

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

Diplomová práce

Bc. Andrea Vepřková

Význam a možnosti morální výchovy pohledem učitelů

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Tomášovi Hubálkovi, Ph.D., za vstřícný přístup, odborné vedení, přínosné informace a pedagogické rady, které vedly ke zhotovení mé práce.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně za pomoci uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci

Bc. Andrea Vepřková

Obsah

Obsah	4
Úvod	6
I. Teoretická část	8
1. Vymezení základních pojmů	8
1.1 Etika	8
1.1.1 Systém etického myšlení	8
1.2 Morálka – etika v praxi	9
1.3 Hodnoty	11
1.3.1 Kategorizace hodnot	11
1.4 Mravní jednání	13
2. Morální výchova	15
2.1 Faktory ovlivňující morální výchovu	18
2.1.1 Socializace	18
2.1.2 Autorita	21
2.1.3 Prostředí vychovávaného	23
2.2 Historické pojetí morální výchovy na příkladu J. A. Komenského	24
3. Morální výchova žáků	26
3.1 Role učitele v morální výchově žáka	27
3.1.1 Typologie učitelovy výchovy	28
3.1.2 Autorita učitele jako nástroj výchovného působení	29
3.2 Metody mravní výchovy	30
4. Morální a hodnotový vývoj	39
4.1 Morální vývoj	39
4.1.1 Kognitivní teorie morálního vývoje podle Jeana Piageta	39
4.1.2 Stádia morálního vývoje podle Lawrence Kohlberga	41
4.2 Hodnotový vývoj	44
5. Morální výchova v kurikulárních dokumentech	46
5.1 Průřezová témata	46
5.2 Etická výchova v RVP ZV	48
5.2.1 Přístupy k Etické výchově	56
II. Praktická část	57
6. Výzkum	57
6.1 Metodologie výzkumu	57
6.2 Cíl dotazníkového šetření	58
6.3 Popis vzorku respondentů	59

6.4	Výsledky dotazníkového šetření	63
6.5	Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	76
Závěr		81
Seznam použité literatury		83
Ostatní zdroje.....		85
Seznam grafů		86

Úvod

Ve své diplomové práci se budu věnovat významu a obsahu morální výchovy, a to jak z obecného pohledu, tak z pohledu morální výchovy ve školním prostředí. Při rozhodování o tématu mé závěrečné práce jsem myslela na svou budoucí práci. Být učitelkou neznamena nést odpovědnost pouze za to, jaké znalosti a dovednosti si mí žáci odnesou, ale také za to, jací lidé z nich budou. Proto jsem se rozhodla pro toto téma, abych si prohloubila a doplnila své znalosti ohledně obsahu morální výchovy.

Vychovávat žáky a děti k morálnímu myšlení a jednání má podle mě právě teď, v současném světě, nejvyšší stupeň potřeby. Myslím si, že to není jen můj osobní názor, ale i názor velká části lidí. Což dokazují i studie, které se zabývají úpadkem morálního myšlení. Já sama jsem z té mladší generace, ale troufám si říct, že ještě z generace, která byla vychovávána tím správným směrem. Již když jsem absolvovala své praxe během studia na vysoké škole, všímala jsem si toho, jak se žáci chovají. Jejich úcta k autoritám není taková, jaká by měla být. Slušné chování k ostatním, a to jak ke starším osobám, tak i ke spolužákům, se „kamsi“ vytrácí. Daleko více je nyní zajímavá, kdo má dražší boty a kdo lepší telefon, a jak kdo vypadá. Nemyslím si však, že tohle je problém, který je pozorovatelný pouze ve školním prostředí, ale všude, kde se děti pohybují. Dneska už skoro nikdo z mladých nepustí si sednout starší nebo těhotnou paní v tramvaji. Nikdo z dětí už nepozdraví kolemjdoucího, pokud se zrovna nejedná o malinkou vesnici, ve které se všichni znají. Když já jsem byla malá, na vesnici jsem pozdravila každého, teď málokdy vidím, že by někdo někoho pozdravil. Všechny tyto faktory si myslím, že jsou problémem dnešní doby a dnešní společnosti. Učitelé s delší praxí Vám to určitě potvrdí. Svě praxe jsem absolvovala na základní škole, kterou jsem sama navštěvovala a bavila se s učiteli, kteří už před deseti roky učili mě. Všichni se shodli, že to „jde do kyték“.

Samozřejmě nechci být jen kritická, existují ještě děti, které jsou slušně vychované. A to souvisí s mou další myšlenkou, že většina slušného vychování a morální zásady pramení z výchovy. Což není myšlenka, ale fakt. Hlavní podíl na výchově dětí mají primárně rodiče. Občas se ale může stát, že rodina nefunguje tak, jak by měla. Případně funguje, ale rodiče nemají tolik času se své ratolesti věnovat, což není v dnešní době divu. Všichni musí chodit do práce, aby vydělávali, spláceli hypotéky a měli slušný život, ale času na osobní život a na děti ubývá.

Zároveň s rodiči ale musí přijít někdo, kdo se této morální výchovy zhostí, a buď jen výchovu doplní, případně úplně nahradí. A kdo by to měl být jiný než učitel, který s dětmi tráví v určitém období jejich života, dá se říct, více času než jejich rodiče.

Proto jsem se rozhodla svou prací vysvětlit podstatu morální výchovy. Pokusím se objasnit, co je to všeobecně morální výchova a jaké faktory ovlivňují morální vývoj u dětí. Poté bych se ráda věnovala morální výchově ve školním prostředí, protože jako budoucí učitelka se také budu snažit své žáky nasměrovat tím správným směrem a vychovat z nich slušné a odpovědné občany naší společnosti. Pokusím se také objasnit různé formy a metody, kterými lze žáky morálně vychovávat.

V praktické části své diplomové práce se budu věnovat zmapování názorů současných učitelů bez ohledu na jejich aprobovanost a délku praxe, na rozvoj morálních hodnot u žáků. Jakými způsoby se o to u žáků snaží, co jim přijde nejdůležitější a jaké hodnoty nejvíce postrádají v současné generaci školáků. Součástí mé praktické části diplomové práce budou i mé osobní názory, které pramení již ze zmiňovaných pedagogických praxí a také vlastní náměty, jak bych se pokusila určité hodnoty u žáků rozvíjet já sama.

I. Teoretická část

1. Vymezení základních pojmů

1.1 Etika

Etika – pochází z řeckého slova *éthos*, které znamená mrav, zvyk, obyčej a charakter. Je to teorie morálky, která se zabývá společenským životem člověka, původem morálního vědomí. Podstatou etiky je snaha o objasnění důvodů, které vedou k určitému jednání. „V nejširším pojetí je etika studiem lidského chování.“¹

Slovo etika má více významů. Pro nás je stěžejní význam jako mravní vědomí, mravní smýšlení a jednání, charakter, mravnost a morálka. Etika je součástí filozofie, která se zabývá mravním chováním a vědomím člověka.

Na počátku vzniku tohoto slova stál pouze materiální vztah mezi lidmi, který byl prioritou pro jejich žití a soužití. Trvalo velmi dlouho, než si lidé uvědomili, že se nejedná pouze o materiální potřeby, ale že pro fungování společnosti je potřeba také mravního chování ve vztazích mezi členy určité společnosti. Že je potřeba dodržovat určité mravní zvyklosti, jinak řečeno praktické normy chování, které však nejdříve byly brány jako objektivní potřeby pro celou společnost. Přejít od objektivní morálky k subjektivní vedl přes uvědomění si závislosti jednoho člověka na druhém, kteří se potřebovali pro chod celé společnosti, rodu nebo kmene².

1.1.1 Systém etického myšlení

Etika se mimo jiné snaží o systematizaci etického myšlení, a proto se dělí do několika kategorií³:

a) Deskriptivní etika

Popisuje mravní normy a hodnoty, které jsou typické pro danou společnost. Nesnaží se v dané společnosti zjistit, co je a co není správné, pouze situace popisuje. Deskriptivní

¹ M. Thompos, *Přehled etiky*. Praha, 2004. s. 14

² M. Buhr, G. Klaus, *Filozofický slovník*. Praha, 1985. s. 165-167

³ M. Thompos, *Přehled etiky*. Praha, 2004. s. 11-15

etika informuje o daných poměrech v dané společnosti a tyto informace slouží k formování etiky praktické.

b) Normativní etika

Zkoumá normy, podle kterých se lidé ve společnosti chovají a rozhodují. Normativní etika se zabývá povinnostmi člověka, tedy co by měl dělat, a hodnotami, kterými se řídí. Jde o krok dál než etika deskriptivní. Příklad: deskriptivní etika popisuje, kolik dětí umístilo své rodiče do domova seniorů, normativní etika se zajímá o to, jestli je tohle chování správné.

c) Metaetika

Metaetika vznikla jako reakce na tvrzení, že všechny výroky vztahující se k morálce jsou bezvýznamné. Úkolem metaetiky je zjistit, co lidé myslí svými výroky, na jakém základu prohlašují určité chování za správné nebo nesprávné.

d) Aplikovaná etika

Tato oblast etiky je pro nás všechny nejdůležitější, protože v každém období života přichází morální otázky a dilemata. Je to etika v praxi. Aplikovaná etika zkoumá rozhodování a jednání na základě teorie etiky, to znamená, že jejich vztah je existenčně podmíněný. Pokud zkoumáme jednání, můžeme aplikovat teorii nebo naopak můžeme sledovat jednání a z toho vyhodnotit, která teorie etiky zafungovala. Aplikovaná etika je využívána také v různých profesích v podobně etického kodexu zaměstnance, který říká, jak se má zaměstnanec chovat.

1.2 Morálka – etika v praxi

Morálka – pochází z latinského slova *mos*, který původně znamenal vůli, posléze mrav, předpis, zákon, vlastnost, charakter, vnitřní podstatu. Morálka je systém, který udává směr chování jedinců ve společnosti. Jeho podstatou je rozlišování dobrého a špatného chování. Uvědomění si tohoto chování je podstatou svědomí, projevuje se studem, vinou, trapností, rozmrzelostí a nevolí⁴.

⁴ P. Vacek, *Psychologie morálky a výchova k charakteru žáků*. Hradec Králové, 2013. s. 126

Morální principy jsou historicky a kulturně proměnné. V různých obdobích našich dějin se za morální chování považovalo něco jiného. I v různých zemích se za morální chování taktéž považuje něco jiného. Zde platí přísloví: „Jiný kraj, jiný mrav.“

Je velmi důležité, abychom dokázali odlišit morálku od etikety, práva, zvyku a náboženství. Etiketa je založena na chování jedince ve společnosti a jeho veřejném životě. Právo je vynutitelné státní mocí a zároveň reflektuje morální pravidla, ale právo samo o sobě nedohlíží na dodržování morálních norem. Zvyk je tradicí, která vzniká spontánně, a je určený pouze pro určitou společnost nebo skupinu. Náboženství je zcela jiné odvětví než morálka, protože v náboženství jde o postoj a přiblížení se svým chováním k Bohu. „*Mravnost není náboženství a náboženství není mravností.*“⁵ Mravnost se uplatňuje vůči ostatním lidem ve společnosti, kdežto náboženská mravnost je cestou k nalezení Boha.

Podle Jana Sokola je morálka prostorem svobody, který je volný, ale zároveň je ovlivňován určitými pravidly. V tomto prostoru se rozhodujeme k určitým činům, ale nejsou to zcela nahodilé projevy chování, ale jsou určeny pravidly, která nemají písemnou podobu, nýbrž slovní, která se předává z generace na generaci. Naši rodiče, učitelé a autority v našich životech nám říkají, co máme dělat, jak se chovat k okolí a dávají nám nějaký vzor, co je a co není správné a co nás dovede k určitému cíli. „*Společenský mrav je tedy souhrn naučených kulturních vzorců jednání a chování, k němuž společnost všechny své členy více méně razantně vede.*“⁶ Během našeho života však máme spoustu prostoru a času si sami určit, zda tohle je ta správná cesta k cíli. Především v období dospívání se často snažíme porušovat „pravidla“ a čekáme, jak na to společnost zareaguje, zda je tato hranice opravdu nepřekročitelná, nebo naopak můžeme tato nepsaná pravidla nějakým způsobem zdokonalovat, překonávat⁷. Pár příkladů, které jsou od společnosti vyžadovány, je například vzhled, oblečení, mimika, gesta, řeč aj. V minulosti tyto požadavky společnosti byly zásadní, a kdo se jimi neřídil, byl považován za nenormálního člověka. V dnešní době se naopak snaží přistupovat k člověku benevolentněji. I lékař může mít piercing a tetování, což bylo dřív specifické pro trestance, a tak se na tyto lidi i pohlíželo. Bohužel i v dnešní době se starší generace špatně vyrovnává s odlišnostmi mladší generace.

⁵ T. G. Masaryk, *Mravní názory*. Praha, 1923. s. 8

⁶ J. Sokol, *Etika a život: pokus o praktickou filosofii*. Praha, 2010. s. 68

⁷ Tamtéž s. 66-68

1.3 Hodnoty

Pojem hodnota představuje pro každého jedince ve společnosti něco zcela odlišného, ale všechny tyto odlišné věci mají stejnou podstatu. Hodnota je pro jedince něčím důležitým a významným a má pro něj určitou cenu. Na cestě k dosažení hodnot jedinec musí vynaložit určité úsilí, aby hodnoty dosáhl.

Proto jsou hodnoty zcela individuální, protože pro každého jedince ve společnosti je důležité něco jiného. Jaké hodnoty jedinec má záleží na jeho názorech, osobních zkušenostech a vnějších vlivech z okolí.

Hodnoty každého z nás se během života mění. Záleží na období vývoje jedince, ve kterém se zrovna nachází. Ale hodnoty se nemění jen na základě vývoje jedince, ale také na vlivech sociální skupiny, která na něj má v určitém období největší vliv a se kterou tráví nejvíce času. Nejdříve si jedinec hodnoty osvojuje od rodičů, dále během školní docházky od učitelů a největší vliv na jedince má jeho skupina vrstevníků a kamarádů. Dále se hodnoty mění na základě zkušeností a také osobnosti jedince.

„Lidské hodnoty je možné rozdělit podle jejich obsahu na materiální a nemateriální, osobní a sociální, zahrnující jiné lidi, či nadosobní duchovní a morální hodnoty a ideály.“⁸

Existují však i hodnoty, které jsou všeobecně platné pro danou společnost, která je ovlivněná kulturně i historicky⁹.

1.3.1 Kategorizace hodnot

Kategorizace hodnot může být různá. Setkáváme se s kategorizací, která jak si troufám říct, odpovídá charakteru jedince¹⁰:

- Dionýské hodnoty (řadí sem konzumaci, komfort, dobré živobytí, luxus a v krajním případě může tato orientace vyústit v egoismus a příživnictví)

⁸ M. Vágnerová, *Psychologie osobnosti*. Praha, 2010. s. 294

⁹ P. Vacek, *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové, 2013. s. 144

¹⁰ Tamtéž s. 145

- Herkulovské hodnoty sledující vlastní moc nad druhými, jejich ovládní, touhu po vládě, slávě a společenském uznání
- Apollónské hodnoty se týkají tvořivosti, poznání světa, rozvoje vědy a umění
- Prométheovské hodnoty se vztahují k boji za spravedlnost, proti zlu, bolesti, krutosti, za skupinovou sounáležitost
- Sokratovské hodnoty zahrnují poznání sebe, porozumění sobě samému a zdokonalení vlastní osobnosti

Autorka Marie Vágnerová uvádí hodnoty, které odpovídají základním lidským potřebám¹¹:

- Láska

Ta je zakotvena v každé rodině a přináší s sebou i hodnotovou orientaci na rodinu, neboť láska je hodnota, která je trvalá a je základním zdrojem jistoty člověka.

- Materiální hodnoty

Materiální hodnotou zde není myšlena pouze finanční stránka, ale také jakýkoliv zisk. Finanční hodnota je nedílnou součástí každého jedince, protože peníze jsou důležité a bez nich se nedá existovat. Ostatními zisky je myšleno vše, co člověk během života získá. Může se jednat o sebejistotu, pocit moci na základě něčeho získaného apod. Mezi materiální hodnoty se řadí i vlastní tělo, fyzická zdatnost, síla i krása. Tato hodnota je požadována i současnou společností, která klade důraz na vizuální vzhled jedince.

- Moc

Moc je opět hodnota, kterou si můžeme sami vykládat jako negativní, ale je to hodnota, která je potřebná pro život každého. Samozřejmě pro někoho je moc prostředkem k získání nadvlády nad ostatními, ale zároveň je moc něco, čeho chce každý dosáhnout jen pro svůj osobní rozvoj a pocit sebeuspokojení.

- Pravda

Smyslem pravdy je cesta, která vede lidi k poznání pravdy, podstaty věci. Pro někoho je tato hodnota tou nejdůležitější, neboť cestou poznání pravdy je jedinec jistější

¹¹ M. Vágnerová, *Psychologie osobnosti*. Praha, 2010. s. 294

v životě.

- Svoboda

Svoboda je velmi individuální hodnota, kterou může každý chápat jinak, je ovlivněna spoustou aspektů. Někdo může svobodu chápat jako svou osobní, někdo zase jako svobodu ve společnosti, v jeho osobních nárocích a požadavcích a možnosti dělat to, co právě on sám chce.

- Moudrost

Hodnota, která je brána jako nejvyšší potřeba pro společnost.

- Morální hodnoty

Tyto hodnoty by měly charakterizovat požadavky a nároky společnosti na chování členů určité společnosti, které podléhají vlastnímu svědomí. V současné době je však tato hodnota na nižším stupni hodnotového žebříčku, neboť pro velkou část populace představují svazující a omezující normu, která jim diktuje, jak se mají chovat.

1.4 Mravní jednání

V dřívějších dobách se morálka brala za zcela objektivní požadavek po všech členech společnosti. Otázce morálky se věnovala spousta velkých filozofů, myslitelů. Ale v dnešní době je otázka morálky brána spíše jako individuální pro každého jedince, ale každý jedinec je schopen určit co je dobré a co zlé, dokáže nést odpovědnost za své činy. A tímto chováním jedinec dospívá do světa morálních hodnot.

„Hodnotí se nejen to, zda jedinec škodí, ubližuje, ohrožuje je, ale zda pozitivně, aktivně pomáhá, pečuje, přispívá k blahu druhým, skupiny, společnosti.“¹² Lze tedy říct, že jedince neposuzujeme pouze podle chování k jednomu člověku, ale k celému jeho okolí.

V životě každého člena společnosti může dojít ke kolizi jeho povinností a chůtice. Těmto situacím se říká *morální složitá, problémové situace*. Člověk ví, že má nějaké povinnosti, ale nechce je plnit a jít dělat něco zábavnějšího převládá – ve větší míře se tato situace stává dětem.

¹² J. Čáp, *Psychologie pro učitele*. Praha, 2007. s. 339

Právě pro předejití těmto situacím je velmi důležitá výchova, ať již výchova rodičů, učitelů nebo všech lidí, kteří se podílí na formování osobnosti dítěte, tak aby z něj vyrostl zralý jedinec, který dokáže tyto situace vyřešit díky svému *charakteru*¹³ a *svědomí*¹⁴.

To, co se skrývá pod pojmy charakter a svědomí, je však něco hlubšího, něco, co hraje nejdůležitější roli v morálním usuzování. A to je *postoj*.

„*Postoj je získaný motiv vyjadřující jedincův vztah k určitému objektu, k věci, lidem, činnosti, skupině, ideji apod.*“¹⁵ Každý jedinec má odlišný postoj, tyto postoje mohou být vztahovány vůči přírodě, menšinám, okolnímu prostředí, kulturám, ale také vůči specifickým zálibám jedince.

Podle Arna Anzenbachera morálku uplatňujeme jako předporozumění mravní skutečnosti, které uplatňujeme v našem chování a očekáváme ho i od ostatních. Předporozumění mravní skutečnosti se skládá hned z několika složek. První složkou je mravní hodnocení, které svému vlastnímu jednání a jednání druhých lidí připisuje mravní hodnotu. Tím je myšleno vyhodnocení jednání, zda je dobré či zlé. Jestli jej podporujeme nebo jej odmítáme. Zároveň můžeme hodnotit i ostatní situace, instituce aj. kolem nás, ale to se již jedná o sekundární hodnocení. Protože situace, instituce a jiná zařízení jsou výsledkem lidského jednání. Další složkou je svědomí. Předpokládáme, že své skutky a skutky jiných vyhodnocujeme na základě svědomí, které každý člověk má. Z toho plyne fakt, že každý z nás má povědomí o tom, co je považováno za dobré a co za špatné. Poté už záleží na svědomí každého, jakým způsobem bude jednat. Další prvek je dobrovolnost, která vypovídá o individuálním chování každého jedince. Protože jsme svobodní a máme možnost chovat se podle toho, jak chceme my. Tudiž se každý může dobrovolně rozhodnout, zda spáchá zlo. Odpovědnost nám přináší následky za svá rozhodnutí a jednání. Musíme dokázat říct, proč jsme v takové situaci jednali takto a ne jinak. S tím však přichází fakt, že člověk, který spáchal něco zlého, není schopen odůvodnit své jednání, protože pouze uspokojil svou vášně. Dalším prvkem je sociální zřetel, který vypovídá o okolí. Jak chceme a zároveň očekáváme, že se ostatní lidé budou chovat a samozřejmě, jak se mám chovat já sám. Posledním prvkem je vlastní hodnota. Ta každého z nás pohání kupředu a podle ní se řídíme a chováme¹⁶.

¹³ Charakter – soubor psychických vlastností jedince, které ovlivňují jedincům morální a společenský život

¹⁴ Svědomí – vnitřní subsystém morální sebekontroly a seberegulace

¹⁵ J. Čáp, *Psychologie pro učitele*. Praha, 2007. s. 149

¹⁶ A. Anzenbacher, *Úvod do etiky*. Praha, 1994. s. 13-17

2. Morální výchova

„*Mravní výchova se opírá o všelidské mravní hodnoty a humanistické tradice, projevující se v úctě k životu a lidem, k lidské práci a kultuře, v respektu k pravdě, spravedlnosti atd.*“¹⁷ Takto je definovaná morální výchova v české literatuře. Lze využít i jednodušší větu, která vystihuje morální výchovu: „*Morální praxe spočívá v redukci individuálního egocentrismu.*“¹⁸ Podstatou morální výchovy je vychovat bytost, která nebude upřednostňovat pouze své osobní zájmy a potřeby, ale bude jednat pro blaho lidí ve svém okolí a pro celou společnost. V českém prostředí se můžeme setkat s pojmy *mravní výchova*, *morální výchova* a *etická výchova*. Etická výchova však není jednoznačným synonymem pro morální výchovu, nicméně se tento pojem užívá ve školním prostředí, ale tomu se budeme věnovat v kapitole níže.

V zahraniční literatuře se se setkáváme v pojmy *character education*, *moral education*, *value education* a *ethical education*¹⁹. Zahraniční autorka Darcia Narvez rozděluje morální výchovu podle tří výchovných přístupů, kdy jeden z přístupů je v podstatě nový. Dva hlavní přístupy morální výchovy dělí na tradiční výchovu a racionální výchovu. Tradiční morální výchova je založena na ukotvování tradičních hodnot jako cíl celé této výchovy. Naopak racionální výchova se snaží o autonomní uvažování a schopnost objektivního posouzení situace a jejího řešení. Tato autorka vyčleňuje ještě třetí přístup, *integrative ethical education*, který slučuje to nejlepší z předchozích dvou přístupů. Podstatou tohoto přístupu je vštěpování tradičních hodnot, ale zároveň rozvoj autonomního úsudku jedince, který je schopen se na základě ctností rozhodovat a být užitečným členem společnosti²⁰.

Morální výchova má stejné charakteristické vlastnosti jako klasická výchova, kde jde o proces záměrného a cílevědomého vytváření optimálních podmínek umožňujících rozvoj jedince s ohledem na jeho individuální potřeby za účelem vychování z něj samostatnou a socializovanou osobnost²¹. Výchova může probíhat několika způsoby, stejně tak jako morální výchova.

¹⁷ J. Průcha, *Pedagogický slovník*. Praha, 2013. s. 161

¹⁸ J. Dvořáček, *Morální výchova v současné společnosti a pedagogice*. Pedagogická orientace, 2004. s. 51

¹⁹ K. Šťastná, *Problematika výuky morální výchovy na českých školách*. Praha, 2014. s. 28

²⁰ D. Narvaez: Integrative Ethical Education. In: M. Killen, J. Smetana (Eds.): *Handbook of moral development*. s. 703-733 (on-line).

²¹ J. Průcha, *Pedagogický slovník*. Praha, 2013. s. 345

Jan Čáp popisuje typologii výchovy²²:

- 1) Autokratické (autoritativní, dominantní) vedení je založeno na principu rozkazů, hrozeb a trestů. Neexistuje zde žádný prostor pro názor dítěte. Celá tato výchova vychází ze zkušeností vychovatele.

Autokratické vedení u dětí vytváří napětí, podrážděnost a agresivitu nejen vůči svému vychovateli, ale také vůči svému okolí. Neustálá kontrola jejich výsledků práce nebo chování je vede k potřebě slyšet pochvalu a získat pozornost vychovatele.

- 2) Slabé (liberální) vedení je založeno na laxnosti vychovatele, který nerozdává jasně dané příkazy. Své požadavky, když je rozdá, tak nekontroluje a nebazíruje na jejich splnění.
- 3) Sociálně integrační (demokratické) vedení je výchova založená na samostatnosti a individualitě. Při tomto stylu vedení se vychovatel snaží děti spíše vést tím správným směrem, dávat jim správný příklad chování a jednání. Je zde prostor pro kreativitu dětí a jejich názory.

V současné společnosti se setkáváme hned s několika druhy výchovy. Tento druh si volí sami rodiče a nikdo nemůže objektivně posoudit, zda je výchova dobrá či špatná. Stejně tomu tak je v oblasti morální výchovy. Společnost není ještě zcela rozhodnutá, jaká je správná odpověď na otázku, co vlastně je a není dobré, jaké jsou nejvyšší morální hodnoty, i přesto se snaží každého jedince vést správným směrem. Morální výchova by měla u jedince vytvářet pozitivní mravní stránky jeho osobnosti²³.

Podle Pavla Vacka, je ale realita jiná. V morální výchově se nedbá příliš na rozvoj pozitivních stránek jedince, ale na zadržení právě negativních forem chování, odchylek od běžných morálních standardů, kde jsou tyto odchylky nějakým způsobem trestány²⁴.

Jak již bylo zmíněno v první kapitole, morálka a s tím související morální výchova se postupem času měnila na základě historických a kulturních podmínek. V Československé socialistické republice, před rokem 1989, byly morální zásady a tím pádem i orientace morální výchovy vedena ve stylu socialistického režimu. Po roce 1989, kdy vznikla Česká republika, došla společnost do situace, kdy zjistila, že morální myšlení je potřeba změnit a vylepšit. Ale zlepšování morální úrovně u členů společnosti posledních pár let klesá.

²² J. Čáp, *Psychologie pro učitele*. Praha, 2007. s. 304

²³ P. Vacek, *Psychologie morálky a výchova k charakteru žáků*. Hradec Králové, 2013. s. 128

²⁴ Tamtéž s. 128

Dokazují to i výsledky Evropské studie hodnot, které zhodnotila Ludmila Muchová. Společnost už neuznává takové hodnoty jako před nějakou dobou a tím upadá do morální krize²⁵. Velkou roli v úpadku morálního smýšlení celé společnosti jsou různorodé faktory. Tím jsou myšleny jak kulturní, politické, vědecké faktory, které jsou příčinou egoismu společnosti²⁶. To znamená, že lidé jsou více orientováni sami na sebe a už nemají potřebu se starat a zajímat o ostatní členy společnosti. Jejich práva jim zaručují autonomii a to lidem stačí. Tím pádem zcela upadá klasický hodnotový žebříček s tradičními hodnotami tak, jak byly dříve ukotveny²⁷.

Existuje program, který se využívá nejen u nás, ale ve více evropských zemích, který je zaměřený na rozvoj sociálních dovedností a vlastností podporující prvky prosociálnosti²⁸. Tento program navrhl španělský psycholog R. Roche Olivar v roce 1992. Program je tvořen deseti oblastmi²⁹:

- 1) Důstojnost lidské osobnosti; sebeúcta.
- 2) Postoje a způsobilosti mezilidských vztahů.
- 3) Pozitivní hodnocení chování druhých lidí.
- 4) Kreativita a iniciativa.
- 5) Komunikace. Vyjadřování vlastních citů.
- 6) Interpersonální a sociální empatie.
- 7) Asertivita. Řešení agresivity a kompetivity. Sebeovládání. Konflikty s druhými.
- 8) Reálné a zprostředkované prosociální modely.
- 9) Prosociální jednání. (Pomoc. Darování. Dělení se. Spolupráce. Přátelství. Zodpovědnost a péče o druhé.)
- 10) Společenská a komplexní prosociálnost. (Solidarita. Sociální problémy. Sociální kritika. Občanská neposlušnost. Nenásilí.)

²⁵ L. Muchová, *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno, 2015. s. 112

²⁶ J. Dvořáček, *Morální výchova v současné společnosti a pedagogice*. Pedagogická orientace, 2004.

²⁷ L. Muchová, *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno, 2015. s. 112

²⁸ Prosociálnost – pozitivní sociální chování

²⁹ R. R. Olivar, *Etická výchova*. Barcelona, 1990. s. 7

2.1 Faktory ovlivňující morální výchovu

V životě jedinců je hned několik faktorů, které mají vliv na jejich vývoj a formování osobnosti. Tyto faktory ovlivňují i jejich morální vývoj, myšlení a jednání. Nejdůležitějším faktorem je proces socializace. Jedince během jeho života také velmi ovlivňují autority, které na něj mají přímý vliv a samozřejmě prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje.

2.1.1 Socializace

Každý jedinec se již od svého dětství stává součástí společnosti na základě vytváření vztahů s druhými lidmi, tento proces se nazývá *socializace*. Můžeme najít několik definic pojmu socializace, ale já jsem si vybrala tuto: „*Socializace obsahuje veškeré vědomé a nevědomé, přírodní a společenské vlivy, které působí na osobnostní vývoj.*“³⁰ Každý jedinec již od narození prochází *primární socializací*. Tato socializace je v rukou rodičů, kteří své dítě vychovávají a měli by mu dát dobrý základ pro to, aby dítě mohlo projít dalším stádiem při nástupu do školy. Ve škole probíhá tzv. *sekundární socializace*, kde jde především o socializaci s vrstevníky. V tomto období mají proces socializace v rukou učitelé. Ti se snaží žákům vštípit povědomí o tom, co je a co není správné. Snaží se u žáků rozvíjet kritické myšlení na základě vytvoření si nějakého problému a jeho následného řešení, ale takového, které není aktuální, ale tento problém by se někdy mohl u žáků objevit³¹.

2.1.1.1 Sociální učení

Aby se jedinec mohl socializovat, musí se aktivně podílet na sociálním učení, díky kterému bude moci ovládat své chování a projevy na veřejnosti. Svým chováním je vnímán společností a také může svým chováním ovlivňovat ostatní lidi ve společnosti, ve svém okolí. Jeho chování je do jisté míry ovlivněno jeho vrozenými a genetickými předpoklady, které ovlivňuje jeho reakce na určité situace, jeho intelektové schopnosti, temperament apod.

³⁰ R. Jedlička, *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha, 2004. s. 15

³¹ Z. Helus, *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha, 2007. s. 70

Podstatou sociálního učení je získání několika základních dovedností, které ovlivňují jednání a úspěšný život jedince³²:

- systém kulturních návyků (hygienických, sebeobslužných, slušné chování)
- role svého pohlaví a věku
- orientace v hodnotách daného kulturního prostředí
- mluvená řeč
- sebeovládání
 - Sebeovládání je nejvýznamnější dovedností získanou v procesu sociálního učení. Díky této dovednosti se jedinec dokáže ovládat a přebírat odpovědnost za své činy, což je důležité pro jeho morální chování.

2.1.1.2 Formy sociálního učení

Formy sociálního učení podle Čápa a Mareše³³:

- napodobování
- učení sociálním posilováním
- identifikace
- observační učení (zástupné učení)

Jedinec při socializaci prochází všemi těmito procesy a procesy jsou na sobě závislé.

Napodobování

Nejtypičtější a nejstarší formou sociálního učení je napodobování, tuto formu učení je možno vidět nejen u lidí, ale také u zvířat. Napodobování probíhá již od raného dětství, kdy se dítě snaží napodobit chování ostatních a chování vůči ostatním. K napodobování dochází většinou nevědomky, dítě si ještě neuvědomuje, co opakuje, ale opakuje to, co dělají rodiče,

³² M. Nakonečný, *Sociální psychologie*. Praha, 2009. s. 103-104

³³ J. Čáp, J. Mareš, *Psychologie pro učitele*. Praha, 2007. s. 192

sourozenci, lidé v okolí a také jejich ikony, filmové, pěvecké apod. Díky napodobování je možné vyřešit nějakou stresovou situaci, ve které dítě neví, co dělat. Napodobí chování ostatních a považuje řešení situace za správné.

Negativem napodobování je možnost vybudování se přehnaných sympatií nebo naopak antipatií až nenávisti. Dalším velkým negativem je možnost, že dítě v dospělosti bude napodobovat i zlovyky a návyky, které v dětství vidělo. Tam se může řadit i agresivita a alkoholismus.

Učení sociálním posilováním

Učení založené na odměnách a trestech. Rodiče chválí, případně trestají dítě na základě jeho chování, které buď odpovídá nastaveným normám a pravidlům nebo naopak. Děti tak ví, že když se budou chovat správně, dostanou odměnu, která může být slovní povahy, materiální, ale může to být pouze pohlázení, úsměv a spokojený výraz rodiče. Naopak pokud dítě ví, že porušilo nějaké pravidlo, přijde trest. Ten může být podpořen výhrůžkou zrušení citového vztahu, vykázaní ze skupiny apod. Dítě je tak již „poučeno“ a chybu znovu neopakuje.

Při nadměrném používání trestů může z hlediska socializace nastat problém. Tresty mohou u dítěte vyvolat zmatenost v sociálních vztazích a odpor a nevoli vůči rodiči nebo osobě, která ho trestá. Zároveň se mu nedostává ideálního vzoru pro své chování.

Ale ani učení odměnou a trestem není univerzální. Vždy je důležité zohlednit individuální vlastnosti a charakteristické rysy jedince, protože ne na každé dítě platí vše stejně.

Identifikace

Učení identifikací je založené na přebírání hodnot, názorů a postojů od nějakého vzoru, který je pro dítě důležitý. Dítě si ke svému vzoru vytvoří citovou vazbu, na kterou se emočně přimkne, obdivuje jej a vzhlíží k němu. Může se jednat o rodiče, o kamaráda, o nějakou slavnou osobnost, ale také o historickou nebo literární osobu.

Pro práci učitele je velmi důležité si tuto formu sociálního učení uvědomovat, protože pokud bude pro děti dobrým vzorem, snáze se mu bude děti formovat a učit.

Identifikace většinou bývá brána v pozitivním slova smyslu, ale může nastat situace, kdy je identifikace negativní. Dítě se identifikuje s někým, koho se bojí a nemá k němu kladný vztah. Tato situace může nastat i v případě šikany ve škole, kdy se dítě natolik bojí agresora, že raději půjde s ním.

Observační učení

Je navázáno na učení sociálním posilováním, ale v tomto případě se nejedná o trestání či odměňování jedince, nýbrž o to, že vidí někoho ve svém okolí, jak je za své chování odměněn nebo potrestán. Bere si z toho ponaučení, jako kdyby se tak zachoval on sám.

Observační učení bylo předmětem teoretika sociálního učení Alberta Bandury, který se ve svých experimentech zabýval vlivem surového jednání. Experiment se zakládal na tom, že dětem bylo puštěno video, na kterém se děti surově chovaly k panence a jejich chování bylo odměněno. Děti potom aplikovaly podobné chování k obdobné panence. Jeho závěr tedy byl/je, že observační učení způsobuje agresivitu.

2.1.2 Autorita

„Autoritu můžeme chápat jako sociální vztah mezi osobami, který tvoří vazbu mezi nositelem autority (tj. člověkem, který působí na okolí svým vlivem) a příjemcem autority (tj. adresátem vlivu, který nositele autority respektuje, uznává a v určité míře přijímá).“³⁴

Autorita má v sociálních vztazích vlastnost relativnosti. To znamená, že se člověk autoritou nerodí, ale získává ji během života. Ale autorita člověka nemusí působit na všechny členy určité skupiny, může působit pouze na jednoho člena skupiny. Autorita může působit v různých sociálních skupinách, například: v zaměstnání, v rodině apod. Každý člověk přijímá autoritu jinak, v různých formách a stává se pro něj autoritou z nějakého důvodu, kvůli nějakému chování autority. Naopak někdo se pro nás stává autoritou pouze proto, že musí být náš nadřízený z titulu a svého postavení.

Další vlastností autority je její asymetričnost, ta vytváří vztah nadřízenosti nositele autority a podřízenosti příjemce autority. Tento vztah autority je možné sledovat v zaměstnání, kde se jedná o formální autoritu, která je jasně daná vedoucí pozicí.

Autorita má jednu zvláštnost, můžeme ji chápat jako interiorizaci motivů, cílů a hodnot, se kterými se identifikujeme. To znamená, že autorita nám předává hodnoty a normy, které si přisvojíme a dobrovolně tak jednáme.

³⁴ A. Vališová, *Autorita jako pedagogický problém*. Praha, 1998. s. 15

Druhy autority³⁵:

a) Autorita skutečná a zdánlivá

Skutečná autorita znamená, že ve vztahu podřízeného a nadřízeného panuje soulad. Podřízení „s láskou“ plní všechny úkoly a pokyny od nadřízeného. Ve skupině spolupracují a drží při sobě.

Naopak autorita zdánlivá má jisté mezery, protože podřízení nemají takovou důvěru ve svého nadřízeného. Dovolí si oponovat a neplnit zadané úkoly.

b) Autorita přirozená a získaná

Autorita přirozená pramení z osobnosti člověka, jeho charakteristických, případně profesních rysů.

Autorita získaná je výsledkem výchovy a cílevědomosti jedince. Jedinec ji získává v průběhu svého života, svým úsilím a činy.

c) Autorita osobní, poziční a funkční

Osobní autorita vyplývá z přirozených vlastností, schopností a dovedností jedince. Poziční autoritu získává jedinec na základě svého postavení v organizaci, které je dané systémem organizace.

Funkční autorita je výsledkem naplnění očekávání od okolí. Závisí na schopnosti plnění úkolů, kvality výkonu.

d) Formální a neformální autorita

Formální autorita plyne z postavení jedince ve společnosti nebo organizaci. Neformální autorita plyne z přirozeného stavu jedince, který má vliv na ostatní, aniž by o to usiloval.

e) Autorita statutární, charismatická, odborná a morální

Autorita statutární je kombinace autority formální a poziční. Tato autorita je dána svým postavením a zařazením v hierarchii systému, ve kterém působí. Tato autorita musí

³⁵ A. Vališová, *Autorita jako pedagogický problém*. Praha, 1998. s. 15-17

dodržovat nějaké pravidla, musí nějak vypadat a chovat se ve společnosti podle své pozice.

Charismatická autorita odráží zevnějšek jedince, tedy jak se chová a vypadá, když ho potkáme. Jeho energii, elán, vzhled, komunikační dovednosti, vřelý vztah k ostatním členům skupiny nebo organizace, upravené vystupování apod. Odbornou autoritu nabudeme jako výsledek činností, dovedností ve svém oboru, ve své profesi. Morální autoritu získáme na základě dodržování morálních norem a hodnot, které jsou uznávané v dané společnosti, kdy členové společnosti zhodnotí, zda se jedná o morální a nemorální činy.

2.1.3 Prostředí vychovávaného

Jak již bylo zmíněno, dítě se během svého vývoje dostává do mnoha sociálních skupin. Všechny tyto sociální interakce mají zásadní vliv na formování dítěte. Nejdůležitějším prostředím, které dítě formuje, je rodina, škola a samozřejmě interakce s vrstevníky. Zaměříme se na prostředí vychovávaného v rodinném prostředí a ve škole. Interakce s vrstevníky samozřejmě souvisí i právě se školním prostředím, ale k interakci dochází i ve volnočasových aktivitách jedince a tyto vztahy by bylo velmi obtížné analyzovat. Jedinec se například může dostat do „špatné party“ a svůj vývoj orientovat jiným směrem, než jakým ho rodiče a učitelé vedli.

2.1.3.1 Rodinné prostředí

„Rodinné prostředí působí na základní psychické, tělesné a sociální charakteristiky vývoje dítěte, jeho kognitivní a emoční vývoj, postoje, předsudky a hodnotové orientace aj.“³⁶

Rodiče by měli odpovídat za výchovu svého dítěte, která ovlivňuje jeho celkový vývoj. Měli by dítěti dávat správný vzor chování, protože dítě během svého sociálního vývoje přejímá vzorce chování primárně od rodičů. Chování rodičů by mělo být v souladu s tím, jaké chování vyžadují od svého dítěte.

³⁶ J. Průcha, *Pedagogický slovník*. Praha, 2013. s. 249

Především by v rodinném prostředí měla panovat harmonie a přátelská atmosféra. Pokud je totiž rodina nefunkční, ani dítě nemůže být funkční a jeho vývoj se zbrzdí. Nehledě na to, jak již bylo zmíněno v podkapitole *sociální učení*, dítě během vývoje bohužel přebírá i negativní vzorce chování, které poté může v dospělosti také aplikovat.

2.1.3.2 Školní prostředí

Další, nemalý vliv na vývoj dítěte má samozřejmě škola, v té jedinec tráví převážnou většinu dne. Když se ale zaměříme na školní prostředí, není zde pouze učitel, který nějakým způsobem ovlivňuje žáky, čemuž se budeme věnovat v další kapitole. Ale ve školním prostředí má na jedince vliv celé jeho okolí, do kterého patří všichni pedagogičtí zaměstnanci, kteří s ním přijdou do styku. Jeho spolužáci, se kterými tráví všechnen čas ve škole, ale i žáci z ostatních tříd.

2.2 Historické pojetí morální výchovy na příkladu J. A. Komenského

Již samotný Jan Amos Komenský se ve svém díle *Didaktika velká* věnoval otázce morálních hodnot. „*Co tedy jsou naše díla? Studium moudrosti, která nás má povznést a učiniti statečnými a velkoduchými.*“³⁷ On sám ve svém díle tvrdí, že je velmi důležité se učit mravnosti a také, aby se tato mravnost vyučovala ve školách, aby všichni lidé měli stejné morální zásady. Toto vzdělávání, jak on píše, *umění vzdělávati mravy*, rozdělil na 16 pravidel. Za nejdůležitější považuje vštěpování ctností.

První ctností je moudrost, kterou by měl každý získat vzděláváním. Druhou je umírněnost, kterou by měli umět aplikovat ve všech oblastech života, od základních fyziologických potřeb po vše, co konají. Další je statečnost, během které by se měli naučit ovládat svůj hněv, netrpělivost a odpor. J. A. Komenský píše, že základem této statečnosti je jednat pomocí rozumu, nikoliv na základně svých momentálních emocí. A poslední ctností je spravedlnost, ta by je měla naučit nelhat, ke každému se chovat hezky a neubližovat nikomu. U této ctnosti J. A. Komenský uvádí dva druhy spravedlnosti. Tou první je *ušlechtilá*

³⁷ J. A. Komenský, *Didaktika velká*. Praha, 1930. s. 220

spravedlnost, kterou děti vidí u lidí ve svém okolí. U lidí, kteří se chovají vzorně a dávají dětem příklad, tím jsou samozřejmě myšleni i učitelé, i rodiče.

*„A aby se všichni naším obecným vzděláváním naučili jednati podobně, bude třeba sepsati pravidla o obcování s lidmi a usilovati o praktické jich provádění tím, že budou obcovati skromně s učiteli, spolužáky, rodiči, služebníky a jinými a s nimi denně rozmlouvati o rozličných věcech.“*³⁸ Druhým druhem spravedlnosti je *vytrvalost v práci*, která by je měla naučit, že není důležité jakou práci a jak dělají, ale že vůbec nějakou práci dělají. Tento druh spravedlnosti souvisí se spravedlností a ochotou. To by mělo děti naučit faktu, že nic nedělají jen pro sebe, ale pro obecné dobro, pro celou společnost. Všechny tyto ctnosti by se měly učit již od útlého mládí, aby děti již od mala věděly, co je správné a nedostaly se pod nechtěný vliv, který by je mohl svést na stranu zla, protože: *„Neboť zlo pro porušenost přirozenosti se chytá snáze a pevněji.“*³⁹ Nejlepší výchovou v tyto ctnosti je přesně takové chování, které je chceme učit, takže být jim dobrým vzorem. J. A. Komenský ve svém díle píše, že by se měla vytvořit nějaká psaná pravidla, která by zahrnovala, jak se člověk má a nemá chovat. To je ostatně zavedeno ve školách a tam je možné na dodržování pravidel možné použít tresty a pokárání.

³⁸ J. A. Komenský, *Didaktika velká*. Praha, 1930. s. 223

³⁹ J. A. Komenský, *Didaktika velká*. Praha, 1930. s. 225

3. Morální výchova žáků

Úkolem české školy je naučit žáky požadované vědomosti a dovednosti, ale zároveň, aby tyto naučené věci uměli využít i v praktickém životě. Aplikování naučených dovedností a vědomostí souvisí i s navazováním vztahů v reálném životě a tím pádem při interakci s druhými musí uplatňovat normy a hodnoty, které společnost požaduje. Proto je důležité, aby se škola nejen soustředila na intelektové vlastnosti žáků, ale i na morální hodnoty. Vzhledem ke kritickému stavu morálního usuzování současné společnosti je potřeba morální výchovy ve školním prostředí stále naléhavější. Obecně lze morální výchovu popsat jako školní proces, který podporuje osobní rozvoj mládeže prostřednictvím rozvoje morálních hodnot, ctností a morálního myšlení⁴⁰.

Prosazování hodnot se dostalo do škol na základě *Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR*, která určuje míru intelektuálních znalostí a míru morálních hodnot, kterými musí jedinec disponovat po absolvování školy. Jak je morální výchova legislativně začleněna do výuky, se budeme věnovat v další kapitole.

Bohužel však, jak ani společnost není jednomyslně rozhodnuta, které hodnoty jsou všeobecně platné a na nejvyšším stupni hodnotového žebříčku, ani škola nemůže tyto hodnoty jednoznačně určit, protože škola je státní instituce a svým působením odpovídá potřebám společnosti. Dalším faktem je, že škola ani nemůže zcela jasně vymezit, které hodnoty bude u žáků formovat, protože k žákům se přistupuje individuálně a škola by měla rozvíjet právě individuální potřeby žáků.

Paradoxem ovšem zůstává, že i výchova k morálním zásadám a hodnotám na škole není stoprocentní. Nikdy učitel nemůže žákovi/žákům dát jasně daný návod, jak se chovat a v jaké situaci⁴¹.

Co se týče samotné morální výchovy na školách, nehovoří se o ní jako o morální výchově, ale jako Etické výchově. Co konkrétně je obsahem Etické výchovy si opět popíšeme v následující kapitole. Za koncepcí Etické výchovy je schováno hned několik oblastí, ve kterých se škola má snažit jedince vychovávat. Je zde například hodnotový vývoj a výchova k charakteru žáků, ale v principu nejde o nic jiného než u žáků rozvíjet morální hodnoty.

⁴⁰ C. Pattaro. Character Education: Themes and Researches. An academic Literature Review. Italian Journal of Sociology of Education. s. 6-8

⁴¹ L. Muchová, *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno, 2015. s. 150

Problém však nastává s realizací této výchovy. V současné době se morální výchova probírá spíše ze širšího pohledu. To znamená, že otázky hodnot a morálních zásad, které jsou její podstatou, jsou brány jako součásti učebních celků⁴².

Když pomíneme fakta, jak formálně probíhá morální výchova, respektive Etická výchova na školách, a budeme věnovat pozornost i ostatním faktorům, které ovlivňují tuto výchovu, zjistíme, že velký vliv na morální výchovu ve škole má jejich morální a hodnotový vývoj v průběhu jejich dospívání učitel a zároveň metody, kterými se učitel snaží žáky motivovat ke správnému myšlení.

3.1 Role učitele v morální výchově žáka

V dřívějších dobách se učitel považoval za následovníka rodiče z pohledu výchovy dítěte. Učitel svou výchovou ve škole navazoval na to, co dítě umělo již z domácího prostředí. Jeho výchova byla založena na direktivním řízení žáků, těm se vytyčily jasně daná pravidla a normy, a každý žák se jim musel zcela podřídít.

Úkolem učitele není pouze žáky naučit požadovaným znalostem a dovednostem, ale současně by měl třídu a své žáky vést ke spolupráci a příjemnému prostředí ve třídě. V současné době na sebe učitel přebírá odpovědnost vůči společnosti, že vychová řádného občana, který bude na tolik socializovaný, aby mohl v současné společnosti fungovat⁴³. A aby toto snažení bylo co nejefektivnější, je potřeba, aby obsah této výchovy učitel interpretoval pomocí zážitkových aktivit. To znamená, že by měl být učitel vynalézavý a u žáků vytvářet přímý prožitek nad různým řešením životních situací, které ho mohou v reálném životě čekat. Učitel by neměl zapomínat ani na reflexi toho, co žáci právě prožili, aby se jim zkušenost vryla co nejvíce do paměti⁴⁴.

V moderní době se již k žákovi přistupuje z individuálního pohledu. Tento průlomový krok, pohled na žáka jako individuum, provedl J. J. Rousseaua ve svém díle *Emil čili o výchově*. Jeho dílo bylo hodně radikální, ale dalo základ tomu, aby se se žáky jednalo tak, jak vyžaduje

⁴² P. Vacek, *Psychologie morálky a výchova k charakteru žáků*. Hradec Králové, 2013. s. 128-130

⁴³ A. Vališová, *Autorita jako pedagogický problém*. Praha, 1998. s. 5

⁴⁴ <http://www.etickeforumcr.cz/eticcka-vychova/o-eticke-vychove/patri-eticka-vychova-do-ceskych-skol>

jejich osobnost, jejich schopnosti a možnosti se vzdělávat. Učitel již nemá být pouze „diktátorem“, který jasně vymezuje, co žáci mají a nemají dělat.

Má mít roli *moderátora*. „Úkolem vychovatele – ať jsou to rodiče nebo učitel – jest přihlížeti k tomu, aby co největší počet ideí, které děti i mládež získávají, byl získán takovým životním způsobem, aby se ideje ty staly hybnými ideami, motivující silou, která určuje jejich jednání.“⁴⁵ Jinak řečeno má být učitel člověk, který děti naviguje správným směrem a dohlíží na to, aby se jejich hodnoty formovaly a promítaly do jejich osobnosti, do jejich chování a jednání v běžném životě.

Tato úloha však není jednoduchá. Již v minulosti, jak zmiňoval John Dewey ve svém díle *Mravní zásady ve výchově*, tak zároveň v současnosti, v systému školství není tolik prostoru pro řešení praktických otázek týkajících se morálního jednání. Škola je zařízení zaměřené na získání znalostí a dovedností, intelektových vlastností. I když pomineme fakt, že do současné výuky jsou zařazena i průřezová témata, která se zabývají aktuálními otázkami ve společnosti, i přesto není možné vystihnout všechny stránky morálních hodnot. Proto se učitel/učitelé musí snažit, aby se tyto otázky morálky a hodnot prolínaly ve všech předmětech, které vyučují⁴⁶.

3.1.1 Typologie učitelovy výchovy

Typologie učitelovy výchovy⁴⁷:

- a) Autokratický styl (záporný emoční vztah a silné řízení)

Tento styl je typický direktivním chováním učitele. Učitel vede monolog a není zde prostor pro názory žáků. Záleží mu pouze na výsledcích práce a k dosažení cíle používá výhrůžky, tresty, vyvolává napětí a strach. Požaduje, aby se vše dělalo přesně tak, jak on řekne a nepodporuje kreativitu žáků.

⁴⁵ J. Dewey, *Mravní zásady ve výchově*. Praha, 1934. s. 10

⁴⁶ J. Dewey, *Mravní zásady ve výchově*. Praha, 1934.

⁴⁷ J. Čáp, J. Mareš, *Psychologie pro učitele*. Praha, 2007. s. 325-326

b) Liberální styl s nezájmem o dítě (záporný emoční vztah a slabé řízení)

Učitel s tímto stylem výuky má nízké nároky na práci žáků, výsledky a průběh práce není schopen adekvátně zkontrolovat. Je spíše flegmatický k žákům a jejich práci.

c) Rozporný autokratický-liberální styl (záporný emoční vztah s rozporným řízením)

Tento styl je vytvořený kombinací dvou předchozím nebo jejich střídáním.

d) Laskavý liberální styl (kladný emoční vztah a slabé řízení)

Učiteli záleží na jeho žácích. Přistupuje k nim individuálně s ohledem na jejich potřeby a problémy. Ale jeho veškerá pozornost je zaměřena právě na žáky, proto klade nízké nároky na ně a nekontroluje jejich provedení.

e) Integrační styl (kladný emoční vztah a střední až zesílené řízení)

Tento styl vedení je založen na osvobození kreativity žáků. Učitel s nimi diskutuje, nechá je projevit jejich názor. Snaží se být laskavý a ohleduplný a nároky na žáky stupňuje podle jejich dosažených dovedností, které kontroluje pod přátelským dohledem. Učitel se nesnaží žákům předat pouze hotové informace, ale snaží se je k získání znalostí a dovedností přivést badatelskou cestou.

3.1.2 Autorita učitele jako nástroj výchovného působení

Vztah mezi autoritou a výchovou je jednoznačný. Všechny normy a hodnoty, které požaduje společnost, jsou prosazovány a prezentovány autoritou. Autorita se snaží ovlivnit mládež a snaží se, aby mládež přijala normy a hodnoty, které jsou vyžadovány od společnosti, jako závazné. Ve školním prostředí záleží na autoritě učitele, jak vychovává žáky. Z tohoto úhlu pohledu jde o vztah „vedení“ a „následování“, kde hraje roli právě autorita, a čím je učitel pro žáky větší autoritou, tím má větší možnosti žáky vychovávat. Ideální stav je ten, když se autorita pro příjemce, tedy pro žáky, stane autoritou přirozenou. Pokud se tak stane, pak je pro příjemce samozřejmé si prosazované hodnoty osvojit a jednat podle nich. Nestačí však, aby autorita, učitel, prosazoval hodnoty a normy, ale sám je musí dodržovat.

3.1.2.1 *Autorita a výchova*

Autorita a výchova mají velmi propojený vztah. Tento vztah můžeme rozdělit do tří úrovní, které jsou na sobě závislé⁴⁸:

- a) Makrosociální úroveň – Vyjadřuje vztah v nejširším kontextu. Autorita vychovává na základě striktního dodržování pravidel.
- b) Mikrosociální nebo jinak řečeno interindividuální úroveň – Autorita vychovává na základě pravidel a norem, která jsou dána v určité sociální skupině, ve které se nachází. Například ve škole, v zájmovém kroužku apod.
- c) Intraindividuální úroveň – Zkoumá teorii, jakým způsobem se jedinci učí normám a hodnotám, jaké podněty je aktivují k učení norem v průběhu vývoje.

3.2 **Metody mravní výchovy**

Ve školním prostředí můžeme morální výchovu aplikovat pomocí několika metod. Nelze jednoznačně určit, která z následujících metod je nejlepší, záleží na všech okolnostech, které výchovu provází. Záleží na specifikách třídy, jednotlivců a situaci, ve které se vychovávající zrovna nachází. Je to dar a umění učitele rozpoznat, která metoda se v jaké situaci bude zrovna hodit a bude účinná.

Autorka Stanislava Kučerová roztřídila metody mravní výchovy, které je možné aplikovat v jakémkoliv prostředí, kde dochází k výchově jedince⁴⁹:

- 1) Podle postavení vychovávajícího:
 - metody přímého působení – např. vysvětlování a přesvědčování, cvičení a návyky, hodnocení a přikazování aj.

⁴⁸ A. Vališová, *Autorita jako pedagogický problém*. Praha, 1998. s. 17

⁴⁹ S. Střelec, *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy*. Brno, 1998. s. 78

- metody nepřímého působení – působení prostřednictvím vhodně navozených zkušeností vychovávaných, např. hrou, dramatizací, prací, sportem, žákovskou samočinností, samosprávou, sebevýchovou, uměním atd.
- 2) Podle stránek osobnosti, na které jsou metody převážně zaměřeny:
 - Metody kognitivní (rozum); emotivní (příklad); aktivní (vůle, chování)
 - 3) Podle hlavního prostředku působení:
 - Metody slovní (slovo); názorné (příklad); činné (zkušenost z vlastní aktivity žáka)
 - 4) Podle stupně aktivity vychovávaných:
 - Metody pasivní – vychovávaní přijímají vychovatelovo působení – např. působení instruktivní, názorné, emotivní
 - Metody aktivní – vychovávaní a vychovatelé jsou v interakci – např. rozhovor, cvičení, praktické uplatnění pravidel
 - Metody samostatné – vychovávaní mají iniciativní podněty, samostatně navrhují a provádějí činnost, dovolávají se zájmu, pozornosti, uznání, případně rady a pomoci vychovávajícího

Dále utřídila metody mravní výchovy specifické pro školní prostředí⁵⁰:

A) METODY MRAVNÍHO UVĚDOMOVÁNÍ

- a) Metody rozumové instrukce
 - a. Metoda požadavků
 - b. Metoda vysvětlování
- b) Metody citového a názorového působení
 - a. Metody vyvolávání a tlumení citů (sugesce, substituce, agitace, degravace, eliminace, sublimace)
 - b. Metoda přesvědčování
 - c. Metoda příkladu

⁵⁰ S. Střelec, *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy*. Brno, 1998. s. 79

c) Metody rozvoje morálního úsudku

a. Metoda řešení mravních dilemat

B) METODY VÝCHOVY MRAVNÍCH AKTIVIT

d) Metody usměrňování činností dětí a mládeže

a. Metoda režimu

b. Metoda cvičení

c. Metody získávání

d. Metoda kontroly

e. Metoda hodnocení

e) Metody utváření situací pro samostatnou činnost dětí a mládeže

a. Metoda pověřování úkolem nebo funkcí

b. Metoda utváření samosprávy a spolupráce se samosprávou

Nyní se pokusím přiblížit obsah jednotlivých metod. Co je jejich podstatou, co by se žáci měli naučit a jaká je role učitele.

METODA MRAVNÍHO UVĚDOMOVÁNÍ

1. Metody rozumové instrukce

- Metoda požadavků

Účelem této metody je znalost pravidel a norem. Podstatou metody požadavků je rozdělení cíle do dílčích úkolů. To znamená, že konkrétní výchovný cíl učitel rozdělí na každodenní povinnosti, které musí žáci striktně dodržovat. Dílčí, každodenní činnosti žáků, které učitel požaduje, jsou obecně platné normy a pravidla, která platí v daném prostředí. Jak ve třídě, ve školní družině, ale i v ostatních prostorách školy.

Učitel klade na žáky slovní požadavky, které prosazuje z pozice své autority jako učitele, který se má poslouchat. Své požadavky na žáky musí klást jasně, stručně, tónem hlasu, ve kterém není místo pro nedodržení pravidel. Tato metoda se většinou používá u menších dětí, které úkolům, v podstatě pravidlům, která musí dodržovat, nerozumí,

ale ví, že takto to mají dělat. Metoda požadavků je předvoj pro vypracování morální teorie, protože v další metodě mravní výchovy se již žáci začínají ptát, proč to takto je a chtějí znát důvody, proč jsou pravidla nastavená takto a ne jinak.

Metoda požadavků může být prováděna v několika formách. Učitel může využít kladného požadavku a záporného, jinak řečeno příkazu a zákazu. Případně může využít gradované úkony, které jdou od nejjednoduššího pokynu po složitý příkaz.

- Metoda vysvětlování

Metoda vysvětlování, jak již bylo zmíněno výše, je následníkem metody požadavků. V žácích je probuzena zvědavost a chtějí vědět, proč jednotlivá pravidla jsou takto či onak nastavena a proč je musí dodržovat, především je chtějí pochopit. Úkolem učitele je nalézt dobrou odpověď na každou zvědavou otázku žáků. Logicky, ale srozumitelně jim odpovědět, což opět souvisí s autoritou a osobností učitele. Úskalím je, že učitel může sklouznout k ustavičnému napomínání a moralizování. Objasňování pravidel v žácích vytváří potřebu porozumět morálním otázkám.

Vysvětlování je možné provádět rozhovorem s jedincem, pokud to situace žádá. Dále je možné použít skupinovou besedu a diskusi. Pro ukázkou některých z morálních otázek je možné využít článek, literární úryvek, individuální referáty apod.

2. Metody citového a názorového působení

- Metody podněcování a tlumení citů

Na základě sugesce učitel přenáší na žáky své citové zbarvení pohledu na věc a tím pádem i jeho postoje. Toho však může docílit pouze učitel, který má u žáků potřebnou autoritu, je přesvědčivý a dokáže žáky zaujmout i svým zevnějškem a mluvou. Pomocí agitace učitel vnukává žákům nějakou myšlenku podpořenou svými osobně zbarvenými názory. Eliminací učitel odstraňuje nechtěné vzruchy z okolí. Substitucí se snaží učitel nahradit negativní vlivy těmi chtěnými. Degravací se učitel snaží odvést pozornost od negativních emocí a snaží se je odstranit pomocí žertů. Používá se v situacích, kdy by mohlo dojít k narušení psychiky žáka/žáků. Sublimací se učitel snaží převést žakovu negativní pozornost a zaujetí do oblasti, ve které je takové myšlení potřeba.

- Metoda přesvědčovací

Přesvědčovací metoda se snaží zaměřit ne emoční stránku jedince. Je to nejvyužívanější metoda. Cílem této metody je vzbudit city povinnosti a odpovědnosti vůči morálním principům. Jedinec by měl morální principy používat za všech okolností.

Touto metodou se učitel nesnaží pouze pravidla a normy objasnit, ale musí jedince natolik vtáhnout „do děje“, aby se určitý morální princip stal motivací pro žáka.

- Metoda příkladu

Tato metoda navazuje na metodu přesvědčovací. Učitel se snaží přesvědčit žáky k zaujetí nějakou hodnotou za pomoci příkladu. Může se jednat o příklad nějaké autority, přísloví, literatury; ve fantazii se meze nekladou, ale aby tato metoda měla co největší účinek, vždy v příkladu musí figurovat osoba. Protože při příkladech a ukázkách se v žácích nejlépe probouzí takové emoce, jaké chce učitel vyvolat, ať už ukázkou špatného nebo dobrého chování.

Příklady jsou nejúčinnější při výchově mladších žákům, protože jak již bylo zmíněno, děti se učí napodobováním. Pokud učitel dětem ukáže nějaký příklad, děti se ho snaží napodobovat.

Pokud učitel používá ve výchově tuto metodu, neměl by zapomínat na to, že pokud dětem ukazuje špatný příklad chování, měl by ukázat i důsledek tohoto špatného chování a naopak, když bude žákům ukazovat příklad správného chování, musí ukázat i dobrý konec.

3. Metody rozvoje morálního úsudku

- Metoda řešení morálních dilemat

Tato metoda vychází ze znalosti teorií morálního vývoje, kterým se věnují v další kapitole. Učitel musí tato stádia respektovat a na základě nich musí zvolit adekvátní příběhy, na kterých budou žáci pozorovat morální chování a společně je řešit. Na základě hodnocení příběhů se děti lépe rozvíjí, hodnotí okolí a především samy sebe.

METODY VÝCHOVY MRAVNÍ AKTIVITY

4. Metody usměrňování činnosti dětí a mládeže

- Metoda režimu

Podstatou této metody je rozvržení času a prostředí. Jde o to, aby učitel děti naučil nějakou obvyklou činnost v obvyklém čase. Tak jako nás rodiče učili, že ráno po probuzení, popřípadě po snídani, si máme jít vyčistit zuby. Přesně takto funguje tato metoda. Učitel musí žáky naučit pravidelnosti nějaké aktivity, která je typická pro nějakou příležitost a nějaký čas.

Tato metoda nesouvisí pouze s morální výchovou ve školním prostředí, ale uplatňuje se na dítě již od jeho narození. Mění se pouze prostředí, aktuální fáze vývoje, ve které se jedinec nachází. Musí ale zůstat účelnost, přesnost, protože děti musí chápat rozdělení svého času a nesmí tento režim porušovat.

Takže například ve škole, když přijde učitel do třídy, žáci vědí, že se musí postavit a tím učitele pozdraví. Dělají to vždy, když učitel do třídy vejde a vědí, že je to slušné pozdravení bez hulákání.

- Metoda cvičení

Metoda cvičení navazuje na metodu režimu. Žáci již vědí, že v určitou dobu, za určité situace musí vykonat nějakou činnost. Cvičením, v podstatě opakováním, tohoto režimu si žáci navyknout se takto chovat. Cvičit by se mělo každý den.

To opět souvisí s teorií morálního vývoje jedinců a jejich morálního myšlení a usuzování. Žáci po nějaké době cvičení požadovaného chování již sami vědí a chápou, že je to správné, proč se to dělá, a že by se takto měli chovat. Když se jim to „vryje“ do paměti, chovají se tak už na základě vlastního svědomí.

Problém přichází tehdy, když učitel není příliš dobrým učitelem a do žáků požadované chování pouze „hučí“ bez jakéhokoliv objasnění, vysvětlení apod. Pak už nejde o procvičování a učení mravním návykům, ale o pouhou drezuru, kterou bez pochopení mechanicky opakují.

Metodu cvičení je možné nacvičovat přirozenou cestou, to znamená, že s nimi každý den tuto činnost budeme opakovat a oni si na ni přivyknou. Nebo můžeme

vytvořit podmínky pro umělé cvičení, kdy jim úmyslně přichystáme situaci, která sice neodpovídá časovému režimu, ale oni vědí, že se jedná o cvičení.

- Metody získávání

- Projev očekávání

Učitel by měl dítěti dát najevo, co od jeho činnosti očekává. Buď může žákovi projevit důvěru a věřit, že bude jednat správně, nebo mu projevuje pochybnosti, protože si není jistý, že žák bude reagovat správně.

- Slib a výstraha

Doplňuje projev očekávání o důsledek jeho jednání. Buď mu za dobré chování slíbí odměnu, zde je riziko, že z jedince bude vychovaný sobec, který něco dělá jen za účelem odměny, nebo mu naopak za špatné chování přislíbí nějaký trest. Zde se zase může stát, že se jedinec bude bát a bude vystrašený z každého svého chování.

- Metoda soutěžení

Touto metodou se učitel snaží z žáků „vydolat“ jejich nejlepší vlastnosti, aby do výhry dali své maximum a projeví svou ctižádost. Ale ani tato metoda není dokonalá. Učitel musí vědět, v jaké třídě a za jakých podmínek může soutěž použít. Mohlo by totiž dojít k poškození přátelských vztahů mezi spolužáky a snížení sebevědomí těch, kteří nevyhrají.

- Závazek

Žák je pověřen nějakým specifickým, výjimečným úkolem a jeho vnitřní pocit mu nedovolí úkol nesplnit, aby se necítil méněcenný.

- Metoda kontroly – dozor

Metodou kontroly se nejefektivněji dosahuje požadovaného výsledku a chování. Spousta starších učitelů tuto metodu považuje za nejlepší.

Žáci jsou kontrolováni při chtěné činnosti, někdo nad nimi stojí a dohlíží na to, jestli dělají to, co mají. Tato metoda neslouží pouze k tomu, aby učitel dohlížel na plnění úkolu, ale aby mohl zabránit úrazu, šikaně a zpozorovat individuální potřeby žáka.

Tato metoda má však i nevýhody. Může z žáků udělat nesamostatné jedince, kteří potřebují neustálý dohled nad svou prací. Další nevýhodou může být, že žáci budou zadané úkoly plnit pouze pod dozorem. Když by měli něco udělat samostatně nebo by učitel odešel ze třídy, přestanou úkol plnit.

- Metoda hodnocení

Tato metoda je založena na odměnách a trestech. Žáci za nesplnění úkolu dostanou nějaký trest, naopak za plnění dostanou odměnu. V tomto případě má tato metoda stejné negativní důsledky jako metoda získávání – slib a výstraha.

Naopak je tato metoda účinná, pokud má žák již dobře vyvinutý sebecit a jedná na základě svého morálního úsudku, za kterým si stojí. Protože pokud úkol splní správně a dostane za něj odměnu, ví, že jednal správně a rozvíjí se mu sebejistota. Naopak dostane-li trest za svůj úkol, o kterém je přesvědčený, že ho udělal správně, snaží se sám napravit, aby příště již takovou chybu neudělal, a bere to jako sebezdokonalování.

Pokud bychom se chtěli této metodě věnovat podrobněji, obávám se, že by na to nestačila celá další diplomová práce. Protože otázkou hodnocení dětí/žáků se zabýváme již řadu let, dokonce i století.

5. Metody utváření situací pro samostatnou činnost dětí a mládeže

Tato metoda navazuje na metodu cvičení, rozdíl je však v tom, že při metodě cvičení žáci stále opakují jednu činnost na základě předem jasně stanovených pravidel. Utváření situací je pro starší žáky, protože, aby tato metoda měla co největší účinek, žáci již musí mít rozvinuté samostatné myšlení, a k samostatné činnosti dostávají pouze podněty, podle kterých jednají. Úkolem učitele je pro žáky vytvořit vhodnou situaci, kterou již žáci sami budou muset analyzovat a samostatně se rozhodovat a chovat.

Aby žáci plnili úkol, samostatnou činnost, je zapotřebí přiměřená autorita učitele, která dbá na rozvoj kreativity žáků. Učitel taky musí dobře odhadnout úroveň vývoje třídy, aby tato metoda mohla být aplikována.

Vytváření prostředí pro samostatnou práci učí žáky samostatnosti. Příkladem může být, že žáci ve třídě uspořádají nějaký projektový den apod.

- Metody pověřování jednotlivce úkolem nebo funkcí

Metoda slouží k tomu, aby si žák zvykl na nějaký úkol, povinnost, kterou musí splnit a učitel mu s tím pomůže.

- Metody utváření samosprávy a spolupráce se samosprávou

Jak již bylo zmíněno u popisku charakteru těchto metod, jde o to, aby žáci samostatně přemýšleli a jednali pouze na základě podnětů. Rolí učitele je žáky usměrňovat zpovzdálí. Touto metodou nedochází pouze k rozvoji samostatnosti, ale k rozvoji všech stránek jejich osobnosti, avšak především si utváří hodnoty, které mají význam v kolektivu a ve společnosti.

4. Morální a hodnotový vývoj

4.1 Morální vývoj

Jedinec se stává morálním na základě osvojování si mravních norem. K osvojování mravních norem dochází v různých obdobích vývoje jedince. Existují dvě nejznámější teorie kognitivního vývoje, kde morální vývoj probíhá na základě poznávání.

4.1.1 Kognitivní teorie morálního vývoje podle Jeana Piageta

J. Piaget⁵¹ definoval čtyři hlavní stádia vývoje, kterými každé dítě musí projít. První fází je fáze senzomotorická, která probíhá od narození dítěte až do dvou let. V této fázi dítě rozeznává různé objekty a „přemýšlí“ o nich, i když je v danou chvíli nevidí. V další fázi se zformuje sémiotická funkce u dětí od dvou až do sedmi let, během které se dítěti vytváří představy o objektech za pomoci symbolů, gest a později i slov. Ve třetí fázi dochází ke zvnitřnění operací z naučených činností, vznikají tak konkrétní situace. V této fázi se dítě nachází od osmého až do jedenáctého, případně dvanáctého roku života. Během této fáze dochází ke sjednocování informací do jednoho celku, který zůstává zachován „uvnitř dítěte“. V průběhu této fáze dochází ke zdokonalování paměti dítěte a jeho schopnosti se zvětšují. Vytváření konkrétních situací a konkrétní celků s sebou nese i vytváření si představ o svém chování. V této fázi se začíná vytvářet morální úsudek. V poslední fázi dochází k vytváření formálních operací. V této fázi, od dvanáctého roku života, dítě již dává do souvislosti okolní svět. Logicky nad ním přemýšlí, uvažuje o sobě samém a o své budoucnosti.

Podle Piageta je morální úsudek, svědomí výsledkem citových vztahů dítěte s jeho rodiči nebo s nějakou jinou dospělou osobou. Tato teorie pochází již od Z. Freuda, který zavedl pojem „nadjá“, které je v podstatě vnitřní obraz autority, rodiče. Díky tomuto „nadjá“ dítě získává model chování, schopnost zhodnotit své chování jako dobré či špatné v závislosti na tom, jak by na tuto reakci reagoval jeho vzor. Převzatý model chování s sebou přináší i zrod povinností, které se rodí ze dvou podmínek. Tou první podmínkou je fakt, že existují obecně platné příkazy, tzv. příkazy zvnějšku (nelži, nekrad' atd.). Druhou podmínkou je přijetí těchto

⁵¹ Jean Piaget – Narozen 9. 8. 1896 ve Švýcarsku. Zemřel také ve Švýcarsku 16. 9. 1960. Byl švýcarským filozofem, přírodním vědcem a především vývojovým psychologem, který se proslavil právě zmiňovanou teorií morálního vývoje, dále se zabýval genetickou epistemologií.

příkazů z vnějšku. Toto přijetí záleží na osobě, která nám tento příkaz říká. Pokud rodič bude dítěti zakazovat lhát, dítě lhát nebude. Ale pokud dítěti bude zakazovat lhát cizí člověk, dítě si z toho nic neodnese⁵². Podstatu teorie morálního úsudku podle J. Piageta můžeme pozorovat v běžném životě. Troufám si tvrdit, že každý z nás si do života nese kus svého rodiče. I když ve většině případů v období adolescence se snažíme o úplný opak a být zcela odlišný od rodičů. V dospělosti a s přibývajícimi roky však zjišťujeme, že jsme si převzali velké množství vzorů chování a úsudků, které nám vštěpovali naši rodiče, kromě těch, se kterými nemusíme být zcela ztotožnění. Problém však nastává u dětí, které pochází z rodiny, která se výchově svých dětí příliš nevěnuje a dítě nedostane žádný pozitivní vzor chování. V horším případě dostane do výbavy pouze ty negativní vzorce, které dítě vidělo celé své dětství. A když se nad tím zamyslíme, jak se vlastně poté můžeme zlobit na dítě, případně již dospělého, který se chová zle k ostatním, když nic jiného nezná. To je asi otázka, na kterou nedokážeme nikdo odpovědět, protože všichni lidé mají tu vlastnost, že hodnotí své okolí a mají nastaveno nějaké měřítko, přes které, když někdo neprojde, už nad tím nepřemýšlí a člověka odsoudí.

J. Piaget se zároveň snaží o zjištění podstaty morálního úsudku dětí. Tvrdí, že podstatou je vztah k pravidlům, který se v různých obdobích vývoje mění. Celou svou teorii založil na experimentu dětí, které hrají dětskou hru „kuličky“. V první fázi vývoje, ve fázi senzomotorické, děti nemají k pravidlům žádný vztah a činnost v jeho experimentu „pinkání kuliček“ dělají pouze jako motorickou činnost. Ve druhé fázi vývoje již upozoroval, že děti mají pravidla hry. Hru „kuličky“ od někoho vyzorovaly a teď se jí snaží napodobit, neznají však správná pravidla, podle kterých se hra hraje. Vytváří si nová, svá vlastní pravidla, která jsou pro ně svatá a věří jim. Svá vlastní pravidla si dítě vytváří pro uspokojení svých narůstajících dovedností. Ale takto to má každé dítě. Takže když se sejde skupinka dětí hrát „kuličky“, každé z nich má vlastní pravidla a je to v podstatě boj o to, kdo jaká pravidla bude dodržovat. Ve třetí fázi vývoje děti stále pravidlům hry nerozumí do detailů, ale již i nich ví a navzájem se všichni kontrolují, zda někdo nepodvádí a pravidla dodržuje. A v poslední fázi, od dvanácti let dítěte, se hra již hraje zcela podle pravidel. Myšlení dětí je již na vysoké úrovni, proto nejdřív přichází objasnění pravidel pro všechny hráče a striktně se pravidla dodržují⁵³.

⁵² J. Piaget, *Psychologie dítěte*. Praha, 2007. s. 110-115

⁵³ P. Vacek, *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové, 2010. s. 13-15

Obecně lze tedy tato stádia vývoje respektu k pravidlům popsat takto:

1. V první fázi se dítě seznamuje s nějakými pravidly. Nerespektuje je, nezná je, ale již má povědomí o tom, že nějaká pravidla nejspíš budou.
2. Ve druhé fázi již dítě ví, že pravidla jsou a snaží se je dodržovat. Je zapotřebí, aby jedince v tomto stádiu někdo usměrňoval.
3. Ve třetí fázi je dítě již pravidlům podřízeno, ale zcela nechápe jejich podstatu. Ví však, že pravidla jsou „svatá“ a měl by je dodržovat.
4. Ve čtvrté fázi již dítě pravidla zná úplně a dodržuje je.

Podstatou celé této teorie je fakt, že dítě přechází od heteronomie, tedy od chování závislého na autoritách, protože opakuje to, co vidí u rodičů a snaží se je napodobit, a míří do stádia morální autonomie, během kterého už si plnohodnotně uvědomuje pravidla a povinnosti, které musí plnit. Ale ne na základě toho, že někoho opakuje, ale že již přemýšlí sám nad tím, proč tomu tak je, k čemu tato pravidla slouží a proč je dobré je dodržovat.

4.1.2 Stádia morálního vývoje podle Lawrence Kohlberga

L. Kohlberg⁵⁴ svou teorií navazoval na Jeana Piageta. Základem pro jeho myšlenky byl fakt, že jedinec během svého psychického vývoje prochází různými fázemi morálního usuzování a jednání.

L. Kohlberg rozdělil morální vývoj do tří úrovní a šesti stádií⁵⁵:

1. úroveň – Prekonvenční (stadium 1 a 2)
2. úroveň – Konvenční (stadium 3 a 4)
3. úroveň – Postkonvenční (stadium 5 a 6)

⁵⁴ Lawrence Kohlberg – Narozen v Americe 25. 10. 1927. Zemřel v lednu 1987 také v Americe. Byl významným americkým psychologem a proslavil se především jako následovník J. Piageta. V podstatě rozšířil Piagetovu teorii morálního vývoje.

⁵⁵P. Vacek, *Rozvoj morálního vědomí žáků: Metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha, 2008. s. 26

1. Úroveň – prekonvenční

V této úrovni jsou děti ovlivňovány autoritami, které ovlivňují jejich život, protože autority jsou nositelé společenských norem a pravidel. Zároveň je dítě ovlivňováno psychickými a fyzickými důsledky svého chování.

a) Stadium orientace na poslušnost a vyhýbání se trestu

V prvním stadiu se jedná o heteronomní morálku a dítě je egocentrické. Dítě si vůbec neuvědomuje smysl pravidel a norem. Dodržuje je pouze kvůli autoritě, která od něj vyžaduje dodržování pravidel. Poslušnost vůči autoritě je podmíněna důsledkem chování dítěte. Dítě buď za své chování čeká odměnu nebo trest⁵⁶.

b) Stadium usilování o odměnu a ocenění

Druhé stadium je orientované na individualismus, účelovost a směnu. Dítě již není tolik egocentrické a uvědomuje si i potřeby lidí ve svém okolí, ale stále je pro něj jeho vlastní potřeba tou nejdůležitější. Svým dobrým chováním neusiluje o blaho pro své blízké, ale aby získalo odměnu za to, že se chovalo správně.

2. Úroveň – konvenční

V této fázi se již dítě snaží orientovat i na potřeby lidí ve svém okolí. Je součástí určitých sociálních skupin, ve kterých je potřeba brát ohledy na ostatní členy skupiny. Činy dětí nejsou již zaměřeny na důsledek chování.

a) Stadium orientace na vzájemné vztahy, sociální shodu a dohodu

Tomuto stadiu se říká: stadium „*hodného dítěte*“. V tomto stádiu dítě nezná širší souvislosti svého chování, ale snaží se chovat tak, aby přinášelo prospěch lidem, na kterých mu záleží, členům určité sociální skupiny, ve které má navázané citové vztahy. Čím je pro něj skupina lidí bližší, tím je jeho chování „lepší“. Dítě nemusí pouze přinášet svým chováním prospěch ostatním lidem, ale v tomto stadiu již dokáže ovládat své pocity a zájmy tak, aby byl pro skupinu dobrý.

b) Stadium orientace na zákon a řád, společenské normy

V tomto stadiu se jedinci opět orientují na respekt vůči autoritě. V tomto případě již ne na individuální autoritu, ale na autoritu uznávanou celou společností, na zákon a normy, které

⁵⁶ L. Muchová, *Morální výchovy v nemorální společnosti?*. Brno, 2015. s. 94

udrží společnost v rovnováze. Kdyby se zákony nedodržovaly, vznikl by ve společnosti chaos, proto chápe zákony a řád jako prostředek dosažení „dobra“.

Pokud by jedinec měl volit mezi dodržením zákonů a hlasu svého svědomí, zvolí si dodržení zákonů⁵⁷.

3. Úroveň – postkonvenční

Na této úrovni se nachází mladí a již dospělí lidé. Bez ohledu na autoritu a tlak z okolí si jedinec již sám formuje vlastní myšlení a definuje morální hodnoty.

a) Stadium orientace na legální společenskou smlouvu

Jedinci v tomto stadiu si jsou zcela vědomi potřeby pravidel a norem, které řídí společnost, a díky nim je ve společnosti udržitelný pořádek. Jedinec si je zároveň vědom toho, že každý jedinec má svá individuální práva.

Každý člen společnosti se snaží o co největší dobro pro co největší počet lidí.

b) Stadium orientace na obecné etické principy

V tomto stadiu má jedinec již zcela utříděny své morální principy, na základě kterých jedná a řídí se jimi ve společnosti. Nejedná se o konkrétní principy, spíše o všeobecně platné hodnoty, které společnost vyžaduje. Pokud by se jedinec v tomto stadiu dostal do situace, ve které má volit mezi dodržením zákonů a svým svědomím, které mu napovídá v duchu jeho morálních zásad, řídí se podle svého úsudku.

Z práce L. Kohlberga je na první pohled patrné, že vychází z teorie J. Piageta. Sice rozdělil morální úsudek do detailnějších stadií, ale podstata je stejná. Jedinec přechází od závislosti na autoritách a napodobování jejich chování k vlastnímu úsudku a samostatnému odpovědnému myšlení.

⁵⁷ P. Vacek, *Rozvoj morálního vědomí žáků: Metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha, 2008. s. 28

4.2 Hodnotový vývoj

Jedinec si v průběhu života vytváří tzv. systém hodnot, ve kterém hrají roli hodnoty žádoucí a jsou rozříděny do hierarchického systému. Systém hodnot obsahuje hodnoty, kterých chce jedinec dosáhnout. Zároveň se vytváří tzv. systém antihodnot. To jsou naopak hodnoty, kterých jedinec nechce dosáhnout, a nejsou pro něj nijak důležité.

Jak již bylo zmíněno v první kapitole, jedincovy hodnoty nejsou neměnné. V průběhu života se hodnoty mění v závislosti na věku. Od dětství je pro dítě důležité něco, co se s postupem času vytrácí a ve většině případů je tato hodnota spíše snem malého dítěte. Sami jistě všichni máme takový příklad z dětství. Já jsem například chtěla být v dětství zpěvačkou a dělala jsem vše pro to, abych jí byla.

Pokud se zaměříme na hierarchii hodnot podle osobnosti jedince. Hraje zde roli povaha člověka. Například pokud je jedinec zaměřený na rodinný život, na nejvyšším stupni jeho hodnotového žebříčku bude rodina, pokud je jedinec zaměřený na svou práci, na vrcholu jeho hodnot bude kariéra.

Žebříček hodnot se mění i s přibývajícými zkušenostmi a zážitky jedince. Na základě zkušeností se do popředí žebříčku dostávají mnohem podstatnější věci než ty, které tam původně byly. Například když budu mít v rodině někoho nemocného a v nejhorším mi zemře blízká osoba, dostane se na vrchol žebříčku podstatnější hodnota, a tou je zdraví. Právě při takovýchto okamžicích člověk zhodnocuje, že vše, co pro něj bylo důležité, jsou vlastně malichernosti, a že jsou mnohem důležitější věci než ty, na kterých mu záleželo doposud. Množství zkušeností samozřejmě souvisí i s věkem, dvacetiletý člověk jich nemá tolik co padesátiletý. Proto, když vezmeme v úvahu staršího člověka, na vrcholu jeho žebříčku jsou právě tyto nejdůležitější hodnoty, jako je právě zdraví. Protože všechno ostatní si člověk může koupit, zdraví ne⁵⁸.

Hodnoty však jedinec nezískává pouze na základě svých zkušeností a osobnostních rysů, ale od raného dětství je přebírá jako vzorce chování od lidí ve svém okolí. Veškerá výchova, která je na jedince aplikována jak od rodičů, tak od učitelů a autorit v okolí jedince, se mu

⁵⁸ M. Vágnerová, *Psychologie osobnosti*. Praha, 2010. s. 292-297

snažívípít hodnoty, které jsou důležité buď pro společnost, nebo jako individuální hodnoty osobnosti⁵⁹.

⁵⁹ P. Vacek, *Psychologie morálky a výchova k charakteru žáků*. Hradec Králové, 2013. s. 146

5. Morální výchova v kurikulárních dokumentech

Vyučování na základních školách navazuje na předchozí vzdělání a na výchovu rodičů a je povinné pro všechny děti celé populace. Proto se ve škole po žácích vyžadují stejné povinnosti bez ohledu na etnikum, rasu a odlišné sociální zázemí. „*Základní vzdělávání na 2. stupni pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie.*“⁶⁰

Vzdělávání žáků probíhá na základě Rámcového vzdělávacího programu, který je určen pro všechny vzdělávací obory a určuje, co žáci musí umět po absolvování konkrétní školy. V Rámcovém vzdělávacím programu jsou jednotlivé obory rozděleny a je jim určen jejich obsah. Vzdělávání žáků ve škole, konkrétně na druhém stupni, by mělo být systematické a vzhledem k jejich věkové vyspělosti i náročnější, protože mentální úroveň je již na vyšším stupni než u žáků na 1. stupni. Žáci dokáží pracovat na dlouhodobějších úkolech, více nad nimi přemýšlet a hlavně by měli dokázat naučené věci aplikovat i v životě, mimo školní prostředí. Vzdělávání podle RVP ZV je zajištěno i pro žáky mimořádně nadané a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Od 1. 9. 2005 vešla v platnost kurikulární reforma, která upravuje vzdělávání žáků s cílem kvalitnějšího a komplexnějšího rozvoje osobnosti žáků a jejich vazby na okolní svět. Zároveň se v tomto dokumentu rozvíjí i možnost učitelů o morální výchovu žáků.

5.1 Průřezová témata

Odpovědi na aktuální otázky a problémy společnosti jsou v RVP ZV ukotveny jako průřezová témata. Jejich realizace by měla směřovat na praktické a aktivní metody, kterými lze žáky vychovávat. Morální výchovu nejvíce reflektuje průřezové téma *Osobnostní a sociální výchova* (dále jen OSV). Cílem tohoto průřezového tématu je rozvíjet kvality a sociální dovednosti u žáků, které využívají v každodenním životě. Zároveň má rozvíjet vědomosti a dovednosti v oblasti postojů, hodnot a morální jednání.

⁶⁰ Rámcový vzdělávací program (platný od 1. 9. 2021). Praha, 2021. s. 8

Toto průřezové téma má svá charakteristická témata⁶¹:

Osobnostní rozvoj

- Rozvoj schopností poznávání
- Sebepoznání a sebepojetí
- Seberegulace a sebeorganizace
- Psychohygiena
- Kreativita

Sociální rozvoj

- Poznávání lidí
- Mezilidské vztahy
- Komunikace
- Kooperace a kompetice

Morální rozvoj

- Řešení problémů a rozhodovací dovednosti
- Hodnoty, postoje, praktická etika

Dalším průřezovým tématem, ve kterém se učitelé snaží rozvíjet hodnoty u žáků, které jsou součástí jejich morálního smýšlení, je téma *Výchova demokratického občana*. Toto průřezové téma se snaží o rozvoj kritického myšlení, vědomí vlastních práv a povinností a porozumění demokratického uspořádání společnosti, což souvisí s tolerancí, odpovědností, spravedlností a adekvátním řešením konfliktů apod.

Toto téma je rozděleno do několika okruhů⁶²:

- Občanská společnost a škola

⁶¹ *Rámcový vzdělávací program (platný od 1. 9. 2021)*. Praha, 2021. s. 125-127

⁶² *Rámcový vzdělávací program (platný od 1. 9. 2021)*. Praha, 2021. s. 128-129

- Občan, občanská společnost a stát
- Formy participace občanů v politickém životě
- Principy demokracie jako formy a způsobu rozhodování

5.2 Etická výchova v RVP ZV

Etická výchova do rámcového vzdělávacího programu byla zavedena v září 2010⁶³ jako doplňkový vzdělávací obor⁶⁴ a o její zařazení se zasloužilo především *Etické fórum* (EF), které vycházelo z Výchovy k prosociálnosti⁶⁵ a Etické výchovy podle L. Lencze⁶⁶. Vzorem pro zařazení Etické výchovy do vzdělávacího procesu jsou naše sousední státy, Slovensko a Německo, ve kterých se tento předmět osvědčil⁶⁷. Hlavním důvodem pro zařazení do vzdělávacího procesu je fakt, že ve škole chyběl předmět, který by systematicky formoval a rozvíjel morální stránku osobnosti žáků. „Obecnějším záměrem MŠMT je tak v základu podpořit duchovní a morální obnovu společnosti včetně větší aktivizace spolupráce rodiny a školy na hodnotách určujících výchovu dítěte.“⁶⁸ I přesto, že Etická výchova reflektuje veškeré morální požadavky po žácích, setkáváme se s ní v RVP ne jako s Morální výchovou, ale Etickou.

Etická výchova se především snaží u žáků rozvíjet sociální dovednosti, které neslouží pouze pro jejich individuální potřeby, ale pro potřeby celé společnosti. Dále je Etická výchova zaměřena na kritické myšlení a nalezení vhodného způsobu vyřešení jakékoliv situace, samostatnost, správné způsoby komunikace, respekt k hodnotám, názorům a přesvědčení jiných lidí, empatie, sebereflexe a spolupráce⁶⁹.

⁶³ <http://evops.cz>

⁶⁴ Doplňkový vzdělávací obor – není povinnou součástí základního vzdělávání, záleží na škole, zda předmět zařadí do výuky a v jaké formě. Může být zařazen pro všechny žáky nebo pouze pro některé. Může být povinný nebo volitelný.

⁶⁵ Viz kapitola 2

⁶⁶ <http://www.etickavychova.cz/historie-predmetu-etv/>

⁶⁷ <http://www.etickavychova.cz/potreba-eticke-vychovy/>

⁶⁸ Koncept Etické výchovy v ČR a jeho možné inspirace v konceptu Philipa Cama. *Caritas et Veritas* [online]. Copyright © [cit. 21.05.2021]. Dostupné z: <http://www.caritasetveritas.cz/index.php?action=openfile&pkey=184> s. 171

⁶⁹ *Rámcový vzdělávací program (platný od 1. 9. 2021)*. Praha, 2021. s. 115

Ladislav Lencz uvádí čtyři základní složky, které tvoří Etickou výchovu a jsou na sobě závislé⁷⁰:

- 1) Výchovný program
- 2) Určitý styl výchovy
- 3) Používání osobitých výchovných metod
- 4) Rozvíjení prosociálnosti

Za naplněním těchto čtyř podmínek toho, aby program Etické výchovy fungoval, je především důležitá role učitele. Je velmi důležité, aby učitel využil všechny své schopnosti a dovednosti a dokázal odhadnout charakteristické vlastnosti dané třídy, kterou má v plánu vychovávat. Musí odhalit všechny aspekty, které ovlivňují chod třídy, aby byl schopen zvolit takovou formu a metodu výuky, aby byla co nejefektivnější pro danou třídu. Zároveň on sám musí podrobit svou výchovu kritice a zamyslet se nad tím, jaký způsob výchovy bude nejlepší. V tomto případě je důležité, aby byl učitel přátelský ke svým žákům, aby respektoval jejich individuální odlišnosti, ale zároveň pro ně byl přirozeným vzorem. Takovým, aby žáci přijímali jeho vzorce chování za své zcela přirozeně, na bázi vyvolávání emocí u žáků. Sám by se měl snažit být i žákům vzorem, který jim bude dávat příležitosti správného chování a rozvíjet jejich osobní postoje a hodnoty.

Obsah předmětu Etická výchova je rozdělen do deseti hlavních témat, na která navazují aplikační témata⁷¹. Deset hlavních témat je rozvrženo na úrovně dvou stupňů základní školy. Prvních pět témat je začleněno na 1. stupni a dalších 5 témat společně s aplikačními tématy je zařazeno na 2. stupeň.

Deset hlavních témat:

1. Mezilidské vztahy a komunikace.
2. Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.
3. Pozitivní hodnocení druhých.

⁷⁰ R. R. Olivar, *Etická výchova*. Barcelona, 1990. s. 8

⁷¹ *Rámcový vzdělávací program (platný od 1. 9. 2021)*. Praha, 2021. s. 113

4. Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.
5. Komunikace citů.
6. Interpersonální a sociální empatie.
7. Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.
8. Reálné a zobrazené vzory.
9. Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.
10. Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.

Šest aplikačních témat:

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

Etická výchova je součástí spousty mezipředmětových vztahů. Ve vzdělávací oblasti: Český jazyk a literatura je Etická výchova schována pod nasloucháním, mluveným a písemným projevem, porozuměním textů a literárních děl. Cizí jazyky zase obsahují Etickou výchovu pod komunikací v každodenních situacích. *Člověk a jeho svět a Etická výchova* spolu souvisí na základě témat, která se věnují domovu, škole, rodině, partnerství, rodičovství, sexuální výchově, soužití lidí a soužití lidí s přírodou. Člověk a společnost je propojeno ve velké škále témat. Je mezi nimi učivo moje škola, obec, region, kraj. Dále také lidská setkání, mezilidské vztahy a soužití lidí i s jejich podobnostmi a odlišnostmi, osobní rozvoj jedince a jeho vnitřní svět s ohledem na jeho práva. Člověk a příroda spolu s Etickou výchovou vychovávají žáka ke zdravému životnímu stylu, ve kterém bere ohled na přírodu a životní prostředí. Člověk a kultura se snaží nalézat prostředky, kterými by u žáků probudili co nejvíce emocí. Člověk a zdraví se snaží v žácích vytvořit pocit sebezáchovy, který zahrnuje i jejich osobnostní a sociální rozvoj.

Očekávané výstupy v RVP ZV pro první stupeň⁷²:

Žák:

- osvojí si oslovování křestními jmény, používání vhodných forem pozdravu, naslouchání, dodržování jednoduchých komunikačních pravidel ve třídě, poděkování, omluvu, přiměřenou gestikulaci
- podílí se na vytváření společenství třídy prostřednictvím dodržování jasných a splnitelných pravidel
- osvojí si základní vědomosti a dovednosti pro vytvoření sebeúcty a úcty k druhým
- zvládá prosociální chování: pomoc v běžných školních situacích, dělení se, vyjádření soucitu, zájem o spolužáky
- vyjadřuje city v jednotlivých situacích
- využívá prvky tvořivosti při společném plnění úkolů
- reflektuje situaci druhých a adekvátně poskytuje pomoc
- reflektuje důležitost prvků neverbální komunikaci, eliminuje hrubé výrazy z verbální komunikace, zvládá položit vhodnou otázku
- uvědomuje si své schopnosti a silné stránky, utváří si pozitivní sebehodnocení
- dokáže se těšit z radosti a úspěchu jiných, vyjadřuje účast na radosti i bolesti druhých, pozitivně hodnotí druhé v běžných podmínkách
- identifikuje základní city, vede rozhovor s druhými o jejich prožitcích, na základě empatického vnímání přemýšlí nad konkrétní pomocí
- jednoduchými skutky realizuje tvořivost v mezilidských vztazích, především v rodině a v kolektivu třídy
- iniciativně vstupuje do vztahů s vrstevníky, dokáže rozlišit jejich nabídky k aktivitě a na nevhodné nabídky reaguje asertivně

⁷² *Rámcový vzdělávací program (platný od 1. 9. 2021)*. Praha, 2021. s. 114 - 115

Učivo

ZÁKLADNÍ KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI

- **komunikace při vytváření výchovného kolektivu** – představení se, vytvoření základních komunikačních pravidel kolektivu, zdvořilost, otevřená komunikace
- **základní prvky verbální komunikace v mezilidských vztazích** – pozdrav, otázka, prosba, poděkování, omluva
- **základy neverbální komunikace** – seznámení se s možnostmi neverbální komunikace, postoje těla, mimika, zrakový kontakt, gesta, podání ruky
- **komunikace citů** – identifikace, vyjádření a usměrňování základních citů, pocity spokojenosti, radosti, sympatie, smutku, obav a hněvu

POZITIVNÍ HODNOCENÍ SEBE A DRUHÝCH

- **sebepojetí** – sebepoznání, sebehodnocení, sebpřijetí, sebezprezentace, sebeovládání, podpora sebeoceňování
- **pozitivní hodnocení druhých** – v běžných podmínkách projevení pozornosti a laskavosti, vyjádření uznání, účinnost pochvaly, připisování pozitivních vlastností druhým, správná reakce na pochvalu
- **akceptace druhého** – zážitek přijetí pro každého žáka, nácvik přátelského přijetí, umění odpustit, pomocí empatie předpokládat reakci druhých

TVOŘIVOST A ZÁKLADY SPOLUPRÁCE

- **tvořivost v mezilidských vztazích** – vytváření prožitků radosti pro druhé, společné plnění úkolů, zbavování se strachu z neznámého řešení úkolu a z tvořivého experimentování
- **schopnost spolupráce** – radost ze společné činnosti a výsledku, vyjádření zájmu, základní pravidla spolupráce
- **elementární prosociálnost** – darování, ochota dělit se, povzbuzení, služba, vyjádření soucitu, přátelství

ZÁKLADY ASERTIVNÍHO CHOVÁNÍ

- **iniciativa** – ve vztahu k jiným lidem, hledání možnosti, jak vycházet s jinými lidmi v rodině, ve třídě, mezi vrstevníky, iniciativa nepřijatá jinými, zpracování neúspěchu
- **asertivní chování** – rozlišování mezi nabídkami druhých, schopnost odmítnutí nabídky k podvodu, krádeži, pomlouvání, zneužívání návykových látek a sexuálnímu zneužívání

Očekávané výstupy v RVP ZV pro druhý stupeň⁷³:

Žák:

- komunikuje otevřeně, pravdivě, s porozuměním pro potřeby druhých a přiměřeně situaci
- respektuje velikost a důstojnost lidské osoby, objevuje vlastní jedinečnost a identitu a vytváří si zdravé sebevědomí
- analyzuje a aplikuje empatii v kolektivu
- nahrazuje agresivní a pasivní chování asertivním chováním, neagresivním způsobem obhájí svá práva
- rozlišuje manipulační působení médií a identifikuje se s pozitivními prosociálními vzory
- spolupracuje i v obtížných sociálních situacích
- je vnímavý k sociálním problémům, v kontextu své situace a svých možností přispívá k jejich řešení
- analyzuje etické aspekty různých životních situací
- rozhoduje se uvážlivě a vhodně v každodenních situacích a nevyhýbá se řešení osobních problémů
- aplikuje postoje a způsobilosti, které rozvíjejí mezilidské vztahy

⁷³ *Rámcový vzdělávací program (platný od 1. 9. 2021)*. Praha, 2021. s. 115 - 117

Učivo

KOMUNIKACE

- **otevřená komunikace** – úrovně komunikace, zásady verbální komunikace, komunikační chyby, dialog, komunikace ve ztížených podmínkách
- **aktivní naslouchání** – cíle, výhody, zásady, způsob a nácvik aktivního naslouchání

DŮSTOJNOST A IDENTITA LIDSKÉ OSOBY

- **úcta k lidské osobě** – lidská práva, zdroje lidských práv, svoboda, rovnost, potenciality člověka, pozitivní hodnocení druhých v obtížných situacích, občanská zralost

ASERTIVNÍ CHOVÁNÍ

- **asertivní chování** – přijatelný kompromis, konstruktivní kritika, přijetí pochvaly, požádání o laskavost, stížnost, otázka po důvodu, realizace svých práv, řešení konfliktu
- **obrana před manipulací – asertivní techniky** – manipulace, vysvětlení a nácvik jednotlivých asertivních technik
- **fair play** – zdravá soutěživost, dodržování pravidel hry, asertivita a prosociálnost v soutěživých situacích, prosociálnost a sport

REÁLNÉ A ZOBRAZENÉ VZORY

- **pozitivní vzory versus pochybné idoly** – senzibilizace pro rozlišování vzorů, vliv reálných vzorů, prosociální vzory ve veřejném životě, vzory ve vlastní rodině, vliv zobrazených vzorů a vhodné literární prameny, smysl autority, vztah k autoritě
- **podpora pozitivního působení televize a médií** – nabídka pozitivních vzorů v médiích, kritický přístup k působení médií, eliminace vlivu agrese, zvládnutí agrese, rozlišování mezi realitou a pseudorealitou, účinná obrana proti manipulaci médií, média a volný čas
- **já – potenciální vzor pro druhé** – smysl a cíl mého života, postoje, zodpovědný život, mé schopnosti a společnost, zdravý způsob života, autonomie a konformita

INICIATIVA A KOMPLEXNÍ PROSOCIÁLNOST

- **iniciativa a tvořivost** – renatalizace, nácvik tvořivosti, prosociální aspekt iniciativy a tvořivosti ve školním prostředí a v rodině, psychická a fyzická pomoc, ochota ke spolupráci, přátelství
- **iniciativa ve ztížených podmínkách** – pozitivní formulace problému, pomoc neznámému člověku, veřejná osobní angažovanost
- **uplatnění komplexní prosociálnosti** – bída světa, informovanost o situacích třetího světa, vztah k menšinám, využití prosociálnosti v multikulturní společnosti, pozitivní vztah k diverzitám

APLIKOVANÁ ETICKÁ VÝCHOVA

- **etické hodnoty** – zdroje etiky, osobní odpovědnost, smysl života, aplikace mravních zásad a hodnot, ctnosti, svědomí a jeho rozvoj
- **sexuální zdraví** – zodpovědný vztah k sexualitě, mládí – příprava na lásku, sexuální identita, nezralé rodičovství
- **rodina** – poznání vlastní rodiny a jejích pravidel, práva a povinnosti v rodině, role v rodině, formulace nevyslovených pravidel a očekávání, hodnota rodiny, zlepšení atmosféry v rodině, komunikace v rodině, úcta k členům rodiny, úcta ke stáří
- **duchovní rozměr člověka** – obrana proti sektám, tolerance k lidem s jiným světovým názorem, informace o různých světonázorech
- **ekonomické hodnoty** – rozumné nakládání s penězi, zájem o otázky národního hospodářství, vztah mezi ekonomikou a etikou, rozvíjení ekonomických ctností – šetrnost, podnikavost
- **ochrana přírody a životního prostředí** – úcta k životu ve všech jeho formách, citový vztah člověka k přírodě, vnímání krásy a mnohotvárnosti přírody, zodpovědnost za životní prostředí

5.2.1 Přístupy k Etické výchově

Etickou výchovu můžeme rozčlenit podle tří přístupů, které jsou závislé na obsahu předmětu. Ten se liší podle země, ve které je Etická výchova aplikována a podle společnosti, ve které je aplikována. V podstatě se však všechny tyto tři přístupy prolínají a navazují na sebe, podle aktuální úrovně vývoje žáků. Pro nás v České republice je však typický, a nejvíce aplikovaný, první přístup.

Přístupy⁷⁴:

1) Životně-hermeneutický přístup

Jeho podstatou je orientace na žáka, který se v rámci tohoto předmětu snaží najít svou vlastní identitu a rozvíjet sociální dovednosti. Poznává skrze své poznatky a zkušenosti. Je charakteristický tím, že je ve výuce zařazen jako doplňkový vzdělávací obor, který by se měl prolínat všemi vzdělávacími oblastmi.

2) Eticko-reflexivní přístup

Tento výchovný styl je určen spíše pro starší žáky, kteří dokážou již objektivně uvažovat a sami si zdůvodňovat některé situace a logicky nad nimi přemýšlet. Eticko-reflexivní styl se snaží o formování morálního usuzování tím, že se s nimi probírá etika tak, jak ji chápe a vykládá filozofická disciplína. Tento styl vyžaduje zařazení samostatného předmětu Etická výchova do výuky.

3) Morálně-konativní přístup

Zde je důležité již sledovat určité chování žáka a objasňovat, zda je jednání správné či nikoliv.

⁷⁴ <http://www.etickavychova.cz/potreba-eticke-vychovy/>

II. Praktická část

6. Výzkum

Za cíl své diplomové práce jsem si zvolila zmapování názorů učitelů na morální výchovu a aplikování metod při výchovném procesu ve škole. Pro zjištění kýžených informací jsem si zvolila kvantitativní výzkum, kterého se zúčastnili učitelé z druhého stupně ZŠ. Nejdříve se vynasnažím popsat metodiku svého výzkumu, cíle praktické části a následně zpracované výsledky svého výzkumu.

Jako výzkumnou metodu jsem si zvolila dotazníkové šetření. Pro vytvoření dotazníku jsem využila internetové stránky www.survio.cz a dotazníky jsem rozšířila pomocí e-mailu ředitelům základních škol, které jsem požádala o spolupráci s rozesláním dotazníků učitelům druhého stupně. Dále jsem dotazník rozšířila na sociálních sítích, mezi mé současné spolužáky, protože jsme si na praxích všichni vytvořili určité vazby mezi pedagogy, proto jsem je požádala o rozšíření dotazníku mezi své známé učitele.

Na začátku dotazníku jsem se respondentům představila a objasnila jim záměr své práce a s tím spojený i obsah dotazníku. Respondenty jsem ujistila o naprosté anonymitě při vyplňování.

6.1 Metodologie výzkumu

Jak již bylo zmíněno, pro svoji diplomovou práci jsem zvolila kvantitativní výzkum.

Při kvantitativním výzkumu se musí postupovat v několika fázích. V první fázi je zásadní stanovit oblast výzkumu, kterou se chystáme prozkoumat a získat dostatečné množství informací pro zhodnocení.

Ve druhé fázi musíme zformulovat hypotézy. Hypotéza musí být vyjádřena oznamovací větou a musí vyjadřovat vztah mezi dvěma konkrétními proměnnými, které musí být měřitelné.

Ve třetí fázi kvantitativního výzkumu musíme ověřit hypotézy. Data pro ověření hypotézy je možné získat pomocí různých metod výzkumu, například: rozhovor, dotazníkové šetření nebo pedagogické pozorování. Při získávání dat pro výzkum je důležité určit si správný vzorek respondentů, aby výzkum byl co nejefektivnější.

V poslední fázi výzkumu vyhodnocujeme získaná data. Na základě získaných dat můžeme předem dané hypotézy vyvrátit nebo potvrdit⁷⁵.

Pro svou diplomovou práci jsem si jako metodu kvantitativního výzkumu zvolila dotazníkové šetření. Dotazník se skládá z 18 otázek (viz příloha č. 1). Dotazník se skládá z binárních otázek, které mají pro odpověď výběr pouze ze dvou možností. Dále se v dotazníku vyskytují otázky, kde měli respondenti možnost výběru z maximálně tří odpovědí z nabídky. Dotazník také obsahuje tři konkrétní otázky, ve kterých respondenti odpovídali svými slovy a vyjadřovali tak svůj názor.

Celkový počet respondentů, kteří se výzkumu zúčastnili, je 72. Sběr dat jsem neměla nijak časově omezený, ale odpovědi v dotazníku jsem nasbírala od 18. 2. 2021 do 16. 3. 2021.

6.2 Cíl dotazníkového šetření

Jak jsem již zmínila výše, jako cíl své praktické části diplomové práce jsem se rozhodla zmapovat názory učitelů na význam a důležitost morálních hodnot a metod, které ve vztahu k morálnímu myšlení ve své praxi využívají. Dotazníkové šetření jsem směřovala na učitele druhého stupně na klasických základních školách.

Na začátku dotazníkového šetření jsem si potřebovala respondenty rozdělit podle jejich dosavadní praxe, protože si myslím, že ve většině případů je velký rozdíl mezi aktivností učitele, který v posledních letech dokončil své vysokoškolské vzdělání a je stále „celý natěšený“ na práci učitele a naopak učitel/ka s mnohaletou praxí, kteří již nejsou tak „zapálení“ do své práce a jsou spíše mládeží unaveni. Dále mě zajímalo, jaký obor respondent učí. Samozřejmě jsem myslela na situaci, kdy učitel učí předměty z různých oborů, proto jsem je požádala, aby si vybrali ten, který je jim bližší. Toto rozdělení je pro dosažení cíle mé diplomové práce stěžejní.

Na základě vytyčeného cíle jsem si také zvolila jednu hlavní hypotézu, na které stojí základy celé praktické části mé práce a další tři dílčí hypotézy, které doplňují cíl práce.

⁷⁵ M. Chráska, *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha, 2007. s. 14-20

Hlavní hypotéza:

H_1 – Učitelé, bez ohledu na svou aprobaci, jsou přesvědčeni o důležitosti rozvíjení morálních hodnot u svých žáků a aktivně se je snaží u žáků rozvíjet.

Dílčí hypotézy:

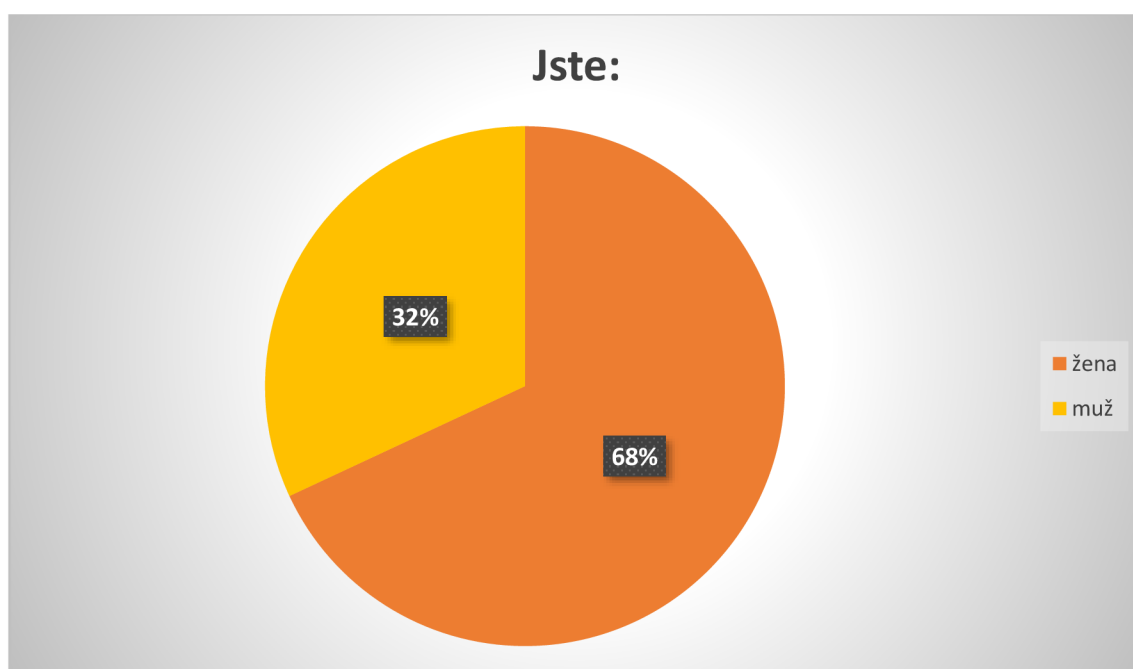
H_2 – Učitelé s aprobací Výchovy k občanství využívají pro rozvíjení hodnot žáků širší spektrum metod a forem.

H_3 – S ohledem na aktuální stav morálního úsudku žáků bude většina pedagogů preferovat zařazení Etické výchovy jako samostatného a povinného předmětu do výuky.

H_4 – Morální hodnoty u žáků více aktivně rozvíjejí pedagogové, kteří mají kratší pedagogickou praxi.

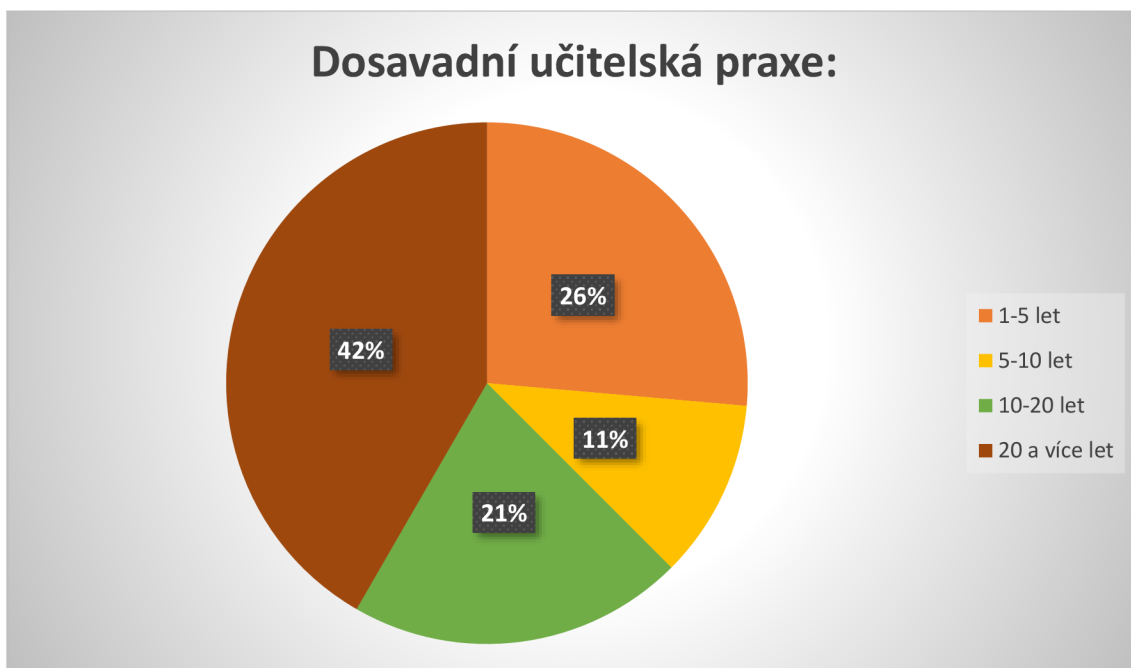
6.3 Popis vzorku respondentů

Graf 1 – Pohlaví respondentů



(Zdroj – vlastní zpracování)

Jak jsem již uvedla, dotazníkového šetření se zúčastnilo 72 respondentů, v mém případě učitelů na druhém stupni ZŠ. Z grafu č. 1 vyplývá, že procentuální zastoupení mužů je 32 % a žen 68 %. Výzkumu se tedy zúčastnilo 23 mužů a 49 žen.



(Zdroj – vlastní zpracování)

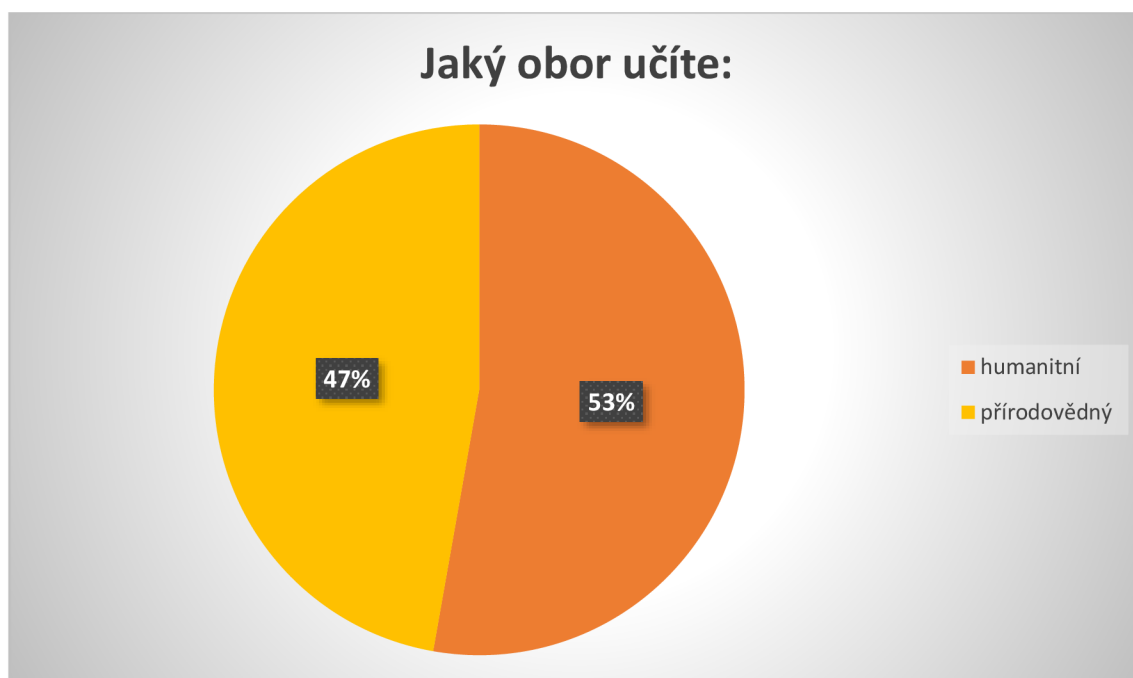
V grafu č. 2 je znázorněna dosavadní praxe respondentů, tedy jak dlouho se věnují svému povolání – učitelství. Z grafu je patrné, že výzkumu se zúčastnilo nejvíce respondentů, jejichž praxe je delší než dvacet let, konkrétně se jedná o 42 % respondentů, konkrétně 30. Další nejvíce zastoupenou skupinou jsou respondenti, jejichž praxe je mezi 1–5 lety, tedy učitelé, kteří před pár lety dokončili své studium a nastoupili do škol, jako „nováčci“. Těchto „nováčků“ se mého výzkumu zúčastnilo 26 konkrétně 19. Učitelů s 10-20letou praxí se zúčastnilo 21 %, tedy 15 z celkového počtu respondentů. Nejméně zastoupenou skupinou jsou učitelé s 5-10letou praxí, kterých je 11 %, tedy 8 z celkového počtu.

Z následujícího grafu č. 3 je možné vyčíst, jaká procentuální část respondentů učí humanitní nebo přírodovědný obor. Při formulaci této otázky do dotazníkové části jsem se musela potýkat s jedním problémem. Učitelé aprobovaní pro předměty, které vyučují, mohou mít zcela odlišné předměty, stejně jako tomu mám já, jeden předmět přírodovědný a jeden humanitní. Proto jsem v dotazníkové části dopsala poznámku, aby si respondenti vybrali a zvolili ten, který je jim bližší.

Z celkového počtu nasbíraných odpovědí od 72 respondentů se 47 % přihlásilo k přírodovědnému oboru a 53 % k humanitnímu. Lze tedy říct, že zastoupení humanitního a přírodovědného je zhruba srovnatelné, tedy 38 respondentů za humanitní obor a 34 za přírodovědný.

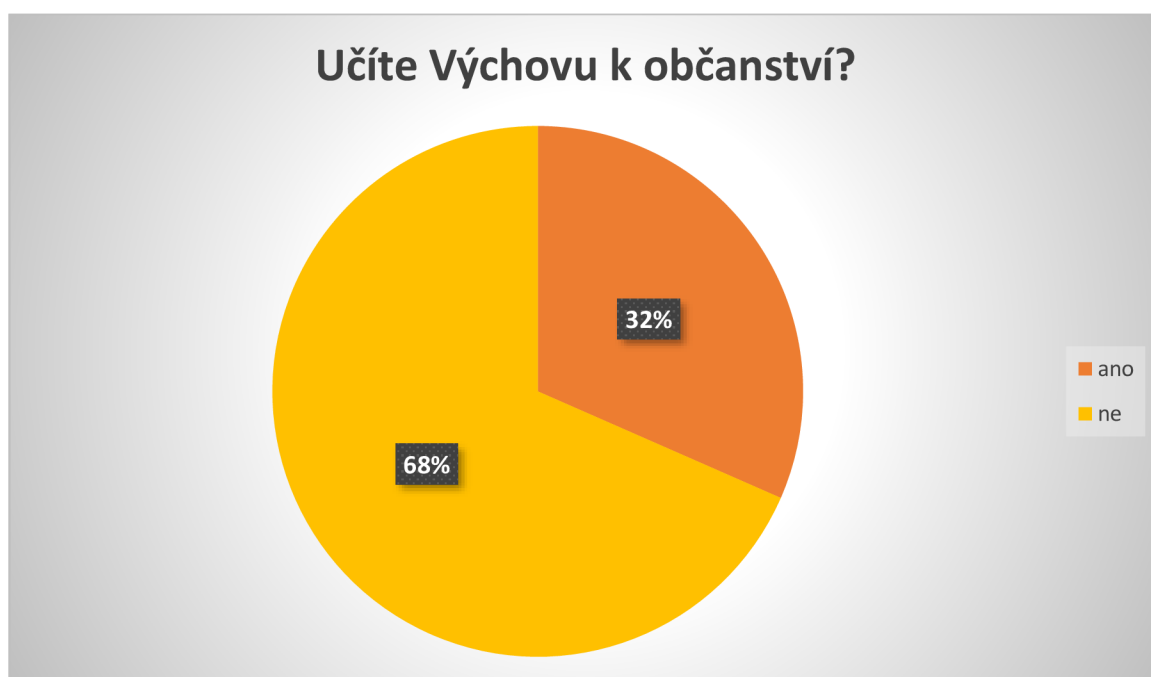
Pro účel mé diplomové práce bylo důležité zjistit, kolik respondentů učí Výchovu k občanství. Tuto možnost měli pouze respondenti, kteří v předchozí otázce vybrali za svůj obor, obor humanitní. Jak lze vidět v grafu č. 4, z počtu 38 respondentů učí Výchovu k občanství 12 respondentů.

Graf 3 – Vzdělávací obor



(Zdroj – vlastní zpracování)

Graf 4 – Učitelé Výchovy k občanství



(Zdroj – vlastní zpracování)

Graf 5 – Nejdůležitější morální hodnoty pro společnost



(Zdroj – vlastní zpracování)

V další otázce mého dotazníku jsem se snažila zjistit, jaké hodnoty jsou podle respondentů nejdůležitější, obecně pro celou naši společnost. Tato otázka nebyla pouze binární, ale každý z respondentů měl možnost vybrat tři odpovědi. Hodnoty, které jsem uvedla do výběru možností, jsou hodnoty, které naše společnost uznává. Jedinou možnost, kterou jsme zvolila do výběru navíc, je autorita. Vzhledem k tomu, že dotazník byl určen učitelům, předpokládala jsem, že by je tato hodnota mohla zaujmout. Dohromady tedy 72 respondentů vybralo 214 odpovědí z výběru.

Jak je patrné z grafu č. 5, podle oslovených respondentů je nejdůležitější hodnotou pro společnost pravda, spravedlnost a úcta. V našem pomyslném žebříčku jsou hned v těsném závěsu pokora a zdraví. Na další příčce čest a láska. O něco méně je podle respondentů důležitá hodnota moudrosti a na nejnižším stupni je statečnost, jednota, píle, šlechtnost, věrnost a autorita.

Autoritu, jak jsem již zmínila výše, jsem zařadila s ohledem na skupinu, na kterou bylo dotazníkové šetření zaměřeno. Překvapilo mě, že tato hodnota byla vybrána pouze třikrát.

6.4 Výsledky dotazníkového šetření

V další části dotazníkového šetření jsem se již snažila zaměřit na konkrétní otázky, které se týkají morální výchovy žáků a jakými metodami se o to učitelé snaží.

Graf 6 – Důležitost vytváření morálních hodnot u žáků



(Zdroj – vlastní zpracování)

V dotazníkové části jsem se snažila zjistit, zda učitelé považují za důležité vytvářet morální hodnoty u žáků. Všichni respondenti vybrali jednu ze dvou možností, která potvrzuje fakt, že je to důležité. Jak je patrné z grafu č. 6, 71 % respondentů odpovědělo, že je důležité u žáků vytvářet morální hodnoty, konkrétně s tímto názorem souhlasilo 51 respondentů. Zbýlých 29 %, 21 respondentů, si vybralo odpověď, ve které by se učitelé měli podílet na vytváření morálních hodnot žáků, a tato výchova by měla být zároveň rozdělena mezi učitele a rodiče.

Z mého pohledu je výsledek této otázky dotazníkové části překvapivý. Čekala jsem větší počet zastoupení u odpovědi, že by se tato výchova měla rozdělit. Z tohoto grafu rozdělení odpovědí respondentů je patrné, že velká část učitelů na sebe převzala veškerou odpovědnost za vedení žáků. Dovolím si nadlehčit situaci a zhodnotit to tak, že učitelé se v současné době nespolehnají na rodiče a snaží se udělat pro žáky vše, co je v jejich silách. Nevím, zda je to tím, jak to v dnešní době funguje (nefunguje) a učitelé jsou na pranýři od rodičů, nebo tím, že společnost od učitelů očekává více než od rodičů.

To dokazuje i graf č. 7, kdy na položenou otázku, zda se respondenti sami snaží u žáků rozvíjet morální hodnoty, všichni odpověděli ano.

Graf 7 – Rozvoj morálních hodnot



(Zdroj – vlastní zpracování)

Následující otázka, která byla v dotazníkovém šetření pod číslem 8, měla otevřenou odpověď. Znění otázky: *Stručně popište, jakým způsobem se snažíte u žáků rozvíjet morální hodnoty:*

Množství odpovědí, které jsem mohla vyhodnocovat, bohužel neodpovídal počtu respondentů, kteří se výzkumu zúčastnili. Některé z odpovědí bylo pouze „přeskočení“ otázky, aby nemuseli respondenti odpovídat. Přesto odpovědi, které jsem nashromáždila, jsem prostudovala a zjistila, že se zde nejvíce objevovaly tři shodné odpovědi v trochu jiném znění.

První z nich byla, že se respondenti snaží sami chovat podle pravidel tak, jak by měli, aby svým žákům dávali dobrý příklad chování. Stručně řečeno, dobrý vzor chování. Vybrala jsem jednu z mnoha odpovědí. Cituji respondenta číslo 57: „Vlastním chováním – snažím se k žákům chovat tak, jak bych chtěl, aby se oni chovali ke mně. Pokud narazíme na nějaký problém, snažím se ho ve třídě prodiskutovat.“ Což nás přivádí na druhou nejčastější odpověď, která se v dotazníkové části objevovala. Jako druhá nejčastější odpověď byla, že se snaží s žáky rozebírat krizové situace a společně vyřešit, jak by se žák měl v takové situaci zachovat. Ve většině případů tato odpověď bylo rozvinutá i tím, že se snaží o rozebírání různých momentů z historie, politiky a podobných situací a ptají se, jak by se tato situace dala vyřešit jinak a lépe.

Poslední nejčastější odpovědí bylo vyprávění příběhů svých známých a lidí z okolí, povídání si o situacích, které se staly lidem z okolí žáků a jejich rozbor. Zda se zachovali správně nebo ne, a jak by se tato situace dala vyřešit lépe.

Dovolím si citovat respondenta číslo 62: „Snažím se je stále upozorňovat na to, že každý jsme nějaký, různé osobnosti a měli bychom si projevovat vzájemně úctu. Na začátku roku vždy důrazně upozorňuji na to, že každému jde něco a tak se sobě vzájemně za špatné odpovědi nebo chyby nesmějeme, naopak snažíme se vzájemně si pomáhat.“⁷⁶ Mezi odpověďmi respondentů je tato zcela unikátní a musím říct, že se mi velmi líbí. Respondent, v tomto případě žena, se snaží u žáků vzbudit úctu k ostatním, laskavost a ohleduplnost. Nechci být příliš zaujatá, ale předpokládám, že velkou roli v této motivaci paní učitelkou hraje fakt, že je čerstvě po škole a je plná elánu, který někteří učitelé postupem času ztrácejí.

Graf 8 – Příležitosti pro rozvoj morálních hodnot



(Zdroj – vlastní zpracování)

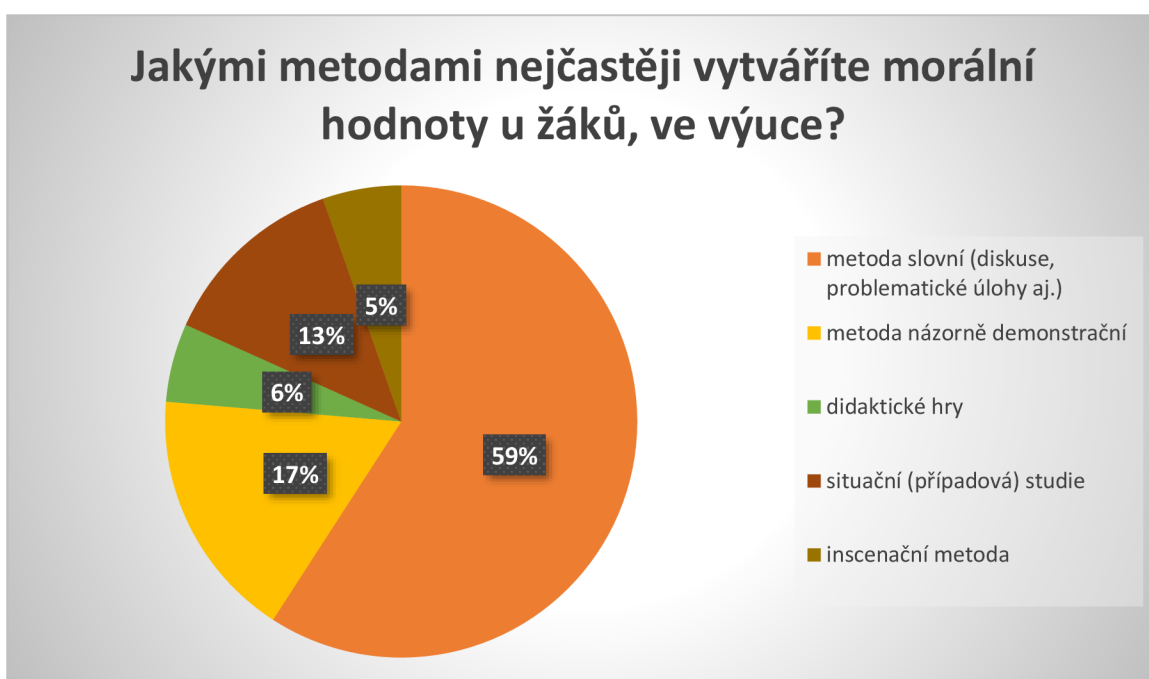
Další otázka v mém výzkumu se zabývala tím, při jakých příležitostech se učitelé nejčastěji snaží u žáků rozvíjet morální hodnoty. Pouze 15 % respondentů zvolilo jinou odpověď než při výuce. Pouze 1 respondent zvolil jako svou odpověď příležitost blokové hodiny, které si během roku ušetřil. 5 respondentů vybralo odpověď: při jiných příležitostech

⁷⁶ Archiv autorky

(o přestávkách aj.) a dalších 5 respondentů vybralo možnost, že se snaží u svých žáků rozvíjet hodnoty v mimoškolních akcích, kterými byly myšleny školní výlety, exkurze aj.

Jak nám ukazuje graf, zbylých 85 % respondentů, konkrétněji 61 respondentů, vybralo možnost rozvíjení hodnot během výuky. V dotazníkovém šetření byli respondenti, pokud zvolili v této otázce odpověď: *při výuce*, přesměrování na další otázku, ostatní respondenti tuto následující otázku přeskočili. Další otázka, na kterou odpovídalo těchto 61 respondentů, se týkala konkrétních metod, které respondenti při výuce volí za účelem rozvoje morálních hodnot u žáků.

Graf 9 – Využívané metody při rozvoji morálních hodnot ve výuce



(Zdroj – vlastní zpracování)

Další otázka v mém dotazníku směřovala k respondentům, kteří v předchozí otázce odpověděli, že se o rozvoj morálních hodnot u žáků snaží ve výuce. Na tuto otázku tedy odpovídalo 61 respondentů a měli možnost dvojího výběru.

Z grafu č. 9 je patrné, že většina respondentů, učitelů, využívá při výuce *slovní metodu* při rozvoji morálních hodnot. Tato odpověď byla vybrána celkem 55krát. Četnost této odpovědi je v souladu s předchozí otázkou, ve které respondenti stručně popisovali, jakým způsobem se snaží u žáků rozvíjet morální hodnoty. 16 odpovědí patří *metodě názorně demonstrační*. Další nejvíce zastoupená odpověď je *situační (případová) studie*, tuto metodu vybralo 11 respondentů. Zbylé tři možnosti měly již menší zastoupení. *Didaktické hry* a *inscenační metodu* vybralo shodné množství respondentů, konkrétně 5.

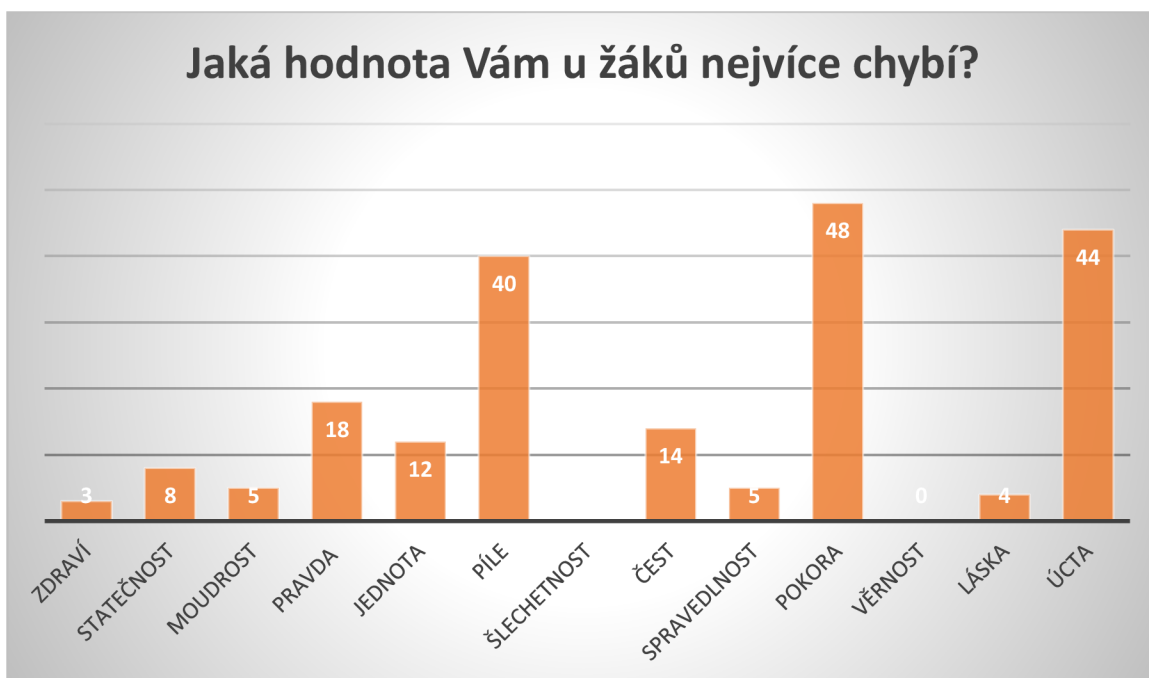


(Zdroj – vlastní zpracování)

Celkový počet respondentů, kteří se výzkumu zúčastnili a zároveň v dotazníkové části odpověděli, že se oni sami snaží u žáků rozvíjet morální hodnoty, odpovídal také na otázku, zda u svých žáků vidí nějaké pokroky v jejich morálním jednání a zásadách. Ze 72 respondentů odpovědělo 87 %, konkrétně 63 respondentů, že u svých žáků vnímají pokroky v morálních zásadách. Pouze 13 %, přesněji 9 respondentů, žádný pokrok u svých žáků nezaznamenává.

Graf č. 11 znázorňuje četnost odpovědí respondentů. Respondenti měli vybrat hodnoty, které u svých žáků nejvíce postrádají a měli možnost výběru tří odpovědí (ne všichni však této možnosti využili). Z grafu je patrné, že hodnota s největším počtem výběru je *pokora*. Tuto hodnotu zvolilo 48 respondentů. Druhou nejčteněji zvolenou hodnotou je *úcta*, ta byla zvolena 44 respondenty. Další hodnotou, která má hojný počet odpovědí je *píle*, tu zvolilo 40 respondentů. Další hodnoty jsou již méně zastoupeny počtem výběru respondentů. Hodnota *pravdy* byla zvolena 18 respondenty, *čest* zvolilo 14 respondentů a *jednotu* 12 respondentů. Na spodních příčkách pomyslného žebříčku hodnot je *statečnost*, kterou zvolilo 8 respondentů, dále pak *moudrost* a *spravedlnost*, které zvolil stejný počet respondentů a to 5. Hodnotu *láska* zvolili 4 respondenti a *zdraví* pouze 3 respondenti. *Šlechtnost* a *věrnost* zůstaly bez jediné odpovědi.

Graf 11 – Hodnoty, které žákům nejvíce chybí



(Zdroj – vlastní zpracování)

Co se týče této otázky v mém dotazníkovém šetření, mám k ní i své osobní poznatky a připomínky. Ve své podstatě mám stejný názor s tím, které hodnoty respondenti zvolili. Sama jsem si toho všimla na svých praxích, během jednání a chování žáků, se kterými jsem měla čest strávit nějakou dobu.

Žákům chybí jakákoliv pokora, ať již myslím pokoru k práci, rodičům, autoritám, které něco dokázali. Myslím, že je opravdu důležité, aby si uvědomili, že nic není zadarmo. Rodiče musí chodit do práce a tvrdě vydělávat peníze na všechny ty věci, bez kterých děti nemůžou žít nebo si to alespoň myslí. Vzala bych je do „továrny k pásu“ a nechala je odpracovat alespoň jednu směnu, aby poznali, jaká to je dřina stát celý den na nohou a vydělávat peníze. Protože děti vidí jen tu konkrétní věc co si koupí, nevidí tu námahou schovanou za ní. Brzké ranní vstávání, mozoly na ruku, křečové žíly z celodenního stání. Samozřejmě nechci poukazovat jen na lidi, kteří pracují rukama, i práce v kanceláři má svá úskalí. Ale manuální práce by žákům nejvíce přiblížila hodnotu peněz a úsilí, která za vším stojí. Dalším druhem pokory by měla být pokora k autoritám, rodičům a učitelům. Tento problém, si myslím, je primárně ukotven ve výchově ze strany rodičů. Ti měli své děti naučit pokoře vůči ostatním lidem. Ale od čeho je potom Etická výchova, která funguje na školách? Já bych například uspořádala besedu se zajímavými lidmi, se kterými by si žáci povídali. Dospělí by žákům vyprávěli své životní příběhy, kterými museli projít. Popisovali jim jejich nelehké životní situace a chvíle, ve kterých byli bezradní a jak si s danou situací poradili. Podstatu bych však viděla v tom, že je důležité,

aby si žáci uvědomili, že starší lidé v jejich okolí jsou lidé, kteří mají již kus svého života za sebou a něco dokázali, nemyslím tím pouze akademické a školní úspěchy, ale celoživotní úspěchy. Bylo by dobré, kdyby v zájmu nás všech bylo, aby si žáci uvědomili, že v životě ještě nic nedokázali a nemohou se ke starším chovat jako k sobě rovným, nebo v tom horším případě, který je dost reálný v současné společnosti a době, že oni jsou něco víc a důležitější než ostatní.

Vše se vším souvisí. A co žákům chybí, je i *úcta*, která podle respondentů měla velké zastání a já s tím zcela souhlasím. Úcta dle mého názoru jde ruku v ruce i s úctou k autoritám a rodičům, ale o tom již bylo napsáno dost. K tomuto jsem se vyjádřila už v odstavci výš. Myslím si, že největší problém je úcta mladších k lidem starší generace. Mě rodiče doma vychovávali tak, aby pro mě bylo samozřejmostí, že když přijde do autobusu starší osoba, automaticky ji pustím sednout. V dnešní době už tomu tak většinou není. Má sestra v pokročilém stádiu těhotenství dokonce byla odmítnuta, když poprosila mladíky v autobuse, zda by ji pustili sednout. V tomto případě by nebylo od věci vzít žáky na exkurzi do domova seniorů, aby poznali realitu stáří. Aby po debatě s těmito lidmi pochopili, co tito lidé již prožili a nyní nastal čas na to, aby si za celý život odpočinuli a bylo o ně postaráno a především s úctou. Vyvolat v nich takové emoce, aby pochopili, že ve stejné situaci budou jednou i jejich rodiče, a že i oni sami jednou zestárnou a budou potřebovat pomoc druhých. Zapojila bych je nejen do obslužných činností, ale i trávení volného času s těmito seniory, které by vedlo ke vzájemné komunikaci. Ráda bych chtěla věřit tomu, že tento prožitek by v nich zanechal stopu a oni si uvědomili svoji neúctu nejen ke stáří.

Další hodnota, kterou respondenti označili za chybějící, je *píle*. Žákům chybí motivace, jakákoliv vytrvalost. Cokoliv jim nejde, hned vzdají a nesnaží se pokračovat, překonat ten prvotní nezdár. Sami se ochuzují o ten pocit, který přijde, když něco zvládnete i přesto, že začátek byl velmi náročný a vypadalo to, že je vše ztraceno. V tomto případě ovšem nemám jiný nápad, než žáky jakýmkoliv způsobem motivovat, aby setrvali a práci dokončili. Aby se snažili, i kdyby jednou za čas měla přijít nějaká hmotná odměna, která není zcela adekvátním vzdělávacím prostředkem. Nejlepším hnacím motorem by měl být dobrý pocit, zvýšení sebevědomí, uznání, pochvala.

Pravda je dalším fenoménem současné společnosti. A nechci tvrdit, že pouze u dětí, ale i velké části dospělých. Bohužel si myslím, že tuto hodnotu má již člověk zakotvenou v sobě, již od útlého mládí. Pokud si jedinec vybudoval vztah k tomu, aby celý život neříkal nic jiného než pravdu, nemusí to být zrovna ve všech situacích nejlepším řešením, protože člověk, který říká pravdu, na základě toho co si myslí, může od spousty lidí schytat nehezkou kritiku. Naopak

pokud se jedinec upíná ke lži, zpravidla ho provází celým jeho životem. Otázkou je, co ho k tomuto jednání vede, zda nějaké problémy z dětství nebo strach říkat pravdu. Nebo zda jen lže „z milosti“.

Dále jsem se v dotazníkovém šetření ptala respondentů na otázku: *Pokud byste u žáků chtěli rozvíjet určitou hodnotu, jaké prostředí by podle Vás vedlo k dosažení cíle? (Například: Žáky bych vzala do domova pro seniory, abych v nich vzbudila úctu ke starším.)*

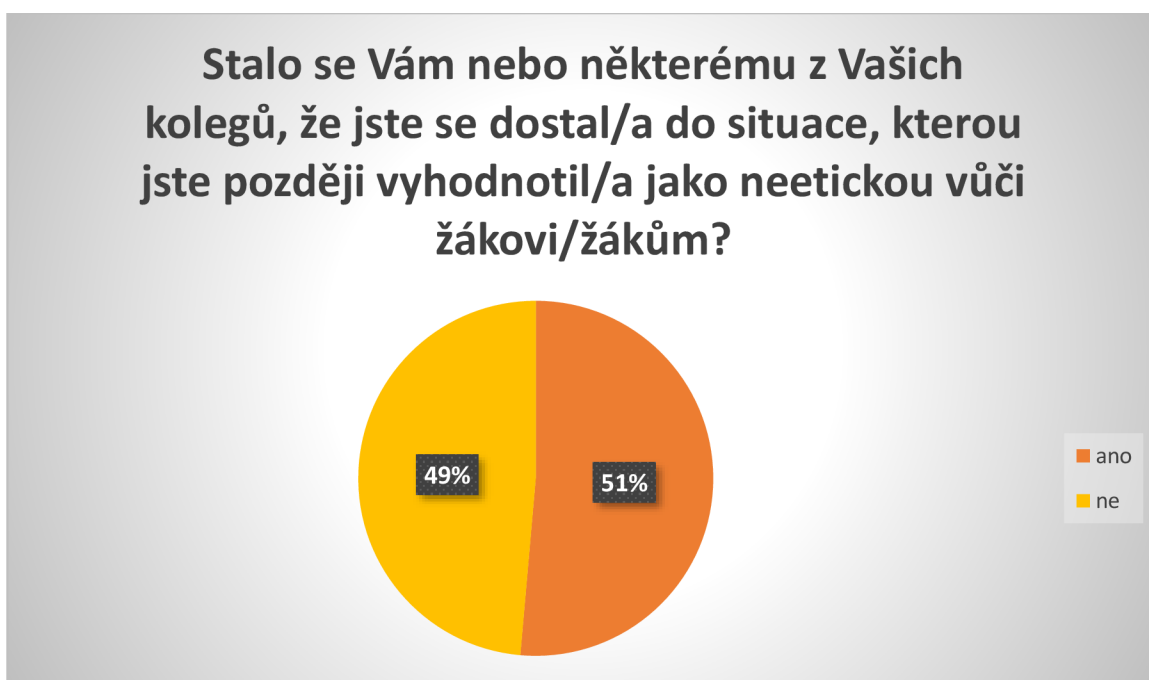
Očekávala jsem odpověď od všech 72 respondentů, kteří se šetření zúčastnili. Bohužel někteří respondenti nepochopili zadání otázky, a proto jsou některé odpovědi pro můj výzkum nepoužitelné. Tito respondenti uvedli odpovědi typu, že nemusí žáky nikam vodit, že stačí hodnoty rozvíjet ve výuce, diskusí, na internetu apod.

Jednou z nejčtenějších odpovědí je *úcta* k ostatním lidem. Respondenti by své žáky pro vybudování úcty k ostatním vzali do domova pro seniory. Dále také k lidem se zdravotním postižením, aby viděli, co oni sami musí zvládat. Navštívili stacionáře. Zároveň se s úctou objevily i odpovědi spojené s úctou k práci, především se zde objevovala úcta k práci zdravotníků. Domnívám se, že na této odpovědi má velký podíl i současná situace, kdy jsou zdravotníci vyčerpaní a kvůli současné pandemické situaci podhodnocováni. Musím říct, že mě velmi překvapilo, že dva respondenti by své žáky vzali do vězení, aby v nich vyvolali úctu k pravidlům a zákonům. Respondenti k této odpovědi ještě připojili vtipnou poznámku, „aby žáci nemohli brečet, že je škola vězení“. Já si osobně myslím, že vzít žáky na exkurzi do věznice je dobrý nápad, ale ne, aby viděli, že škola není vězení (spíše se jednalo o nadsázku), ale že pokud nebudou dodržovat zákony, můžou se dostat do velkých nesází.

Další častou odpovědí je *pokora*. Rozličnost odpovědí, jak tuto hodnotu u žáků vybudovat, je velká. Respondenti uvedli, že by své žáky vzali na brigádu do lesa, aby si sami vydělali peníze na to, co potřebují a zjistili, že peníze nejsou „zadarmo“. Dále se objevila odpověď, že by žáky vzali do firmy, kde se pracuje manuálně, aby viděli rozdíl mezi realitou a tím, jak si myslí, že se ve „fabrikách“ peníze vydělávají. Někteří z respondentů by své žáky nechali nakupovat potraviny a vybavení do domácnosti za své peníze, aby poznali hodnotu peněz a s tím spojenou pokoru vůči rodičům, kteří vše obstarávají. *Pokora* se však neobjevovala pouze v souvislosti s penězi, ale také v souvislosti s rodinou a jejím zázemím. Proto by je někteří respondenti vzali do dětských domovů a azylových domů, za lidmi na ulici. Aby pochopili, že mohou být rádi za to, co mají, v čem vyrůstají, a že si žijí dobře. V odezvě mého

dotazník jsem také zaznamenala odpověď, kdy by respondent vzal žáky do centra pro drogově závislé, aby si vážili svého *zdraví*. Nejsem si však jistá, jestli by návštěva takového zařízení měla žádoucí účinek. V určitém období dospívání žáci nehledí na své zdraví, experimentují se vším, co je zakázané, a je to také zcela normální a adekvátní určitému věku. Každý z nás v pubertě dělal různé věci, na které nemusí být hrdý a nechlubí se s nimi. Ale i to k životu patří. Dělat chyby a ponaučit se z nich. Samozřejmě souhlasím, že centrum pro drogově závislé je dobrý odstrašující příklad, jak hluboko až člověk může spadnout, pokud i během svého dospívání nebude používat rozum. Dále také do čekárny k lékaři, aby se naučili *trpělivosti*. Musím se přiznat, že kdybych se snažila u žáků vybudovat trpělivost, nejspíše bych zvolila jiné prostředky, jako je motivace apod. Ale odpověď na mou otázku v dotazníku splnila požadavek, aby respondent vybral prostředí, kam by s žáky šel.

Graf 12 – Neetická situace ze stran učitelů



(Zdroj – vlastní zpracování)

„Nikdo není dokonalý.“ Tímto motem se řídím celý svůj život, a proto mě také zajímalo, jak jsou na tom učitelé. Tato otázka není zcela korespondující s obsahem mé diplomové práce a dotazníkovým šetřením. Ale vzhledem k povaze této práce jsem si dovolila respondentům položit otázku: *Stalo se Vám nebo některému z Vašich kolegů, že jste se dostal/a do situace, kterou jste později vyhodnotil/a jako neetickou vůči žákovi/žákům.*

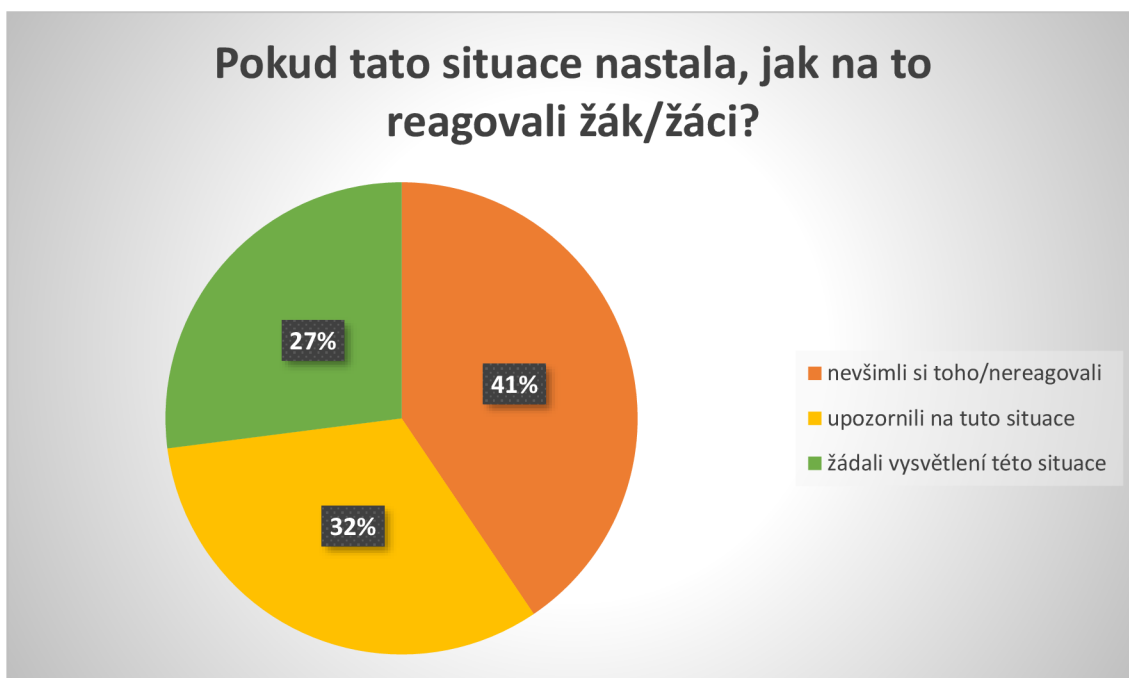
Odpověď na tuto otázku znázorňuje graf č. 12. V podstatě jsou odpovědi vyrovnané. 49 % respondentů, přesněji 35, na tuto otázku odpovědělo, že se do takové situace, on ani nikdo z jeho

kolegů, nedostal. Naopak větší množství respondentů, přesněji 37 uvedlo, že se do takovéto situace dostalo nebo někdo z jejich okolí.

Jak jsem již napsala, každý může chybovat. Být učitelem je velmi náročné povolání. Myslím si, že patří jako jedno z povolání mezi nejnáročnější na psychiku. Učitel se musí umět potýkat s jednotlivými žáky, kteří pochází z různých sociálních vrstev, jejich vychování je různé a charakter také. Proto si myslím, že je mnohdy ospravedlňující, že učiteli občas „rupnou nervy“ a nezachová se tak, jak by opravdu měl. Nejednou jsem já sama byla svědkem, především na praxích, že se učitel nezachoval správně k žákovi případně k více žákům. Ať to již bylo myšleno z legrace, nebo jen učiteli došla trpělivost. Myslím si však, že uměním učitele je i přiznat svou vlastní chybu. Otázkou zůstává, zda je žádoucí, aby tuto chybu učitel přiznal před žáky nebo ve skrytu svého svědomí.

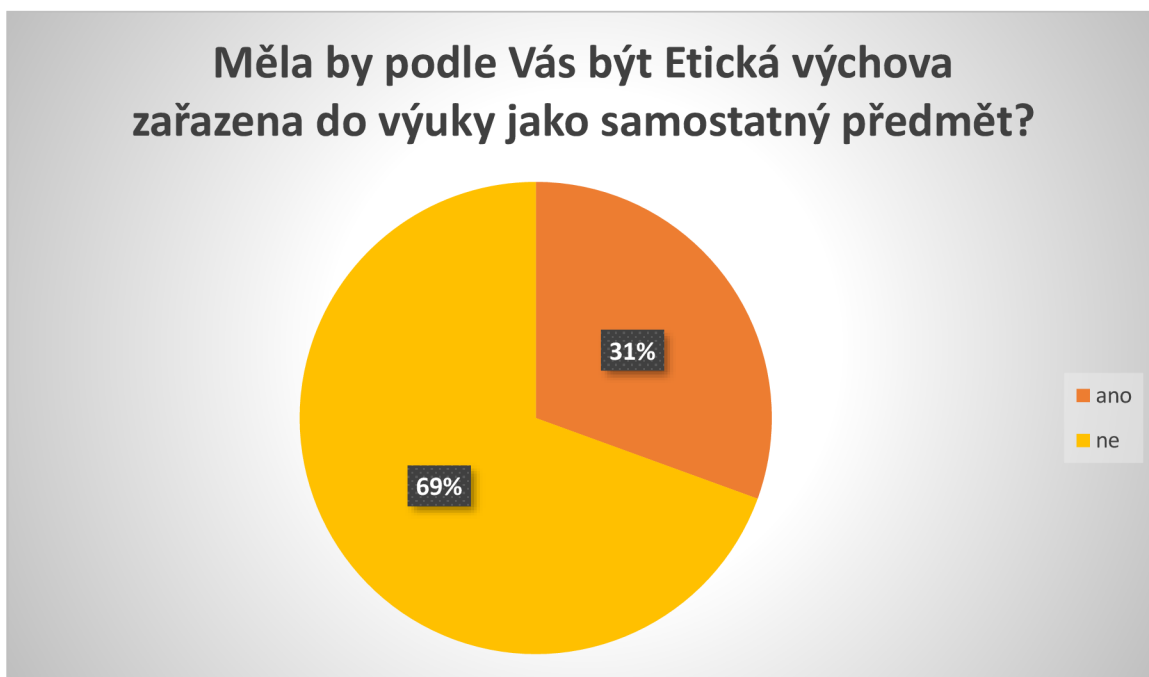
Nicméně mě zároveň zajímalo, co následovalo v situaci, ve které se učitel nezachoval správně. Jak na tuto situaci reagovali žáci. To nám znázorňuje graf č. 13, ve kterém odpovídalo 37 respondentů. 41 % respondentů, přesněji 15, odpovědělo, že si této situace žáci nevšimli. Je možné, že se tato situace stala někde v pozadí třídy nebo mimo dohled ostatních žáků. Možným vysvětlením je také věk žáků, nebo to, v jaké fázi morálního vývoje se žáci nacházeli. 12 respondentů (32 %) uvedlo, že žáci na tuto situaci upozornili. Což může svědčit o větší všímavosti žáků na situace, které se kolem nich dějí, nebo na přímou konfrontaci učitele. Zaujalo mě, že 10 respondentů uvedlo, že jejich žáci žádali vysvětlení této situace, proč se tomu tak stalo. V této situace si myslím, že nastává právě ta chvíle, o které jsem se zmiňovala výše. Učitel musí mít dobré komunikační schopnosti, aby byl schopen tuto situaci žákům vysvětlit a případně se za své chování omluvit.

Graf 13 – Reakce na neetickou situaci



(Zdroj – vlastní zpracování)

Graf 14 – Etická výchova



(Zdroj – vlastní zpracování)

V 16. otázce mé dotazníkové části mě zajímalo, jaký mají respondenti, učitelé, názor na zařazení Etické výchovy jako samostatného předmětu do výuky. Jak jsem již zmiňovala v 5. kapitole mé práce, Etická výchova je nyní zařazena v kurikulárních dokumentech pouze jako doplňkový předmět. Svou práci jsem začala psát s myšlenkou, že by Etická výchova měla

být zařazena jako samostatný povinný předmět. Můj názor korespondoval s Etickým fórem, které uvádí jednoznačnou potřebu řazení tohoto předmětu jako samostatný vzdělávací předmět, pro větší efektivitu⁷⁷. Z argumentů respondentů jsem názor mírně změnila. V další otázce jsem se respondentů ptala na odůvodnění jejich názoru, proč by Etická výchova měla být do výuky zařazena nebo naopak.

Graf č. 14 ukazuje odpovědi respondentů. Zde můžeme vidět, že pouze 22 respondentů ze 72, tedy 31 %, uvedlo, že by se přimlouvalo za to, aby se Etická výchova zařadila jako povinný předmět. Jejich důvody se ve většině případů shodovaly. Nejčastějším odůvodněním zařazení je fakt, že morální úsudek a zásady jsou v dnešní společnosti velmi opomíjeny a děti nemají žádné základy, proto by měl být jako samostatný předmět, který je bude systematicky utvářet a bude zaměřen přímo na tuto problematiku. Spousta názorů se také shodla, že by to bylo žádoucí z toho důvodu, že se u žáků setkávají s tím, že nemají správný vzor a příklad od rodičů. Některé důvody se zase opíraly o fakt, že morální výchova má mnoho témat, které by bylo potřeba prohloubit zvlášť, ne pouze jako součást ostatních předmětů.

V grafu je taktéž zaznamenáno 50 odpovědí respondentů (69 %), kteří nepovažují za důležité, aby Etická výchova byla začleněna do výuky jako samostatný předmět. Musím říct, že důvody jsou ve velké míře objektivní a odráží i fakt, že časová dotace pro výuku žáků by další samostatný předmět již nesplnila. Drtivá většina respondentů uvedla, konkrétně tento důvod uvedlo 22 respondentů z 50, že není třeba samostatného předmětu, protože obsah této výuky by měl být především začleněn do výuky Výchovy k občanství a Výchovy ke zdraví. Dalším nejčastějším odůvodněním názoru, že není potřeba samostatného předmětu, je argument, že Etická výchova by měla být promítána do všech předmětů, všech vyučovacích hodin. Dokonce jeden respondent uvedl, že se o budování morálního vědomí u žáků snaží každou hodinu matematiky a „není to ztráta času“. Naopak někteří respondenti uvedli, že z žáků nevychováte morálně přemýšlející bytosti tím, že se jim bude něco „předžvýkávat“, ale že se toho nejvíce naučí příkladem chování, který by měli vypořádat u učitelů. Zaznamenala jsem také pár odpovědí, ve kterých respondenti argumentují, že jsou důležitější předměty, které by měly mít navýšenou časovou dotaci ve výuce, a ne plýtvat časem na „zbytečný“ předmět, který je v podstatě obsažen ve všech vyučovacích jednotkách.

⁷⁷ <http://www.etickavychova.cz/potreba-eticke-vychovy/>



(Zdroj – vlastní zpracování)

Graf č. 15 zaznamenává odpovědi, které ne tak úplně korespondují s obsahem mé práce, ale myslím si, že mají velkou podstatu při naplňování obsahu morální výchovy, ve školním prostředí Etické výchovy. I když dle mého je téma Etického kodexu pro učitele velmi složité. Domnívám se, že souboru pravidel by bylo zapotřebí pro všechny učitele, aby věděli, jak se mají chovat a byli svým způsobem „svázáni“ závaznými pravidly. Dalším důvodem pro zavedení povinného Etického kodexu je fakt, že pokud po žácích budeme požadovat nějaké normy chování a budeme je k nim směřovat, sami bychom měli být něčím takovýmto usměřováni. Dokážu pochopit i důvody, které se uvádí pro nezavedení Etického kodexu. Je velmi obtížné vystihnout všechny způsoby jednání a chování pedagogického pracovníka, protože tato profese je velmi rozmanitá a nepředvídatelná vzhledem ke specifickým žáků a jejich projevům chování.

Nicméně mě zajímalo, zda se mezi respondenty, kteří se zúčastnili dotazníkové šetření, nachází i tací, kteří mají Etický kodex pro učitele na škole zavedený dobrovolně. Musím říct, že četnost pozitivních odpovědí mě překvapila. Nečekala jsem, že taková část respondentů učí na škole, na které Etický kodex mají zavedený. Přesněji tedy 30 respondentů odpovědělo, že mají Etický kodex zavedený a 42 respondentů odpovědělo, že Etický kodex na škole sepsaný nemají. Když vezmu v potaz procentuální zastoupení, tak 42 % respondentů se Etickým kodexem řídí a 58 % neřídí.

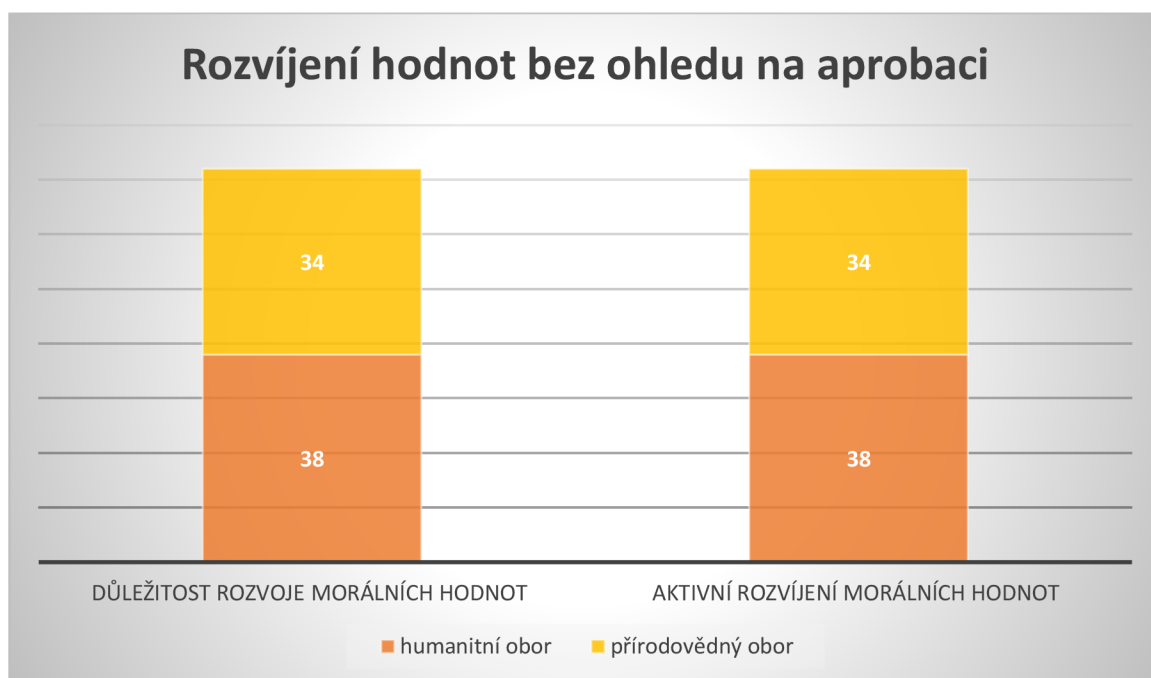
6.5 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Jako hlavní hypotézu jsem si zvolila tuto:

H_1 – Učitelé, bez ohledu na svou aprobaci, jsou přesvědčeni u důležitosti rozvíjení morálních hodnot u svých žáků a aktivně se je snaží u žáků rozvíjet.

Takovouto hlavní hypotézu jsem si zvolila kvůli důležitosti této problematiky. Tato otázka je klíčovou pro celou praktickou část mé diplomové práce a od ní se odvíjí všechny další otázky v mém dotazníkovém šetření.

Graf 16 – Rozvíjení hodnot bez ohledu na aprobaci respondentů



(Zdroj – vlastní zpracování)

Z grafu č. 15 je vidět, že i když se dotazníkového šetření zúčastnilo 72 respondentů, z toho 38 s aprobací pro humanitní obor a 34 s aprobací pro přírodovědný obor, všichni respondenti uvedli, že považují za důležité u žáků rozvíjet morální hodnoty. Jistě každý učitel, respondent, ví, v jak zoufalém stavu se nyní pohybuje morální usuzování žáků. O to víc je potřeba hodnoty rozvíjet. Rozdíl je pouze v tom, že se respondenti rozdělili na dvě skupiny. Jedna zastává názor, že rozvíjet u žáků hodnoty je pouze v rukou učitele, tedy převzít odpovědnost vůči společnosti za rodiče, druhá skupina je toho názoru, že rozvíjení hodnot by mělo být rozděleno do kompetencí učitele a rodičů. Tento graf zároveň znázorňuje fakt, který koresponduje s názorem všech respondentů. Rozvíjení hodnot je důležité, a proto se všichni respondenti sami snaží u svých žáků tyto hodnoty rozvíjet. Hlavní hypotéza se tedy potvrdila.

Jako dílčí hypotézu jsem si zvolila tuto:

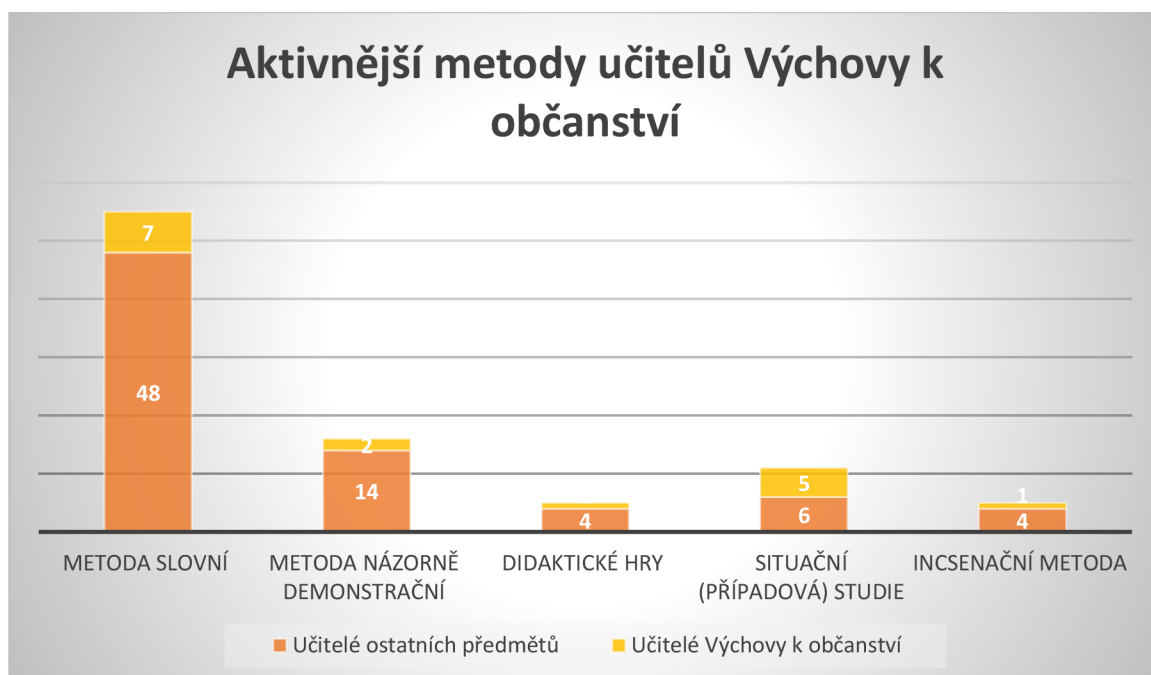
H_2 – Učitelé s aprobací Výchovy k občanství využívají pro rozvíjení hodnot žáků širší spektrum metod a forem.

Je to z důvodu, že ve výuce Výchovy k občanství je mnohem více prostoru dostat se k takovým tématům, která by souvisela s morálními hodnotami. Témata Výchovy k občanství obsažená v RVP ZV nabízí velké množství témat ve výuce, během kterých se k hodnotám učitelé dostanou naprosto přirozeně a také tato témata úzce souvisí s formováním hodnot jedince. Daleko větší než na hodině Matematiky, během které se dá samozřejmě žáky také formovat, ale možnosti jsou omezené.

Respondenti měli na výběr z pěti možných odpovědí: metoda slovní, metoda názorně demonstrační, didaktické hry, situační studie, inscenační metoda, a měli možnost vybrat dvě odpovědi. Za méně aktivní metodu výuky považují metodu slovní a metodu názorně demonstrační.

Na tuto otázku odpovídalo 61 respondentů, z toho 10 z nich jsou učitelé Výchovy k občanství. Ne všichni využili možnost výběru dvou odpovědí, tuto možnost využilo pouze 31 respondentů, z toho 8 respondentů, kteří učí Výchovu k občanství.

Graf 17 – Aktivnější metody učitelů Výchovy k občanství



(Zdroj – vlastní zpracování)

Z grafu č. 17 je patrné, že i přesto, že učitelé Výchovy k občanství mají větší možnost a prostor pro aktivnější výchovu k hodnotám, volí převážně metodu slovní, tak jako učitelé ostatních předmětů. Tím, že respondenti měli dvě možnosti výběru, se ostatní odpovědi rozptýlily mezi zbylé metody. Předpokládala jsem, že odpovědi respondentů vyučujících Výchovu k občanství budou více pestré a více vypovídající o větší aktivitě učitelů. Nemohu tedy svou hypotézu potvrdit, ale musím ji vyvrátit. A nyní nastává situace k zamyšlení. Kdo jiný by měl začít žáky formovat tím správným směrem a tak, aby toto formování bylo co nejefektivnější, pro žáky zábavnější a tím pádem i lépe vstřebatelné, když se o to nesnaží učitelé, kterým to jejich předmět dovoluje nejvíce, ze všech možných dostupných. Právě tady by mělo začít uvažování nad tím, jak moc je důležité povinné zařazení Etické výchovy, klidně jako průřezové téma, ale povinné.

Další mou dílčí hypotézou je fakt, který úzce souvisí s tím, jak je důležité u žáků rozvíjet morální hodnoty. Protože Etická výchova nabízí systematické formování jedinců tím správným směrem.

H_3 – S ohledem na aktuální stav morálního úsudku žáků bude většina pedagogů preferovat zařazení Etické výchovy jako samostatného a povinného předmětu do výuky.

Graf 18 – Etická výchova jako samostatný a povinný předmět



(Zdroj – vlastní zpracování)

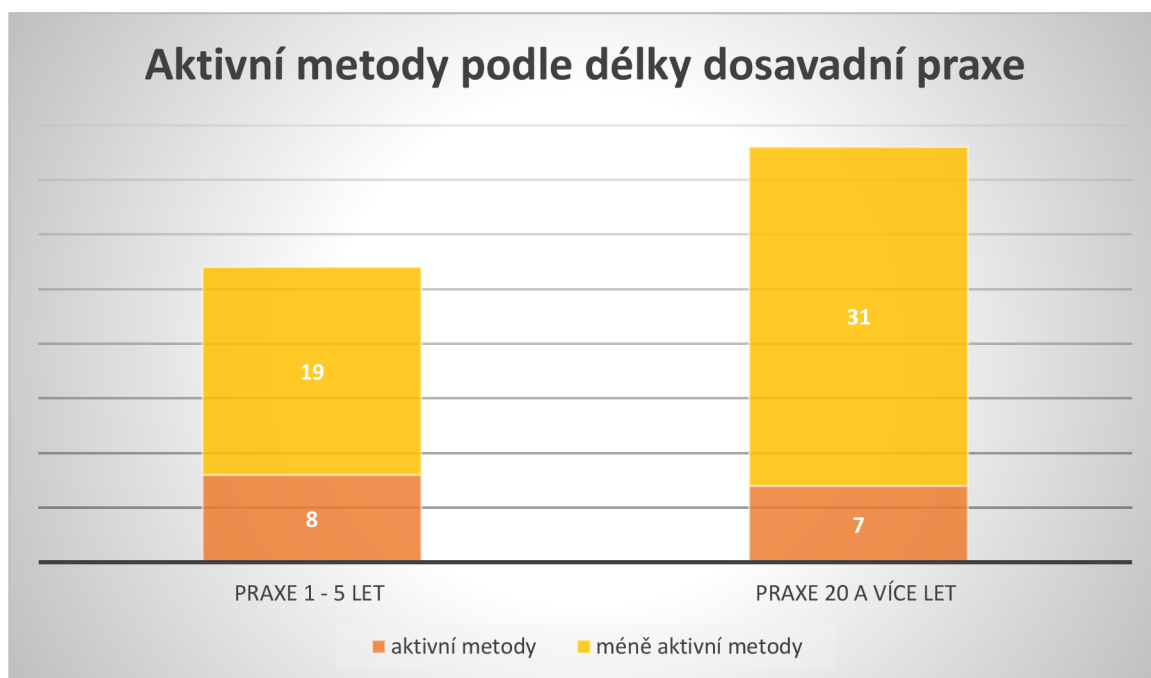
Z grafu č. 18 můžeme vyčíst, že 50 ze 72 respondentů je proti tomu, aby se Etická výchova zařadila do výuky jako samostatný a povinný předmět. Pouze 22 respondentů souhlasí

s tím, že má být zařazena do výuky. Musím přiznat, jak jsem již zmiňovala v předchozí části, že mě tyto argumentační odpovědi překvapily a změnily můj názor⁷⁸. Mou hypotézu tedy tento graf vyvrací.

H_4 – Morální hodnoty u žáků více aktivně rozvíjí pedagogové, kteří mají kratší praxi.

Tuto hypotézu jsem zformulovala na základě faktu, že začínající učitelé jsou více motivovaní a zapálení do své „profese“. Starší kolegové jsou již „unavení“ po tolika letech vzdělávání dalších a dalších generací. Sama jsem tento jev pozorovala během svých praxí, kdy noví učitelé vymýšleli stále nové aktivity pro žáky, starší mají již svůj mód, který několik let dodržují. Dá se však říci, že tento jev se vztahuje na všechny předměty. Nemyslím si, že v oblasti rozvíjení morálních hodnot tomu bude jinak. Za začínající učitele považuji ty, kteří mají praxi kratší než 5 let. Hypotézu potvrdím nebo vyvrátím na základě srovnání metod rozvíjení hodnot respondentů s praxí do pěti let a respondentů, kteří mají praxi více jak dvacet let. Pro srovnání opět vycházím z toho, že méně aktivní forma je metoda slovní a názorně demonstrační a pouze připomínám, že u této otázky měli respondenti možnost výběru dvou odpovědí.

Graf 19 – Aktivní metody podle délky dosavadní praxe



(Zdroj – vlastní zpracování)

⁷⁸ Viz s. 74-75

Vycházím tedy z množství zvolených odpovědí, kterých pro tyto dvě kategorie je dohromady 47. Graf č. 19 nám znázorňuje na jedné straně zaznamenané odpovědi respondentů s praxí od 1–5 let. U této skupiny bylo zaznamenáno 27 odpovědí o aktivních metodách při rozvoji morálních hodnot. Při přepočtu na procentuální část jsem zjistila, že 30 % odpovědí obsahovalo jednu z aktivních metod rozvíjení a 70 % naopak méně aktivní, tzn. Metodu slovní a názorně demonstrační. Druhou skupinu tvoří respondenti s praxí delší než 20 let. A opět při přepočtu na procenta jsem zjistila, že 28 % odpovědí obsahovalo metodu aktivní a zbylých 72 % odpovědí jsou metody méně aktivní. Při tomto přepočtu na procentuální části můžu porovnat a zhodnotit svou hypotézu.

Z tohoto porovnání a grafu tedy mohu usoudit, že respondenti, respektive začínající učitelé, se opravdu snaží u svých žáků vytvářet morální hodnoty aktivnějšími metodami a formami. Také se mi potvrzuje fakt, že starší učitelé ztrácí zapálení do výuky a vzdělávání další generace.

Závěr

Jak jsem již zmiňovala v Úvodu, doufala jsem, že když půjdu do hloubky tohoto tématu, dozvím se plno nových informací, které mi poté pomohou při realizaci své vlastní výuky. Jsem ráda, že na základě této diplomové práce se mi rozšířily vědomosti a pronikla jsem do hloubky tématu morální výchovy.

To, že morální výchova má hned několik faktorů, které ji ovlivňují, je dané. Rodina, autority, školní prostředí, učitelé, vrstevnické skupiny, to je vše, co dítě ovlivňuje. S tím souvisí i teorie morálního vývoje, které jasně říkají, jak se každé dítě chová a co jeho chování zapříčiňuje v určitém období jeho vývoje. Že již od počátku svého vývoje je dítě ovlivňováno rodiči, přebírá jejich vzor a postupem času a přibývajících lety se mění jeho chování na základě získávání svého individuálního pohledu na věc. Ovšem i tento individuální pohled není zcela jedinečný, protože prvky převzaté od rodičů jsou zde stále zastoupeny.

V našem školním prostředí je morální výchova schována pod pojmem Etická výchova, která funguje podle určitého programu a má své cíle a požadavky. Podle mě však neexistuje univerzální, jednotný návod, jak Etickou výchovu aplikovat na žáky. Je to na učiteli. Na jeho umění dokázat své žáky zaujmout, přimět je nad některými věcmi uvažovat, zvolit správné metody, které odpovídají jak úrovni žáků, tak specifickým žáků. Především by však tento učitel měl být pro žáky tím správným vzorem. Natolik, aby jeho žáci přirozeně přijímali to, co se jim učitel snaží říct, a aby se vnitřně dokázali ztotožnit s ideály.

Jak jsem avizovala, cílem mé praktické části práce bylo zmapování názorů učitelů na toto téma. Jsem velmi spokojená s výsledky svého dotazníkového šetření. Netušila jsem, že všichni mí respondenti, kteří se účastnili šetření, budou jednohlasní a budou zastávat názor, že je důležité o žáků rozvíjet morální hodnoty a vychovávat je. Jediné, z čeho nemám dobrý pocit, je ten, že velká část respondentů na sebe přebírá odpovědnost za výchovu místo rodiny. Takto by to být nemělo. Vychovat z žáků dobré členy společnosti není jednoduchý úkol a není možné, aby to zvládli pouze učitelé. Ale taková je bohužel dnešní realita. Rodiče nemají dost času, aby stíhali chodit do práce, mnohdy do i do více zaměstnání, protože musí mít finanční jistotu, jinak rodiny nemají z čeho žít, a ještě se starat o své děti tak, jak by bylo potřeba. Pak vyvstává otázka, zda si právem stěžujeme na dnešní společnost, na dnešní mládež, když oni za to v podstatě nemůžou, ale zároveň za to svým způsobem nemohou ani rodiče, kteří musí zajistit po ekonomické stránce fungování rodiny. Musím přiznat, že mě i velmi potěšily otevřené

odpovědi v mém dotazníkovém šetření. Potěšila mě rozličnost odpovědí, ale zároveň také to, že všichni učitelé mají vesměs stejné názory, i když s jinými argumenty, což je vlastně správné.

Když jsem sestavovala dotazník, byla jsem přesvědčená o tom, že učitelé budou toho názoru, že zařazení Etické výchovy do výuky jako povinný předmět bude žádoucí. Byla jsem překvapená, když mě respondenti vyvedli z omylu a v podstatě změnili můj názor na zařazení tohoto předmětu. Stále jsem však přesvědčená, že je to velmi žádoucí předmět, který by měl být na každé škole, ale už si nemyslím, že by měl být veden jako samostatný vyučovací předmět. Školství je tolik zahlcené a žáci taky, že toto už by bylo nad možností všech. A navíc, dle argumentu jednoho z respondentů, se to žáci nenaučí tím, že jim budeme dokola něco vykládat, ale praxí a vlastními zkušenostmi, které jsou nepřenositelné.

Co se týče teoretické části, není možné obsáhnout vše, co by mělo v rámci diplomové práce být, když na to nestačí ani několik studií, knih a článků. Co se týče praktické části, myslím si, že jsem se dozvěděla spoustu nových informací, pohledů a názorů na věc a zároveň jsou výsledky dobrým podkladem pro to, co by se ještě dalo v budoucnu zlepšovat, případně co nemá smysl měnit. Což nám dokazuje i zhodnocení mého cíle práce a ověření hypotéz. Domnívám se, že je nejvyšší čas, i když Etická výchova zřejmě nebude jako povinný předmět, aby učitelé začali více přemítat nad tím, jak by se celá situace dala zlepšit, a aby žáky více motivovali. Zároveň bychom se všichni měli zamyslet nad metodami a formami, kterými informace a hodnoty žákům předáváme. Protože z dostupných informací se o to pedagogičtí pracovníci příliš aktivně „nestarají“.

Seznam použité literatury

ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:ff9eec30-16e3-11e4-8e0d-005056827e51>

BUHR, Manfred a KLAUS, Georg. *Filozofický slovník*. Praha: Svoboda, 1985. s. 163. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:3b5670fa24d017e30d684af06c080b72>

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:ee84a450-f0e7-11e5-8d5f-005056827e51>

DEWEY, John. *Mravní zásady ve výchově*. Praha: Dědictví Komenského, 1934.

DVOŘÁČEK, J. *Morální výchova v současné společnosti a v pedagogice*. Pedagogická orientace 2004, č. 3, s. 46-52. ISSN 1211-4669

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:bdd4ffd0-935e-11e5-a715-005056827e52>

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:51e4a6f0-e6a2-11e8-9210-5ef3fc9bb22f>

JEDLIČKA, Richard. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:d0b3aa60-320c-11e5-8b04-5ef3fc9bb22f>

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. Praha: Dědictví Komenského, 1930. s. 226. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:3fc0fdd0-5302-11e4-8b11-005056827e51>

MASARYK, Tomáš Garrigue a Zdeněk FRANTA. *Mravní názory*. Praha: Státní nakladatelství, 1923. *Knihy pro každého (Státní nakladatelství)*.

MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2015. ISBN 978-80-7325-386-8

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:bd4c2200-0038-11e5-9d6f-005056827e51>

PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:6874d580-3c23-11e9-bae4-005056827e51>

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:cd12f8b3-fa02-4228-bb92-f14b82e8785d>

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emil, čili, O výchování*. Olomouc: R. Promberger, 1926. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:81e57ee0-7eaa-11e6-afc6-005056827e52>

OLIVAR, Roberto Roche. *Etická výchova: Učeb.texty pre vyučovanie predmetu ... na zákl.a stred.školách*. Bratislava: Orbis pictus istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5.

SOKOL, Jan. *Etika a život: pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad, 2010. ISBN 978-80-7429-063-3. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:3a4e04d0-a4bb-11e6-840e-005056827e52>

STŘELEČEK, Stanislav. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-61-3. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:29a67da0-e425-11e8-9984-005056825209>

THOMPSON, Mel. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-806-6. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:ed727c40-e823-11e4-b834-005056827e51>

VACEK, Pavel, Centrum celoživotního vzdělávání a Pedagogická fakulta. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-051-1. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:bfe3ffb0-3a29-11e7-8e0f-005056827e52>

VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova k charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-7435-257-7

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

VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-624-4. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:394149b0-3302-11e6-a7c6-005056827e52>

VÁGNEROVÁ, Marie a Univerzita Karlova. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:5bb309d0-0cee-11e8-8485-5ef3fc9ae867>

Ostatní zdroje

Koncept Etické výchovy v ČR a jeho možné inspirace v konceptu Philipa Cama. *Caritas et Veritas* [online]. Copyright © [cit. 21.05.2021]. Dostupné z:

<http://www.caritasetveritas.cz/index.php?p=archiv&cislo=2&rok=2015&pkey=184>

NARVAEZ, Darcia: Integrative Ethical Education. In: M. Killen, J. Smetana (Eds.): *Handbook of moral development*. s. 703-733 (on-line). University of Notre Dame, 2005. [cit. 15.04.2021].

Dostupné z: <https://www3.nd.edu/~dnarvaez/documents/NarvaezIEEProofUSE.pdf>

PATTARO, Chiara. *Character Education: Themes and Researches*. An academic Literature Review. Italian Journal of Sociology of Education. [online]. Italy, 2016. [cit. 25.04.2021].

Dostupné z: http://ijse.padovauniversitypress.it/system/files/papers/2016_1_2.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (platný od 1. 9. 2021). [online]. Praha: MŠMT, 2021. [cit. 11.03.2021]. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

ŠŤASTNÁ, Kamila. *Problematika výuky morální výchovy na českých školách*. [online]. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, 2014. 179 s. (včetně příloh) Vedoucí disertační práce Prof. PhDr. Jan Sokol, Ph.D., CSc. [cit. 10.04.2021]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/63147>

<http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/o-eticke-vychove/patri-eticka-vychova-do-ceskych-skol>

<http://www.etickavychova.cz/historie-predmetu-etv/>

<http://www.etickavychova.cz/potreba-eticke-vychovy/>

<http://evops.cz>

Seznam grafů

Graf 1 – Pohlaví respondentů

Graf 2 – Dosavadní učitelská praxe

Graf 3 – Vzdělávací obor

Graf 4 – Učitelé Výchovy k občanství

Graf 5 – Nejdůležitější morální hodnoty pro společnost

Graf 6 – Důležitost vytváření morálních hodnot u žáků

Graf 7 – Rozvoj morálních hodnot

Graf 8 – Příležitosti pro rozvoj morálních hodnot

Graf 9 – Využívané metody při rozvoji morálních hodnot ve výuce

Graf 10 – Pokroky v morálním myšlení

Graf 11 – Hodnoty, které žákům nejvíce chybí

Graf 12 – Neetická situace ze stran učitelů

Graf 13 – Reakce na neetickou situaci

Graf 14 – Etická výchova

Graf 15 – Etický kodex

Graf 16 - Rozvíjení hodnot bez ohledu na aprobaci respondentů

Graf 17 - Aktivnější metody učitelů Výchovy k občanství

Graf 18 - Etická výchova jako samostatný a povinný předmět

Graf 19 - Aktivní metody podle délky dosavadní praxe

DOTAZNÍK

Dobrý den,

ráda bych Vás touto cestou poprosila o pár minut Vašeho času.

Jsem studentka 5. ročníku učitelství společenských věd a ve své diplomové práci se věnuji rozvoji morálních zásad u žáků ze strany učitelů.

Dotazník je určen pro všechny učitele druhého stupně základních škol a je zcela anonymní.

Za Vaše odpovědi Vám budu velmi vděčná, mj. pomohou mi stát se Vaší „kolegyní“.

Bc. Vepřková Andrea

- 1) Jste:
 - a) žena
 - b) muž
- 2) Vaše dosavadní učitelská praxe:
 - a) 1-5 let
 - b) 5-10 let
 - c) 10-20 let
 - d) 20 a více let
- 3) Jaký obor učíte? (V případě, že učíte oba dva, vyberte se ten, který je Vám bližší.)
 - a) humanitní
 - b) přírodovědný
- 4) Pokud učíte humanitní obor, učíte Výchovu k občanství?
 - a) ano
 - b) ne
- 5) Které jsou podle Vás nejdůležitější morální hodnoty pro společnost? (Vyberte maximálně tři odpovědi.)

zdraví, statečnost, moudrost, pravda, jednota, píle, šlechtnost, čest, spravedlnost, věrnost, pokora, láska, úcta, autorita
- 6) Je podle Vás důležité, aby učitelé u žáků vytvářeli morální hodnoty?
 - a) ano
 - b) spíše ano (mělo by být rozděleno mezi rodiče a učitele)

- c) spíše ne
 - d) ne
- 7) Snažíte se Vy sama/sám rozvíjet u žáků morální hodnoty?
- a) ano
 - b) ne
- 8) Stručně popište, jakým způsobem se snažíte u žáků rozvíjet hodnoty:
- 9) Při jakých příležitostech se nejčastěji snažíte u žáků rozvíjet morální hodnoty?
- a) ve výuce
 - b) v blokových hodinách (které jste si ušetřili během roku)
 - c) při jiných příležitostech (o přestávkách aj.)
 - d) na mimoškolních akcích (výlety, exkurze aj.)
- 10) Jakými metodami nejčastěji vytváříte morální hodnoty u žáků, ve výuce?
- a) metoda slovní (diskuse, problematické úlohy aj.)
 - b) metoda názorně demonstrační
 - c) didaktické hry
 - d) situační (případová) studie
 - e) inscenační metoda
- 11) Vnímáte u svých žáků pokroky v jejich morálních zásadách?
- a) ano
 - b) ne
- 12) Jaké hodnoty Vám u žáků nejvíce chybí? (Vyberte maximálně tři odpovědi.)
zdraví, statečnost, moudrost, pravda, jednota, píle, šlechetnost, čest, spravedlnost, věrnost, pokora, láska, úcta
- 13) Pokud byste u žáků chtěli rozvíjet určitou hodnotu, jaké prostředí by podle Vás vedlo k dosažení cíle? (Například: Žáky bych vzala do domova pro seniory, abych v nich vzbudila úctu ke stáří.)
- 14) Stalo se Vám nebo některému z Vašich kolegů, že jste se dostal/a do situace, kterou jste později vyhodnotil/a jako neetickou vůči žákovi/žákům?
- a) ano
 - b) ne

15) Jak na tuto situaci reagovali žák/žáci?

- a) nevšimli si toho/nereagovali
- b) upozornili na tuto situaci
- c) žádali vysvětlení této situace

16) Měla by podle Vás být Etická výchova zařazena do výuky jako samostatný předmět?

- a) ano
- b) ne

17) Uveďte důvod, proč by měla být Etická výchova zařazena do výuky, nebo proč by neměla:

18) Má škola, na které učíte, Etický kodex pro učitele?

- a) ano
- b) ne

Děkuji za Váš čas.

Přeji příjemný den.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Andrea Vepřková
Katedra nebo ústav:	Katedra společenských věd
Vedoucí práce:	Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název závěrečné práce:	Význam a možnosti morální výchovy pohledem učitelů
Název závěrečné práce v angličtině:	Importance and possibilities of moral education from the perspective of teachers
Anotace závěrečné práce:	Diplomová práce se zabývá morální výchovou u žáků. Práce je rozdělena na dvě části: teoretická a praktická. První část práce se věnuje obsahu morální výchovy, s tím souvisejících faktorů, které ovlivňují morální myšlení žáků. Dále se věnuje metodám, kterými lze rozvíjet morální myšlení žáků a ukotvením této výchovy v kurikulárních dokumentech. Druhá část práce se na základě kvantitativního výzkumu věnuje zmapování názorů učitelů na význam a důležitost morálních hodnot a forem, které ve vztahu k morálnímu myšlení ve své praxi využívají.
Klíčová slova:	morálka, etika, výchova, morální výchova, etická výchova, metody
Anotace závěrečné práce v angličtině:	This thesis concerns itself with moral upbringing of students. It is divided into two parts: Theoretical and practical. The first part is about the contents of moral upbringing and accompanying factors which influence the moral thought processes of students. Furthermore it talks about the methods through which it is possible to develop the moral thinking of students and how to embed these methods into curricular documents. The second part uses quantitative research to map the opinions of teachers on the meaning and importance of moral values and forms, which are used in practice in relation to moral thinking.
Klíčová slova v angličtině:	morality, ethics, upbringing, moral education, ethical education, methods
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – dotazník
Rozsah práce:	86 stran + 3 strany příloh
Jazyk práce:	čeština