů“ s podílem 19%, ti etickou výchovu zapojují instinktivně ve chvílích, kdy je potřeba vychovávat, bez ohledu na předmět. Tato varianta se může zdát účinná, nejedná se však o cílené a strukturované využívání etických témat. Dalších 16% tvoří učitelé, kteří jsou s některými aspekty konceptu etické výchovy nespokojeni a cítí se jimi omezováni. Častá kritika na neuspokojivou výchovu v rodinném prostředí pouze potvrzuje primární impuls vzniku konceptu samostatného vzdělávacího oboru etická výchova. Zmínka kritiků o nedostatečné časové dotaci a podpoře školy v oblasti etické výchovy naznačuje nevyužití škol možností, které jim jsou v této oblasti k dispozici, viz proškolení učitelů, výukové pomůcky a další. Dále 14% respondentů etickou výchovu podporuje a vnímá její pozitivní složku základního vzdělání, není však zjevný jejich osobní přístup v praxi. Naopak je tomu u 6% respondentů, u kterých je patrné, že s etickou výchovou cíleně a strukturovaně pracují, z jejich výpovědí se jeví prvouka a český jazyk jako nejvhodnější prostor pro realizaci etických témat.

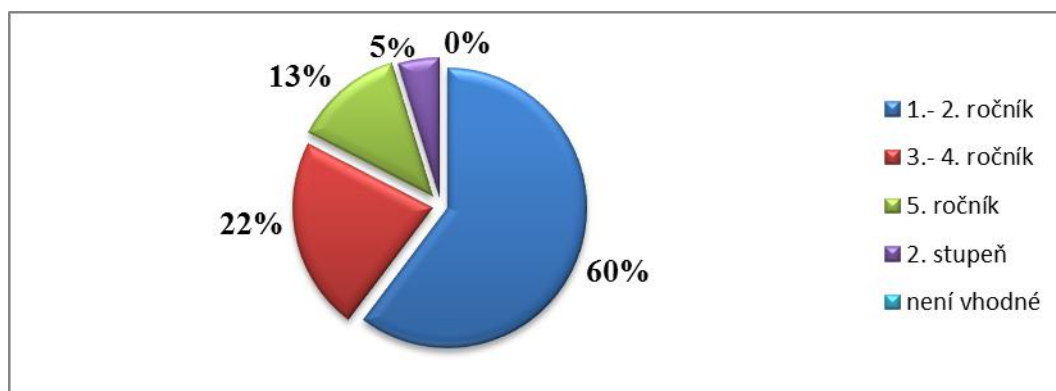
Pro obsazení problémové otázky P2 jsme se zajímali o to, který ročník je dle dotazovaných učitelů vhodný pro zahájení zapojení prvků etické výchovy do výuky. Tím jsme sledovali míru důležitosti, kterou respondenti této problematice věnují. Výsledky také mohou korespondovat s ročníkem, ve kterém sám učitel prvky etické výchovy začíná vědomě zapojovat.

**Tabulka 10 Vhodný ročník pro zapojení prvků etické výchovy dle respondentů**

	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Celkem	63	100%
1-2 ročník	38	60%
3-4 ročník	14	22%
5. ročník	8	13%
2. stupeň	3	5%
Není vhodné	0	0%

Tabulka 10 uvádí, že podle 38 respondentů je vhodné s prvky etické výchovy začít již v 1.-2. ročníku, 14 učitelů je pro 3.-4. ročník, 8 pro 5. třídu a 3 respondenti vnímají etickou výchovu jako záležitost 2. stupně ZŠ. Možnost, že etická výchova není do výuky na ZŠ vhodná, ne zvolil nikdo.

**Graf 10** Vhodný ročník pro zapojení prvků etické výchovy v procentech



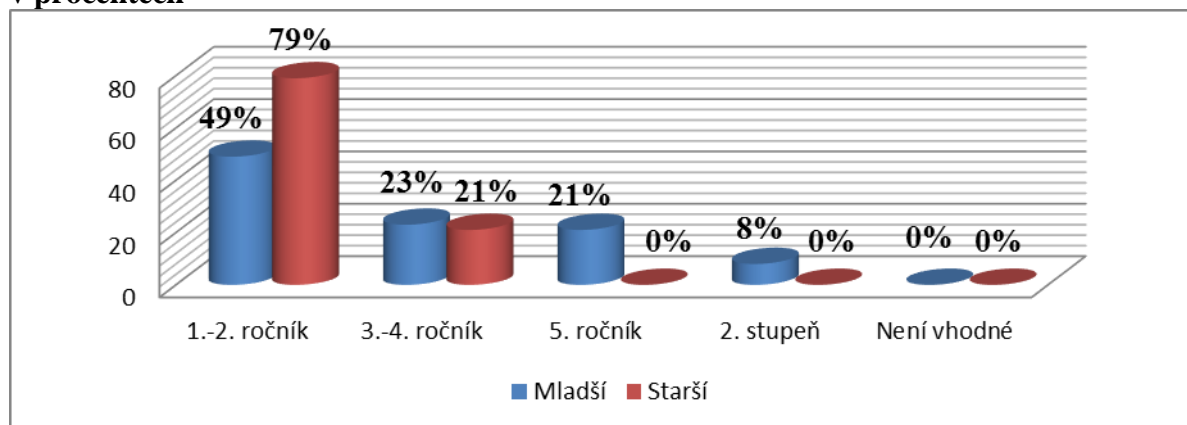
Graf 10 upozorňuje na to, že více než polovina respondentů shledává pozici etické výchovy již ve vyučování v 1.-2. ročníku ZŠ, tedy jako součást základního vzdělávání již od nástupu do školní docházky. Třetina respondentů řadí etickou výchovu do vyšších ročníků 1. stupně ZŠ, zřejmě z důvodu obtížnosti některých etických témat. Pouze 5% dotazovaných posouvá etickou výchovu na 2. stupeň.

V této položce může hrát významnou roli množství pedagogických zkušeností a vyzrálost názorů. V tabulce 11 uvádíme tuto položku rozdělenou do kategorií dle délky profesní praxe respondentů s uvedenými relativními hodnotami.

**Tabulka 11** Vhodný ročník pro zapojení prvků etické výchovy dle kategorií

	Mladší		Starší	
	Podíl (%)	Číslo	Podíl (%)	Číslo
Celkem	100%	39	100%	24
1-2 ročník	49%	19	79%	19
3-4 ročník	23%	9	21%	5
5. ročník	21%	8	0%	0
2. stupeň	8%	3	0%	0
Není vhodné	0%	0	0%	0

**Graf 11 Porovnání vhodného ročníku pro prvky etické výchovy v procentech**



Graf 11 ukazuje, že v obou kategoriích významně převládá názor, že se zapojením prvků etické výchovy je vhodné začít již v 1.-2. ročníku ZŠ. U těchto respondentů lze předpokládat, že výchovu k etickým hodnotám vnímají jako samozřejmou součást vzdělávání žáků na 1. stupni. U názoru začít až v 3.- 4. ročníku se kategorie téměř shodují. Kategorie se rozcházejí u volby ponechat etickou výchovu na 5. ročník či až 2. stupeň, kterou podpořili pouze profesně mladší respondenti. Z grafu je patrné, že profesně starší respondenti obecně vnímají etickou výchovu jako důležitý prvek vzdělávání a cítí potřebu jej zapojit do výuky co nejdříve.

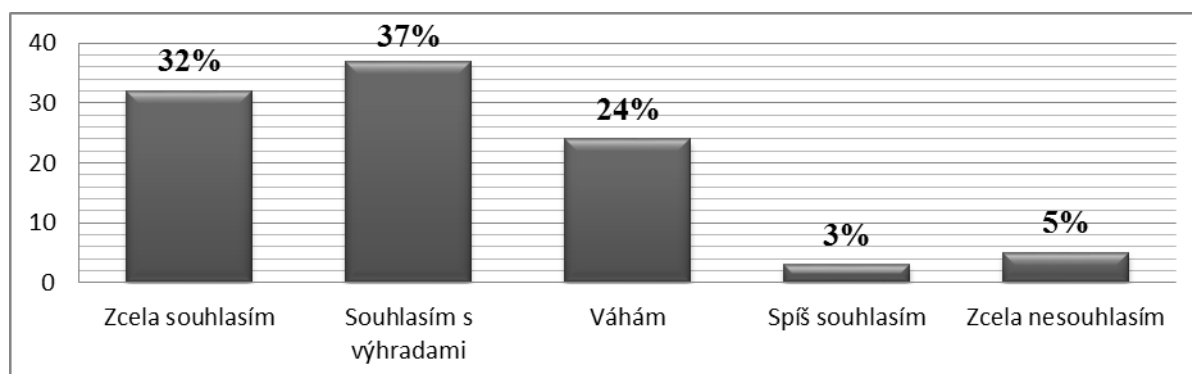
V rámci problémové otázky P2 jsme se dále zabývali tím, jaké funkce dle respondentů zastávají prvky etické výchovy ve vyučování. Ptali jsme se konkrétně na vliv etické výchovy na zlepšení svěřování se žáků se svými problémy učiteli, dále také na preventivní význam etické výchovy proti nekázni žáků.

**Tabulka 12 Postoj respondentů k pozitivnímu přínosu etické výchovy na svěřování se žáků učiteli.**

	Zcela souhlasím	Souhlasím s výhradami	Váhám	Spíš nesouhlasím	Zcela nesouhlasím	Celkem
Celkem	20	23	15	2	3	63
Mladší	9	18	9	2	1	39
Starší	11	5	6	0	2	24

Tabulka 12 uvádí, že 20 dotazovaných plně souhlasí s pozitivním vlivem etické výchovy na schopnost žáků svěřit se s problémy svému učiteli, 23 respondentů souhlasí s výhradami a 15 není rozhodnuto. Pouze 2 učitelé se přiklání k nesouhlasu a 3 se domnívají, že etická výchova na zlepšení vztahů žáků s učitelem nemá vliv.

**Graf 12 Postoj respondentů k přínosu etické výchovy pro vztahy učitele s žáky v procentech**



Z grafu 12 je patrné, že více než dvě třetiny respondentů se domnívá, že zapojení prvků etické výchovy do výuky může mít pozitivní dopad na vztah učitele s jeho žáky. Tato informace napovídá tomu, že etická výchova ve výuce většiny respondentů má své opodstatnění. Dalších 24% dotazovaných není o tomto tvrzení rozhodnuto, lze předpokládat, že kladné vztahy mezi učitelem a žákem vnímají tyto respondenti jako produkt jiného působení během výuky. Pouze malý podíl respondentů nesouhlasí či je výhradně proti. U těchto respondentů lze předpokládat obecný nesouhlas s konceptem etické výchovy.

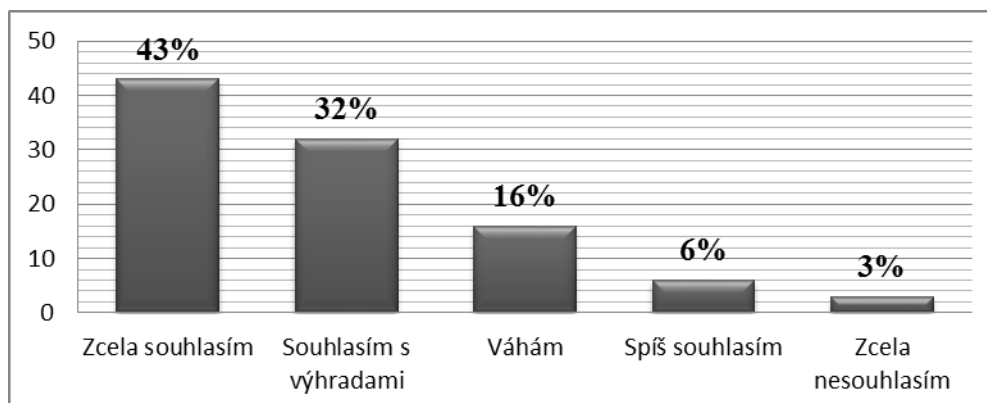
Dále jsme respondenty vybídli, aby se vyjádřili k tvrzení: „Etická výchova působí jako prevence proti nekázní žáků a zlepšuje klima ve třídě.“

**Tabulka 13 Postoj respondentů k etické výchově jako k prevenci nekázně žáků**

	Zcela souhlasím	Souhlasím s výhradami	Váhám	Spíš nesouhlasím	Zcela nesouhlasím	Celkem
Celkem	27	20	10	4	2	63
Mladší	15	13	9	2	0	39
Starší	12	7	1	2	2	24

Z tabulky 13 je patrné, že 27 respondentů s preventivní funkcí etické výchovy proti nekázní zcela souhlasí, 20 učitelů souhlasí s výhradami, 10 není rozhodnuto a pouze 6 dotazovaných spíše či zcela nesouhlasí. V tabulce jsou pro přehled uvedeny také počty respondentů v kategoriích dle délky pedagogické praxe.

**Graf 13 Postoj respondentů k etické výchově jako k prevenci nekázně v procentech**



Graf 13 uvádí, že více než tři čtvrtiny dotazovaných souhlasí či souhlasí s výhradami s tvrzením, že zapojení etické výchovy do výuky funguje jako prevence nekázně žáků. Z toho lze vysuzovat, že většina respondentů si je vědoma pozitivních a nezbytných rolí prvků etické výchovy pro vyučování v rámci třídního kolektivu. Pouhých 16% dotazovaných si preventivní rolí není jisto a zbylých 9 % se přiklání k nesouhlasu. Lze předpokládat, že ve výuce těchto respondentů je prevence nekázně zastoupena jiným prvkem.

Obě položky, které sledovaly přístup respondentů k pozitivnímu vlivu prvků etické výchovy na kázeň a komunikaci ve školní třídě, jsme vzájemně porovnali. V obou případech se více než 2 třetiny dotazovaných přikláněly k tomu, že prvky etické výchovy zcela či s výhradami ovlivňují chování žáků vůči učiteli i vůči kolektivu a pravidlům. Odpovědi z obou položek u 34 respondentů (více než poloviny), byly souhlasné. Míra souhlasu dále odpovídala jednotlivým kategoriím respondentů dle využití etické výchovy. Například z devíti respondentů „podpůrců“ sedm plně souhlasilo s uvedenými funkcemi etické výchovy. Dále tři ze čtyř učitelů „praktiků“ vyjádřili souhlas k oběma položkám.

Dle výsledků, u respondentů obecně převažuje představa o prospěšné a ve vyučování využitelné etické výchově. Méně pozitivní přístup respondentů očekáváme ke konceptu etické výchovy jako samostatného předmětu. Pojetí etické výchovy jako samostatného vzdělávacího oboru je v českém školství novým trendem, který u mnoha pedagogů a učitelů doposud nezískal důvěru. Na 2. stupni českých škol se tento koncept

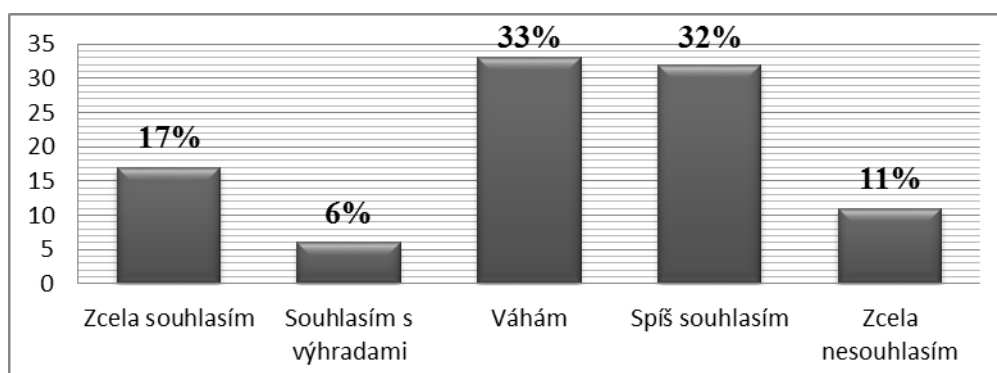
začíná pomalu prosazovat ve více a více základních školách, organizační forma etické výchovy na 1. stupni zatím zůstává nevyjasněná.

**Tabulka 14 Postoj respondentů k etické výchově jako samostatnému vyučovacímú předmětu**

	Zcela souhlasím	Souhlasím s výhradami	Váhám	Spíš nesouhlasím	Zcela nesouhlasím	Celkem
Celkem	11	4	21	20	7	63
Mladší	6	3	17	10	3	39
Starší	5	1	4	10	4	24

Tabulka 14 ukazuje, že 11 respondentů je zcela jasně pro zavedení předmětu etická výchova na 1. stupni ZŠ, 4 dotazovaní souhlasí s výhradami a 21 učitelů není rozhodnuto. Oproti tomu 20 respondentů s předmětem etická výchova spíš nesouhlasí a 7 dotazovaných je zcela proti. V tabulce jsou pro přehled uvedeny údaje rozdělené do kategorií dle délky profesní praxe respondentů.

**Graf 14 Postoj respondentů k etické výchově jako samostatnému vyučovacímú předmětu v procentech**



Z grafu 14 je patrné, že přístup respondentů ke konceptu samostatného předmětu etická výchova na 1. stupni ZŠ se velmi různí. Koncept má své zastánce a značný počet odpůrců, zároveň je z grafu patrný vysoký podíl respondentů, kteří v této problematice nemají jasno. Téměř třetina dotazovaných se pro jednoznačné stanovisko nerozhodlo. Může se jednat o případy respondentů, kteří vidí v prvcích etické výchovy význam, ale nedovedou si představit jejich realizaci v samostatné výuce. Další třetinu představují učitelé, kteří se přiklánějí k nesouhlasu, dalších 11% dotazovaných je zcela proti zavedení nového předmětu. Velký podíl respondentů, kteří s výrokem nesouhlasí, je známkou toho, že etická výchova jako samostatný vyučovací předmět není mezi českými

učiteli příliš známá. Především nemá podporu a zájem ze strany ředitelů škol. Lze předpokládat, že koncept předmětu etická výchova je mnoha učiteli považován za umělý, vykonstruovaný současný trend. Přesto v mnoha zahraničních školních systémech předmět etická výchova má ve vzdělání žáků na 1. stupni ZŠ své dlouhodobé stabilní místo.

Zajímalo nás, zda podpora konceptu předmětu etická výchova souvisí s obecnou informovaností respondenta o tuto problematiku. Porovnali jsme odpovědi respondentů, kteří uvedli, že se o změny etické výchovy v RVP ZV zajímají detailně, s jejich přístupy k samostatnému předmětu etická výchova na 1. stupni. Bylo zjištěno, že informovanost a zájem o tuto problematiku není určujícím prvkem pro kladný přístup k etické výchově jako samostatnému předmětu. U osmi detailně informovaných učitelů byl přístup k samostatnému předmětu etická výchova velmi různý.

*Shrnutí: Ze získaných informací je patrné, že dotazovaní učitelé, především ti zkušení, považují etickou výchovu za nezbytnou složku vzdělávání žáků na 1. stupni ZŠ. Většina učitelů chápe etickou výchovu jako nástroj ke zlepšení komunikace s žáky a třídního klíma. Přes veškeré pozitivní ohlasy na prospěšnost etické výchovy se však většina dotazovaných učitelů staví skepticky ke vzniku samostatného předmětu etická výchova. Je nedůvěra v nový koncept zapříčiněna nedostatečnou informovaností učitelů v oboru či je vyčlenění etické výchovy na samostatný předmět „krokem špatným směrem“?*

#### **4.1.3 Problémová otázka P3**

*Jakými organizačními formami učitelé primární školy zapojují prvky etické výchovy do vyučování?*

Problémová otázka P3 je zaměřená na organizační formy, kterými respondenti realizují etická témata ve vyučování na 1. stupni ZŠ. Prvky etické výchovy je možné aplikovat formou samostatného předmětu etická výchova, integrací prvků do jednoho jiného předmětu či projektovým vyučováním. Dále je možné prvky etické výchovy pravidelně aplikovat v rámci více předmětů či je rozptýlit do veškerých školních aktivit. S každou z těchto organizačních forem se pojí i různá kvalita předání etického obsahu a prostředky k jeho dosažení. Zajímalo nás, která organizační forma je mezi

dotazovanými nejčastější a jaké nabývá ve výuce konkrétní podoby. Také jsme se učitelů tázali, zda využívají specializovaný výukový materiál pro realizaci etické výchovy.

Respondenty jsme vybídli, aby označili všechny možnosti organizačních forem, do kterých prvky etické výchovy zařazují. Nebylo možné výsledky vyhodnotit procentuálně, vznikaly však různé kombinace u jednotlivých respondentů.

**Tabulka 15 Postoj respondentů k etické výchově jako samostatnému vyučovacímú předmětu**

Organizační formy	Výpovědi respondentů
V jednom předmětu	3
Ve více předmětech	17
Příležitostně v různých předmětech	39
Příležitostně mimo vyučování	16
Nezařazují	2

Tabulka 15 ukazuje, že pouze 3 respondenti prvky etické výchovy zařazují pravidelně v jednom vyučovacím předmětu. Zde lze předpokládat strukturované a cílené aplikování etického konceptu. Tato varianta se u respondentů objevovala pouze v kombinaci s příležitostným využitím etických témat v dalších předmětech. To značí, že jmenovaní respondenti zároveň chápou problematiku etické výchovy jako komplexní průřezovou oblast prostupující všemi předměty. Dále 17 dotazovaných využívá prvky etické výchovy ve více předmětech, v tomto případě může jít o plánované aplikování, u kterého však může chybět kontinuita. Nejčetnější je skupina 39 respondentů, kteří etickou výchovu aplikují pouze příležitostně v různých předmětech. Zde lze předpokládat instinktivní a náhodné zařazení prvků etické výchovy, dle potřeby situace. Vysoká četnost této organizační formy napovídá, že se jedná o zřejmě nejčastější podobu zapojení etické výchovy na 1. stupni ZŠ. Instinktivní jednání učitele není ve výuce nežádoucí, nezaručuje však pravidelnost a dostatečnou efektivitu působení. Tato varianta se u 9 respondentů objevila v kombinaci s příležitostným zapojením mimo vyučování. Dalších 7 respondentů využívá etické prvky výhradně v případě řešení problémových situací nezávisle na výuce. Pouze dva dotazovaní prvky etické výchovy do výuky nezařazují vůbec.

Z výsledků je patrné, že respondenti obecně více upřednostňují náhodné, intuitivní zapojení prvků etické výchovy dle příležitosti a situací ve více předmětech.



Zajímalo nás, ve kterých vyučovacích předmětech respondenti prvky etické výchovy uplatňují nejvíce. V této položce, jsme již oslovili pouze ty respondenty, kteří v předchozí položce uvedli zapojení prvků etické výchovy v rámci jednoho či více vyučovacích předmětů. Respondenti měli opět možnost uvést více možností, vytvářeli tak kombinace předmětů.

**Tabulka 16 Vyučovací předměty, do kterých respondenti integrují prvky etické výchovy**

Vyučovací předmět	Výpovědi respondentů
Prvouka, vlastivěda, přírodověda	38
Český jazyk	31
Výtvarná výchova	23
Tělesná výchova	23
Hudební výchova	14
Cizí jazyk	9
Matematika	7
Třídnické hodiny	1
Kosmická výchova	1

Z tabulky 16 je patrné, že dotazovaní učitelé zapojují prvky etické výchovy nejčastěji do předmětů prvouka (rozuměno také vlastivědu a přírodovědu ve vyšších ročnících 1. stupně ZŠ) a český jazyk, dále pak do výtvarné a tělesné výchovy. V této položce respondenti velmi často vytvářeli kombinace více předmětů. S nárůstem uvedených vyučovacích předmětů lze předpokládat snižující se úroveň strukturace a promyšlenosti prvků etické výchovy u daného učitele. Celkem 19 respondentů uvedlo čtyři a více vyučovacích předmětů, do kterých prvky etické výchovy zapojují, z toho se téměř polovina výpovědí podobala výčtu všech vyučovacích předmětů. U těchto respondentů je patrný intuitivní přístup k aplikaci etických témat do výuky. Dále 9 respondentů uvedlo pouze tři předměty, mezi nimi dominovala prvouka a tělesná výchova. U 7 dotazovaných, kteří uvedli pouze dva vyučovací předměty, figuroval český jazyk. V těchto případech, lze předpokládat pravidelnou integraci etické výchovy do vyučování. Pouze 6 dotazovaných učitelů uvedlo jediný vyučovací předmět, kterým byl u většiny také český jazyk, dále prvouka. U těchto respondentů je možné očekávat propracovaný koncept pravidelné a cílené aplikace prvků etické výchovy, v opačném případě nedostatečné zapojení této problematiky do výuky. Za zmínku stojí realizace

etické výchovy v rámci třídnických hodin, která však bývá podmíněna nějakým výjimečným podnětem.

Z výsledků lze vysuzovat, že respondenti shledávají předměty český jazyk a prvouku jako vzdělávací oblasti, které mají tematicky nejbližší k etické výchově na 1. stupni ZŠ. Zajímali jsme se o to, zda dotazovaní učitelé využívají k aplikaci etické problematiky specializované učební materiály. Kladně se vyjádřilo pouhých 11% dotazovaných. Z výukových materiálů, které uvedli, vyplývá, že v rámci českého jazyka je etická výchova realizovaná především v oblasti čtení. Nejčastěji totiž učitelé zmiňovali učebnice českého jazyka, prvouky a čítanek od nakladatelství Fraus, dva respondenti uvedli spolupráci s pracovními listy pilotážního programu v rámci projektu „*Etická výchova a učebnice*“ pod záštitou Etického fóra ČR (2011). Jeden respondent dále uvedl spolupráci s internetovými portály globální výchovy. Přesto že již existuje několik řad učebnic a pracovních sešitů pro aplikaci konceptu etická výchova, učitelé obecně tyto možnosti téměř nevyužívají a pomocné materiály dále vyhledávají na internetu či je sami tvoří. Otázkou zůstává, zda učitelé o nově vytvořených materiálech v rámci projektů MŠMT nejsou informováni, nejsou s jejich koncepcí spokojeni, nevyhovuje jejich stylu výuky či o ně obecně nejví zájem.

Kromě integrace prvků etické výchovy do různých předmětů je možné etická témata realizovat v rámci projektového vyučování. Touto organizační formou se budeme více zabývat v problémové otázce P5. Nyní lze pouze konstatovat, že tato forma není učiteli na 1. stupni ZŠ v rámci etické výchovy příliš často využívaná.

***Shrnutí: Dotazovaní učitelé se obecně přiklánějí k příležitostnému zapojení prvků etické výchovy v rámci více vyučovacích předmětů. Jednají tak většinou intuitivně a přirozeně při potřebě žáky vychovávat. V případě cíleného využití prvků etické výchovy probíhá realizace nejčastěji v prvouce a českém jazyce. Je patrné, že učitelé pracují povětšinou s materiálem, který je k dispozici k danému předmětu, nikoliv se specializovanými pomůckami vytvořenými pro vedení hodin samostatného předmětu etická výchova. Příčinou nesystematického působení ve více předmětech může být neznalost, nevdělanost a nedůvěra v tuto vzdělávací oblast.***

#### 4.1.4 Problémová otázka P4

##### *Jaké metody a prostředky učitelé primární školy využívají pro zapojení etického obsahu do vyučování?*

Problémová otázka P4 se podrobněji zabývá metodami a pomůckami, které dotazovaní učitelé používají pro zprostředkování etických témat svým žákům během výuky. V rámci otázky P4 sledujeme metody, které dle respondentů účinně aktivují žáky k etickému uvažování a jednání. Zmíněné metody se pokusíme dát do souvislosti s atributy etické výchovy, které respondenti uvedli jako etické cíle své výuky.

Nejprve jsme zjišťovali, které metody a výukové prostředky dotazovaní využívají pro aplikaci etických témat. Zajímalo nás, zda ve výuce této oblasti převažuje metoda diskuse a rozhovoru či jiné interaktivní prostředky, které podněcují žáka k činnosti a učení prožitkem. Respondenti měli možnost označit více metod, u těch dále hodnotili, jak často metodu využívají body od 1 do 3.

**Tabulka 17** Hodnocení metod dle frekvence využití při aplikaci prvků etické výchovy

Metody	Bodové hodnocení
Rozhovor/diskuse	149
Rozbor a nácvik problémové situace	98
Práce s textem	91
Práce s obrázky, s filmovými ukázkami	76
Inscenační a dramatické techniky	58
Projekty a kooperativní činnost	57
Jiné	10

Z tabulky 17 je patrné, že respondenti nejčastěji volí rozhovor či diskusi pro zapojení etických témat do výuky. Samostatné použití této metody může být často propojeno s frontálním stylem výuky a zapojení etické problematiky lze pak snadno zaměnit za mravokárství a poučování bez dostatečného pochopení. Jinak je tomu při propojení diskuse s interaktivními formami výuky. Těmi mohou být nácvik problémových situací, práce s textem či další vizuální podněty, které však respondenti nepoužívají tak často, jak ukazuje tabulka 17. Zajímavým zprostředkovatelem prožitku a etických témat mohou být inscenační techniky, jinak také metody dramatické výchovy. Ty jsou však oproti jiným metodám podle výsledků z tabulky 17 využívány velmi zřídka,

obdobně je to i s projektovou a kooperativní výukou. Respondenti doplnili výčet metod o tvorbu myšlenkových map a práci s webovými portály a interaktivní tabulí.

K této položce je třeba dodat, že 23 respondentů bodově ohodnotilo všechny či téměř všechny nabízené prostředky. To naznačuje, že více než třetina respondentů má snahu využívat celou škálu metod, obměňovat je a kombinovat. Dotazovaní učitelé dále odpovídali na otázku, které metody a pomůcky žáky nejlépe aktivují k vlastní činnosti a zájmu o etickou problematiku. Respondenti nejčastěji zmiňovali metodu diskuse, inscenační a dramatické techniky a práci s elektronickým zařízením jako internet, video a audio záznamy.

Metody a prostředky, kterými lze předávat etické hodnoty, je možné podpořit vhodným výukovým materiálem a pomůckami. V předešlé problémové otázce P3 jsme zjistili, že se ve většině případů nejedná o materiál vytvořený výhradně pro výuku etické výchovy. Zajímalo nás, které běžné pomůcky respondenti nejčastěji využívají pro aplikaci etických témat. Dotazovaní u zvolených možností opět bodovali frekvenci využití od 1 do 3 bodů.

**Tabulka 18 Hodnocení pomůcek dle frekvence využití při aplikaci prvků etické výchovy do výuky**

Pomůcky aplikace prvků etické výchovy	Bodové hodnocení
Literární text	84
Obrázky	82
Učebnice, pracovní sešity	75
Filmy, video, audio nahrávky	73
Exkurze a výlety	63
Divadelní představení	56
Reálie: články, dokumenty, události	44
Internetové zdroje, interaktivní tabule	6

Podle tabulky 18 respondenti pro aplikaci prvků etické výchovy nejčastěji využívají literární text. Pokud pomineme výklady z učebnic, lze předpokládat, že využití literárního textu probíhá především v rámci hodin čtení a českého jazyka. Tato informace koresponduje se zjištěním z problémové otázky P3, že právě český jazyk je jeden z nevhodnějších předmětů pro aplikaci etické problematiky. Možností zapojení prvků etické výchovy do čtení se budeme podrobněji zabývat v problémové otázce P5. Velmi

užívané jsou dle respondentů také obrázky. To lze adresovat především učitelům pracujícím s žáky mladšího školního věku, pro které může mít obrázek doposud větší symbolickou a vypovídající hodnotu, než-li text. Učitelé dále často využívají úlohy z učebnic a pracovních sešitů, neméně také filmové a poslechové ukázky. Specifickou pomůckou jsou školní výlety, exkurze a divadelní představení, která jsou do výuky zařazována občasně, jak ukazuje tabulka 18. U této kategorie velmi záleží na interpretaci učitele a podpůrných aktivitách, které tomu předcházejí či následují. Tabulka dále ukazuje, že pouze zřídka využívají učitelé reálie a události ve světě pro aplikaci etické problematiky. Dotazovaní učitelé výčet pomůcek doplnili o práci s internetem a interaktivní tabulí. V tomto případě lze předpokládat především získávání pracovních listů a úloh z různých internetových zdrojů. Ve výpovědích respondentů se opět často objevovali kombinace více pomůcek, je tedy patrná snaha učitelů pomůcky střídat a vzájemně doplňovat.

Součástí problémové otázky P4 je porovnání cílů a jejich prostředků v rámci výuky s aplikovanou etickou výchovou. Metody a pomůcky jsou zprostředkovateli vytyčeného cíle dané výuky. Teprve po stanovení cílů, lze vhodně aplikovat různé metody. Zajímalo nás, zda je mezi cíly a metodami, které respondenti využívají pro realizaci etických témat, nějaká souvislost. Zda učitelé postupují stejně jako u procesu výuky jiných předmětů či prostředky aplikují více intuitivně. Tato položka současně zjišťuje, které atributy etické výchovy považují respondenti za prioritní prvky výchovy žáků. Tázali jsme se učitelů, které sociální dovednosti, spadající do obsahu etické výchovy, nejčastěji rozvíjejí.

**Tabulka 19 Etické kompetence, které respondenti u žáků nejčastěji rozvíjí**

Atributy etické výchovy	Bodové ohodnocení
Naslouchat názorům druhých	173
Spolupracovat	165
Respekt a tolerance k druhým	159
Vzájemně si pomáhat	159
Vyjadřovat svoje názory	153
Schopnost reflexe	131
Formulovat otázky	131
Empatie	127
Vztah k trestu a spravedlnosti	120
Sebevědomí	119
Schopnost sebeovládání	118
Domýšlet důsledky	118

Z tabulky 19 je patrné, že dotazovaní učitelé se nejvíce zaměřují na sociální dovednosti žáků, které jsou prosociálního typu, týkající se chování jedince k druhým lidem. Jedná se o schopnost naslouchat názorům druhých, spolupracovat, respektovat a tolerovat ostatní a vzájemně si pomáhat. K dovednostem naslouchání, respektu a tolerance je odpovídajícím prostředkem diskuse, která je dle předchozích zjištění nejpoužívanější metodou pro aplikaci etických kompetencí. Rozvoj dovedností spolupráce a pomoci si více vyžadují tvůrčí, kooperativní styl výuky, jako je tomu u projektů a skupinové činnosti. Tyto metody jsou však dle předchozích výsledků aplikovány poměrně zřídka. Výrazně nižší pozornost je kladena na osobnostní dovednosti žáků, ve vztahu k sobě samému, jako je sebevědomí, sebeovládání. Tyto dovednosti lze optimálně rozvíjet a podporovat metodami dramatické výchovy a skupinových činností žáků. Málo časté rozvíjení těchto dovedností odpovídá nízké frekvenci zapojování dramatických a kooperativních činností do výuky. Schopnost domýšlení důsledků je opět závislá na činnostně a prožitkově zaměřené výuce.

***Shrnutí: Z výsledků lze soudit, že rozvíjení sociálních dovedností během výuky není u respondentů proporčně vyrovnané, některé etické kompetence jsou zastoupeny více a některé výrazně méně. Obdobně je tomu i u využívaných metod a prostředků etické výchovy. Z toho lze usuzovat, že dotazovaní učitelé nepracují s cílovými etickými kompetencemi dostatečně systematicky.***

#### 4.1.5 Problémová otázka P5

##### *Aplikují učitelé primární školy cíleně a systematicky prvky etické výchovy v hodinách čtení?*

Problémová otázka P5 se zaměřuje na konkrétní oblast vzdělávání, v rámci které lze žáky systematicky eticky rozvíjet. Zabývá se možnými způsoby aplikace prvků etické výchovy do vzdělávacího oboru český jazyk, konkrétně do oblasti čtení. Dle zjištění v rámci otázky P3 je právě český jazyk jednou z oblastí, kterou respondenti pro rozvoj etických kompetencí využívají nejčastěji. Dále výsledné poznatky z problémové otázky P4 uvádějí literární text jako nejčastěji využívanou pomůcku k integraci prvků etické výchovy. Vycházíme ze skutečnosti, že v hodinách čtení má učitel možnost vedle dovednosti čtení a čtenářské gramotnosti rozvíjet také schopnosti a dovednosti spojené s výchovnou a impresivní složkou textu a hledat v nich tzv. etická poselství. Zajímalo nás, jaký mají respondenti přístup k aplikaci prvků etické výchovy do čtenářství, zda tuto možnost využívají a jakým způsobem s ní ve vyučování pracují.

Pro získání informací v oblasti otázky P5 jsme respondenty nejprve selektovali, podle toho, zda literární texty pro aplikaci prvků etické výchovy do výuky využívají či nikoliv, viz tabulka 20. U kladně odpovídajících učitelů jsme dále zjišťovali zdroje, ze kterých vhodné literární texty čerpají, podle jakých kritérií text vybírají a jaké aktivity k práci s textem volí.

**Tabulka 20 Přehled respondentů dle využívání literárních textů pro aplikaci prvků etické výchovy**

Odpověď respondentů	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Celkem	63	100%
ANO	37	59%
NE	26	41%

Tabulka 20 ukazuje, že literární texty pro aplikování etického obsahu ve výuce využívá 59% respondentů. Překvapujících 41% respondentů ve výuce nepracuje s výchovným aspektem čtených textů, činí tak nezáměrně či vůbec.

Zajímalo nás, jaké zdroje literárních textů jsou u respondentů nejčastěji využívané. Zda učitelé nalézají dostatek vhodných textů s etickým poselstvím

v čítankách, které mají ve školách k dispozici či jsou nuceni hledat zdroje jiné. Respondenti měli možnost zvolit více variant.

**Tabulka 21 Přehled zdrojů literárních textů s etickým poselstvím**

Uvedené zdroje	Celkem
Učebnice/čítanky	32
Umělecká literatura	23
Internet	21
Časopisy	14
Vlastní texty	9
Jiné: odborná literatura, filmy	2

Z tabulky 21 je patrné, že nejčastějším zdrojem textů vhodných k rozboru etických témat jsou u respondentů učebnice a čítanky. Kromě dvou případů však respondenti tento zdroj doplňují dalšími možnostmi, nejčastěji uměleckou literaturou či internetovými zdroji, dále také z časopisů. V případě využívání čítankových textů může být pro učitele snazší příprava a dostupnost materiálu pro žáky. Nabízejí se však otázky, zda v dostupných učebnicích a čítankách je dostatečné množství textů, které lze pro aplikaci etické problematiky využít a jestli jsou texty z hlediska obsahu eticky různorodé a pro žáky atraktivní. Podle nutnosti většiny respondentů doplnit tyto školní zdroje v dotazníku jinými, lze usuzovat, že učebnice a čítanky pro dostatečnou realizaci etických témat nestačí.

Pro představu jaký druh textů učitelům pro aplikaci etických témat nejvíce vyhovuje, jsme respondenty vybidli k uvedení tří titulů knih, které používají či se jimi nechávají inspirovat. Záměrně v zadání nebylo specifikováno, o jaký druh publikace se má jednat. Knihy, které respondenti zmínili, jsme roztřídili do tří kategorií: ***učebnice a čítanky, umělecká literatura pro děti i dospělé a metodické publikace k oboru etická výchova.***

Respondenti nejčastěji zmiňovali tituly umělecké literatury adresované převážně dětskému čtenáři. Dotazovaní čerpali z tvorby českých pohádkových klasiků (B. Němcová, K. J. Erben) i současných českých autorů literatury pro děti (M. Drijverová – *Domov pro Marťany*, J. Kalous - *Chumelení*). Specifickou skupinou umělecké literatury byly příběhové knihy pro děti se záměrnými výchovnými prvky (M. Kratochvíl - *Draka je lepší pozdravit aneb O etiketě*, H. Kupcová - *Příběhy*). Ze zahraniční literatury



se jednalo především o povídkové knihy pro dospělé s léčebnými záměry (J.Canfield, M. V. Hansen - *Slepičí polévka pro duši*; J. C. Bermejo - *Příběhy pro uzdravení duše* ). Druhé nejčastěji zmíněné tituly knih spadají do kategorie „učebnice a čítanky“. Z nich nejčastěji zaznělo nakladatelství Fraus, dále Prodos a SPN. Nakladatelství Fraus se obecně těší velké spokojenosti učitelů, kteří výuku svých žáků pojmají interaktivně a netradičně, s důrazem na rozvoj čtenářské gramotnosti. Do této kategorie také patří čítankové knihy s důrazem na obsažnost textů (I. Kořánová – *Čítanka česká*; I. Ulrychová – *Čtete si 1,2,3*). Třetí, méně uváděná kategorie knih obsahuje metodické publikace a odbornou literaturu zabývající se přímo aplikací etických prvků do výuky (L. Lencz, O. Křížová - *Etická výchova*; I. Dufková, H. Novotná - *Etická výchova pro 1. a 2. ročník ZŠ*).

Z přehledu knih, které respondenti uvedli je patrné, že učitelé nad etickým obsahem čtených textů přemýšlí a jsou ochotni hledat i v méně zpopularizované literatuře. Pozitivním zjištěním je, že učitelé dle seznamu dávají přednost publikacím českých autorů. Žáci tak v textu pracují s místními reáliemi, které se přibližují prostředí, ve které jsou vychováváni. Práce s takovými texty může být pro žáky přirozenější a jednodušší. Zastoupení odborné a metodické literatury v užívaných zdrojích některých respondentů značí hlubší zájem problematice etické výchovy porozumět.

Respondentů jsme se dále tázali, podle jakých kritérií texty pro aplikaci etické problematiky vybírají. Zda je pro ně prioritní využitelnost obsahu textu pro další vzdělávací obory v rámci mezipředmětových vztahů, etická tematika textu či čtenářská atraktivnost textu se záměrem motivovat žáky k dalšímu čtení.

**Tabulka 22 Přehled kritérií pro volbu vhodného textu s aplikací etických témat**

Kritérium výběru textu	Výpovědi respondentů
Využitelnost tématu do výuky předmětu	37
Vhodnost tématu k věku žáků	29
Atraktivnost tématu pro žáky	21
Etická obsažnost textu	14
Vizuální stránka textu	3

Tabulka 22 uvádí, že pro všechny dotazované učitele je prioritní, aby použitý text vhodně korespondoval s dalším obsahem výuky předmětu. Současným trendem

vyučování na 1. stupni ZŠ, je využívání mezipředmětových vztahů pro tvorbu širších souvislostí a motivaci žáků k výuce. Je tak činěno pomocí prolínání jedné tematiky napříč několika vyučovacími předměty, tomu se často podřizuje i výběr textu pro hodiny čtení. Učitelé mohou být dále omezováni nedostatečnými prostředky na množení textů pro všechny žáky, tím jsou pak odkázáni právě na texty z čítanek a učebnic, čímž se výběr podstatně zužuje. Dle tabulky 22 je patrné, že etická obsažnost je vnímána pouze jako doplňkový aspekt textu, který u většiny respondentů není zásadním kritériem. Jako druhé nejvýznamnější hledisko uvedli respondenti přiměřenost tématu textu k věku žáků. V případě výběru z čítanek a učebnic, by tento aspekt měl být již vyřešený. Dalším kritériem výběru je atraktivnost tematiky textu pro žáky, ta však dle respondentů nehraje při výběru zásadní roli.

V rámci zařazení etické tematiky do práce s textem v hodinách čtení, jsme se zajímali o to, k jakým způsobům práce s textem učitelé své žáky vedou. Zjišťovali jsme, s jakým záměrem učitelé zařazují aktivity s textem do vyučování a hledali jsme souvislosti mezi respondenty zvolenými aktivitami a metodami pro vedení hodin čtení s konceptem etické výchovy. Široký výběr činností, které respondenti volili, jsme pro přehlednost roztřídili do skupin podle klíčové činnosti žáků v dané aktivitě. Do kategorií jsme zařadili také aktivity, které respondenti dále doplnili. Respondenti každou zvolenou činnost hodnotili body 1 až 3 podle frekvence využití v hodinách českého jazyka a čtení.

### **Kategorie práce s textem:**

- 1) Vyhledávání a vysuzování z textu** – Jedná se o činnosti, které primárně rozvíjejí dovednosti čtenářské gramotnosti, etické kompetence již méně. *Aktivity: vyhledávání informací, vysuzování skutečnosti z kontextu, odpovídání na otázky z textu.*
- 2) Písemné tvořivé vyjádření** – Tyto činnosti se zaměřují na rozvoj představivosti žáků, zároveň na jejich schopnost myšlenky utřídit, formulovat a písemně zaznamenat. Žáci se sbližují s příběhem, v případě skupinové výuky probíhá také rozvoj prosociálních dovedností. *Aktivity: tvorba myšlenkových map, tvorba map příběhu, dokončení příběhu, tvorba osnovy příběhu, popis postavy, popis hrdinovi.*

- 3) **Ústní tvořivé vyjádření** – V této kategorii činností je hlavním cílem formulace vlastních představ a názorů do mluvené formy vyjádření. Žáci se učí toleranci a respektu názoru druhých lidí a vlastní sebe prezentaci a sebepojetí. *Aktivity: diskuse o tématu, obhajoba postavy, prezentování vlastního názoru, dialog postav, domýšlení příběhu.*
- 4) **Metody dramatické výchovy** – Jedná se o aktivity prožitkového typu. Žáci rozvíjí přirozené a bezprostřední jednání před ostatními, dovedou se lépe vcítit do děje textu a učí se pracovat se svými emocemi. *Aktivity: dramatické ztvárnění děje, rozhovor s postavou, narativní pantomima, živé obrazy.*
- 5) **Umělecké tvořivé vyjádření** – Aktivity v této kategorii mohou hraničit s mezipředmětovými vztahy hudební či výtvarné výchovy. Tyto aktivity dovolují žákům vyjádření skrz tvůrčí činnost a osobní kontakt s prvky příběhu. *Aktivity: výtvarné vyjádření, rytmizace a zhudebnění textu, tělesné tvárnění příběhu, tvorba rekvizit a předmětů zmíněných v textu.*

Kategorie jsou seřazené od nejméně tvořivých po experimentální. Od těch, které žákům nedávají velký prostor pro tvorbu vlastního etického přístupu k obsahu textu, po ty, které žákovi dovolí příběh prožít. Prostřednictvím výše uvedených kategorií, nyní můžeme posoudit četnost jednotlivých činností s textem v hodinách čtení dotazovaných učitelů.

**Tabulka 23 Hodnocení činností s textem podle frekvence zapojení respondenty do výuky v hodinách čtení**

Činnosti při práci s textem	Bodové ohodnocení
Vyhledávání a vysuzování z textu	82
Ústní tvořivé vyjádření	51
Písemné tvořivé vyjádření	48
Dramatické vyjádření	24
Umělecké tvořivé vyjádření	13

Tabulka 23 ukazuje, že, dotazovaní učitelé nejčastěji podněcují své žáky k aktivitám, které rozvíjejí dovednosti čtenářské gramotnosti a nositel úspěchu je nalezená či odvozená informace z textu. V rámci takových aktivit je prostor pro etické vědomí žáků minimální. Výrazně méně zapojují učitelé do svých hodin čtení aktivity, které vyžadují tvořivý ústní či písemný projev žáků. V těchto skupinách aktivit je již

patrný rozvoj vlastního postoje žáka k příběhu či k postavě a vytváří se zde prostor pro tvorbu vlastních etických hodnot. Skupiny aktivit, které výrazně pracují s prožitkem žáků, se v hodinách čtení u dotazovaných respondentů objevují jen zřídka. Je to dramatické vyjádření či umělecké tvořivé vyjádření na základě textu. Respondenti většinou kombinovali činnosti rozvíjející čtenářskou gramotnost s dalšími metodami.

Respondentů jsme se dále tázali, zda etickou výchovu realizují prostřednictvím literárních projektů. Kladně odpovědělo pouze 10% učitelů. V konkrétním popisu se často objevovaly jednodenní projekty inspirované jedním literárním dílem. V duchu literárního příběhu se nesly všechny vyučovací hodiny, v nichž učitelé využívali metody dramatické výchovy, práci se strukturovaným dramatem, filmové ukázky z díla a výtvarnou činnost pro výrobu pomůcek k příběhu. Učitelé výchovně působili především prostřednictvím hlavní postavy příběhu (například: pravidla hodné čarodějnice). Zmiňované tituly knih či příběhů byly například: Malá čarodějnice (O. Preussler) či O Smolíčkovi (K. J. Erben).

*Shrnutí: Z výsledků v rámci problémové otázky P5 je patrné, že se učitelé ve vedení hodin čtení povětšinou drží činností, jejichž cílem je hmatatelný výsledný produkt či informace. Lze tvrdit, že respondenti poměrně málo experimentují s prožitkovou a emocionální povahou textu. Příčiny můžeme u respondentů hledat v nedostatečném vzdělání v oboru prožitkových a dramatických metod, v nezájmu a nevoli experimentovat či v nedostatečné časové dotaci. V běžné výuce čas na prožitkové metody v práci s textem nejspíš příliš nezbyvá, jinak tomu může být u vedení projektového vyučování, ani tuto variantu však dle výsledků respondenti příliš nevyužívají. Vhodné texty pro aplikaci etických témat v hodinách čtení učitelé čerpají povětšinou z učebnic a čítanek, které mají k dispozici. Texty obecně pro hodiny čtení jsou však většinou voleny dle využitelnosti tématu do dalších vzdělávacích oblastí pro tvorbu mezipředmětových vztahů. Tím se etický záměr textů dostává do pozadí a bývá vnímán jako občasné oživení práce s textem.*

## 4.2 Diskuse

V této části práce posoudíme, zda výsledky dotazníkového šetření korespondují se získanými informacemi z dostupných zdrojů. Teoretické a empiricky získané informace se pokusíme porovnat a nalézt mezi nimi vzájemné souvislosti či příčiny nesrovnalostí.

Po zpracování syntézy poznatků se koncept etické výchovy jevil jako kvalitně fungující projekt, který nachází uplatnění na mnoha základních i středních školách. Celá řada zpracovaných interaktivních výukových materiálů určených pro realizaci etické výchovy na základních školách a mnoho projektů a institucí, které učitelům umožňují patřičné vzdělání, nasvědčovali tomu, že je etická výchova novým trendem českého školství. Překvapivé byly také prognózy některých předních českých pedagogů, kteří etické výchově v českých školách prorokují stabilní místo v základním vzdělávání v podobě samostatného výukového předmětu, dokonce také na 1. stupni. Zájem ze strany škol bylo možné sledovat na dostupných seznamech, které uvádějí školy, které nabízejí etickou výchovu svým žákům. Seznam aktualizovaný k roku 2011 uvedl 16 základních škol, které etickou výchovu realizují na 1. stupni, dále 46 škol na 2. stupni ZŠ a 11 středních škol. Z toho deset škol realizuje etickou výchovu zároveň na 1. i 2. stupni a jedna z nich se nachází v libereckém kraji, z kterého byli voleni respondenti dotazníkového šetření. U seznamu, který bude během roku 2015 aktualizován, se očekává vysoký nárůst škol ve všech stupních vzdělání, které etickou výchovu svým žákům nabízejí.

Zpracovávání výsledků dotazníkového šetření bylo velkým rozčarováním a tvrdým dopadem zpět do reality mnoha českých škol, které inovace a změny do školního vzdělávacího obsahu velmi těžko přijímají. Ačkoliv se výzkumný vzorek skládal z učitelů primární školy vyučujících na různě velkých školách, s různou délkou praxe a odlišnou specializací školy, výsledná zjištění vypovídala o obecné neinformovanosti učitelů a jejich neznalosti v oblasti konceptu etické výchovy. Především pak profesně mladší učitelé o tuto problematiku nejeví zájem a nemají k ní vyhraněný názor. To lze vysvětlit nedostatečným zastoupením této vzdělávací oblasti ve vzdělávacím programu vysokých škol pro budoucí učitele. Dotazovaní učitelé obecně vnímají etickou výchovu ve vzdělání na primární škole jako prospěšnou, často si však

nevědí rady s její realizací. Z výsledků šetření je patrné, že učitelé nejsou dostatečně proškoleni pro systematickou a dlouhodobou aplikaci prvků etické výchovy, do výuky je zařazují zpravidla intuitivně a sporadicky v mnoha předmětech i mimo vyučování.

Nedostatečné vzdělávání v oboru etické výchovy či nezájem nelze připisovat pouze učitelům. Z výsledků dotazníkového šetření bylo zjištěno, že přístup učitelů ke konceptu etické výchovy i k její realizaci povětšinou odráží celkový přístup školy a jejího vedení k této problematice. Právě strategie a zaměření školy, které udává ředitel školy, určují časovou dotaci pro doplňující vzdělávací obory jako je etická výchova a rozdělování finančních prostředků na vzdělávací akce pro učitele. Z nízké vzdělanosti učitelů v oboru etické výchovy lze vysuzovat, že většina ředitelů upřednostňuje a dotuje zázemí jiných vzdělávacích oblastí.

Z toho vyplývá další pravděpodobná příčina nezájmu škol o etickou výchovu, tedy přecenění úlohy školy. Za posledních deset let, od vzniku Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání v ČR v roce 2004, byl rámcový obsah vzdělávání na základních školách několikrát upraven a především rozšířen o mnoho vzdělávacích oblastí a kompetencí, jejichž rozvoj je třeba žákům zprostředkovat. Nárůstem funkcí školy jsou ředitelé a učitelé pod tlakem požadavků ze strany MŠMT a zároveň z očekávání rodičů žáků. Úloha školy bývá často velmi odlišně interpretována a často přeceňována. Otázka tedy zní, zda je žádoucí a především reálné, aby škola přijala úlohu vychovatele žáků a nesla za ni odpovědnost.

Nyní by se mohlo zdát, že koncept etické výchovy, který je od roku 2010 základním školám v ČR k dispozici v podobě doplňujícího vzdělávacího oboru (RVP ZV 2013), je pouhým umělým konstruktem, kterým se chce české školství přiblížit evropskému standartu. Je však nutné podotknout, že impulzem k zavedení etické výchovy do základního vzdělávání českých žáků bylo kromě evropských předloh také upozornění na narůstající nekázeň a kriminalitu českých dětí a mládeže. Vztah českého školství k morální výchově dětí se díky absenci náboženského aspektu výchovy odlišuje od výchovných konceptů většiny evropských zemí. Lze podotknout, že cílem české etické výchovy není žáky vzdělávat, ani nábožensky směřovat, ale vychovávat je, vést je k dobrým sociálním vztahům mezi lidmi a zprostředkovávat žákům objektivní představy o správných morálních hodnotách a postojích. Tím lze etickou výchovu uchopit jako

obsah mezipředmětových vztahů či průřezových témat, lze ji také chápat jako „jakési fluidum“ prostupující veškeré dění ve škole, které žáky morálně rozvíjí a formuje. Dalším pojetím etické výchovy může být samostatný vzdělávací obor.

Mnoho institucí a projektů, které etickou výchovu podporují, zapojují své snahy do tvorby samostatného vyučovacího předmětu etická výchova. Tím se dostáváme k problematice optimální organizační formy pro realizaci etické výchovy. Z výsledků dotazníkového šetření je patrné, že většina dotazovaných učitelů prvky etické výchovy zapojuje nesystematicky, náhodně a dle potřeby v různých předmětech. Vnímají však tyto učitelé takovou formu realizace jako tu nejlepší nebo jen nemají podmínky či znalosti to dělat jinak? Lze tedy polemizovat nad tím, zda by všichni vyškolení učitelé prosazovali etickou výchovu jako samostatný předmět na primární škole. Pro porovnání jsme kontaktovali paní učitelku primární školy, která absolvovala 250 hodin kurzu etické výchovy. Paní učitelka byla obsahem školení nadšená a cítila se významně obohacena pro svou další pedagogickou činnost s žáky na 1. stupni ZŠ. Získala celou řadu nových znalostí, aktivit a inspirací na činnosti, které rozvíjejí žákovu osobnost a sociální citění, v neposlední řadě také podporují přátelské klima ve třídě. Dotazovaná učitelka se svěřila, že nově získanými aktivitami prokládá výuku v různých předmětech, nedovede si prý však představit pravidelné vyučování samostatného předmětu etická výchova. Toto pojetí vnímá jako zbytečné a nepřírozené.

Dále je třeba se zamyslet na tím, jakými metodami lze prvky etické výchovy do vyučovacího procesu na 1. stupni ZŠ nejlépe aplikovat, aby to bylo pro žáky i učitele přijatelné a přirozené. Je nutné poznamenat, že úspěšné zprostředkování etických hodnot a postojů závisí primárně na osobnosti a pedagogických dovednostech učitele, přijetí učitelova snažení je dále závislé na psychickém, kognitivním a fyzickém stavu jednotlivých žáků. Realizace etické výchovy může mít mnoho podob a k jednomu cíli lze úspěšně dojít celou řadou postupů. Metod, jak žákovi přiblížit etická témata je nepřeborné množství, lze je kombinovat a obměňovat pro konkrétní potřeby učitele i žáka. Z výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že dotazovaní učitelé dávají přednost frontálnímu vysvětlování, diskutování a rozhovorům, před prožitkovými a kooperativními metodami. Opět si můžeme položit otázku, zda učitelé považují frontální vysvětlování morálních témat za nejefektivnější či jiné metody neumí, nechtějí či nemají možnost dostatečně kvalitně realizovat. V této práci jsme se konkrétně zabývali

metodami, které žákům zprostředkovávají etické poznání pomocí práce s obsahem textu. Tyto metody lze snadno zapojit do hodin čtení a pomocí metod dramatické výchovy tak realizovat výchovu etickou zároveň s výchovou literární osobním prožitkem žáků. V příloze (viz příloha B) uvádíme metodický příklad, jak literární projekt s etickým poselstvím může vypadat. Opět je zde však apel na dostatečné vzdělání učitele v oblasti etické a dramatické výchovy, dále také na specifické vlastnosti učitele a jeho flexibilitu.

V současném českém školství je trendem, že si mnoho základních škol buduje své specifické zaměření. Školy se tak snaží odlišit od ostatních škol a uspokojit nároky na vzdělání určité skupiny lidí ve společnosti. Školy nabízejí svým žákům podrobnější a odbornější zaměření na daný vzdělávací obor, v jehož duchu se ubírají veškeré aktivity, které škola pořádá, formuje obecně školní klima i své jméno na veřejnosti. Po posouzení teoretické a praktické části věci, lze konstatovat, že se koncept oboru etická výchova v současnosti nachází právě na úrovni specifického zaměření škol. Lze tak usuzovat především proto, že pro efektivitu etické výchovy je třeba, aby prostupovala celou školou a veškerými jejími činnostmi a interakcemi. Kam se pozice etické výchovy v systému českého školství posune v budoucnosti, závisí pouze na vedení škol a na potenciálu učitelů se dále vzdělávat a aktualizovat svůj postoj ke vzdělávání, které se neustále vyvíjí jako společnost sama.



## 5 ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zjištění současných možností uplatnění etické výchovy ve vyučování na primární škole a její aplikace ve čtenářství. K dosažení cíle bylo zapotřebí syntetizovat poznatky a současné přístupy k etické výchově z dostupných zdrojů a posoudit jejich využitelnost v praxi pomocí výsledků dotazníkového šetření. Dotazník zjišťoval přístupy učitelů 1. stupně základních škol libereckého kraje k integraci etické výchovy do vyučování. Dotazníkové položky byly sestaveny na základě předem stanovených problémových otázek P1-P5, na které pomocí výsledků dotazníkového šetření odpovídáme a ve shrnutí za každou otázkou výsledky zobecňujeme:

- Problémová otázka P1 došla k závěru, že dotazovaní učitelé o etickou výchovu nejeví velký zájem, školy většiny respondentů etickou výchovu nerealizují a respondenti často o možnostech realizace etické výchovy vůbec nevědí. To bývá povětšinou v závislosti na záměrech a zájmech školy, ve které respondenti vyučují.
- Problémová otázka P2 zjistila, že většina dotazovaných učitelů, především ti zkušení, považují etickou výchovu za prospěšnou součást základního vzdělání žáků, často si však nevědí rady s její realizací. Příčinnou může být nedostatečné průběžné vzdělávání učitelů.
- Problémová otázka P3 dospěla k závěru, že většina respondentů aplikuje etickou výchovu do výuky intuitivně, sporadicky a nestrukturovaně, dle potřeby ve více předmětech.
- Problémová otázka P4 uvádí, že dotazovaní učitelé nepoužívají ani metody a činnosti pro aplikaci etické výchovy cíleně a systematicky. Kritériem často nebývá etické téma, ale jiné atributy, které jsou důležité pro výuku daného předmětu.
- Problémová otázka P5 zjistila, že respondenti velmi málo využívají interaktivní prožitkové metody pro integraci etické výchovy do hodin čtení. Při práci s textem často učitelé nedostatečně využívají výchovný a emocionální potenciál textu.

Ačkoliv dostupně vybraný výzkumný vzorek nelze považovat za přesný odraz zkoumané reality, lze výsledky dotazníkového šetření hodnotit jako velmi nepříznivé pro realizaci etické výchovy na 1. stupni ZŠ. Empiricky získané informace nekorespondují s teoretickými poznatky o etické výchově. Z toho je patrné, že reálná situace etické výchovy na základních školách v Libereckém kraji je prozatím vzdálená vizím a plánům

českého školství. Naplnění těchto plánů bude vyžadovat zájem vedení škol a učitelů se celoživotně vzdělávat a seznamovat se s novými podobami základní školy.

## 6 LITERATURA

BERÁNKOVÁ, E., 2002. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Nakladatelství Fraus. ISBN 80-7238-182-2.

BRADÁČOVÁ, L., STAUDKOVÁ, H., ŠOTOLOVÁ, A., 2010. *Lidé kolem nás – Aplikovaná etika pro 4. ročník ZŠ*. Všeň: ALTER. ISBN 978-80-7245-246-0.

BRADÁČOVÁ, L., STAUDKOVÁ, H., ŠOTOLOVÁ, A., 2010. *Lidé kolem nás – Aplikovaná etika pro 5. ročník ZŠ*. Všeň: ALTER. ISBN 978-80-7245-248-4.

BRADÁČOVÁ, L., STAUDKOVÁ, H., ŠOTOLOVÁ, A., 2010. *Pracovní sešit k učebnici Lidé kolem nás – Aplikovaná etika pro 4. ročník ZŠ*. Všeň: ALTER. ISBN 978-80-7245-247-7.

BRADÁČOVÁ, L., STAUDKOVÁ, H., ŠOTOLOVÁ, A., 2010. *Pracovní sešit k učebnici Lidé kolem nás – Aplikovaná etika pro 5. ročník ZŠ*. Všeň: ALTER. ISBN 978-80-7245-249-1.

BULL, N. J., 1973. *Moral Education*. Trowbridge: Redwood Press.

ČÁP, J., 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, J., MAREŠ, J., 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

Český statistický úřad. Učitelé na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví. [online] 2014. Dostupné z: <http://www.czso.cz/documents/10180/25704419/3000023302.pdf>.

ERIKSON, E., 2002. *Dětství a společnost*. Praha: Argo. ISBN 80-7203-380-8.

Etické fórum České republiky. Etická výchova – Školy s etickou výchovou. [online]. Aktualizováno 2011 [vid. 27.1.2015] Dostupné z: <http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/skoly>.

FONTANA, D., ŠVRČKOVÁ, M., 2011. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1.

GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GEJGUŠOVÁ, I., 2011. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-013-1.

HONSNEJMANOVÁ, I., 2013. *Realizace průřezových témat dramaticko-výchovnými metodami*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-980-6.

HRUBANOVÁ, K., 2013. *Jak to opravdu bylo s vlkem*. Brno: Komenský: časopis pro učitele základní školy: Academie Jana Amose Komenského, oblast Brno, 1873 – Roč. 138, č. 2 (2013/2014), s. č3-47. ISSN 0323-0449.

KOTÁSKOVÁ, J., 1977. *Morální chování*. In: LINHART, J., KODÝM, M. a kol. *Mravní vývoj dítěte v socialismu*. Praha: Academia. S. 97-116.

KOŽÁTKOVÁ, S., a kol., 1998. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-756-9.

KUČEROVÁ, S., 1994. *Obecné základy mravní výchovy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0183-6.

KUČEROVÁ, S., 1998. *Metody mravní výchovy*. In: STŘELEČEK, S., et al., 1998. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido. s. 78-98. ISBN 80-85931-61-3.

LENCZ, L., KRIŽOVÁ, O., 2000. *Etická výchova. Metodický materiál 1*. Praha: Luxpress. ISBN 80-7130-091.

LICKONA, T., 1992. *Educating for character. How our schools teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books. ISBN 978-0-553-37052-2.

MACHKOVÁ, E., 2011. *Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: Národní a informační poradenské středisko pro kulturu. ISBN 978-80-7068-250.

MÜLLEROVÁ, S., 2000. *Kapitoly z etiky*. Liberec: Technická Univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-430-7.

MUSZYNSKI, 1986. *Rozwój moralny*. Warszawa: WSP.

OLIVAR., R., 1992. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 80-7158-001-5.

Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. 2009. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/msmt-vydalo-doplnujici-vzdelavaci-obor-eticka-vychova>.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ B., 1970. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN.

PÍTHA, P., 2009, *Etická výchova – ano či ne?* In: MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [online]. Aktualizováno 16. 6. 2009. [vid. 31. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/referaty-z-konference-eticka-vychova>.

Portál pro etickou výchovu ve školách v ČR: Etická výchova. [online]. Aktualizováno 18. 12. 2014. [vid. 22.1.2015] Dostupné z: <http://etickavychova.cz/>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online] 2013. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy>.

RAŠKOVÁ, M., 2009. Důležitá součást výchovy žáka mladšího školního věku. In: MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [online]. Aktualizováno 16. 6. 2009. [vid. 31. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/referaty-z-konference-eticka-vychova>.

Sborník závěrečné odborné konference projektu Etická výchova a učebnice. [online] 2014. Dostupné z: <http://www.etickavychova.cz/wp-content/uploads/2014/12/Sbornik-2014-web.pdf>.

SVOBODOVÁ, Z., MUCHOVÁ, L., KOHOUT, J., PALOUŠ, R., 2011. K etické výchově. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-905117-0-5 Dostupné z: <http://www.tf.jcu.cz/getfile/21efb747337635d1>.

ŠULOVÁ, L., 2011. *Morálně-etický vývoj dítěte*. In: WEISS, P. a kol., 2011. *Etické otázky v psychologii*. Praha: Portál. s. 123-139. ISBN 978-80-7367-845-6.

TICHÁ, J., 2009, *Etická výchova v základních školách*. In: MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [online]. Aktualizováno 16. 6. 2009. [vid. 25. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/referaty-z-konference-eticka-vychova>.

TOMAN, J., *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 80-7204-111-8.

ULRYCHOVÁ, I., 2007. *Drama a příběh*. Praha: AMU. ISBN 978-80-7331-096-7.

ULRYCHOVÁ, I., GREGOROVÁ, V., ŠVEJDOVÁ, H., 2000. *Hrajeme si s pohádkami. Dramatická výchova v mateřské škole a na 1. stupni základní školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-355-2.

VACEK, P., 1987. *K problematice mravního formování osobnosti*. In: Sborník Pedagogické fakulty v Hradci Králové, pedagogika – psychologie, XLVIII. Praha: SPN.

VACEK, P., 1996. *Morální vývoj v mladším školním věku*. In BLÁHOVÁ, K., 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky. Dramatická výchova pro učitele obecní, základní a národní školy*. Praha: IPOS. ISBN 80-7068-070-9.

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

VACEK, P., 2009. Etická výchovy ve škole... už teď je pozdě! In: MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [online]. Aktualizováno 16. 6. 2009. [vid. 31. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/referaty-z-konference-eticka-vychova>.

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

VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-0956-0.

VALENTA, J., 2008. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1865-1.

Vzdělávací obsahy DVO Etická výchova. Vzdělávací obsah\_1-5\_ročník. [online] 2009. Dostupné z: <http://www.etickavychova.cz/vzdelavaci-obsahy-etv>.

## **7 Seznam příloh**

### **Seznam příloh:**

PŘÍLOHA A

Dotazník

PŘÍLOHA B

Příklad metodického listu pro učitele 1. stupně ZŠ

PŘÍLOHA C

Myšlenková mapa k metodickému listu

PŘÍLOHA D

Pracovní text k metodickému listu



# Přílohy

PŘÍLOHA A: Dotazník

## DOTAZNÍK

*Vážená paní učitelko/Vážený pane učiteli, žádám Vás o vyplnění dotazníku, ze kterého budou získány podklady pro výzkumné záměry v rámci Přírodovědně-humanitní a pedagogické fakulty Technické univerzity v Liberci. Dotazníkové šetření je zaměřeno na přístup učitelů primární školy ke konceptu etické výchovy a jejího možného využití ve výuce. Předem Vám velmi děkuji za spolupráci.*

29. 9. 2014 v Liberci

Zuzana Tomešová - studentka magisterského oboru TUL

**1) Pohlaví:** Zaškrtněte odpovídající kolonku

**Název školy, ve které pracuji:** *Doplňte.*

Žena       Muž

\_\_\_\_\_

**2) Profesi učitelky/učitele na 1. stupni ZŠ vykonávám již:** *Zaškrtněte jednu kolonku.*

0-2 roky     3 -6 let     7 – 14 let     15 -20 let     více

**3) „Od roku 2010 je možné na 2. stupni ZŠ vyučovat předmět Etická výchova“.**

O této informaci: *Zaškrtněte jednu kolonku.*

<input type="checkbox"/> Jsem detailně informován/a.	<input type="checkbox"/> Zaslých/a jsem.	<input type="checkbox"/> Dozvídám se právě teď.	<input type="checkbox"/> Nezajímá mě to.
--	--	---	--

**4) Naše škola umožňuje žákům 2. stupně absolvovat etickou výchovu jako:** *Zaškrtněte jednu kolonku.*

povinně volitelný předmět     volitelný předmět     neumožňuje     připravuje     nevím

**5) Pod pojmem „etická výchova“ rozumím:** *Popište vlastními slovy.*

--

**6) Ve kterém ročníku je podle Vás vhodné začít se zavedením prvků etické výchovy do vyučování?**

*Zaškrtněte jednu kolonku.*

1.-2. ročník ZŠ  3.-4. ročník ZŠ  5. ročník ZŠ  2. stupeň ZŠ  není vhodné

**7) Prvky etické výchovy zařazujete do výuky:** *Zaškrtněte odpovídající kolonky.*

<input type="checkbox"/> A) v rámci jednoho předmětu	<input type="checkbox"/> B) v rámci více předmětů
<input type="checkbox"/> C) příležitostně v různých předmětech	<input type="checkbox"/> D) příležitostně jako reakce na výjimečné situace a události
<input type="checkbox"/> E) nezařazují	<input type="checkbox"/> F) jiné:

**Pokud jste u předchozí otázky zaškrtnl/a možnosti D - F, pokračujte na otázku č. 10.**

➤ **8) Etickou výchovu aplikuji do předmětu:** *Zaškrtněte libovolný počet možností.*

český jazyk  matematika  prvouka/vlastivěda/ přírodověda  výtvarná výchova

hudební výchova  tělesná výchova  cizí jazyk  jiné: \_\_\_\_\_

➤ **9) Používáte k vedení etické výchovy specializované učební materiály?**

*Zaškrtněte jednu kolonku.*

ANO

NE

**Pokud jste v otázce č. 9 odpověděli ANO , specifikujte:** *Zaškrtněte libovolný počet možností a doplňte.*

- učebnice – nakladatelství a název: \_\_\_\_\_
- získané materiály – zdroj: \_\_\_\_\_
- vlastní materiály: \_\_\_\_\_
- jiné: \_\_\_\_\_

**10) Ohodnoťte tvrzení dle míry vašeho souhlasu body 1–5 .**

*5 - zcela souhlasím, 4 - souhlasím s výhradami, 3 – váhám, 2 - spíš nesouhlasím, 1 - zcela nesouhlasím*

- A) Učitel nemá na řešení etických a výchovných otázek s žáky dostatek časové dotace. \_\_\_\_\_
- B) Díky zařazení prvků etické výchovy do vyučování se žáci dovedou více svěřovat učiteli se svými problémy. \_\_\_\_\_
- C) Etická výchova by měla být zavedena do vyučování na 1. stupni ZŠ jako samostatný předmět. \_\_\_\_
- D) Etická výchova působí jako prevence proti nekázní žáků. \_\_\_\_\_

**11) Které z navrhovaných atributů osobnostního rozvoje dítěte u svých žáků primárně rozvíjíte?**

*Zaškrtněte libovolný počet možností, ty ohodnoťte body 1-3, jak často metodu využíváte: 1 – výjimečně, 2– občas, 3 – často.*

<input type="checkbox"/> naslouchat názorům jiných	<input type="checkbox"/> Sebevědomí	<input type="checkbox"/> schopnost sebereflexe
<input type="checkbox"/> formulovat otázky	<input type="checkbox"/> schopnost sebeovládání	<input type="checkbox"/> vztah k trestu a spravedlnosti
<input type="checkbox"/> domýšlet důsledky	<input type="checkbox"/> Empatie	<input type="checkbox"/> vyjadřovat svoje názory
<input type="checkbox"/> spolupracovat	<input type="checkbox"/> respekt a tolerance druhých	<input type="checkbox"/> vzájemně si pomáhat

## 12) Jaké metody při vyučování prvků etické výchovy používáte?

Zaškrtněte libovolný počet možností, ty ohodnoťte body 1-3, jak často metodu využíváte: 1 výjimečně, 2 občas, 3 často.

<input type="checkbox"/> rozhovor / diskuse	<input type="checkbox"/> Inscenační techniky	<input type="checkbox"/> projekty
<input type="checkbox"/> řešení problémové situace	<input type="checkbox"/> práce s textem	<input type="checkbox"/> práce s obrázky
<input type="checkbox"/> jiné:		

## 13) Jaké pomůcky využíváte?

Zaškrtněte libovolný počet možností, ty ohodnoťte body 1-3, jak často metodu využíváte: 1 výjimečně, 2 občas, 3 často.

<input type="checkbox"/> učebnice	<input type="checkbox"/> literární text	<input type="checkbox"/> obrázky
<input type="checkbox"/> filmy, videa, audio nahrávky	<input type="checkbox"/> divadelní představení	<input type="checkbox"/> exkurze, výlety
<input type="checkbox"/> reálie: články, dokumenty	<input type="checkbox"/> jiné:	

## 14) Na které výše uvedené metody a prostředky Vaši žáci nejlépe reagují vlastní aktivitou a zapojením do tématu? Jmenujte a popište.

---

---

### ➤ 15) Využíváte pro aplikaci etické výchovy literární texty? Zaškrtněte jednu kolonku.

ANO                       NE

**Pokud jste v otázce č. 15 odpověděli NE, pokračujte na otázku č. 20 .**

### ➤ 16) Literární texty vybírám: Zaškrtněte libovolný počet možností a případně doplňte informace.

<input type="checkbox"/> z učebnic/ z čítanek:	<input type="checkbox"/> z časopisů:	<input type="checkbox"/> z internetu:
<input type="checkbox"/> z umělecké literatury:	<input type="checkbox"/> z vlastních textů	<input type="checkbox"/> z jiných:

➤ **17) Literární texty vybírám podle:** *Zaškrtněte libovolný počet možností.*

<input type="checkbox"/> využitelnosti tématu do výuky	<input type="checkbox"/> atraktivnosti tématu žáků	<input type="checkbox"/> etické obsažnosti textu
<input type="checkbox"/> vizuální stránky textu	<input type="checkbox"/> vhodnosti tématu k věku žáků	<input type="checkbox"/> jiné:

➤ **18) Žáci v práci s textem většinou:**

<input type="checkbox"/> odpovídají na otázky	<input type="checkbox"/> tvorba osnovy děje	<input type="checkbox"/> dramatizace děje
<input type="checkbox"/> diskuse o tématu	<input type="checkbox"/> výtvarné vyjádření děje	<input type="checkbox"/> dopis hrdinovi
<input type="checkbox"/> obhajoba hrdiny	<input type="checkbox"/> vyhledávání informací z textu	<input type="checkbox"/> rytmizace/zhudebnění textu
<input type="checkbox"/> vysuzování z textu	<input type="checkbox"/> prezentace svého názoru na téma příběhu	<input type="checkbox"/> čtení textu s různým citovým zabarvením
<input type="checkbox"/> tvorba myšlenkové mapy	<input type="checkbox"/> narativní pantomima	<input type="checkbox"/> tvorba rekvizit k ději
<input type="checkbox"/> jiné:		

➤ **19) Uveďte 3 knihy, se kterými nejčastěji pracujete v rámci výuky etické výchovy.** *Vypište.*

1) \_\_\_\_\_ autor: \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_ autor: \_\_\_\_\_

3) \_\_\_\_\_ autor: \_\_\_\_\_

**20) Realizujete etickou výchovu ve třídě formou literárních projektů:**

*Zaškrtněte jednu kolonku.*

ANO

NE

**Pokud ANO, popište konkrétně jeden Vámi realizovaný literární projekt.**

*Specifikujte: ročník, časový rozsah, téma, metody, produkt.*

--

**21) Vyjádřete vlastní názor na využitelnost etické výchovy ve vyučování v praxi:**

*Popište vlastními slovy.*

---

**Děkuji za vyplnění!**

## Jak to bylo Karkulko?

<b>Cílová skupina</b>	Žáci 3.- 4. ročníku ZŠ
<b>Vyučovací předmět</b>	Český jazyk – čtení
<b>Vzdělávací oblast</b>	Jazyk a jazyková komunikace Člověk a jeho svět Osobnostní a sociální výchova
<b>Téma</b>	Empatie, tolerance druhých lidí
<b>Učivo</b>	Vnímavost k situaci druhých Nácvik přátelského přijetí a odpuštění
<b>Cíl</b>	Žák identifikuje základní city, vede rozhovor s druhými o jejich prožitcích, na základě empatického vnímání přemýšlí nad konkrétní pomocí. Žák aplikuje zkušenost z příběhu s vlkem do reálných životních situací.
<b>Klíčové kompetence</b>	K řešení problémů, sociální a personální, komunikativní, občanské
<b>Časová dotace</b>	2 vyučovací hodiny
<b>Pomůcky</b>	Text – vlkova verze pohádky O Červené Karkulce Rekvizity: vlčí uši, košíček, prázdné archy papíru velikosti A2, fixy

### Postup:

#### 1) Motivace

- Poslech ukázky z miniopery O Červené Karkulce (Svěrák, Uhlíř 2005) - hádání o jakou jde pohádku, pak zhlédnutí video-ukázky

-

#### 2) Uvolňovací hra

- „*narativní pantomima*“ - Procházka lesem - učitel vypráví o procházce lesem a setkávání zvířat s různými vlastnostmi (lživá liška, zlý vlk, našťvaný medvěd, zvědavá sojka a další), žáci tělem předvádí vše, co učitel říká - všichni žáci pracují současně

#### 3) Převyprávění původního příběhu O červené karkulce

- Házení míčku po kruhu – kdo drží míček, řekne jednu větu z příběhu – chronologické vyprávění

#### 4) První hodnocení vlka

- Vlkovi do očí: Žáci sedí v kruhu a uprostřed leží čepice s vlčíma ušima – každý žák se podívá na čepici jako by to byl vlk a řekne mu, co si o něm myslí, co by mu vzkázali (přímá řeč)
- Shrnutí výpovědí žáků - Jaký je vlk? Podle čeho tak usuzujete?

#### 5) Důkazy k tvrzení

- Sběr materiál – společné vypisování vlastností vlka a důvodů, proč mu dané vlastnosti přisuzujeme
- Diskuse o vlkových záměrech a skutečích

Co si myslím o vlkovi...	Z jakého důvodu si to myslím...

#### 6) Uvedení vlkovi verze pohádky - text

- „učitel v roli“ (rekvizita – vlčí uši) - čtení první části textu (viz příloha D)
- Rozdání mapy příběhů (příloha C) – skupiny samostatně vyplňují
- Rozdání „Vlkovi verze pohádky“ (příloha D) - společné čtení a diskuse ve skupinách na průběžné otázky v textu

#### 7) Mapy příběhů a jejich porovnání

- Žáci doplňují mapu obou příběhů, následná společná kontrola

#### 8) Hledání důkazů pro a proti, zda vlk mluví pravdu – „Soudní šetření“

- Vytvoření skupiny obhájců a skupiny žalobců – soudní řízení vedené soudcem (učitel v roli), žáci udávají vysvětlení vlkova chování ze strany žalobce/ obhájce

Vlk udělal...	Věřím mu, protože...	Nevěřím mu, protože...

- Následná prezentace argumentů jednotlivých postav – formou soudní obhajoby (jeden mluvčí skupiny)

#### 9) Rozhodnutí a ospravedlnění vlka

- Vytvoření osy se středem a krajními body- věřím / nevěřím vlkovi – žáci si stoupnou na část osy, dle svého osobního názoru na vlkova výpověď



- Žáci vysvětlují své umístění na ose – svůj postoj
- Sběr materiálu – zápis nových názorů na vlka – následné porovnání s původními vlastnostmi

#### **10) Reflexe**

- „Co vás vedlo ke změně názoru?“
  - „Stalo se vám někdy něco podobného, že jste se na někoho rozzlobili, aniž byste rozuměli jeho situaci?“
  - Jaké jste se cítili, když jste si uvědomili, že jste tomu člověku křivdili?
- 

### **DOPLŇKOVÁ ČÁST PROJEKTU (PRODLOUŽENÍ)**

#### **11) Prožití různých situací**

- Kartičky se situacemi (viz seznam situací níže) – ve skupinách vymýšlejte okolnosti, za jakých daný člověk mohl jednat právě takto
- Sehrání scénky a vysvětlení situace ostatním
- Vysvětlení situace z více možných pohledů

#### **12) Reflexe situací formou diskuse**

- Byly Vám tyto situace povědomé?
- Znáte nějaké další podobné

#### **13) Návrat k vlkovi**

- Možnost odpustit vlkovi - opět hovoření tváří tvář vlčí čepici
- Zhlédnutí konce miniopery

#### **14) Pozorovací úkol (doba trvání 2-3 dny)**

- Sledujte lidi (rodinu, kamarády, cizí lidi ve městě...) kolem sebe a pokuste se nalézt podobná nedorozumění s příčinou v nepochopení a neznalosti situace z pohledu jiného člověka. Zaznamenejte tři takové situace včetně jejich vyústění. Zamyslete se nad tím, jak byste tyto situace nejlépe vyřešili.

Seznam situací:

- a) **NOVÁ HRAČKA** - Petr přinesl do školy novou hračku, celý den ji spolužákům ukazoval a předváděl, co umí. Pak se mu hračka ztratila. Později se zjistilo, že hračku ukradl Honza. Ten se omluvil, ale Petr byl na něho stále naštvaný. Nemohl pochopit, proč mu Honza hračku ukradl.
- b) **ZNÁMKY Z TESTU** - Pepa s Vaškem jsou spolužáci v lavici a kamarádi. Paní učitelka žákům rozdala opravené testy z matematiky. Pepa dostal jako vždy jedničku, Vašek však dostal opět čtyřku. O přestávce se Pepa Vaška zeptal, zda s ním půjde hrát odpoledne kopanou. Vašek se však na Pepu zamračil, prásknul se sešitem o lavici a utekl ven ze třídy. Pepa vůbec nepochopil, proč se Vašek naštvál. Vždyť nic špatného neudělal!
- c) **ŠPINAVÉ OBLEČENÍ** - Holky ve třídě se s Maruškou nebaví, protože neustále chodí v roztrhaném a špinavém oblečení. Ráda by si se spolužačkami povídala, ale ony se jí vyhýbají. Spolužačky totiž nechápou, proč se nemůže upravit. Tuší někdo?
- d) **TAJEMSTVÍ** - Lenka řekla své kamarádce Žanetě, že její bratr je na vozíčku. Žaneta to řekla ostatním dětem ve třídě bez zlého úmyslu. Lenka se na ní velmi rozhněvala. Žaneta je z toho velmi nešťastná a nechápe, proč to Lenku naštválo. Má snad Lenka s tím špatné zkušenosti?
- e) **BRAMBORÁKY** – Maminka slíbila Zuzance, že ji večer upeče bramboráky, které mám moc ráda. Když přišla Zuzanka z hodiny klavíru, těšila se na bramboráky, ale kuchyň byla studená, maminka na pečení úplně zapoměla. Zuzanka se na maminku moc naštvála, že neplní sliby a že na ni nemyslí. Byla to pravda?

PŘÍLOHA C: Myšlenková mapa k metodickému listu

**MAPA PŘÍBĚHU**

	<b>Původní pohádka</b>	<b>Vlkova verze pohádky</b>
<b>Název:</b>		
<b>Hlavní hrdina:</b>		
<b>Další postavy:</b>		
<b>Prostředí:</b>		
<b>Zápletka příběhu:</b>		
<b>Vyvrcholení příběhu:</b>		
<b>Jak to dopadne:</b>		

### **Vlkova verze pohádky:**

Milé děti jistě, znáte pohádku o Červené Karkulce. Nebo si alespoň myslíte, že ji znáte. Lidé si pohádky předávají, něco přidají, jiného uberou a z nešťastné náhody je rázem hororový příběh. A nikdo přitom netuší, jak to bylo doopravdy, protože nikdo neslyšel mou verzi příběhu.

#### ***Kdo příběh vypráví?***

Mrzí mě, že díky této pohádce, kterou zná každé malé dítě, jsem já Vlk za zlého a krvelačného netvora. Ke špatné pověsti vlků jistě přispívá naše strava. Nejvíce si totiž pochutnáme na malém kůzlátku nebo prasátku, ale na Karkulkách či babičkách rozhodně ne. Vždyť s babičkou jsme byli dlouhá léta sousedi a přátelé. Tu popletenou příhodu s karkulkou ve skutečnosti zavinil můj bolavý zub a mlsný jazýček. Tak poslouchejte!

#### ***Jak myslíte, že bude znít vlkovo svědectví pohádky o Karkulce?***

Jednoho dne ráno mě pořádně rozbolel zub. Chvilí jsem žvýkal trávu a jehličí, ale nic nepomáhalo. Rozhodl jsem se, že se vydám za babkou kořenářkou paní Červenou, která bydlí na druhém konci lesa. Ta mi na bolest uvaří bylinkový odvar a zas bude dobře. Po cestě lesem jsem za starým bukem zahlédl malé děvče s košíčkem. Chvilí mi trvalo, než jsem vnučku paní Červené poznal a než jsem si vzpomněl, jak se jmenuje. Ale co to, vždycky chodívala s maminkou po lesní pěšince a dnes si to peláší sama, přímo skrz les. Rozhodl jsem se, že jí doběhnu a poptám se, zda neztratila cestu k babičce. Přiznám se vám, také mě lákala vůně bábovky v košíku, vlétla mi přímo do nosu. Toto vonělo! Karkulka měla velmi dobrou náladu, pořád se smála, nazývala mě pejskem a kus bábovky mi i dala ochutnat. Při

loučení jsem se jí ještě pro jistotu zeptal na cestu k babičce, aby opravdu nezabloudila.

*Co si myslíte o vlkovi nyní? Co podle vás vlk udělá dál?*

Po cukrované bábovce se do mě opět zakousla bolest zubu. Hned jsem si vzpomněl, kam mám namířeno a přidal jsem do kroku, abych byl v chaloupce u paní Červené dříve než Karkulka. Zub mě přestane dříve bolet a třeba zbude ještě kus té sladké dobroty.

Paní Červená je rázná ženská, sotva jsem jí řekl své trápení, hned mě usadila na verpánek a s kleštěmi v ruce mě nutila otevřít tlamu. Otevřel jsem tedy tlamu dokořán, v tu chvíli však cosi zalechtalo v mém čenichu a já jsem si vám tak kýchl, až se celá chalupa otřásla. A co víc, tím kýchnutím jsem tak otevřel tlamu, až jsem chudáka paní Červenou celou spolkl. To bylo nadělení, ale co teď? Kořenářka v břicho a ne a ne jí dostat ven. V tu chvíli u chaloupky vrzla vrátka a já začal panikařit. Oblékl jsem si čepec paní Červené a jak mě tak ztěžklo břicho, lehl jsem si do postele.

*Sní vlk Karkulku, aby nikomu nic neřekla? Co se bude dít, až karkulka zjistí, co se stalo? Bylo od vlka moudré předstírat, že je babička?*

Karkulka otevřela dveře světničky. Chvíli si mě měřila přísným pohledem od hlavy až k patě, od mých dlouhých uší až k vouskům a velkým tlapkám. Pak mě poznala a začala se rychle vyptávat, co se stalo. Nerad jsem jí celou lapálii vypověděl a styděl jsem se i na posledním chlupu mého ocasu. Karkulka však zachovala chladnou hlavu, otevřela mi tlamu a volala na babičku. Nejprve mi strčila do krku pravou ruku, pak i levou a než stačila babičku v mém břicho najít, uklouzlo jí to a milá Karkulka ležela na dně mého žaludku hned vedle paní Červené.

*Je vlk zodpovědný za to, co se stalo?*

To bylo nadělení! Z toho rozčilení a plného břicha jsem usnul, jak když mě do vody hodí. A dál milé děti pohádku znáte. Pan hajný mě rozpáral, Karkulka i s babičkou vyskočily, babička mě zašila zadní stehem a společně jsme se celému omylu zasmáli. Ale to víte, už to není jako dřív. S dírou v břiše se těžko loví kůzlátka a srnky po lese. Paní Červená mi nabídla, že jí můžu hlídat chalupu a za to mi občas i buchty a bábovku upeče. Mám se nyní pohádkově, jen ty pověsti o zlém, krvelačném vlkovi mě stále trápí.