Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra profesního a personálního rozvoje

Aplikace sociální a etické výchovy ve středním odborném vzdělávání

Závěrečná práce

Autor: **Ing. Michal Matyska**

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Votava, Ph.D.

2020

Zadávací list

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci na téma:

Aplikace sociální a etické výchovy ve středním odborném vzdělávání vypracoval samostatně a citoval jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použil a které jsem rovněž uvedl na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

Jsem si vědom, že na moji závěrečnou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědom, že odevzdáním závěrečné práce souhlasím s jejím zveřejněním podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s verzí tištěnou a že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

V ……. dne ……

…….
(podpis autora práce)

PODĚKOVÁNÍ

Tímto bych rád vyjádřil svůj dík v prvé řadě Mgr. Jiřímu Votavovi, Ph.D. za vedení této mé závěrečné práce, za jeho odborné konzultace a připomínky. Dále bych rád poděkoval svému bratrovi Mgr. Janu Matyskovi za cenné rady a pomoc s výběrem literatury. Své matce Ing. Ireně Matyskové děkuji za jazykovou korekturu. Svému otci Ing. Břetislavovi Matyskovi pak za vytvoření prostředí ve kterém jsem mohl na této práci pracovat. Srdečně děkuji Vám všem!

Abstrakt

Etická a sociální témata jsou zcela zásadním prvkem RVP SOŠ. Tento obsah zde nalézáme jak v klíčových kompetencích absolventů, tak v průřezových tématech, či jej nacházíme v obsahu jednotlivých předmětů. V České republice jsou tak tyto otázky řešeny v tzv. „nadpředmětové podobě“ a není pro ně vyčleněn samostatný předmět s pravidelnou hodinovou dotací, jako je tomu například ve Španělsku, kde existuje předmět etická výchova (ETV).

V této závěrečné práci byla představena koncepce ETV, kterou je možné využít při výuce těchto témat na SOŠ v České republice. Jsou zde představeny jednotlivé body programu výchovy studentů, ale i návody k jednání vychovatelů, kteří se na poli výuky ETV pohybují. Jsou zde uvedeny i některé metody vedoucí k úspěšnému předávání postojů a psychomotorických dovedností studentům.

Cílem práce bylo provedení kritické rešerše kompetencí absolventa dle RVP oboru Agropodnikání (41-41- M/01) v kontextu ETV a dále rešerše ŠVP stejného oboru určité SOŠ, Byly zde posuzovány konkrétní klíčové a oborné kompetence absolventů, zapojení průřezových témat v odborném vzdělávání a další ve vztahu k tématům ETV.

Praktickým výstupem této práce jsou 3 pracovní listy, které názorně propojují témata odborných předmětů s tématy ETV a dokazují tak možnost zapojení těchto témat do výuky i na SOŠ.

Klíčová slova

odborné vzdělávání, sociální a etická témata, střední škola

Abstract

Ethical and social topics are an essential element of the framework education programme (FEP) in secondary vocational schools. We find this content here in the key competencies and in cross-sectional topics. We find this content also partially in individual subjects. It means, that these issues are, in the Czech Republic, solved in "supersubject form". There is no separate school subject like in Spain.

In this final work is introduced concept of ethical education (EE), which could be used in teaching these topics at secondary vocational schools in the Czech Republic. There are introduced the points of the program of education, as well as the manual for teachers od EE. There are also presented some methods which can help to the successful transfer attitudes and psychomotor skills to students.

The aim of the work was to perform a critical research of graduate competencies according to the FEP od subject Agribusiness (41-41- M / 01) in the context of ETV. The second aim of this final work was the same critical research in the school education program (SEP).

The practical output of this final work are 3 working sheets, which clearly connect the topics of professional subjects with the topics of ETV and thus prove the possibility of involving these topics in teaching in secondary vocational schools.

Keywords

Vocational education, Ethical and social topics, High schools

OBSAH

ÚVOD 9
TEORETICKÁ VÝCHODISKA 11
2 Cíl a metodika 11
2.1 Cíle práce 11
2.2 Metodika 11
3 Literární rešerše k tématu etické a sociální výchovy. 12
3.1 Východiska a obsah etické a sociální výchovy 12
3.1.1 Morálka a mravnost 12
3.1.2 Etická „výchova“ 13
3.1.3 Sociální „výchova“ 13
3.2 Pozice etických a sociálních témat ve školní výuce 14
3.2.1 Klíčové dovednosti 15
3.2.2 Průřezová témata 15
3.2.3 Etická výchova v České republice 16
3.2.4 Etické fórum ČR 16
3.3 Kompetence etické výchovy 17
3.3.1 Personální kompetence 17
3.3.2 Sociální kompetence 18
3.3.3 Etické kompetence 18
3.4 Obsah a koncepce doplňkového předmětu Etická výchova v České republice 20
3.4.1 Postoje a způsobilost k mezilidským vztahům 22
3.4.2 Lidská důstojnost a sebeúcta. Přisouzení důstojnosti a hodnoty sobě, ostatním lidem a kolektivu v okolí 23
3.4.3 Hodnocení pozitivního jednání druhých, pochvala 23
3.4.4 Kreativita a iniciativa, řešení problémů a úloh, analýza alternativ, osobní a kolektivní rozhodnutí. 24
3.4.5 Komunikace a vyjádření citů. 24
3.4.6 Interpersonální a sociální empatie 24
3.4.7 Asertivita, uvolnění agresivity, soutěživost, sebekontrola, konflikty s ostatními. 25
3.4.8 Reálné a zobrazené vzory 25
3.4.9 Pomoc, darování se, dělení se 25
3.4.10 Kolektivní a komplexní prosociálnost 26

3.4.11 Body výchovného programu týkající se působení rodičů a vychovatelů – styl výchovy. 26
3.5 Vybrané metody užívané při výuce ETV 27
3.5.1 Zážitek 29
3.5.2 Osobní příklad 29
3.5.3 Diskuse 29
3.5.4 Příběhy 30
3.5.5 Skupinová práce 30
3.5.6 Domácí práce, referáty. 30
3.5.7 Soudní líčení 31
PRAKTICKÁ ČÁST 32
4 Kritická rešerše práce s tématy ETV na škole: 32
4.1 Profil RVP oboru 41-41-M/01 Agropodnikání ve vztahu k etické a sociální výchově 32
4.1.1 Kompetence absolventa dle RVP Agropodnikání. 32
4.1.2 Kompetence ETV v oblasti odborného vzdělávání dle RVP 34
4.2 ŠVP oboru Agropodnikání 34
4.2.1 Profil absolventa dle ŠVP 34
4.2.2 Promítnutí průřezových témat do výuky jednotlivých předmětů dle ŠVP 35
4.2.3 Zařazení témat ETV do výuky odborných předmětů. 36
ZÁVĚR 37
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ 38

ÚVOD

Dnešní generace středoškoláků je vystavena komplexu naprosto bezprecedentních vnějších vlivů, které ovlivňují jejich čas dospívání a utváření sebe sama. Jako příklad leze uvést: sociální sítě, bezhraniční výchovu, vzrůstající neshodu společnosti v základních otázkách hodnotového systému (relativizace hodnot), požadavky na výkonnost, dokonalost, „krásu“, vzájemný nezájem lidí o sebe, všudypřítomné požadavky na ukájení slatí. Tuto relativizaci hodnot podobně vnímá i Aaron Hass (1998), který v knize Morální inteligence uvádí, že jsme byli po desetiletí krmeni nenáročnými hesly: Neomezuj práva jiných, všechny názory jsou si rovné, všechny hodnoty mají svou váhu. Jedinec měl právo na vlastní morálku, legalizovanou jeho vlastními zájmy. Diskuse o morálce byly rdoušeny prohlášeními typu: Dobrá, jenže já to cítím právě tak! Pocity měly větší váhu, než zásady a rozum. Morálka se stala soukromou věcí každého.

Výše zmíněné a další faktory pak tvoří „koktejl“ chaosu, který mladí pijí den co den. Naproti tomu hodnotový řád reprezentovaný slušnými, opravdovými lidmi, kteří se, dle myšlenek T. G. Masaryka (Čapek 1941), vychovávají v rodinách, školami, církvemi, státní správou, literaturou, žurnalistikou, je čím dál více upozaďován a někdy i současnou kulturou vysmíván. Například Buchanan (2001) tento „výsměch hodnotovému řádu“ dává do kontextu s „kulturní revolucí“ vycházející z myšlenek tzv. Frankfurtské školy reprezentované T. Adornem, M. Hokenheimerem, E. Fromem či H. Marcusem. Výsledkem tohoto pomyslného „zápasu“ mezi chaosem a řádem může být při výhře chaosu zvýšený počet úzkostí, depresí, útlocitností, psychických problémů, hodnotového zmatku. Toto tvrzení lze doložit například dle dat OECD - Health at a Glance (2018), která uvádějí, že jeden ze 6 obyvatelů Evropy trpí psychickými problémy, a že se zvyšuje četnost sebevražd v populaci. Dále se dá toto tvrzení doložit také i tím, že dochází ke zvýšení počtu užívaných psychofarmak.

Etická a sociální výchova, ve smyslu definovaném Roche Olivarem (1992), L. Lenczem (1997a) a Etickým fórem ČR může na středních odborných školách v tomto kontextu znamenat pomyslný záchranný kruh na obrovském rozbouřeném moři, který může tomu, kdo se jej chytí, nabídnout lano k záchranné lodi, která může člověka dovést do klidných vod.

Motivací autora, která jej vnitřně hnala při sepisování této závěrečné práce, byly dlouhé, hluboké rozhovory s blízkými lidmi v jeho okolí, kteří znali chuť obsahu tohoto zmíněného obrazného kalichu chaosu a společně s autorem se snažili najít cestu, jak se z této situace dostat do klidných vod.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1 Cíl a metodika

1.1 Cíle práce

Práce byla zaměřena na kritickou rešerši ŠVP konkrétní školy a oborů vzdělání s cílem stanovit možností uplatnění etických a sociálních témat ve výuce odborných předmětů. V praktické části byly představeny nové, praktické způsoby zapracování těchto témat ve výuce konkrétních předmětů.

1.2 Metodika

V práci byla provedena kritická rešerše vzdělávacího programu konkrétního oboru střední odborné školy (SOŠ). Pozornost byla dále zaměřena na profil absolventa dané školy i na strukturu školního vzdělávacího programu (ŠVP). Dále se práce zaobírá vlastní definicí etické výchovy a jejími základními směry. Zájem byl také věnován primárním pedagogickým směrům ve výuce. V praktické části byla práce zaměřena na praktickou implementaci etické a sociální výchovy do výuky konkrétních témat. Výstupem tohoto díla jsou konkrétní přípravy, které bude možné použít při vyučování na SOŠ.

2 Literární rešerše k tématu etické a sociální výchovy

2.1 Východiska a obsah etické a sociální výchovy

Etika je, dle Sokola (2010), praktickou částí filozofie zabývající se rozhodováním a hodnocením. Je to praktický nástroj, který umožňuje rozlišení mezi dobrým a zlým, co má a co nemá být.

Termín sociální (jednání), vychází z latinského *socialis*, společenský (od *socius,* společník) označuje jevy společenské, či obecněji i celospolečenské týkající se lidské společnosti (Čapek, 2005).

V České republice jsou etická a sociální témata součástí kurikulárních dokumentů, kde je nacházíme zejména v průřezových tématech a klíčových dovednostech, která jsou obsažena v osnovách všech předmětů. V těchto tématech a dovednostech můžeme spatřovat prvky v následujících kapitolách definované „etické výchovy“ (Dále jen ETV).

Pedagogický slovník (2003) předkládá termín etické výchovy, která je založena na výchovném působení na city, jednání a vůli. To vše v kontextu s obecně uznávanými etickými zásadami. Jinými slovy podle této definice je cílem schopnost vyjadřovat morální soudy, což je v současné době značně problematické, neboť ve spolčenosti jsou mnohé postojové hodnoty silně relativizovány. Příkladem může být známé dilema výchovy k úspěšnosti nebo ke slušnosti, kdy k oběma cílům vedou jiné prostředky.

V následujících podkapitolách budou stručně představeny související východiska ETV, a to termíny morálka a mravnost, které bývají často považovány za synonyma, avšak v jejích významech existuje mezi nimi rozdíl. Dále zde budou rozvedeny termíny „etika“ a „sociální (jednání)“ vztaženy k výchovnému kontextu předmětu etická výchova.

2.1.1 Morálka a mravnost

Oba termíny jak „morálka“ tak „mravnost“ mají filologický původ ve slově „mos“, který označuje mrav, obyčej, zvyk, ale i vůli, charakter či způsob života (Čapek, 2005). Morálka je dle definice stejného autora „proměnlivým, historicky a kulturně

podmíněný souhrn hodnotících soudů, zvyků, názorů, ideálů, pravidel, institucí a norem, jimž se lidé v určitém ohledu řídí ve svém praktickém mravním jednání.“ Podstatou morálky je pak vnitřní sankce – ve výčitkách svědomí, které se projevuje pocity viny, studu, nevole, trapnosti. Společností je morálka vyžadována.

Mravnost je chápána jako „obecným mravním normám, zvyklostem a standardům odpovídající jednání, spočívající na svobodném rozhodnutí v příslušném sociálně kulturním kontextu.“ Na rozdíl od morálky, nemusí být ukotvena a reflektována svědomím (Čapek, 2005).

Výše uvedené rozlišení mezi mravností a morálkou vychází z Hegelovy filozofie. Právo jedince spočívá v morální svobodě, ve vlastním morálním stanovisku. Věcí společnosti je pak mravnost, která definuje společenské instituce, právnost manželství aj. V praxi to může znamenat existenci morálního stanoviska jedince, které ale současně odpovídá mravům svého národa, země, doby a žije podle nich (Čapek, 2005). Existuje však samozřejmě více pohledů na tyto pojmy. Ve marxistické filozofii, která vládla veřejnému mínění za minulého režimu, například morálka a mravnost jsou považovány za synonyma a „morální je to, co slouží společenskému pokroku“ (Říman et Štěpánek, 1986).

2.1.2 Etická „výchova“

Podle Lencze (1997a) a je etická výchova postavená na vizi morálně zralého člověka, který se vyznačuje zdravým sebevědomím a schopností s pokorou rozlišovat mezi morálním a nemorálním. Student tuto výchovu absolvující zná, jak vyjadřovat své postoje, jak být empatický a asertivní. Tato vize zvnitřněných afektivních postojů a dovedností studentů je tedy, dle stejného autora, cílem snažení učitele, který by k tomuto účelu měl využívat pestrou mozaiku metod, modelů a vzorů.

2.1.3 Sociální „výchova“

Sociální výchova, nebo také v literatuře se vyskytující termín “prosociální výchova“, má dle Lencze (1997a) za cíl jedinci napomoci k aktivnímu zapojení se do společnosti.

Sama tato výchova, podle stejného autora, vychází z předpokladu, že člověk touží v srdci po lásce, po tom být přijat, milován, žít mezi lidmi, kteří jej oceňují. Tento

předpoklad vychází již z filozoficko-antropologické definice osoby Tomáše Akvinského, která je utvářena vlastní podstatou jako jsoucno samo o sobě, (které vychází ze starší Boëthiovi definice) a prostřednictvím sebe, tedy člověk jako bytost definovaná svými vztahy (Peroutka, 2013). Yuval Noah Harari (2018) a Bedřich Engels (1949) popisují ve svých knihách sílu fungujícího společenství jako jednu ze zásadních sil, která zapříčinila civilizační pokrok lidstva. Socializace neboli polidštění jedince, je klíčem k osvojení si společenských norem, sociálních rolí a k získání morální a mravní zralosti.

2.2 Pozice etických a sociálních témat ve školní výuce

V dokumentech RVP se setkáváme s tématy dotýkající se otázek etických a sociálních hlavně mezi klíčovými dovednostmi žáků a v průřezových tématech. To souvisí s koncepcí středního vzdělávání, tedy i odborného, které: „vychází z celoživotně pojatého a na principu znalostní společnosti vybudovaného konceptu vzdělávání, ve kterém je vzdělávání cestou i nástrojem rozvoje lidské osobnosti. Jako teoretické východisko pro koncipování struktury cílů středního vzdělávání byl použit známý a respektovaný koncept čtyř cílů vzdělávání pro 21. století.“ (NÚV, 2017). Tímto konceptem jsou v těchto dokumentech myšleny tzv. Delorsovy cíle, vydané komisí UNESCO, a to: učit se poznávat, učit se učit, učit se být, učit se žít s ostatními (Delors, 1997). Z této koncepce vychází současná podoba rámcově vzdělávacích programů (RVP). Zvláště pod cíli „Učit se být“ a „Učit se žít s ostatními“ jsou obsaženy kompetence sociální a etické, a je tak patrné, že škola v našem století již není pouze jen prostředkem pro zisk vědomostí, ale i místem, kde by žáci měli nabýt postojů umožňujících úspěšnou orientaci a život v tomto světě.

RVP dávají závazný podklad pro tvorbu školního vzdělávacího programu (ŠVP), který tvoří jednotlivé školy na jejichž zodpovědnosti je aplikace těchto témat do výuky žáků a studentů při vyučování.

2.2.1 Klíčové dovednosti

Již mezi klíčovými dovednostmi či kompetencemi, žáků základních škol, dle RVP ZV (NÚV, 2017) patří „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti“. Tyto kompetence mají, dle stejného dokumentu „nadpředmětovou podobu“, a proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Za klíčové kompetence jsou považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní. Z tohoto výčtu je tak patrná vysoká váha témat ETV ve vzdělávání na nejnižším stupni vzdělávání.

V RVP pro střední odborné vzdělávání pak klíčové kompetence již jen navazují na ty z předchozího stupně vzdělávání. Tyto kompetence se však ani zde „neváží na konkrétní vyučovací předměty, lze je rozvíjet prostřednictvím všeobecného i odborného vzdělávání, v teoretickém i praktickém vyučování, ale i prostřednictvím různých dalších aktivit doplňujících výuku, kterých se žáci sami aktivně účastní.“ (MŠMT ČR – RVP 4141M01 Agropodnikání, 2017). Dle mínění autora této práce je u středního odborného vzdělávání smutným faktem absence vyššího důrazu na prohloubení kompetencí z RVP ZV.

2.2.2 Průřezová témata

Mezi průřezovými tématy v RVP nacházíme tato: občan v demokratické společnosti, člověk a životní prostředí, člověk a svět práce, informační technologie. Ve všech těchto čtyřech zmíněných tématech se můžeme dotýkat kompetencí z oblasti etických a sociálních otázek. Zvláště v prvním zmíněném tématu klade RVP těžiště realizace „v důsledně a promyšleně prováděné **etické výchově**, vedoucí k občanským ctnostem (humanita, láska k lidem, soucítění, přátelství, pomoc, odpovědnost, spolupráce, aktivita pro dobré věci...)“ (NÚV, 2017).

2.2.3 Etická výchova v České republice

Jak je patrné z předchozích podkapitol, tak RVP povinně vyžadují implementaci etických a sociálních témat do ŠVP. Na zodpovědnosti jednotlivých škol, jak základních, tak například středních odborných, je pak konkrétní cesta naplnění těchto požadavků, která povede k účinnému osvojení obsahu a k získání potřebných kompetencí. Dokumenty vydané Etickým fórem ČR k tomuto dodávají: „Škola tak má reálnou možnost zařadit do svého školního vzdělávacího programu etickou výchovu v dotaci 1 hodina týdně, tj. přibližně 33 hodin ve školním roce. (…). V oblasti gymnaziálního vzdělávání je etická výchova součástí výchovně vzdělávacího programu škol od r. 2006, pro základní školy je průřezovým tématem od r. 2010. Její obsah se tak stává povinnou součástí výchovně vzdělávacích programů škol.“ (Nováková, Vyvozilová 2005).

Buď tedy existuje možnost začlenit etickou výchovu do výchovně vzdělávacího plánu školy jako samostatný předmět, či lze „využít obsahu etické výchovy v oblastech, které nejvíce korespondují se vzdělávacími obsahy *člověk a jeho svět, člověk a společnost*: občanská výchova, rodinná výchova, osobnostní a prosociální výchova (průřezové téma). Výchovný styl etické výchovy se prolíná do všech předmětů a výchovně vzdělávacích celků.“ (Nováková, Vyvozilová 2005).

Bohužel v žádném z dokumentů EF ČR není přítomné přímé zacílení etické výchovy na výuku na středních odborných školách.

2.2.4 Etické fórum ČR

Hlavním propagátorem ETV v České republice je již několikrát výše zmíněné Etické fórum ČR z.s., které představilo čtyři učebnice a doplňkové metodiky ETV zaměřené na žáky od první do deváté třídy. Na webových stránkách www.etickeforumcr.cz je o této organizaci psáno že jsou: „neziskovou organizací s celorepublikovou působností. Jejím cílem je kultivace a vzdělávání v oblasti etiky na poli pedagogickém, podnikatelském a ve společnosti, apelace na slušnost a morálku. Za tímto účelem Etické fórum pořádá akreditované kurzy, semináře a konference nejen pro učitele, ale i pro veřejnou správu (akreditace vzdělávací instituce čj. MSMT 13 556/2012-25). Realizuje rovněž projekty napomáhající ke zlepšení vztahů a vytváření harmonického

vývoje osobnosti. (…) Činnost spolku není zaměřena na teorii a filozofování, ale na praktický užitek. Pomocí moderní pedagogiky usiluje zážitkovou metodou o nácvik sociálních dovedností, který formuje morálně vyzrálého člověka vyznačujícího se komunikativností, kreativitou, zdravým sebevědomím, pozitivním hodnocením druhých, a především prosociálním stylem jednání. Důležitá je motivace k přenosu zkušeností do běžného života.“ (EF ČR, 2020).

2.3 Kompetence etické výchovy

Jak vyplývá z předchozích kapitol, tak etické a sociální kompetence jsou nedílnou, základní, součástí koncepce vzdělávání v naší zemi, jejichž naplnění je zvláště ve středním odborném vzdělávání vázáno nejčastěji na „nadpředmětovou podobu“. V tomto kontextu je zde na následujících stranách představena koncepce již „definované“ etické výchovy, myšlené jako vyučovací předmět s pravidelnou týdenní hodinovou dotací, která si klade za ambici naplnění těchto klíčových kompetencí a cílů „přímou“ cestou.

Kosová (2007) uvádí, že kompetencemi etické výchovy je:

- Výchova člověka s vlastní identitou, který tedy bude kompetentním lidským jedincem (personální kompetence);
- výchova zodpovědného jedince prospěšného k druhým lidem, který bude kompetentním členem společnosti (sociální kompetence);
- Hass (1998) by k tomuto výčtu přidal ještě vizi jedince, schopného morálně uvažovat a morálně jednat (etické kompetence).

2.3.1 Personální kompetence

Personální kompetence označují takové, které mají za cíl vychovat člověka s vlastní identitou. Podle Eriksona (1999) se tato identita nejvíce utváří v období dospívání, což může znamenat v době studia na střední škole.

Utváření sebe sama je komplexním procesem a není v možnostech žádného předmětu, aby tento celoživotní úkol si kladl za cíl „vyřešit“. Úkolem ETV je tak nasměrovat jedince na cestu vedoucí k přiměřeně sebevědomé, emočně stabilní lidské bytosti, jejíž

sebehodnocení odpovídá zhruba tomu, jak člověka vnímají druzí lidé Fontana (1999). Goleman (1997) v kontextu emočně stabilní bytosti zmiňuje pojem emoční inteligence, kterou označuje schopnost motivovat sám sebe, nevzdávat se tváří v tvář obtížím a frustraci, schopnost ovládání svých pohnutek, nálad, úzkostí, nervozity, schopnost odkládat uspokojení svých potřeb a umění empatie.

Motyčka (2014) provedl obsahovou analýzu klíčových kompetencí RVP ZV a došel ke zjištění, že v jejich vymezení u nás je více kladen důraz na volní složku (využívá, přispívá, vytváří) a kognitivní složku (rozumí, formuluje, chápe) a před složkou emocionální o nichž se daný analyzovaný dokument zmiňuje pouze v souvislosti: „podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu“ a „ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty“. ETV má proto za úkol, dle stejného autora více „posílit vnímání důležitosti emoční sféry žáka“ a tuto komunikaci citů, související s emoční inteligencí zařazuje mezi 10 základních témat tohoto předmětu.

2.3.2 Sociální kompetence

Tak jako u personálních kompetencí je prostředkem především podpora emoční inteligence, tak u sociálních kompetencí je dle Golemana (1997) tímto prostředkem rozvoj „sociální inteligence“. Tento pojem zahrnuje: vedení sociální analýzy (rozlišování a chápání lidských citů, motivací, starostí a zájmů), dojednávat řešení a závěry, vytváření osobního spojení a schopnost organizovat skupiny.

Motyčka (2009b), klade na osvojování si sociálních kompetencí velký důraz, neboť z deseti základních témat se jich osm vztahuje právě tomuto tématu.

2.3.3 Etické kompetence

Etické kompetence, dle Čápa (1998), vycházejí z hodnot, které jsou vnitřním důvodem, pro který je daný objekt (věc, jev) dobrý a žádoucí. Tyto mravní hodnoty jsou však z velké míry zatíženy v dnešní době subjektivismem, a tak Sokol (2010) doporučuje se spíše držet etických cností. Tyto cnosti chápe stejný autor jako schopnost rozhodovat se dobře, a přitom rychle bez velkého přemýšlení.

Definicí cností se pro naši civilizaci (ve smyslu Huntingtona (2001)) v minulosti zabývala řada autorů počínaje Sokratem, dále pak Platonem, který jim přisoudil metafyzický rozměr, a který za nejvyšší, kardinální cnosti považoval moudrost, statečnost, uměřenost a spravedlnost (Čapek, 1941). Z antických autorů je však nejzásadnější pohled Aristotelův zachovaný v druhé knize Etiky Nikomachovi, kde tento autor rozlišuje dva druhy cností, a to cnost rozumovou (kterou lze získat učením) a cnost mravní (které lze nabýt zvykem). Samotnou cnost definuje jako stav, který není vrozený, nýbrž naučený či získaný, neboť přirozené nelze zvykem změnit. Cnosti se naopak zvykem zdokonalují, a proto je důležité je pěstovat již od útlého věku, „neboť máme-li se něčemu naučiti, co máme konati, naučíme se tomu tím, že to konáme“. Samotná mravní cnost se pak váže k pocitům libosti a nelibosti. Pro libost konáme to, co je špatné, pro nelibost se pak zdržujeme toho, co je krásné. Pro Aristotela je také důležitá otázka míry našeho jednání neboť „z jednání spravedlivého se člověk stává spravedlivý, z jednání uměřeného člověk uměřený, kdežto bez tohoto konání se jistě nikdo cnostným nestane“. Z tohoto důvodu pak za správné u mravních cností považuje směřovat ke středu našich tužeb. Odmítá tedy nedostatek a nadbytek, které vedou k necnostnému jednání. Požadavek „střednosti“ však neplatí pro jasně nectnostné jednání jako je cizoložství, závist, krádež, vražda a další, které odmítá absolutně. Zlo, ke kterému vede mnoho cest, má totiž povahu neomezenosti, dobro, ke kterému je cesta jediná, povahu omezení (Aristoteles, 1937).

Největší vliv na naši kulturu však mělo křesťanské pojetí cností vycházející z biblických knih (Ga 5:22; Tm 6:11; 2Pt 1:5-7, či z listů sv. Pavla [víra, naděje, láska]), které byly Aureliem Prudentiem Clemensem v jeho spise „psychomachia“ shrnuty do základních 7 cností, které jsou na hodinách náboženství dodnes vyučovány (Pelttari, 2019). Jsou jimi: pokora, štědrost, přejícnost, mírumilovnost, cudnost, střídmost, činorodost (Církev katolická, 2001). Prudentiova definice je blíže k metafyzickému pojetí cností Platonem. Aristotelovo pojetí cností se poté do filozofie vrací se sv. Tomášem Akvinským (Čapek, 1941). Katechismus katolické církve v paragrafu 1834 pak aktuálně definuje ctnosti následně „lidské ctnosti jsou ustálené sklony rozumu a vůle, které řídí naše skutky, vnášejí řád do našich vášní a usměrňují naše chování podle rozumu a víry. Mohou být seskupeny kolem čtyř základních

ctností, které jsou: moudrost, spravedlnost, statečnost a mírnost.“ (Církev katolická, 2001).

Prostředkem etických kompetencí je, tak jako u personálních a sociálních, takzvaná „morální inteligence“ definovaná podle Hasse (1998), jež staví na smyslu pro povinnost, smyslu pro spravedlnost, na míře odpovědnosti vůči ostatním, na míře vnímání důstojnosti sebe i druhých a na míře sebeovládání.

2.4 Obsah a koncepce doplňkového předmětu Etická výchova v České republice

ETV v České republice vychází z myšlenkového základu díla Etická výchova z pera španělského pedagoga Roche Olivara, z roku 1992. Tuto knihu pak do slovenštiny překládá Ladislav Lencz s kolegy. Právě L. Lencz je i autorem koncepce ETV na Slovensku, kde je tento předmět zařazen do učebních osnov základních škol (Lencz, 1997a). V České republice se o propagaci tohoto předmětu zasluhuje, v jedné z předcházejících kapitol představené, Etické fórum ČR, které ve svých dokumentech pro pedagogy uvádí tyto o ETV tyto informace:

„Za cíl etické výchovy se označuje prosociálnost. Prosociální je takové jednání, jež přináší prospěch druhé osobě nebo skupině osob, které nevyplývá ze striktní povinnosti a není provázeno očekáváním jakékoli formy odměny. Hlavní aktivity a dovednosti jsou směřovány k tomuto cíli, který díky své konkrétnosti má mimořádnou motivační sílu. Výstižně ji charakterizuje A. de Saint Exupery: „Chceš-li stavět loď, nemusíš nutit muže, aby připravili dřevo, nemusíš jim rozdělit práci. Stačí v nich probudit touhu po nekonečném moři. (…) Etická výchova nejdříve probouzí a rozvíjí dispozice, schopnosti a způsobilosti, které navozují a ulehčují prosociální chování. Současně upevňuje pozitivní charakterové vlastnosti každého jednotlivce. Poté žáka postupně přivádí k prosociálnímu chování.“ (Nováková, Vysloužilová, 2005).

Základem ETV je již zmíněná vize prosociálního člověka, jehož charakteristiku Roche Olivar (1992) shrnuje následovně:

- Projevuje soucit s lidmi, kteří mají těžkosti.

- Těší ho obdarovávat někoho, anebo se rozdělit s někým.
- Namáhá se ve prospěch jiných lidí.
- Úspěchy jiných lidí přijímá bez závisti.
- Má pochopení pro starosti a nevýhody svých známých.
- Prožívá s jinými lidmi jejich starosti a radosti.

Vizí ETV je tedy prosociálně jednající student či studentka. Jak však této vize dosáhnout? Roche Olivar (1992) k tomuto pokládá dvě základní otázky:

- Jaké činitele jednání dospělých podmiňují a podporují tento spontánní rozvoj prosociálního jednání?
- Jaké faktory týkající se ostatních postojů a jednání dětí podmiňují jejich prosociální jednání?

Na základě předchozích studií bylo vytipováno 30 faktorů související s prosociálním jednáním a tyto pak podrobil vlastnímu výzkumu na vzorku 300 jedinců v rozmezí 13-16 let. Na základě tohoto výzkumu vyplynulo 10 základních modelů prosociálního jednání pro žáky a 5 modelů týkajících se jednání vychovatelů. Z prvních 10 bodů, které jsou v knize Etická výchova podrobně rozpracovány, byl poté vytvořen vlastní **výchovný,** 2 letý, **program**, jemuž je věnována v katalánských školách 1-2 hodinová týdenní dotace. S tímto programem se poté setkávají žáci již od mateřských škol až, v přizpůsobené podobě, do škol středních. Úspěšné aplikace tohoto programu nalézáme i v andragogice (vzdělávání dospělých).

Tento výchovný program, dle Roche Olivara (1992), který bude následně blíže představen, je však pouze jednou ze 4 složek ETV, které se navzájem podminují a tvoří celek. Tyto složky zahrnují:

- Výchovný program – faktory podporující pozitivní vývoje osobnosti, prosociálnost a její aplikace na různé oblasti života jako je vztah k práci, rodině, společnosti, přírodě a podobně. Více bude představen v následujících kapitolách.
- Určitý styl výchovy – přijetí dítěte, vyjádření pozitivních citů k němu, připisování dětem určitých pozitivních vlastností. Tento styl výchovy pomáhá utvářet ve třídě atmosféru podobnou rodinnému prostředí.

- Používání osobitých výchovných metod – neboli zaměření se na zprostředkování pozitivních zkušeností dětem či na možnost utváření vlastního úsudku. Děti se mají učit prostřednictvím vlastních prožitků a zážitků, tedy za použití metod zážitkového učení. Rolí učitele je pak vytvářet zajímavé situace, ale při jejich reflexi se držet spíše v pozadí jako moderátor. Děti se mají de facto vychovávat sami.
- Rozvíjení prosociálnosti – program, styl výchovy, metody a způsoby výchovy jsou volené tak, aby v konečnému důsledku podporovaly prosociálnost. Roche Olivar (1992) míní, že nebýt této čtvrté složky, tak by se mohlo stát, že bychom vychovávali společensky dobře adaptovaného, vzdělaného a tvořivého, avšak egoistického a bezohledného člověka.

V následujících podkapitolách bude blíže představeno 10 základních faktorů výše zmíněného výchovného programu.

2.4.1 Postoje a způsobilost k mezilidským vztahům

Podle Roche Olivara (1992) je nedostatek pozornosti věnované aspektům mezilidských vztahů jednou z nejvážnějších mezer v současném výchovném systému. Mezi základními způsobilostmi k nácviku je zde, mimo jiné, uváděn:

- Pohled - přiměřeně dlouhý, vyjadřující sebevědomí a zájem.
- Úsměv - dává důstojnost druhým, osoba usmívající se dává druhým najevo otevřenost, připravenost, zájem aj..
- Pozdrav a představení se navzájem - podávání si ruky, kulturně ovlivněné pozdravy (líbání se na tváře).
- Poslouchání druhého - každý člověk chce být poslouchán a obdivován, mít místo v životě druhého, dostat uznání pro svou jedinečnou osobní existenci. Pro vyslechnutí druhých je nutné se učit mlčet, což vyžaduje velkou dávku sebeovládání. Mlčet je důležité umět vůči sobě, přírodě, druhému.
- Umět se ptát - otázky umožnují se odpoutat se od sebe. Je to projev zájmu. Pokládání otázek je nedílnou součástí aktivního naslouchání.
- Děkovat - vyjádřením díku pomáhá spolupráci lidí a upevňuje sebeúctu toho kdo nám pomohl, či nás podaroval. Goulston (2018) pak předkládá užitečný návod, jak děkovat účinně.

2.4.2 Lidská důstojnost a sebeúcta. Přisouzení důstojnosti a hodnoty sobě, ostatním lidem a kolektivu v okolí

Pojem lidské důstojnosti vychází z filozofie osvícenského humanismu a z něho vzešlé Všeobecné deklarace lidských práv. Každý člověk si zaslouží vážnost a úctu. Filozof T. G. Masaryk tento postoj shrnuje větou „Jako nesmrtelné duše jsme si všichni rovni“ (Čapek, 1941). Roche Olivar (1992) zde vyjmenovává, mimo jiné, základní způsobilosti tyto:

- Lidská důstojnost jako hodnota - dítě, které zakusí důstojnost ze strany dospělých, lépe vnímá jiné děti jako důstojné bytosti. Děti musí pochopit, že jsou hodné lásky, s čímž souvisí pojem sebeúcty a sebelásky.
- Pojem sebe, sebeúcta - osoby s malou sebeúctou jsou méně schopné odolávat vnějším tlakům. Takoví jedinci jsou úzkostlivější, zaujímají defenzivní postoje či se projevují agresivně. Lidé bez sebeúcty nevědí, jak dát ani jak přijímat lásku z obavy, aby nedali najevo svoji nezpůsobilost. Přísně vychované děti, či děti odmítané mají malou sebeúctu, bývají rezignované a samotářské.
- Uznání druhého – přát druhým, nezávidět, nepoměřovat se.

2.4.3 Hodnocení pozitivního jednání druhých, pochvala

Mezi jednotlivé způsobilosti v této oblasti patří:

- Pozitivnost u lidí - lidé málo chválí za věci, které se zdají být automatické, ale velmi často používají výčitky a stížnosti, a proto je cílem ETV vést ke chvále za maličkosti. Vácha (2018) tvrdí, že slova mají moc utvářet realitu, a proto je tato způsobilost velmi důležitá i pro sebevědomí a sebeúctu jedince.
- Pozitivnost v mezilidských vztazích – aby měl člověk o sobě pozitivní obraz a názor, tak ho musí v období dětství a adolescence získat jakoby v zrcadle od svých vychovatelů. Proto je špatné říkat dětem, že jsou tvrdohlavé, hloupé aj., neboť tyto nálepky může dítě přijmout a začne jim věřit. Dále Roche Olivar (1992) uvádí, že jsme, žijeme a existujeme natolik, nakolik žijeme mezi druhými ve společnosti. Ve vzájemných vztazích se potvrzuje naše identita.

Vychovatelé a učitelé mají obrovskou moc, pomocí kladného hodnocení druhých, pozitivně ovlivnit sebeúctu druhých.

2.4.4 Kreativita a iniciativa, řešení problémů a úloh, analýza alternativ, osobní a kolektivní rozhodnutí

Dnešní období je dle Roche Olivara (1992) charakteristické rostoucí masovostí (v oblékání, v životním standartu či v hodnotách) a potíráním individuality. Úkolem ETV je tuto osobní individualitu podpořit. Do toho zapadá:

- Podpora vnímavosti a zvědavosti – snaha, aby děti používaly otázky typu: „jak?“ „proč?“. Aby měly živý zájem o svět okolo sebe.
- Pozorovací schopnosti – Pozorování objektů, skrytých věcí, vidění chyb a potřeb.
- Představivost – zkusit dělat věci jinak, než je obvyklé.
- Koncentrace – naučit se být sám, naučit se sebeovládání.
- Dále pak: porozumění, flexibilita, objevování souvislostí, originálnost, nezávislost myšlení, nemít strach z neznámého, přijetí konfliktu, vůle a vytrvalost, plynulost myšlenek a slovního projevu, iniciativa, experiment.

2.4.5 Komunikace a vyjádření citů

Roche Olivar (1992) předkládá tezi, že míra empatie dětí je do jisté míry, jak věcí vrozených dispozic (ovlivněná geneticky), tak i naučená během života. Dítě si prvně uvědomuje své city hlavně na základě vyjádření citů druhými. City jsou podstatným předpokladem plnosti osoby. Dávají našemu životu barvu, harmonii, vitalitu. City personalizují naši existenci, a proto je jejich poznávání a rozvíjení důležitou součástí ETV. Dále je potřeba rozvíjet komunikační dovednosti, neboť právě komunikace je prostředkem ke stabilizaci hodnot vyznávaných skupinou, či rodinou.

2.4.6 Interpersonální a sociální empatie

Zde Roche Olivar (1992) hovoří o vlastní důležitosti empatie, která podmiňuje prosociální jednání (pomoc, darování, solidaritu) vyplývající ze soucitu, z poznání či vytušení potřeb druhých. Základem nácviku empatie je „decentrace“, neboli přestat se

soustředit sám na sebe. Empatie k druhým je také rozhodujícím faktorem pro k prohloubení prosociálnosti, ve vztahu ke společnosti – k sociální empatii.

2.4.7 Asertivita, uvolnění agresivity, soutěživost, sebekontrola, konflikty s ostatními

Karel Čapek říkával, že „boj stvořila příroda, nenávist vynalezl člověk“. Roche Olivar (1992) odmítá tezi, že bychom zdědili násilnost po předcích, že by tedy byla podmíněná geneticky, což poté znamená, že je lze agresivitu ovlivnit výchovu. Agresivita, jako taková, má složky, které mohou být velmi potřebné pro lidskou osobnost a to: pohotovost, rozhodnost, impulzivnost, úsilí, přesvědčivost, uvědomění si vlastní síly, řešení konfliktu apod. Všechny tyto prvky pak ale mohou tvořit část toho, co nazýváme „asertivitou“, kterou stejný autor definuje jako „Iniciativu, rozhodnost a vytrvalost při prosazování určitého jednání, a to napříč situačním interpersonálním či sociálním překážkám“. Tato asertivita je pak klíčem k řešení konfliktů. Dále se Roche Olivar (1992) zaměřuje v tomto bodu na faktor soutěživosti mezi jedinci, která může působit opačně jak prosociálnost, neboť nezdravá soutěživost může vést ke kladení překážek druhým či k touze na jejich likvidaci.

2.4.8 Reálné a zobrazené vzory

Roche Olivar (1992) uvádí, že pozorování prosociálního vzoru významně podporuje osvojování si takovéhoto druhu jednání. Nestačí tedy, aby rodiče a vychovatelé poučovali své svěřence teoretickými závěry, nýbrž sami musí jít příkladem v altruistickém jednání v každodenních činnostech. To vše totiž může v dětech vytvořit silnou identifikaci s jejich vzory. Tyto vzory mohou děti nalézat jak ve svém nejbližším okolí, tak ve vzorech zobrazených jako jsou celebrity, postavy z filmů a televize. Jejich působení nemusí být vždy pouze jen negativní, avšak je nutné mít na paměti možnosti manipulace, mystifikace, a i přítomnost vzorů agresivních a negativních, se kterými se může jedinec identifikovat.

2.4.9 Pomoc, darování se, dělení se

Dle Roche Olivara (1992) se jedná o nejvýznamnější faktor výchovy k prosociálnosti, neboť představuje globální cíl, který určuje strukturu všech ostatních faktorů a

částečných cílů. Při definici této části programu ETV je vycházeno z 5 kategorií stanovených dle Zhan-Waxlera, RadkeyYarrowa a Kinga (1979). Tyto kategorie zahrnují:

- Fyzickou pomoc – neverbální jednání, při kterém se poskytuje fyzická podpora anebo pomoc s dosažením určitého cíle.
- Fyzická služba – neverbální jednání, které eliminuje potřebu vykonávajícího anebo přijímajícího činnosti fyzicky zasahovat do plnění úlohy nebo závazku.
- Dělit se – dát vlastní jídlo či vlastnictví někomu jinému.
- Verbální pomoc – verbální objasnění či instrukce, které jednotlivci pomohou při vykonávání určité úlohy.
- Verbální podpora – verbální vyjádření zájmu o ulehčení smutku zarmoucené osoby anebo slovní útěchu, soucit, uznání.

2.4.10 Kolektivní a komplexní prosociálnost

Existence kolektivní prosociálnosti Roche Olivar (1992) dokazuje na kolektivních prosociálních činnostech a charakteristikách skupin, kolektivů či národů, které jsou pro ně typické a dají se identifikovat v jejich kořenech, zvycích, tradicích, příslovích a pořekadlech, v jejich historii, institucích a vynikajících osobnostech. Výchova jedinců v této oblasti pak může zvyšovat povědomí identity těchto malých skupin, kolektivů, obcí. To umožňuje senzibilizace (zvýšení, rozšíření citlivosti), která předpokládá znalosti a vliv, jaký má připisování pozitivních vlastností. Ta nejvíc totiž podporuje šíření prosociálnosti ve vztahu k sobě, tak i ke vztahu k druhým. Vše vychází z předpokladu, že pokud může pozitivně ovlivnit jednání člověka vliv osobních individuálních modelů, tak proč bychom neměli brát v úvahu vliv modelů kolektivních? Mezi tyto kolektivy se pak řadí také rodina, školní kolektiv, pracovní kolektiv a další.

2.4.11 Body výchovného programu týkající se působení rodičů a vychovatelů – styl výchovy

Roche Olivar (1992) na závěr své knihy předkládá 5 faktorů týkající se jednání osob podílejících se na výchově k rozvoji prosociálního jednání. Jedná se o:

- Přijmutí a náklonost – zahrnuje vytvoření si citového vztahu s žákem (náklonost – odsup) a způsob usměrňování žáka (demokratické – autoritativní usměrňování).
- Induktivní disciplína – řeší vztah mezi autoritativní a volnou disciplínou při výchově. Roche Olivar (1992) zde odmítá fyzické násilí a za řešení pokládá vedení svěřence k senzibilizaci. Tento faktor souhrnně označuje usměrňování pozornosti dítěte na důsledky, které má jeho činnost na jiné děti.
- Přisuzování prosociálnosti – jedná se o mechanismus, jimž vychovatel vyjadřuje určitou představu, názor či pozitivní postoj, který může podpořit zvnitřnění dané vlastnosti posuzovaným subjektem. Toto připisované pozitivní hodnocení mobilizuje sebehodnocení a sebeúctu jedince.
- Nabádání k prosociálnosti – dostatečně silné a přímé nabádání ve prospěch prosociální činnosti může být velice účinné. Existuje však zároveň riziko, že nepřiměřené nabádání může mít až naopak opačné účinky.
- Stimulace k prosociálnosti (odměny a tresty) – stimulace má být pozitivní a má následovat až po poskytnutí pomoci nebo služby, či zda má být negativní, pokud má zeslabovat nevhodné jednání či eliminovat nežádoucí reakce. Tato stimulace může být jak materiální (cukříky, sladkosti) tak sociální (pochvaly a chválení).

2.5 Vybrané metody užívané při výuce ETV

Pojem metoda je odvozený od slova „meta hodos“ což je v překladu cesta k cíli. Podle Maňáka a Ševce (2003) plní funkci zprostředkování vědomostí a dovedností, funkci aktivizační, neboť pomocí nich učitel žáka motivuje a aktivizuje k činnosti, k funkci formativní, protože dochází k formování žákovi osobnosti, funkci výchovnou a pro výuku nezbytnou funkci komunikační.

Tito stejní autoři pak předkládají i vlastní klasifikaci výukových metod které dělí následovně:

- Klasické vyučovací metody - metody slovní, názorně demonstrační a metody dovednostně praktické.

- Aktivizující výukové metody - diskusní metody, heuristické metody, situační metody, inscenační metody, didaktické hry.
- Komplexní výukové metody - frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, samostatná práce žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem, sugestopedie a hypnopedie (Maňák a Švec, 2003).

Všechny tyto metody se pak nadále dělí. Na toto rozdělení výukových metod existuje mnoho různých definic, podle různých autorů, jejichž výčet by zabral několik takovýchto závěrečných prací. K tomuto faktu množství těchto rozdělení dodává, poměrně ironicky, Čapek (2015), že pro něj existuje pouze jediné rozdělní metod:

- Metody, které učitel ovládá a používá.
- Metody, které učitel nezná, nebo zná a nepoužívá.

Sám Čapek (2015) pak ve své moderní didaktice předkládá inspirativní lexikon metod, které lze využít v obecné didaktice, které je možné účinně aplikovat i na předmětovou didaktiku ETV. V metodice ETV je pak k těmto metodám napsáno:

„Vhodným způsobem k realizaci cíle je prožitková pedagogika, která vede přes osobní prožitek žáka **k žádoucím postojům**, jejich vytvoření, probuzení a upevnění, k vybudování jeho vlastního hodnotového systému. Skupinová práce, kooperativní učení, projektové vyučování, interaktivní metody výuky vedou zejména k **rozvoji personálních a interpersonálních kompetencí** žáka.“ (Nováková et Vysloužilová, 2005).

Pro plné pochopení této citace je zde nutné, dříve než budou představeny jednotlivé metody, uvést rozdělení pedagogických cílů. Ty se dělí následovně – na cíle:

- Kognitivní (znalostní, vědomostní);
- Psychomotorické (dovednostní, schopnostní);
- Afektivní (postojové).

Z výše uvedené přímé citace je patrné, že témata ETV se dotýkají oblasti psychomotorické (*rozvoji personálních a interpersonálních kompetencí***)** a afektivní (*k*

žádoucím postojům), což obnáší nutnost volby odpovídajících výukových metod. Vybrané metody, které jsou představeny v následujících podkapitolách, vychází z myšlenek G. Pettyho (2013), L. Lencze (1997a), R. Čapka (2015) a Roche Olivara (1992).

2.5.1 Zážitek

Lencz (1997a) uvádí jako nejzásadnější metodu předávání programu ETV právě zážitky spojené s řešením různých dilemat, zážitkových aktivit a prožitků. Prakticky tato metoda vychází z výše citovaného Aristotelova návodu, že k osvojení si dobrých cností vede cesta skrze zvyk dobře jednat (Aristoteles, 1937).

2.5.2 Osobní příklad

V kapitole obsahu ETV byl tento faktor mnohokrát zmiňován. Jedná se o nejdůležitější východisko při výuce a vedení nám svěřených dětí k prosociálnosti. J. A. Komenský k tomu dodává: „Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“ Žák musí vědět, že učitel má předávané ideály skutečně zvnitřněné a že, jak praví lidové přísloví: „nekáže vodu a sám pije víno“. Nic nevezme důvěryhodnost výkladu tolik, jako špatný příklad učitelův.

2.5.3 Diskuse

Dle knihy Moderní vyučování od G. Pettyho (2013) je iluzí si myslet, že nejúčinnější metodou předání (afektivních) postojů je metoda výkladu, která je v současném školství nejpoužívanější z důvodu její nejnižší náročnosti na přípravu. Tento autor je toho názoru, že předávání postojů lze nejlépe u studentů pěstovat diskusí, kde dochází k tříbení názorů jednotlivců. Dobrý učitel by v ní měl zastávat, dle příkladu Sokratovi dialektiky, roli moderátora. Měl by konfrontovat studenty s argumenty a kontroverzními otázkami a vést je tak k tomu, aby si k hodnotám, jež se jim snažíme vštípit, došli sami na základě jejich vnitřního svědomí. Snahou učitele je docílit diskuse žák vs. žák, což ale předpokládá potřebu pro diskusi rozdělit studenty do menších skupinek, aby bylo dosaženo zapojení maxima žáků. G. Petty (2013) uvádí maximální počet studentů v jedené skupině na 12. Správně by měli na sebe všichni

účastníci diskuse vidět. Učitelův názor na věc nemusí být zmíněn vůbec, případně by jej měl vyjádřit na závěr diskuse.

2.5.4 Příběhy

Nestarší metodou výuky sociálních a etických témat je vyprávění příběhů, bajek a pohádek. S tímto prvkem se setkáváme napříč všemi kulturami. Základní morální kodex civilizace euroamerické, pravoslavné, židovské a islámské vychází například ze stejných příběhů starých více jak 3000 let. Křesťanská Bible byla v roce 1452 dokonce první tištěnou knihou na světě. Sám Ježíš Kristus využívá mnoha příběhů a podobenství (např. Lk 15, 11 - 32,) ve svém výkladu etických otázek. Stejně tak antické Ezopovy bajky a tradiční vyprávěné lidové pohádky byly po mnoho staletí prověřeným prostředkem k předávání afektivních postojů .

Příběhy mohou být studentům předkládány jak v tištěné podobě, čtené, či je možné, a dle Pettyho (2013) nejpřínosnější, pozvat do výuky osobu, která může příběh předložit z vlastní zkušenosti.

2.5.5 Skupinová práce

G. Petty (2013) uvádí jako další užitečný nástroj předávání „ušlechtilých“ postojů skupinovou práci. V ní může probíhat jak již zmíněná větší diskuse, tak i menší vzájemné hovory mezi studenty, které vedou k efektivnějšímu zapojení všech studentů. Výstupem skupinové práce by mělo být veřejné prezentování závěrů jednotlivých skupin, které může vést k přemýšlení nad rozdíly ve výstupech mezi jednotlivými skupinami studentů. Z pedagogického hlediska však musíme dbát, dle stejného autora, na práci s dominantními jedinci, kteří mohou mít tendenci považovat svůj názor za názor celé skupiny. Stejně tak účinné zvládnutí skupinové práce, ale i diskuse z předešlé podkapitoly, předpokládá dobrý vztah mezi učitelem a žákem, dobré třídní klima, ale i spousty chvály a povzbuzování k tomu, aby žáci projevili svobodně svůj názor.

2.5.6 Domácí práce, referáty

Autora této práce velmi silně ovlivnil v jeho postojích na život a na svět dobře zadaný referát (Zpracování citátů K. Čapka). Otevřené zadání domácích úkolů dává studentovi

možnost zvolit si hloubku zpracování daného tématu (po dosažení vyžadovaného minima). Při domácí práci mají studenti více klidu při přemýšlení nad zadanými tématy.

2.5.7 Soudní líčení

G. Petty (2013) uvádí i zajímavou metodu předávání afektivních hodnot a to „soudní líčení“, kdy se žáci rozdělí do 4 skupin, kde někteří představují advokáty zla, jiní advokáty dobra a snaží se vzájemně přesvědčit porotou složenou ze svých zbylých spolužáků. Autor této práce tuto metodu prakticky testoval v několika různých případech a může tak potvrdit efektivitu této metody.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 Kritická rešerše práce s tématy ETV na škole

3.1 Profil RVP oboru 41-41-M/01 Agropodnikání ve vztahu k etické a sociální výchově

Ze závěrů literární rešerše je patrné, že témata etické výchovy jsou důležitou složkou obsahu (RVP) a tím i povinným obsahem ŠVP. V naší zemi jim však není přisuzována taková důležitost, aby jim byl vyčleněn povinný předmět s pravidelnou týdenní hodinovou dotací, a tak naplňování těchto kompetencí je, zvláště na SOŠ záležitostí průřezových témat, klíčových dovedností i věcí mezipředmětových vztahů.

Tato práce si neklade za cíl prozkoumání všech předmětů, se kterými se jedinec studující obor 41-41-M/01 Agropodnikání setká vzhledem k tématům ETV. Tato práce se úzce zaměří pouze na předměty odborné, který tento obor profilují a odlišují od ostatních oborů z kategorie středního odborného vzdělávání. Praktickým výstupem této práce je návrh konkrétních pracovních listů, se kterými bude možné při výuce odborných předmětů tohoto konkrétního oboru pracovat.

3.1.1 Kompetence absolventa dle RVP Agropodnikání

Zaměříme-li se na „kompetence absolventa“ dle RVP, tak zde můžeme najít v klíčových kompetencích několik odkazů týkajících se bodů programu etické výchovy představeného v kapitole 3.4. (NÚV, 2017).

Zejména pak v těchto bodech:

- Bod „A“- Kompetence k učení: K dosažení tohoto cíle, této personální kompetence, který je v citovaném dokumentu podrobněji rozebrán, jsou nezbytné kompetence vedoucí k sebemotivaci a slefmanagmentu vycházející ze 4. a 7. bodu výchovného programu ETV.
- Bod „B“ - Kompetence k řešení problémů: S touto klíčovou kompetencí souvisí zvláště body č. 4. výchovného programu ETV
- Bod „C“ - Komunikativní kompetence: S tímto bodem nedílně souvisí zvláště body č. 5 a 6. Dále pak body č.1, 2, 3, 7 a 9.

- Bod „D“ - Personální a sociální kompetence**:** S tímto bodem v jeho plném znění souvisí všechny body výchovného programu ETV.
- Bod „E“ - Občanské kompetence a kulturní povědomí pak rovněž souvisí s body programu ETV. Nejvíce však s bodem č. 10.

Z tohoto výčtu je patrné, že kompetence absolventa úzce souvisí s programem v předchozích kapitolách představené ETV, neboť ve většině bodů lze velmi silně spatřovat otázky probírané v tématech etické výchovy.

Dále mezi odbornými kompetencemi v profilu absolventa pak v kontextu ETV nalézáme zvláště body:

- „D“ - Vykonávat a organizovat činnost související s ochranou a tvorbou krajiny, ekologickým zemědělstvím a rozvojem venkova. – S tím souvisí zvláště bod 10 programu ETV.
- „E“ – Vykonávat podnikatelské činnosti a podnikatelské aktivity. Úspěšné řízení zaměstnanců, ukryté v detailu tohoto bodu, zcela zásadně souvisí s komunikativními kompetencemi, oceněním druhých a asertivitou, což jsou body č.1, 3, 5, 6 a hlavně 7.
- „F“ – Dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci. – Ač se to nemusí zdát na první pohled patrné, tak bod č. 9 z výchovného programu ETV je pro tuto odbornou kompetenci naprostou podmínkou.
- „H“ – Jednat ekonomicky a v souladu se strategií udržitelného rozvoje. - Udržitelný rozvoj, je věcí vnitřního postoje k přírodě a ke společnosti. Prosociální jednání je tak v tomto ohledu nesmírně důležitým předpokladem – zvláště takové vycházející z bodu 10. programu ETV.

I z tohoto vybraného výčtu nejzásadnějších odborných kompetencí je patrné, že i v odborném vzdělávání u oboru Agropodnikání jsou témata ETV naprosto nutnou a nezanedbatelnou součástí RVP.

V praxi, dle Čapka (2015) a ze zkušenosti autora této práce, se učitelům velmi stýská po učebních osnovách, které byly nahrazeny právě RVP, a proto je naplňování těchto klíčových a odborných kompetencí, ve vztahu k etickým a sociálním otázkám, v reálném prostředí spíš „zbožným přáním“, než aby se pracovalo na jejich naplnění.

Zařazení povinného předmětu ETV do ŠVP by mohlo být řešením této nepříznivé situace na SOŠ.

3.1.2 Kompetence ETV v oblasti odborného vzdělávání dle RVP

Do této oblasti u oboru Agropodnikání spadají tematické okruhy: Aplikovaná biologie, Technická zařízení a doprava, Pěstování rostlin a zpracování rostlinných produktů, Chov zvířat a zpracování živočišných produktů a Rozvoj venkova. Ve všech těchto tematických okruzích je možné nalézt řadu témat, která se dají úspěšně použít k výchově studentů k prosociálnosti. Nejvíce jich však lze nalézt v posledním jmenovaném okruhu Rozvoj venkova, který se například nejvíce dotýká témat jako je „*Funkce venkovského prostoru*“ či „*Udržitelný rozvoj venkova*“, kde se již na první pohled nabízí aplikace 10. bodu výchovného programu ETV představeného Roche Olivarem (1992). Dále pak se setkáváme s otázkami etickými při tématu Chov zvířat vzhledem k aktuálnímu trendu vysoce ceněné etologie při hospodaření.

Toto je tedy základ, ze kterého vychází Školní vzdělávací programy (ŠVP) ve struktuře svého konkrétního vzdělávacího programu.

3.2 ŠVP oboru Agropodnikání

V následujících podkapitolách bude podrobněji rozebrán ŠVP oboru Agropodnikání ze Střední zemědělské školy a Středního odborného učiliště chladicí a klimatizační techniky v Kostelci nad Orlicí. Jedná se o obor 4 letý, prezenční, zakončený maturitní zkouškou. Tato konkrétní škola byla vybrána vzhledem k realizované učitelské praxi autora této práce v roce 2019.

3.2.1 Profil absolventa dle ŠVP

V profilu absolventa v ŠVP (Hladík et Miček, 2017) jsou kompetence rozdělené do 2 skupin, a to na kompetence klíčové a odborné. Mezi 15 klíčovými kompetencemi se vztahují k programu ETV zvláště tyto: teoretické zvládání problémů; praktické zvládání problémů; personální kompetence; sociální kompetence; kulturní povědomí, empatie, seberealizace; občanská a právní způsobilost; kompetence k podnikatelským aktivitám. Se kterými body programu ETV tyto kompetence souvisí je patrné

z kapitoly profilu absolventa RVP. Je však znovu dobré si povšimnout, že téměř polovina všech klíčových kompetencí se týká obsahu vyučovaném při etické výchově.

V odborných kompetencích se pak v profilu absolventa oboru Agropodnikání, dle ŠVP, setkáme pouze s tímto bodem: *Ochrana a tvorba krajiny*, který se dotýká 10. tématu programu ETV. Samozřejmě by bylo zde možné objevit i více bodů z odborných kompetencí souvisejících s programem ETV, avšak při této rešerši se autor práce zaměřil na ty nejzjevnější případy.

Tyto klíčové kompetence jsou pak použity v učebních dokumentech jednotlivých předmětů, kde je ke každé kompetenci přiřazen detailní popis prostředků k jejich naplnění.

3.2.2 Promítnutí průřezových témat do výuky jednotlivých předmětů dle ŠVP

V souladu s RVP se setkáváme s tématy ETV v oblasti průřezových témat, a to zejména v oblastech „*Občan v demokratické spolčenosti*“ a „*Člověk a životní prostředí.*“ Tato průřezová témata jsou dle ŠVP (Hladík et Miček, 2017) rozvržena v předměty, na něž odkazuje tabulka č.1.

Tabulka 1: Zařazení průřezových témat dle ročníků v ŠVP studijního oborou Agropodnikání.

Průřezové téma	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník
Občan v demokratické společnosti	AJ , BIE , ČJL , DĚJ , FYZ , CHE , CHZ , IKT , PR , TEV , ZM , NJ , PXUR , PXUB , RJ	AJ , BIE , ČJL , CHE , CHZ , IKT , MV , PR , TEV , ZM , NJ , PXUR , PXUB , RJ	AJ , ČJL , CHZ , IKT , MV , ON , PR , TEV , LES , NJ , PXUR , SaZ , Kyn , PXUB , RJ	AJ , ČJL , CHZ , ON , OR , PR , RoV , TEV , ZZP , MYS 1, NJ , PXUR , KYN 2, PXUB , RJ , ZAHR
Člověk a životní prostředí	AJ , BIE , ČJL , DĚJ , FYZ , CHE , CHZ , IKT , PR , TEV , ZM NJ , PXUR , PXUB , RJ	AJ , BIE , ČJL , CHE , CHZ , IKT , MV , PR , TEV , ZM , NJ , PXUR , PXUB , RJ	AJ , ČJL , EaP , CHZ , IKT , MV , ON , PR , TEV , ZaP , LES , NJ , PXUR , SaZ ,	AJ , ČJL , CHZ , ON , OR , PR , RoV , TEV , ZZP , MYS 1, NJ , PLEM , PXUR , KYN 2, PXUB , RJ , ZAHR

Zařazení průřezových témat do výuky jednotlivých předmětů dle ročníků. Seznam zkratek: AJ Anglický jazyk; BIE Biologie a ekologie; CHE Chemie; CHZ Chov zvířat; ČJL Český jazyk a literatura; DĚJ Dějepis; EaP Ekonomika a podnikání; FYZ Fyzika; IKT Informační a komunikační technologie; Kyn Kynologie; KYN 2 KYNOLOGIE 2; LES Lesnictví; MYS 1 Myslivost; 1 NJ Německý jazyk; ON Občanská nauka; OR Ochrana rostlin; PLEM Plemenářstvi a inseminace; PR Pěstování rostlin; PXUB Praxe učební bloková; PXUR Praxe učební rozvrhová; RJ Ruský jazyk; RoV Rozvoj venkova; SaZ Stroje a zařízení; SMAT Seminář z matematiky; TEV Tělesná výchova; ZAHR Zahradnictví; ZaP Zoohygiena a prevence; ZM Základy mechanizace; ZZP Zpracování zemědělských produktů; (Hladík et Miček, 2017).

Tato průřezová témata jsou „z nouze“ pochopitelně „lepena“ k tématům, která s probíranými oblastmi zdánlivě nemají nic společného a vše tak může působit jako „papírové splnění požadavků“ o jejichž naplnění má autor této práce své pochybnosti. Toto své tvrzení lze například doložit aplikací průřezového tématu Občan v demokratické společnosti v předmětu „*Motorová vozidla*“, kde je, v ŠVP, uvedeno následující: „Výchova k demokratickému občanství se zaměřuje na vytváření a upevňování takových postojů a hodnotové orientace žáků, které jsou potřebné pro fungování a zdokonalování demokracie“. Autoru této práce by pak mnohem účinnější a pravdivější přišlo zavést hodinovou dotaci ETV, která by se těmto tématům mohla věnovat přímo. Za situace, kdy tento předmět ve výuce, prozatím, není přítomen, tak nezbývá než jít touto „kostrbatou“, a pro vyučující jistě i náročnější, cestou.

3.2.3 Zařazení témat ETV do výuky odborných předmětů

Jak již bylo zmíněno v předchozí podkapitole, tak je, za současné situace, téměř nezbytné maximálně využít všech příležitostí k předávání kýžených postojů a dovedností. Zejména v prostředí SOŠ je nutné, aby tato témata byla více obsažena i v odborných předmětech, kde je jejich zastoupení dle ŠVP minimální. Pro konkrétní představení této myšlenky jsou v přílohách této práce přichystány 3 pracovní listy využitelné při výuce odborných předmětů, které mají za cíl rozvinout studenty v prosociálním jednání. Nechť jsou tyto pracovní listy všem volně přístupnou praktickou inspirací, jak pracovat s tématy ETV v hodinách odborných předmětů. Tyto pracovní listy dokazují, že je možné, ve zdánlivě nesouvisejících tématech, hledat přímé průniky s programem ETV, jen je potřeba je aktivně hledat a nalézat. Jejich první strana obsahuje metodický popis aktivit, druhá pak obsahuje samotný pracovní list využitelný při výuce.

ZÁVĚR

Závěrečná práce na téma „Aplikace sociální a etické výchovy ve středním odborném vzdělávání“ se zabývala průniky definovaného programu etické výchovy s prakticky zaměřenými odbornými středními školami.

V teoretické části byla představena koncepce a program etické a sociální výchovy v naší zemi, kde jsou tato témata součástí Etické výchovy definované Etickým fórem ČR vycházející z myšlenek a díla Roche Olivara z roku 1992. Tato koncepce ETV si klade za cíl vizi prosociálního jedince, který je platnou a odpovědnou součástí naší společnosti. V teoretické části byl dále uveden 10 bodový program ETV, který vede studenty k dosažení představené vize. Dále zde bylo uvedeno 5 bodů pro vychovatele, rodiče, či osoby jinak působící na mládež, které jim mohou pomoci k jejich úspěšnému působení na jejich svěřence v kontextu předávaných hodnot a postojů.

V praktické části byla provedena kritická rešerše profilu absolventa oboru Agropodnikání dle RVP. Byly zde diskutovány klíčové a odborné kompetence vzhledem k programu ETV.

Dále byla provedena také kritická rešerše profilu absolventa dle ŠVP Střední zemědělské školy a Středního odborného učiliště chladící a klimatizační techniky z Kostelce nad Orlicí. Dle analyzovaných konkrétních klíčových a odborných kompetencí, zapojení průřezových témat do výuky, a to i po osobní zkušenosti s výukou na této škole pak zde autor vyslovil přesvědčení o vhodnosti zařazení předmětu ETV do pravidelného týdenního vzdělávání. Do té doby, než bude tento předmět do vzdělávání SOŠ zařazen, nezbývá než jít, při výuce těchto témat, cestou „lepení“ obsahu ETV k maximálnímu možnému množství témat jak v předmětech všeobecných, tak v předmětech odborných.

V sekci příloh proto autor zpracoval 3 pracovní listy využitelné v praxi při výuce odborných předmětů oboru Agropodnikání v kontextu ETV. V těchto pracovních listech jsou prakticky využívány metody představené v teoretické části. Tyto pracovní listy autor dává volně k dispozici všem případným zájemcům.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

MONOTEMATICKÉ PUBLIKACE

ARISTOTELES, *Etika Nikomachova.* Jan Leichter, Praha. 1937. 305s.

BUCHANAN, Patrick J. *Smrt Západu: Jak vymírání obyvatel a invaze přistěhovalců ohrožují naši zemi a civilizaci*. Mladá fronta, 2004. 366 s. ISBN 978-80-970875-5-5.

CÍRKEV, KATOLICKÁ. *Katechismus katolické církve.* Karmelitánské nakladatelství. 2001. 811s. ISBN: 80-7192-488-1.

ČÁP, Jan., ČECHOVÁ, Věra., ROZSYPALOVÁ, Marie. *Psychologie.* 3. vyd. Praha: H&H, 1998. 206 s. ISBN 80-86022-36-6

ČAPEK, Karel. *Hovory s TGM,*. London: George Allen and Unwin, 1941. 351s. ISBN 978-80-87782-03-3.

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

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika; Lexikon výukových a hodnotících metod.* 1. vydání. Grada Publishing. 2015. 608s. ISBN: 978-80-247-3450-7.

DELORS, Jacques. (Ed.) U*čení je skryté bohatství* : Zpráva mezinárodní komise UNESCO *Vzdělávání pro 21. století*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997

ENGELS, Friedrich. *Původ rodiny, soukromého vlastnictví a státu*. Svoboda, 1949. 172 s.

ERIKSON, Erik. Homburger. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. 1. vyd. Praha: Lidové noviny, 1999. 128 s. ISBN 80-7106-291-X

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi.* 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 384 s. ISBN 80- 7178-063-4

GLUCHMAN, Vasil. *„Etická výchova" a morálné myslenie*. In Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí : zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica, 2009, s. 70. ISBN 978- 80-8083-822-5

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence.* 1. vyd. Praha: Columbus, 1997. 348 s. ISBN 80- 85928-48-5

GOULSTON, Mark, *Domluvit se dá s každým.* Portál. 2018. 222s. ISBN: 978-80-262-1399-4.

HARARI, Yuval Noah. *Sapiens: Stručné dějiny lidstva.* Leda. 2018. 520s. ISBN 978-80-7335-569-2.

HASS, Aaron. *Morální inteligence: jak rozvíjet a kultivovat dobro v nás*. Columbus, 1999. 154 s. ISBN 80-7249-010-9.

HUNTINGTON, Samuel P.; NAGY, Ladislav. *Střet civilizací: boj kultur a proměna světového řádu*. Praha: Rybka publishers, 2001. 448s. ISBN 80-86182-49-5.

KOSOVÁ, Beata. *Etická výchova a jej miesto v edukácii pre 21. storočie*. In Etická výchova: problémy teorie a praxe : zborník príspevkov z vedeckej konferncie s medzinárodnou účastku. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica, 2007, s. 20 – 25. ISBN 978-80-8083-496-8

LENCZ, Ladislav. *Etická výchova pre cirkevné školy I.* 1. vyd. Bratislava: Metodické centrum, 1997a. 54 s. ISBN 80-8052-010-0.

LENCZ, Ladislav. *Poznámky ku koncepci učebného predmetu etická výchova*. Pedagogická revue, 1997c, roč. 49, č. 9 – 10, ISSN 1335-1982

MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Paido, 2003. 220s. ISBN: 80-7315-039-5.

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

MOTYČKA, Pavel. *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice*. Disertační práce. 2014. 151 s.

NOVÁKOVÁ, Marie. VYSLOUŽILOVÁ, Zdislava., *Etická výchova pro základní a střední školy Informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů.* Etické fórum. Luxpress, Praha. 2005. ISBN 80-7130-122-1 .

PELTTARI, Aron, *Psychomachia of Prudentius* University of Oklahoma Press. 2019. 334s. ISBN 9780806164021.

PEROUTKA, David. *Tomistická filosofická antropologie*. Krystal OP, 2012. 200 s. ISBN 978-80-87183-42-7.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování: praktická příručka*. Portál, 2013. 568 s. ISBN: 978-80-262-0367-4.

PRŮCHA, Jan. , WALTEROVÁ, Eliška., MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

ROCHE OLIVAR, Roberto. *Etická výchova*. 1. vyd. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. 209 s. ISBN 80-7158-001-5.

SOKOL, Jan. *Etika a život*. Praha: Vyšehrad, 2010. 239 s. ISBN 978-80-7429-063-3

ŘÍMAN, Josef (Ed),; ŠTĚPÁNEK, Miroslav (Ed). *Mála československá encyklopedie. IV, M-Pol.* 1. vyd. Academia, 1986. 989s. ISBN 21-118-84.

VÁCHA, Marek. *Radost z Boha*. Cesta. 2018. 164s. ISBN 978-80-7295-242-7.

ZAHN-WAXLER, Carolyn; RADKE-YARROW, Marian; KING, Robert A. *Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. Child development,* 1979, 319-330.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

HLADÍK, Jaroslav; MIČEK, Jiří: *Školní vzdělávací program: ŠVP Agropodnikání*. 2017. 263s. [online]. [cit. 2020-10-30]. Dostupné z: https://www.szeskostelec.cz/svp-agropodnikani/

OECD/European Union (2018), *Health at a Glance: Europe 2018: State of Health in the EU Cycle*, OECD Publishing, Paris/European Union, Brussels, https://doi.org/10.1787/health_glance_eur-2018-en.

NÚV – Národní ústav pro vzdělávání. *Rámcově vzdělávací program základního vzdělávání.* 2017. [online]. [cit. 2020-10-23.] Dostupné z:

http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf

NÚV- Národní ústav pro vzdělávání. *Rámcově vzdělávací program oboru M4141M01 Agropodnikání*. 2017. [online]. [cit. 2020-10-28]. Dostupné z:

http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%204141M01%20Agropodnikani.pdf

EF ČR. *Etické fórum České republiky; Organizace; O nás.* 2020. [online]. [cit. 2020-10-28]. Dostupné z: http://www.etickeforumcr.cz/eticke-forum/o-nas

PŘÍLOHY:

1. **Pracovní list: Kolektivizace - Pěstování rostlin v kontextu ETV**
2. **Pracovní list: Úcta k životu – Zoohygiena a prevence v kontextu ETV**
3. **Pracovní list: Spravedlnost daní – Ekonomika a podnikání v kontextu ETV**