



## **Bakalářská práce**

# **Výtvarný program pro rozvoj morálního usuzování dětí mladšího školního věku**

*Studijní program:*

B7505 Vychovatelství

*Studijní obor:*

Pedagogika volného času

*Autor práce:*

**Adéla Hroudová**

*Vedoucí práce:*

Mgr. Andrea Rozkocová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2023



## Zadání bakalářské práce

# Výtvarný program pro rozvoj morálního usuzování dětí mladšího školního věku

<i>Jméno a příjmení:</i>	<b>Adéla Hroudová</b>
<i>Osobní číslo:</i>	P20000400
<i>Studijní program:</i>	B7505 Vychovatelství
<i>Studijní obor:</i>	Pedagogika volného času
<i>Zadávající katedra:</i>	Katedra pedagogiky a psychologie
<i>Akademický rok:</i>	2022/2023

### Zásady pro vypracování:

**Cíl práce:** Vytvořit, zrealizovat a zhodnotit výtvarný program zaměřený na rozvoj morálního usuzování dětí mladšího školního věku s využitím Ezopových bajek. Zrealizováno bude 8 hodinových setkání.

### Požadavky:

1. pravidelné konzultace s vedoucí práce
2. pravidelná práce se skupinou družinových dětí
3. studium odborné literatury
4. zhodnocení programu prostřednictvím rozhovoru s dětmi a konzultacemi s učiteli dětí

**Metody:** vedení pedagogického deníku, pozorování, rozhovor

*Rozsah grafických prací:*

*Rozsah pracovní zprávy:*

*Forma zpracování práce:*

tištěná/elektronická

*Jazyk práce:*

čeština

### **Seznam odborné literatury:**

CEJPKOVÁ, D., 2015. *Kreativní malování s dětmi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5371-3.

HÁJEK, B., PÁVKOVÁ J., 2011. *Školní družina*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-900-2.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1284-0.

PÁVKOVÁ, J., 2008. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-423-6.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K., et al., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8308-0.

*Vedoucí práce:*

Mgr. Andrea Rozkovcová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

*Datum zadání práce:*

4. listopadu 2022

*Předpokládaný termín odevzdání:* 15. prosince 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 1. června 2022

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

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

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

## Poděkování

Chtěla bych vyjádřit upřímnou vděčnost všem, kteří přispěli k úspěšnému dokončení mé bakalářské práce. Nejprve bych ráda vyjádřila velké díky Mgr. Andree Rozkovcové, Ph.D., za její výjimečné rady, vedení a motivaci. Její odborný přístup k tématu práce mě motivoval k hlubšímu zamyšlení. S ochotou, s jakou mi věnovala svůj čas, představila vzor pedagogického vedení. Dále patří srdečné poděkování mé rodině a přátelům za nepřetržitou podporu a povzbuzení. Jejich morální opora byla pro úspěšné absolvování této náročné cesty nezbytná. A nakonec věnuji vřelé díky Fakultní základní škole profesora Otokara Chlupa Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a jejím zaměstnancům. Bez jejich umožnění realizace programu a poskytnutí cenné zpětné reflexe by tato práce nebyla kompletní. Zvláštní uznání patří družinovým dětem, jejichž účast byla pro mou práci klíčová, poskytla nový a autentický pohled na dané téma a obohatila moje poznání.

## **Anotace**

Cílem práce bylo vytvořit, zrealizovat a zhodnotit výtvarný program zaměřený na rozvoj morálního usuzování dětí mladšího školního věku s využitím Ezopových bajek. Teoretická část práce se věnuje převážně charakteristice mladšího školního věku, výtvarné tvořivosti, bajkám, školní družině, morálnímu vědomí, jeho vývoji a základním teoriím. Praktická část obsahuje detailní informace o výtvarném programu, zahrnující přípravu a realizaci osmi výtvarných setkání. Program jsem reflektovala pomocí terénních zápisků z pedagogického deníku a vyhodnotila metodou rozhovoru a strukturovaného sledování dětských aktivit zaznamenaných v pozorovacím archu.

## **Klíčová slova**

Morální vývoj, dětské pojetí morálky, mladší školní věk, výtvarný program, Ezopovy bajky, výtvarné techniky

## **Annotation**

The aim of the work was to create, implement and evaluate an art program focused on the development of moral reasoning of children of younger school age using Aesop's fables. The theoretical part of the work is mainly devoted to the characteristics of younger school age, artistic creativity, fables, school group, moral consciousness, its development and basic theories. The practical part contains detailed information about the program, including the preparation and implementation of eight art meetings. I reflected on the program using field notes from the pedagogical journal and evaluated it through interviews and structured observation of children's activities recorded in the observation sheet.

## **Key words**

Moral development, children's concept of morality, younger school age, art program, Aesop's fables, art techniques

# Obsah

Obsah.....	7
Seznam tabulek.....	9
1 Úvod .....	10
2 Mladší školní věk .....	11
2.1 Charakteristika tělesného vývoje .....	12
2.2 Charakteristika základních schopností a dovedností.....	13
2.3 Charakteristika sociálního a emočního vývoje.....	14
2.4 Charakteristika kognitivního vývoje .....	15
3 Morální aspekty vývoje .....	16
3.1 Morální usuzování a jednání .....	17
3.2 Vymezení pojmu morálka .....	19
3.3 Mravní výchova .....	20
3.4 Základní teorie morálního vývoje .....	21
3.4.1 Teorie Jeana Piageta .....	21
3.4.2 Teorie Lawrence Kohlberga .....	23
3.4.3 Teorie Carol Gilliganové .....	25
4 Školní družina.....	26
5 Výtvarná činnost a její formativní působení .....	28
5.1 Popis výtvarných technik využitých v programu .....	31
6 Bajky.....	34
6.1 Ezopovy bajky.....	35
6.2 Využití bajek při práci s dětmi .....	36
6.3 Analýza Ezopových bajek využitých v programu.....	39
7 Metody edukace využité v programu .....	42
8 Metody k vyhodnocení programu .....	45
9 Úvod do programu.....	47
9.1 Základní údaje o programu .....	49



9.2	Cílová skupina.....	49
9.3	Věkové předpoklady cílové skupiny .....	50
9.4	Výchovné cíle.....	50
9.5	Podmínky výchovy programu .....	52
9.6	Prostředky výchovy programu .....	54
10	Harmonogram programu .....	55
11	Popis, reflexe a vyhodnocení jednotlivých lekcí .....	55
11.1	Lekce 1. – Tvorba s modelínou .....	56
11.2	Lekce 2. – Špachtlová malba .....	60
11.3	Lekce 3. – Koláž s dokresbou .....	63
11.4	Lekce 4. – Vosková rezerva .....	65
11.5	Lekce 5. – Písmo .....	68
11.6	Lekce 6. – Otisk přírodních materiálů.....	71
11.7	Lekce 7. – Barevná malba suchým pastelem a voskovkami .....	74
11.8	Lekce 8. – Zapouštění barev do vlhkého podkladu přes kresbu voskovkou ...	77
12	Vyhodnocení věkových předpokladů cílové skupiny.....	80
13	Vyhodnocení cílů programu a diskuze .....	83
14	Závěr.....	90
	Seznam použitých zdrojů .....	91
	Seznam příloh.....	95

## Seznam tabulek

Tabulka 1 – Typ pozorovacího archu .....	46
Tabulka 2 – Pozorovací arch využitý v programu.....	46
Tabulka 3 – Základní údaje o programu.....	49
Tabulka 4 – Vyplněný pozorovací arch z 1. lekce .....	58
Tabulka 5 – Vyplněný pozorovací arch z 2. lekce .....	61
Tabulka 6 – Vyplněný pozorovací arch ze 3. lekce.....	64
Tabulka 7 – Vyplněný pozorovací arch ze 4. lekce.....	67
Tabulka 8 – Vyplněný pozorovací arch z 5. lekce .....	69
Tabulka 9 – Vyplněný pozorovací arch z 6. lekce .....	73
Tabulka 10 – Vyplněný pozorovací arch ze 7. lekce.....	76
Tabulka 11 – Vyplněný pozorovací arch z 8. lekce .....	79
Tabulka 12 – Shrnutí vyhodnocení věkových předpokladů cílové skupiny.....	83
Tabulka 13 – Úspěchy a výzvy/nezdary jednotlivých lekcí.....	84

# 1 Úvod

V dnešním světě, kde se složité výzvy stále více soustředí kolem etiky a morálního chování, je klíčové dbát na vývoj morálního usuzování u dětí již od raného věku. Morální hodnoty a etický kompas, které si děti vytvoří, hrají důležitou roli v jejich budoucím osobním a sociálním rozvoji. Tato bakalářská práce představuje komplexní program, jehož hlavním cílem je podpořit morální vývoj dětí prostřednictvím výtvarného umění a Ezopových bajek.

Práce je koncipována do dvou hlavních částí: teoretické a praktické. Teoretická část se zaměřuje na rozbor mladšího školního věku, školní družinu a na zásadní teorie související s morálním vývojem, jako je teorie Jeana Piageta nebo Lawrence Kohlberga. Dále se věnuje programovým metodám využitým k edukaci a k vyhodnocení, vlivu výtvarného umění na vzdělávání a významu bajek pro rozvoj zmíněných morálních oblastí. Mimo jiné podrobněji popisuje konkrétní Ezopovy bajky a výtvarné techniky, které byly v programu aplikovány.

Praktická část práce se zaměřuje na návrh, realizaci a reflexi výtvarného programu vyvinutého k posílení morálního vědomí a hodnot dětí mladšího školního věku. Popisuje cílovou skupinu, aplikované podmínky a prostředky, stanovené cíle, harmonogram programu i jednotlivé lekce s vyhodnocením. Zhodnocení cílů proběhlo pomocí rozhovoru a strukturovaného sledování dětských aktivit zaznamenaných v pozorovacím archu. Vyhodnocení umožnilo posoudit efektivitu a ovlivnění morálního růstu dětí. Hlavním programovým cílem bylo zvýšit povědomí dětí mladšího školního věku o morálním fungování a efektivně promítnout tyto hodnoty do jejich každodenního života. To bylo dosaženo prostřednictvím animovaných bajek a debat spojených s krátkým dramatickým ztvárněním. Dramatické scénky podpořily jejich porozumění situacím, konfliktním střetům a emocím. Dalším hlavním cílem programu bylo naučit děti méně obvyklým výtvarným technikám.

Program byl strukturován do osmi setkání, konaných každé úterý s délkou přibližně hodinu a 15 minut. Probíhal v prostorách Fakultní základní školy profesora Otokara Chlupa Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, konkrétně ve školní družině 4. třídy. Průběh setkání začínal morální otázkou a následnou debatou, která odhalila dětské myšlení a postoje k daným tématům. Po diskuzi následovala animovaná Ezopova bajka, kterou jsme detailně rozebrali v druhé debatě s důrazem na ponaučení a dramatickou

interpretaci příběhu. Posléze jsme se věnovali tvůrčí činnosti, kde každý účastník vytvářel obraz obsahující symboly z právě shlednuté bajky. Výtvary byly vystaveny na nástěnce, aby se k nim děti mohly vracet. Tato část programu podněcovala děti k tvořivosti a zároveň umožňovala vizuální projev jejich interpretace příběhu.

Myslím si, že začlenění morálních témat do učebního plánu u dětí mladšího školního věku je mimořádně důležité. Tento krok by mohl mít pozitivní vliv na budoucí generace tím, že by podpořil rozvoj sociálních a emočních dovedností. To by následně vedlo k posílení zdravých mezilidských vztahů, zjednodušení řešení konfliktů a také by přispělo k prevenci antisociálního chování, jako je lhaní, krádež nebo šikana. Děti, které mají pevný morální základ, jsou obvykle k těmto formám chování méně náchylné. Celkově řečeno, časný rozvoj morálního usuzování by mohl pozitivně ovlivnit děti a přispět k jejich budoucímu úspěchu a spokojenosti v životě. Proto by mělo být, dle mého úsudku, začlenění morálních témat do výuky standardní praxí ve vzdělávání.

Ezopovy bajky byly zvoleny pro svou klasičnost a nadčasovost. Tyto bajky nabízejí různorodá ponaučení, což umožňuje dětem obohacovat se z mnoha směrů. Propojit sledování bajky a debatu ještě s výtvarným prvkem jsem se rozhodla kvůli prohloubení vzdělávací složky. Tím, že družina vytvoří obraz naučených informací, dá abstraktním znalostem fyzickou podobu, která se lépe uloží v hlavě. Díky tomu se děti, z mých zkušeností, naučí více a přirozenější cestou než skrze běžnou formu výuky. Myslím si, že právě to je jedna ze silných stránek volnočasových aktivit. V některých případech edukant ani nepostřehuje, že je součástí vyučovacího procesu, neboť je plně pohlcen programovými činnostmi.

## **2 Mladší školní věk**

Vymezení věkového rozpětí období mladšího školního věku se mírně liší v závislosti na autorovi, protože existuje několik různých definic. Během tohoto období, které je obvykle vymezeno mezi šestým/sedmým a jedenáctým nebo dvanáctým rokem, se dítě aktivně rozvíjí a zdokonaluje v mnoha oblastech svou zdatnost a zručnost. Je to také doba, kdy dítě obvykle začíná navštěvovat základní školu a tráví tam velkou část dne. Škola a všechny aktivity s ní spojené mají tak na tuto fázi vývoje zásadní vliv.

Díky tomu, že se tento věk vyznačuje intenzivním rozvojem kognitivních, motorických, emočních, sociálních a dalších dovedností a schopností, zvládne už spoustu

činností, které pro něj dříve nebyly možné. Rozhodně ne na takové úrovni. Například výtvarné aktivity, které jsou předmětem a nedílnou součástí této bakalářské práce.

Kdyby mělo období dostat jednotné označení, tak by se podle Josefa Langmeiera a Dany Krejčířové jednalo o stav střízlivého realismu, kdy je dítě soustředěno jen na to, co doopravdy je a jak to přesně je. Ovlivňuje to např. i jeho zájmy, kresby, hry, mluvu, četbu. Školák se zkrátka snaží zjistit, jak to na světě funguje a rozšířit si povědomí o lidech, věcech, zemích atd. Sice již není zcela závislý na informacích od autorit, ale z určité části stále řízený je (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 118). Jiní autoři naopak kategorizují mladší školáky do fáze, která sahá od naivního realismu až k realismu s vyšší mírou kritičnosti.

V mladším školním věku začínají děti aktivně budovat své sociální dovednosti (Vágnerová, 2000, s. 148). Navazují první přátelství, učí se spolupracovat v týmu a rozvíjejí schopnost porozumět emocím druhých. Zmíněné školní prostředí poskytuje ideální příležitost k sociální interakci, která je klíčová pro celkový rozvoj dítěte. Tato fáze také přináší nové výzvy, jako je adaptace na kolektiv, řešení konfliktů a postavení se v sociální hierarchii.

## **2.1 Charakteristika tělesného vývoje**

I přes to, že náročné proměny puberty jsou zatím vzdálené a mladší školní věk přináší období relativního vývojového klidu, stále se zde projevují jiné zajímavé změny. Labusová ve své knize píše, že růst dítěte se zpomaluje ve vertikálním směru, ale zároveň se zvětšuje objem těla. Chlapci průměrně rostou z výšky 117 cm na 145 cm. Dívky však chlapce obvykle na konci tohoto období předčí (výškou i váhou) a působí celkově zralejším dojmem. To se projevuje ve větší psychické odolnosti nebo schopnosti soustředit se na školní práci delší dobu. Chlapci se zase na rozdíl od slečen více těší z pohybových aktivit a sportů, zejména těch vyžadujících vytrvalost. Pro obě pohlaví je charakteristické, že dokážou vyvinout významný fyzický výkon a rychle se z něj zotavit. Celkově cvičení a pohyb zaměřený na protažení je v tomto věku mimořádně prospěšný.

Velice podstatné je také nezatěžovat dětské tělo jednostrannou aktivitou, aby nedocházelo k nežádoucím únavám svalstva, deformacím páteře, končetin a kloubů. Řada obtíží souvisejících s pohybovým aparátem, s nimiž se v dospělosti intenzivně potýkáme, vychází ze zanedbání nebo nepřiměřeného přetížení v období mladšího školního věku (Labusová, 2014, s.1).

U obou pohlaví se postupně vyvíjí svalová hmota, avšak v jednotlivých svalových skupinách dosahují obvykle větší síly chlapci. V dětských svalech je nižší obsah hemoglobinu, bílkovin, tuků a anorganických látek než u dospělých, ale s množstvím vody je to naopak. (Sýkora, 1985 cit. dle Vilímové, 2009, s. 30).

Dalším výrazným rysem je výměna zubů, která přispívá ke změně obličeje. Kolem jedenáctého roku, na konci mladšího školního věku, se obličej proměňuje a získává charakteristické rysy pro pozdější dospělý vzhled (Labusová, 2014, s.1).

## **2.2 Charakteristika základních schopností a dovedností**

Dle Langmeiera a Krejčířové se dětem během tohoto období zlepšuje hrubá a jemná motorika. Jejich pohyby jsou rychlejší a lépe koordinované. Tím roste, jak již bylo zmíněno výše, zájem o pohybové hry a sportovní výkony, které vyžadují obratnost, sílu a vytrvalost.

Zlepšuje se i výkon v učení psaní a kreslení. Ze začátku byly pohyby při těchto praktických výkonech soustředěny do ramenního a loketního kloubu a teprve po delším cvičení je dítě schopno jemnější koordinace pohybů zápěstí a prstů. Samozřejmě tyto motorické výkony nezávisí jenom na věku, ale též i na vnějších podmínkách. Například velký rozdíl dělá, když rodič své dítě povzbuzuje anebo naopak tlumí, protože se bojí, aby si neublížilo. Děti, které jsou rodiči omezovány nebo jsou tělesně slabé, podávají nižší výkony a ztrácí zájem. Také jsou si velmi dobře vědomi svých zdarů a nezdarů a začínají své dovednosti poměřovat s výkony jiných dětí (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 120).

Další složkou je smyslové vnímání. Vnímání je složitý psychický proces, kde se projevují všechny složky osobnosti člověka – jeho postoje, soustředěnost, vytrvalost, očekávání, zkušenosti, zájem i dosud rozvinuté schopnosti. Posun sledujeme zejména u zrakového a sluchového vjemu. Dítě je vytrvalejší, pozornější, vše zkoumá, je pečlivější a méně závislé na svých přáních a potřebách. Jeho vnímání se stále více stává cílevědomým aktem – pozorováním. Vznik pozorování je rozhodným krokem v oddělení teoretické poznávací aktivity od praktické jednacích činností (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 120–121).

Díky řeči, která je také v rozvoji, se dětem zlepšuje paměť nebo třeba učení. Paměť je stabilnější jak krátkodobá, tak dlouhodobá. Dítě je schopnější v reprodukování naučené

látky a učení mu jde lépe už jen z důvodu, že dává větší pozor a tolik se nenechá rozptylovat. Osvojuje si i různé způsoby a strategie učení (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 122–124). Více se zajímá o informace a využívá k tomu různých zdrojů – např. internet, knihy. Celkově média mají (v dnešní době) na dětský pohled velký vliv (Hrušková, 2012, s. 17).

## **2.3 Charakteristika sociálního a emočního vývoje**

Emoční vývoj a socializace se velmi posune vstupem do školy, kdy se dítě více začlení do lidského společenství. Významnými osobami, podle kterých se dítě učí modelovat své vlastní způsoby chování, již nejsou jen rodiče, ale také učitelé a spolužáci. Zvláště skupiny dětí přispívají k rozvoji všech základních složek socializačního procesu. Reakce dítěte na jiné dítě je odlišná od reakce na dospělého. Děti jsou si bližší svými vlastnostmi, zájmy a postavením. Právě proto se zde může učit důležitým sociálním reakcím, jako je například spolupráce, pomoc slabším, ale i soutěživost nebo soupeřivost (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 130). Vstup do školního prostředí se dá definovat jako určitý posun v odpoutávání se od rodiny, na které bylo předtím mnohem závislejší. Vliv rodiče je tedy nahrazován působením jiných sociálních skupin (Vágnerová, 2000, s. 148).

Při vhodných výchovných postupech narůstá schopnost ovládat impulzivní chování (Labusová, 2014, s.1) a sebeřízení či seberegulaci. Dítě dokáže na určitou dobu odložit uspokojení svých potřeb a věnovat se např. školní práci (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 131). Bylo zjištěno, že školní dítě má v porovnání s předškoláky větší schopnost plnit úkoly nezávisle na emocionální motivaci. Začíná chápat jeho povinnosti a osamostatňuje se (Labusová, 2014, s.1).

Jedinec pozná, že pocity, přání či motivy je možné před okolím skrývat, ale nelze je skrýt před sebou samým. A dochází k poznání, že existují i nevědomé aspekty osobnosti. Ve školním věku je dítě schopno rozumět také možnosti ambivalentních prožitků (přítomnosti několika i zcela protikladných emocí) a faktu, že na jednu situaci lze současně pohlížet z vícero perspektiv. Vývoj emocionálního projevu je rovněž ovlivňován konkrétními sociálními zkušenostmi (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 131–132).

Pěstování vlastního vzhledu a zájem o ostatní vrstevníky je nyní patrný u obou pohlaví. Navíc si děti začínají uvědomovat, že pomocí svého stylu mohou vyjádřit své sympatie k určitým kulturním formám a integrovat se tak do společnosti. Tímto

způsobem začínají prosazovat svůj individuální estetický směr, který může být propojen s určitou subkulturou. Ten se ale bude v průběhu času pravděpodobně vyvíjet a měnit (Hrušková, 2012, s. 26).

Mimo jiné dítě prochází i fází sexuální latence. Což označuje období, kdy je sexuální zájem potlačen a přesunut k jiným aktivitám a zájmům, jako je například intelektuální rozvoj nebo hry. Termín byl poprvé zaveden Sigmundem Freudem (Labusová, 2014, s. 1).

## **2.4 Charakteristika kognitivního vývoje**

Co se týče kognitivního vývoje, dítě školního věku je schopno pravých úsudků odpovídajícím zákonům logiky, bez dřívější viděné podoby a skutečných logických operací. Ačkoli se toto logické usuzování týká jen konkrétních věcí a jevů, je to velký pokrok. Dříve, v předškolním věku, chápalo dítě vztahy mezi různými ději jen v názorné rovině a vycházelo z vlastní činnosti. Vывozování soudů zcela formálně, i bez konkrétně představeného obsahu je však dítěti umožněno až teprve kolem jedenácti let (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 124–125).

Nahodilost je pro dítě mladšího školního věku těžce zpracovatelnou. Hlavně pro raný školní věk. Je potřeba vždy nějakého vysvětlení, které by tento fakt nahodilosti eliminoval. Náhoda působí jako zdroj nejistoty, protože znamená znehodnocení daných pravidel. Svět nefunguje, jak by měl, což je pro dítě emočně nepřijatelné. Je přesvědčené, že příčina existuje, jen se musí najít (Vágnerová, 2000, s. 155).

Toto životní období se podle Piageta řadí do stádia konkrétních operací (7/8 až 11/12 let), přičemž na jeho začátku vzniká zásadní obrat v myšlení. Vyznačuje se odklonem od konkrétních představ a vjemů a preferování zákonů logiky. Jak je psáno výše, myšlení se stále věnuje převážně věcem, které si děti dokáží představit nebo s nimi manipulovat. Pro dítě je náhle snazší řešit problémy zahrnující logiku, což také prokázal v různých experimentech (Blatný, 2016, s. 87). Nastává proces decentralizace, kdy dítě nepřikládá význam pouze jednomu aspektu předmětu nebo jevu, ale zaměřuje se na více hledisek (výška, šířka). Stále však ještě není schopno zobecňovat jevy a formulovat hypotézy. Mezi specifické dovednosti patří například klasifikace (třídění, řazení), logicko-aritmetické úvahy a pochopení časoprostorových souvislostí (Blatný, 2016, s. 29–30).



Piagetův pokus se sklenicemi nám skvěle demonstruje schopnost dítěte několika různých transformací mysli současně – identitu (nic se ze skleničky nepřidalo/neubralo), zvratnost (můžou se korálky přesypat zpět), vzájemné spojení různých myšlenkových procesů do jedné sekvence (posouzení šířky a výšky skleničky). Pokus probíhal tak, že dítě dostalo dvě skleničky stejného tvaru a zjistilo, že v obou je stejný počet korálků. Následně se přesypaly korále z jedné skleničky do sklenice s užším dnem a bylo na dítěti, aby zjistilo, zda se počet korálků zachoval. Piaget tak zjistil, že děti v tomto věku jsou konečně dostatečně vývojově vyspělé, aby odpověděly správně (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 125).

Z počátku životní etapy lze také hovořit o období naivního realismu, kdy dítě důvěřivě akceptuje informace, které obdrží od rodičů, učitelů a dalších autorit. Pro rodiče a pedagogy představuje tato etapa poslední šanci na ovlivnění hodnotových orientací a emocionálního vývoje dítěte. Okolo deseti let totiž dítě začne provádět vlastní úsudky a srovnávat informace od autorit se svými vlastními zkušenostmi. Postupně vstoupí do světa, v němž platí odlišná pravidla než v pohádkovém či dětském světě fantazie. S tím přichází uvědomování si skutečnosti, nové hodnocení autoritního vlivu a první vytyčení vlastní identity. Jakmile respekt k autoritám začne klesat, změní se naivní realismus v kritický. To často naznačuje náročnou cestu sebepoznání a sebeidentifikace během adolescence (Labusová, 2014, s.1).

Díky posílení také smyslového vnímání, zlepšení rozpoznávání barevných odstínů a koordinace mezi zrakem a jemnou motorikou, jak bylo uvedeno výše, jsem měla lepší předpoklady pro efektivní práci s dětmi – v rámci mého tvůrčího programu. Tato zdokonalení dětem umožňují zručnější zacházení s objekty, pečlivější pozorování detailů a lepší orientaci v prostoru. Také je jim poskytnuta větší paleta barev pro jejich malby a kresby, což jim umožňuje vyjádřit své myšlenky a emoce bohatěji.

### **3 Morální aspekty vývoje**

Následující podkapitoly popisují morální usuzování a jednání, pojem morálka, mravní výchovu a základní teorie tohoto vývoje. Morální usuzování je prezentováno jako způsob, jak lidé přemýšlí o správnosti a nesprávnosti, s cílem vést k vyvinutému morálnímu jednání. Důležitou roli hraje odpovědnost vůči blízkým a společnosti. Morálka, definovaná jako soubor hodnot, pravidel a norem, formuje chování a rozhodování lidí. Text zahrnuje pohledy Sigmunda Freuda, Piageta a Petera Singera.

Kromě toho se podrobněji zabývá mravní výchovou, která je klíčovým prvkem vzdělávacího systému, formuje morální postoj jednotlivce a ovlivňuje celospolečenské morální povědomí.

Text se také zmiňuje o třech důležitých teoriích morálního vývoje: teorii Jeana Piageta, Lawrence Kohlberga a Carol Gilliganové. Začíná vysvětlením Piagetovy teorie, která rozděluje morální vývoj dětí do fází heteronomní a autonomní morálky. V mladším školním věku dochází k přechodu od orientace na povinnost k orientaci na normy vzájemnosti a spravedlnosti. Zvýrazněna je fáze konkrétních operací, která hraje zásadní roli v období mladšího školního věku. Tato fáze přispívá k rozvoji schopnosti logického myšlení a formování matematických dovedností. Na Jeana Piageta navazuje Lawrence Kohlberg, který rozpracoval teorii morálního vývoje do šesti úrovní, zahrnující předkonvenční, konvenční a postkonvenční etapu. Vývoj morálního uvažování je shrnut v kontextu jednotlivých etap se zdůrazněním individuální variability. V podobě teorie Carol Gilliganové je prezentována kritika Kohlbergovy teorie, která upozorňuje na genderově podmíněný přístup. Zdůrazňuje, že ženská morálka zahrnuje péči o druhé a vzájemné vztahy, což je podle ní, v Kohlbergově teorii orientované na spravedlnost, opomíjeno.

### **3.1 Morální usuzování a jednání**

Podle Jana Čápa by se morální usuzování dalo shrnout jako způsob, kterým lidé přemýšlí o tom, co je správné nebo špatné a proč (Čáp, 1997, s. 53). V ideálním případě by zralé morální cítění a usuzování měly vést k projevům vyvinutého morálního jednání. Takový jedinec ovládá morální úvahy i empatii, dokáže správně volit morální cesty a tyto volby dobrovolně uskutečňuje. A to i v situacích, kdy by to mohlo znamenat osobní ústupky. Bohužel není tato varianta pravidlem. Co se týče společenských morálních norem, dle kterých jedinec přemýšlí a koná, je samozřejmě očekáváno, že jsou v souladu s platnými zákony, čímž v podstatě získávají svou legitimitu.

Morální usuzování je propojeno s rozhodováním, kde je klíčová odpovědnost vůči blízkým i širší komunitě. Tato dvojitá odpovědnost by měla být vnímána spíše jako vzájemně doplňující se než protichůdná (Preiss et al., 2014, s. 14–15). Dále je usuzování spojeno s morálními city, kterými lidé vyjadřují výsledné hodnocení chování, činů, lidí a jejich vlastností z pohledu soužití. Morální uspokojení přináší vše, co vypomůže

společnosti. Naopak morální rozhořčení vyvolává chování egoistické, bezohledné a nepřátelské. Toto jednání způsobuje pocit viny a výčitek svědomí (Čáp, 1997, s. 53).

Co se týče samotného jednání, v každodenním životě se setkáváme s mnoha situacemi, kdy je nutné volit a jednat opravdu rychle. Jednotlivec by však zbytečně plýtvat časem a energií, pokud by nad všemi pro a proti musel pokaždé přemítat. Proto je důležité mít naučené návyky, podle kterých automaticky jedná. Například když se dítě naučí projevovat přátelskost, ochotu pomoci a rychle plnit úkoly, zajišťuje si tím návyk správných rozhodnutí a jednání hned v několika běžných situacích. Zároveň se tím také zvyšuje jeho nezávislost na vnějším tlaku, který může být v mnoha případech i nemorální (Čáp, 1997, s. 363).

Vazba mezi morálním usuzováním, rozhodováním a samotným morálním jednáním však bohužel není jednoznačně vymezena. Jak jsem naznačila výše, vhodné morální rozhodování je sice nezbytným, ale samo o sobě nedostatečným předpokladem pro vykonání morálního činu (Preiss et al., 2014, s. 14–15). Tento fakt lze představit na situaci, kdy jedinec správně rozpoznává morální aspekty daného problému, usuzuje, že by měl konat morálně, ale nakonec, například kvůli obavám z nepříjemných následků, není schopen převést své morální rozhodnutí do konkrétního jednání.

Co se týče situační podmíněnosti morálního myšlení, Kohlberg tvrdí, že směrem k vyšším stádiím dochází k poklesu, což naznačuje méně závislosti na konkrétních situacích a vyšší obecnost. Tento přístup silně reflektuje Kantovu etiku. Čím vyšší je stádium, tím méně je morální myšlení vázáno na konkrétní empirické podmínky, a tím více zdůrazňuje obecné principy (Preiss et al., 2014, s. 14–15). Příkladem, který ilustruje, že chování může být ovlivněno různými faktory (rozsahem potřebné pomoci, vztahem k osobě nebo okolnostem, jednoznačností a naléhavostí situace, osobním nastavením, mírou sociálního schválení, odpovědnosti atd.), závislými na konkrétní situaci, shrnuje Zimbardův experiment. Tento psychologický výzkum, známý také jako Stanfordský vězeňský experiment, byl proveden v roce 1971 psychologem Philipem Zimbardem. Cílem bylo zkoumat, jak se účastníci budou chovat, když jsou přiřazeni k rolím dozorců a vězňů v simulovaném vězení. Experiment probíhal ve sklepních prostorách Stanfordské univerzity, kde byla vytvořena falešná věznice. Studenti, kteří se dobrovolně účastnili, byli náhodně rozděleni do rolí dozorců a vězňů. Zimbardo předpokládal, že experiment potrvá dva týdny, ale byl předčasně ukončen po šesti dnech kvůli extrémnímu

chování účastníků. Dozorci začali vykazovat sadistické chování a používat psychologické a fyzické taktiky na vězně, což vedlo k vážným emocionálním a psychickým problémům u některých vězňů (Preiss et al., 2014, s. 15). Experiment názorně demonstroval, jak rychle jedinci ve své přidělené roli přijímají moc a začínají jednat extrémně, překračující etické hranice. Zároveň ukázal, jak výrazný může být vliv situačních faktorů na lidské chování a jak snadno dochází k dehumanizaci a zneužívání moci.

## 3.2 Vymezení pojmu morálka

Morálka v sobě spojuje jak hodnoty a normy, tak i různorodé principy, myšlenky, předpisy a doporučení, které tvoří formu regulace mezilidských vztahů, chování a jednání lidí. Tato dynamika je úzce spojená s aktuálním stavem a vývojovými směry společnosti (Švarcová, 1989, s. 3).

Zakladatel psychoanalytického přístupu, Sigmund Freud, do své teorie osobnosti (vztahující se ke třem složkám – id, ego a superego), zahrnul i problém morálky (Tyrlík, 2004, s.8). V rámci psychoanalýzy je morálka chápána jako výsledek identifikace dítěte s rodičem stejného pohlaví. Během tohoto procesu dítě přejímá hodnoty, normy a chování rodiče, včetně morálních hledisek. Tento proces přispívá k formování superega, což představuje právě vnitřní morální nastavení. Freud vysvětluje původ naší individuální morálky skrze koncept oidipovského komplexu, který popisuje nevědomé emoce a konflikty dětí vůči rodičům. U chlapců to zahrnuje rivalitu s otcem a přitažlivost k matce, zatímco u dívek je to naopak. Freud tvrdil, že tyto vnitřní konflikty formují jednotlivcův pozdější vývoj a chování, včetně morálního vnímání a mezilidských vztahů (Dvořáková, 2008, s. 7).

Někteří autoři mezi pojmy morálka a etika rozlišují, já se však spíše přikláním k opačnému názoru a považuji je za vzájemně blízké. Tento pohled sdílí například i Singer, který tyto dva termíny využívá pro vysvětlení teorie, ve které zdůrazňuje potřebu zkoumání morálky z univerzální perspektivy. Etika jako celistvý koncept by nás měla vést dál než k našim osobním zájmům, za hranice „já“ a „ty“, jelikož není možné stále upřednostňovat zájmy jednotlivce nad zájmy ostatních. Je důležité zvážit naše touhy s ohledem na důležitost potřeb dalších lidí. Etický přístup k životu nám nemá odebírat radost ze zábavy, dobrého jídla a vína, pouze má přinášet změnu pro pořadí našich priorit (Singer, 2008, s. 264).

Piaget chápe morálku podobně, a tedy jako systém pravidel: „*All morality consists in a system of rules, and the essence of all morality is to be sought for in the respect which the individual acquires for these rules*“ (Piaget, 1968, s. 1). Jeho výrok v podstatě popisuje, že všechna morálka se zakládá na systému pravidel a jádro celé morálky spočívá v respektu a úctě, kterou jednatel projevuje vůči těmto pravidlům. Celkově lze konstatovat, že morálka odkazuje na soubor hodnot, pravidel a norem, které určují, co je v určité společnosti považováno za správné nebo nesprávné. Je to jakási sada pokynů, která formuje naše chování a rozhodování v souladu s určitými etickými principy.

### 3.3 Mravní výchova

Mravní či morální výchova tvoří jeden z klíčových prvků výchovného systému. Prostupuje celou strukturou vzdělávání od předškolního věku až po instituce zaměřené na osvětu a rozvoj dospělých. Tato výchova formuje morální postoj k okolnímu světu a do značné míry usměrňuje a posuzuje praktické jednání jednotlivce. Morální výchova ovlivňuje osobní morální uvědomění jednotlivců (dětí, mladých lidí i dospělých) a skrze ně působí na kolektivní povědomí, které se projevuje v rámci daného společenství (např. třída, škola, zájmové skupiny a politické organizace). Tímto způsobem přispívá k formování celospolečenského morálního povědomí (Švarcová, 1989, s. 4).

Tato výchova představuje jednu z nejvýznamnějších částí vzdělávání. Její cíle by měly být integrovány do výuky všech předmětů i mimo ni. Cílem mravní výchovy je podnítit jednotlivce k přijetí společenských norem a k jednání v souladu s nimi. Úspěch v oblasti mravní výchovy má zásadní vliv na celkový výsledek výchovy. Klíčová odpovědnost za mravní výchovu leží na rodičích dětí. V tomto kontextu je nejefektivnější přístup v rámci mravní výchovy založen na osobním příkladu vychovatele, praktikování morálního jednání a následném hodnocení (Holoušová 1999, s. 111–113). Součástí mravní výchovy je také výchova k hodnotám jako je vlastenectví, humanismus, odpovědný přístup k práci a podpora kladných charakterových vlastností, jako je sebekritičnost, vytrvalost, pevná vůle, iniciativa a kázeň (Malach 2002, s. 55).

Respektování morálních norem, na rozdíl od právních norem, je primárně závislé na vnitřním přesvědčení jednotlivce, jeho vůli a také na vlivu mínění veřejnosti. Základem mravních norem jsou vzájemné vztahy mezi lidmi, které se v historii osvědčily a byly obecně přijaty ve většině společnosti.

Mravní výchova prochází třemi etapami. V první etapě se formuje mravní vědomí jednotlivce, což znamená, že se utvářejí představy a pojmy o vhodných vlastnostech a pravidlech chování. Druhá etapa zahrnuje formování mravního přesvědčení, které rozšiřuje vědomí o morální city. Vychovávaný skrze citový prožitek dospívá k přesvědčení, že respektování společenských norem je nejen v jeho vlastním zájmu, ale přispívá i k dobru společnosti. Cílem této etapy je ztotožnění se s danou mravní normou. Mravní přesvědčení pak slouží jako podnět pro vhodné jednání i chování. Ve třetí etapě se formují volní vlastnosti osobnosti, které mají pomoci jednotlivci realizovat jednání i chování v harmonii se společenskými normami (Holoušová 1999, s. 111–112).

## **3.4 Základní teorie morálního vývoje**

### **3.4.1 Teorie Jeana Piageta**

Vzhledem k tomu, že je Jean Piaget podle několika autorů nazýván „největším dětským psychologem dvacátého století“ (Morton Hunt, 2007, s. 405), je mou povinností prezentovat v této práci některé jeho teorie. Jako první představím základní fáze vývoje v oblasti morálního vědomí a chování, které formuloval ve třicátých letech minulého století. Tvrdil, že morálka předškolních dětí a některých začátečníků ve škole se řadí do skupiny heteronomní. Tedy, že je určována příkazy a zákazy od autorit. A mravní hodnocení (pozitivní, negativní) také záleží na dospělých (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 132–133). Pro tyto děti jsou podstatné důsledky činů, nikoli jejich záměry (Tyrlík, 2004, s. 16).

Po sedmém roce života začne heteronomní morálka, která se zakládá na čistě povinnosti, ustupovat autonomní morálce, projevované v normách vzájemnosti a spravedlnosti. Tato idea náhle slouží jako zdroj pro všechny závazky, které byly dříve vnucovány jako nesrozumitelné příkazy (Klusák, 2014, s. 35). Dítě rozhoduje samo o tom, co je správné či špatné, nehledě na příkazy. Začíná vnímat rozdíly mezi podobnými situacemi a chápe, že se musí dbát na vnější i vnitřní pohnutky. A tedy vyhodnotit v různých situacích jiný trest nebo odměnu (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 132–133). Při autonomní morálce začíná dítě stavět rovnost a spravedlnost nad poslušnost a je schopno kriticky uvažovat nad příklady. V podstatě lze říci, že je podle Piageta klíčovou vývojovou výzvou, která ovlivňuje celkový morální vývoj dítěte, změna orientace respektu od jednostranného na vzájemný (Klusák, 2014, s. 35).

Vývoj morálního uvažování dětí blízce souvisí s jejich kognitivním vývojem. Tuto problematiku důkladně rozpracoval Jean Piaget a utvořil kategorizaci do čtyř hlavních skupin na základě věku. Piagetův koncept lze najít například u M. Kadlečka (2020, s. 1), odkud jsem čerpala následující výčet stádií:

1. Senzomotorické stádium (od narození do dvou let): Dítě se učí rozlišovat mezi sebou a objekty, stává se aktivním subjektem a později jedná záměrně. Začíná rozumět stálosti objektu, což znamená, že objekty existují i tehdy, když nejsou viditelné.
2. Předoperační stádium (od dvou do sedmi let) - V této fázi se dítě učí používat jazyk. Objekty jsou představovány pomocí vizí i slov. Dítě třídí předměty podle charakteristického rysu (např. zelené, hladké, šťavnaté). Jeho myšlení je často egocentrické, což znamená, že nedokáže zcela pochopit pohledy a názory druhých.
3. Stádium konkrétních operací (od sedmi do dvanácti let) - Dítě zvládá logicky přemýšlet o událostech, objektech, i celých operacích. Rozumí stálosti počtu (v šesti letech), množství (v sedmi letech) a hmotnosti (v devíti letech). Dokáže třídít předměty podle několika vlastností a logicky je řadit (např. od nejmenšího k největšímu a od nejsvětějšího po nejtmaší).
4. Stádium formálních operací (od dvanácti let) – Tato etapa přináší schopnost systematicky testovat hypotézy a logicky přemýšlet o abstraktních pojmech, kterými se hlouběji zabývá – např. budoucnost, globální problémy.

Tento odstavec věnuji podrobnějšímu popisu fáze konkrétních operací, neboť se v ní právě nachází cílová skupina programu – mladší školní věk. Jedinec již nenesou pouze vzpomínky na konkrétní objekty, ale často s nimi dokáže i pracovat, prostřednictvím mentálních operací. V rámci této fáze dítě rozšiřuje svou schopnost zahrnout více než jeden aspekt při řešení problémů, což je velký posun od předchozího předoperačního stádia. Výrazným prvkem období je též reverzibilní myšlení, kdy si dítě uvědomuje, že lze probíhající procesy navrátit zpět do původního stavu. Tyto dovednosti jsou však prozatím omezeny na určitou úroveň a schopnost abstraktního myšlení se vyvine až v pozdější fázi (Sternberg, 2002, s. 474–475).

Pozdější úsek třetí vývojové etapy (stádium rozvinutých konkrétních operací – 3. až 5. třída) s sebou nese, kromě decentralizace (schopnosti mentálně koordinovat více

vlastností či představ současně), také novou praktiku zvanou grupování neboli seskupování. Tuto techniku, jsem zmiňovala výše. Jedná se o schopnost seskupovat a kategorizovat objekty na základě různých vlastností (velikost, barva, tvar). Je důležitá pro rozvoj logického myšlení, matematických dovedností a kritického myšlení (Fontana, 2010, s. 67). Pomáhá dětem chápat základní matematické koncepty, analyzovat informace a komunikovat efektivněji.

### 3.4.2 Teorie Lawrence Kohlberga

Teorii morálního vývoje Jeana Piageta dále zkoumal a rozpracoval Lawrence Kohlberg v období šedesátých let. Stejně jako Piaget nechal děti a mladistvé hodnotit činy, které představovaly určité hodnoty a normy, a které také potřebovaly být oceněny (odměněny) nebo potrestány. Kohlberg se též domníval, že existují tři hlavní stádia vývoje a ty dále rozdělil na další dva typy:

1. úroveň předkonvenční

Typ I.: Orientace na trest

Typ II.: Orientace na odměnu

2. úroveň konvenční

Typ III.: Orientace na to být hodným dítětem

Typ IV.: Orientace na vlastní povinnosti, svědomí, autoritu, řád

3. úroveň postkonvenční, principiální

Typ V.: Orientace na společenské smlouvy a zákony

Typ VI.: Orientace na univerzální etické principy

V práci od Lisníkové (2017, s. 16) se píše, že předkonvenční morální úroveň je charakterizována převážně egocentrickým přístupem k morálnímu hodnocení. Jedinec posuzuje určité chování na základě konkrétních následků, jako jsou trest nebo odměna. V této fázi dítě nemá plné pochopení morálních zásad a nepodporuje společenská pravidla a normy. Tato úroveň je typická pro děti do devíti let, ale může se objevit i u některých adolescentů, mladistvých a dospělých se sklonem ke kriminálnímu chování. Úroveň konvenčního morálního vývoje se vyznačuje především touhou být hodným a plnit sociální očekávání. Osobní motivace spočívá v tom, jednat v souladu se zákony



a řídit se konvenčními pravidly. Tohoto stupně dosahuje většinu adolescentů a dospělých. V postkonvenční úrovni morálního vývoje je jednotlivec charakterizován vysokou mírou osobní autonomie. Jeho rozhodnutí o tom, co je správné a co není, jsou založena na principech, které sám přijal (nezávisle na autoritách) a považuje je za platné. Úroveň se obvykle rozvíjí po dosažení 20 let.

Z výsledků Kohlbergova zkoumání však vyplývá, že dospělé ani děti nelze jednotně zařadit jen na základě věku, neboť uvažují a jednají odlišně. Navíc některé děti posuzují jednu a tutéž situaci pokaždé jinak. Celkově dosáhne nejvyšší úrovně jen přibližně 25 % dospělých Američanů (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 133–134).

Nicméně pro tuto bakalářskou práci bylo nutné alespoň obecně identifikovat cílovou skupinu – mladší školní věk. V knize od P. Vacka se píše, že dítě v předkonvenční fázi druhého stádia začíná rozpoznávat výhody spolupráce a kooperace. Toto stádium je v anglické literatuře označováno jako instrumentalismus nebo „co získám já“. Dítě postupně snižuje svůj egocentrismus a uznává princip vzájemnosti a odměny. Jinak řečeno, dítě si uvědomuje, že pokud se chová dobře k ostatním, ostatní se budou chovat dobře k němu. Také má představu, že sociální výměna by měla být založena na rovnocenné odplatě (Vacek, 2000, s. 26–28).

Pro ilustraci, jak přemýšlím o své skupině v družině, jsem vytvořila následující příklad: „Petr a Anička jsou dva kamarádi, kterým zbývá poslední sušenka a stojí před rozhodnutím, jak ji rozdělí. Petr si ulomí větší kus a konstatuje, že je větší a má tedy větší hlad. Aničku jeho jednání naštve, protože si myslí, že sušenka měla být rozdělena spravedlivě – na dva stejné díly.“ Jeho rozhodnutí je založeno na tom, co mu přinese větší užitek, tedy větší kus sušenky. Anička naopak ukazuje první náznaky vývoje k následujícím morálním úrovním.

Kohlbergova teorie odhaluje složitost morálního vývoje, jenž se skládá z různých úrovní a stadií. Na počátku děti často hodnotí činy na základě odměny a trestu, vykazují tak egocentrismus. S postupem času se jejich přístup mění a začínají se zajímat o morální hodnoty, což je cesta ke konvenčnímu vývoji. Mnoho dospělých se však do poslední fáze nevyvine, což poukazuje na individuální charakter morálního vývoje, nezávislý na věku.

### 3.4.3 Teorie Carol Gilliganové

Ačkoli je Kohlbergova koncepce velice populární, nesouzní s ní všichni. Výraznou kritiku L. Kohlbergovi vyjádřila i jeho kolegyně Carol Gilliganová. Námitka vycházela ze skutečnosti, že ve svém výzkumu dotazoval pouze chlapce a dívky nezahrnul. Ve své knize autorka uvádí: „*Zatímco v Piagetově popisu (1932) morálního úsudku dítěte jsou dívky jakousi marginální a kuriozitou, jíž věnuje čtyři stručná hesla v rejstříku, a „chlapci“ v něm vůbec uvedeni nejsou, protože se přece předpokládá, že „dítě“ je mužského pohlaví, ve výzkumu, z něhož odvozuje svou teorii Kohlberg (1958, 1981), ženy prostě vůbec neexistují*“ (Gilligan, 2001, s. 46).

Gilliganová upozorňuje na Kohlbergovu i Piagetovu „teorii spravedlnosti“, která klade důraz především na mužské myšlení. Argumentuje, že tyto teorie jsou nedostatečné, neboť zanedbávají zvláštní ženské prvky morálního uvažování. Uvádí, že se vyskytují specifické ženské charakteristiky, jež utvářejí ženskou ohleduplnost a laskavost, včetně citlivosti k lidským potřebám a péče o druhé. Na základě ukázek z provedených rozhovorů potom přirovnává mužský pohled na morálku k matematickému problému, který je třeba řešit logicky. Hlavní postavou je jednotlivec, nikoli vzájemný vztah. Muž se k problému staví více nepersonálně a nezkoumá kontext do hloubky. Naopak ženský přístup k morálním otázkám upřednostňuje komunikaci s ostatními a vnímá morální dilema jako součást mezilidských vztahů (Urbanová, 2014, s. 18).

Podobně jako Kohlberg, i Gilliganová identifikuje tři základní úrovně. Prekonvenční etapa, první z těchto úrovní, je založena orientací na sebe samého. V této fázi se jedinec zaměřuje na uspokojení vlastních potřeb a zájmů. Druhá etapa, konvenční stádium, vykazuje tzv. „zřeknutí se toho dobrého“. V této fázi začíná jedinec projevat zájem o mezilidské vztahy a potřeby druhých. Věnuje pozornost názorům a emocím ostatních a snaží se konat tak, aby udržel harmonii. Tento pohled na dobro zahrnuje péči o druhé, zejména o ty slabší, ačkoliv sebe často zanedbává. Postoj lze srovnat s mateřstvím, kdy se žena hlavně stará o potřeby svého dítěte a staví je nad své vlastní. Třetí etapa neboli postkonvenční stádium, je založeno na principu, který zahrnuje péči o druhé i o sebe. Žena chápe sebe i partnera ve vztahu jako rovnocenné bytosti a uvědomuje si, že jejich vzájemná spokojenost pramení také i z jejího blaha. Mezi každou z těchto úrovní je ještě mezistupeň, přechodová fáze. Gilliganová zdůrazňuje, že ženská morálka má být mužské rovnocenná (Urbanová, 2014, s. 19).

Zkráceně řečeno, Kohlbergova teorie morálního vývoje, založená na šesti úrovních postupného zdokonalování morálního myšlení, byla dlouho považována za jednu z hlavních teorií v oblasti morálního vývoje. Nicméně, jedním z kritických bodů této teorie je její omezený záběr a nedostatečné zohlednění perspektivy žen. Koncepce byla vypracována převážně na základě výzkumu na mužských vzorcích chování a myšlení, což může omezit její univerzalitu a aplikovatelnost na ženy a jejich morální vývoj.

Na rozdíl od toho, teorie morálního vývoje C. Gilliganové, která klade důraz na péči o druhé a na začlenění ženského hlediska, poskytuje komplexnější a inkluzivnější pohled. Perspektiva se snaží rozšířit a obohatit Kohlbergovu teorii tím, že zdůrazňuje význam mezilidských vztahů a empatie, které mohou být pro morální rozhodování klíčové. Touto teorií, založenou na třech úrovních, které naznačují postupný posun od egocentrismu k většímu zájmu o mezilidské vztahy a potřeby druhých, můžeme dosáhnout větší rovnocennosti mezi mužskou a ženskou morálkou a lépe porozumět morálnímu vývoji obou pohlaví. Na rozdíl od Kohlbergova konceptu, který má, dle mého názoru, v tomto směru velké nedostatky, které nelze přehlížet.

## 4 Školní družina

Školní družina je instituce, kterou navštěvují především žáci prvního stupně základní školy a zaměřuje se na zájmové vzdělávání. Je určena pro volný čas a v dětském prostředí je jednou z nejběžnějších. Podle Jana Čápa je tento volný čas naplněn rozličnými aktivitami, které lze obecně pojmenovat jako volnočasové činnosti. Ty bývají rozdělovány do relaxačních, zábavných a zájmových aktivit. Z pohledu výchovy a formování osobnosti jsou zvláště významné zájmové. Ty probíhají dlouhodobě a s vysokou mírou motivace. Kladou zvýšené nároky na psychické schopnosti, což tvoří formující efekt. Poskytují rozsáhlou příležitost k uspokojení různorodých lidských potřeb, včetně seberealizace, a dokonce mohou být i základem budoucí kariéry (Čáp, 1997, 307).

Družina představuje pro děti přechodové období mezi školním vyučováním a domácím prostředím nebo kroužky, nejedná se o pokračování školního výuky. Práce ve školní družině má své vlastní specifické charakteristiky, které se odlišují od standardního vzdělávacího procesu. Družina představuje samostatný sektor vzdělávání a je podřízena specifickým požadavkům a pravidlům volnočasové pedagogiky. Může být integrována do základních škol nebo působí samostatně. Její vznik a provoz je upraven zákonem č.

76/1978 Sb. o předškolních zařízeních ve znění pozdějších předpisů a řídí se vyhláškou MŠMT ČR č. 87/1992 Sb. o školních družinách a školních klubech (Hájek, Pávková, 2011, s. 9–10).

Důležitost pedagogického ovlivňování volného času dětí je nezbytná. Každému jednotlivci by měla být poskytnuta příležitost k plnohodnotnému využití. Děti mají být aktivní a zapojené do různých smysluplných činností, které jim přinesou uspokojení, seberealizaci a radost. Tyto různorodé aktivity později formují i jejich návyky (Hájek, Pávková 2011, s. 23).

Vychovatelka ve školní družině ovlivňuje obsah volného času dětí tím, že poskytuje rozmanité aktivity v rámci týdenního plánu, nabízí nástroje a hry, zajišťuje vybavení a vytváří inspirativní prostředí, které je umístěné jak vevnitř, tak venku (hřiště a tělocvična). Pasivní pobyt dětí ve školní družině, bez žádných aktivit nebo pouze se sledováním televize a hraním na počítači, není z dlouhodobého hlediska akceptovatelný. Většina dětí však naštěstí dává přednost sportovním aktivitám, pravděpodobně kvůli potřebě pohybu po dlouhém dni ve škole (Hájek, Pávková 2011, s. 23). Hájek a Pávková (2011, s. 16) uvádí, že spontánní činnosti a hry mohou být vnímány jako rušivé, ale nelze je považovat za zlobení, neboť jsou určitou formou relaxace po intenzivní koncentraci.

V knize od Hájka a Pávkové (2011, s. 16) se můžeme dočíst, že naplněním volného času přípravou na vyučování, odpočinkovými, rekreačními a zájmovými činnostmi předcházíme potenciálně patologickým projevům u dětí. Činnosti zaměřené na odpočinek mají za účel eliminovat únavu. Klidný odpočinek může zahrnovat relaxaci na lůžku při četbě knihy nebo poslechu hudby, ale také třeba hraní stolních her a malování. Tyto odpočinkové činnosti jsou důležitou součástí péče o psychické zdraví. Rekreační činnosti, které můžeme nazvat aktivním odpočinkem zahrnují náročnější pohybové, sportovní, turistické nebo manuální aktivity. Ideálně by měly probíhat venku, buď spontánně nebo organizovaně ve skupinách. Zájmové činnosti přispívají k seberealizaci a rozvoji dovedností. Spontánní projevy dětí zahání nudu, a naopak přináší radost a potěšení. Příprava na vyučování je variabilní jak co do rozsahu, tak i způsobu, jakým se provádí. Patří sem různé aktivity, jako je vypracovávání domácích úkolů, opakování učiva a sbírání doplňujících informací.

Ve družině se děti setkávají také s různými každodenními úkoly (např. přechody do jiných budov nebo převlékání). Vychovatelé se snaží tyto aktivity zefektivnit a snížit

stres tím, že vytvářejí jednoduché mechanismy pro jejich provádění (Hájek, Pávková, 2011, s. 16–18). S vychovatelkami ve výchovně-vzdělávací práci by měli aktivně spolupracovat také rodiče. V městském prostředí se často školní družiny spojují a pořádají různé události pro děti i jejich rodiny. To přispívá k obohacení kulturního života v daném prostředí a zvyšuje prestiž dané školy, školní družiny a vychovatelek. (Hájek, Pávková, 2011, s. 75).

Jak již bylo zmíněno, výchova ve školní družině spadá pod pojmový rámec zvaný pedagogika volného času. Proto jsem se rozhodla tento termín blíže specifikovat. Volný čas lze jednoduše definovat jako období, kdy jednotlivec není vázán prací nebo školou a má volnost rozhodovat, jak trávit svůj čas. Podle Pávkové (2014) lze volnočasovou pedagogiku definovat jako vědní obor, který zkoumá teorii i praktickou stránku výchovy v mimoškolním čase (str. 7). Dále rozšiřuje tuto definici o skutečnost, že pedagogika volného času se soustředí také na cíle, prostředky a podmínky. Obor sleduje možnosti osobního rozvoje jednotlivců v různých věkových skupinách, včetně dětí, mládeže, dospělých i seniorů. (str. 9). Koncept volného času lze analyzovat z různých perspektiv, včetně politické, ekonomické, právní, psychologické a pedagogické. Tyto různé aspekty a pohledy na volný čas nejsou striktně odděleny, ale vzájemně se prolínají a ovlivňují. Lze je však i izolovat a zaměřit se na ně selektivně (Pávková, 2008, s. 15).

## **5 Výtvarná činnost a její formativní působení**

Z praxe je známé, že vykonáváním některých aktivit, včetně sportovních, sociálních a uměleckých, se u jedince formují určité schopnosti, které se při dlouhodobém konání umocňují. Konkrétně výtvarná činnost, která je pro tuto práci nezbytnou složkou, rozvíjí např. motorické dovednosti, estetické vnímání, výrazové schopnosti, koncentraci, samostatnost a v některých případech i vytrvalost.

Z předchozích zkušeností vím, že výtvarná činnost přináší dětem široké spektrum výhod. Její vliv na motorický vývoj je viditelný zejména při práci s různými materiály a nástroji, kde se děti učí jemné a hrubé motorice, koordinaci rukou a očí a zlepšují grafomotoriku. Mimo jiné povzbuzuje k experimentování, děti se učí vnímat proporce, kompozici, detaily a plánovat další postup, který má široký význam i při řešení úkolů (ve škole i v životě). Je však důležité si uvědomit, že výtvarná činnost má individuální vliv na každého jednotlivce. Někteří mohou v tomto koníčku nalézt vášeň a talent, zatímco jiní ho budou vnímat spíše jen jako chvilkovou zábavu. Ať se však jedná o první nebo

druhou variantu, myslím, že je dobré výtvarné aktivity do dětského světa zařadit, protože slouží jako skvělý nástroj pro celkový rozvoj.

Kresba dětí a kreslení obecně je v současnosti považováno za klíčové formy vyjádření spojené s celkovým projevem osobnosti. Je obecně uznáváno, že dětská kresba má schopnost odhalovat nitro dítěte, nabízí informace o jeho vnímání vnějšího světa a nese v sobě jak vědomé, tak nevědomé významy. Kreslení má význačnou roli jako účinný nástroj v dětské terapii, výchově i v běžném komunikování. Může pomáhat odhalit a řešit problémy, formovat myšlenky a dětské představy (Plevová, Pugnerová, 2022, s. 7).

Pro účinnou práci s výtvarnými projevy dětí je klíčové spojit intuici s odbornými znalostmi. Důležitým faktorem je také uplatňování pochvaly, která slouží jako motivace k vlastnímu zlepšování. Nutné je projevovat zájem o celý proces tvorby i konečný výsledek. Je vhodné se vyvarovat kritizování a znehodnocování výtvarných prací. Naopak důležité je respektovat individuální schopnosti a vývojové charakteristiky každého dítěte a brát v úvahu jeho aktuální fázi vývoje a psychický stav. Rozdílné postoje dětí k výtvarné tvorbě vyžadují ohleduplný přístup, protože záliba v kreslení není jednotná pro všechny. Pokud je potřeba hodnocení, mělo by být citlivé. Vytváření příhodného prostředí pro výtvarný projev je rovněž klíčové, zajištění bezpečného a podnětného místa podporuje tvůrčí rozvoj (Plevová, Pugnerová, 2022, s. 14).

Z psychologické perspektivy lze období mladšího školního věku charakterizovat jako fázi píle a snaživosti. Důležitým cílem dětí v této etapě je dosáhnout úspěchu a prosadit se svým výkonem. Dalším zásadním prvkem je potvrzování osobních kvalit, a to nejen v interakcích s vrstevníky či v rodinném prostředí, ale také v rámci vztahů s ostatními dospělými mimo rodinný kruh. Potřeba dítěte spočívá v pozitivním hodnocení činů a úspěchů a také v přijetí od okolí (Cejpková, 2015, s. 64).

Zajímavým aspektem výtvarné činnosti, který stojí za zmínku, neboť byl některými prvky součástí i mých výtvarných lekcí, je koncept zvaný jako artefiletika. Tato metoda výtvarného projevu spojuje uměleckou tvorbu s hlubokými emocemi a osobními zkušenostmi. Veškeré tvůrčí úsilí, které děti do artefiletiky vloží, má pozitivní vliv na jejich psychický i umělecký vývoj.

Artefiletika jednoduše představuje kreativní a zážitkový přístup ke vzdělávání a výchově, který čerpá z vizuální kultury a dalších uměleckých projevů (např. drama,

hudba, tanec). Aktivně pracuje s uměleckými výrazovými prostředky, které slouží jako nástroj pro podporu celostního duševního rozvoje (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 15). Mezi svými cíli zahrnuje také posilování duševního zdraví a prevenci problémů v oblasti psychiky a sociálního života. Tím, že podporuje aktivity, jež posilují pozitivní aspekty duševního zdraví a prosociálního chování, přispívá k celkovému pohodlí jednotlivců (Slavík, 2001, s. 14). A jelikož jsem s dětmi pracovala na výtvarných cvičeních, které měly za cíl posílit jejich porozumění hodnotám a morálním lekcím, vnímám zvolený způsob edukace za úzce spjatý s artefaktikou. Díky tomu jsem přístup lépe poznala a uvědomila si jeho možnost účinně zvýšit kvalitu vzdělávacích procesů.

Pro plné porozumění cílové skupiny a efektivní tvorbu výtvarných lekcí bylo zásadní určit, na jaké úrovni vývoje dětské kresby se děti mladšího školního věku nachází. Proto zde zmíněné rozdělení stručně představím. Podle skript od Wedlichové je evoluce dětského kreslení rozdělena na čtyři hlavní fáze, přičemž skupina, se kterou jsem pracovala na výtvarném programu já, se řadí do té poslední. Etapy jsou následující:

1. Čáranice/čmáranice: Na konci prvního roku se kresba objevuje spontánně, bez záměrného plánu. Zdrojem radosti je pohyb a výsledná tvorba. S přibývajícím věkem, kolem 18 měsíců, dochází k lepší kontrole pohybu, jeho rychlosti a směru, což souvisí s rozvojem percepčně motorické koordinace.
2. První obrys: Okolo třetího roku věku se u dítěte začíná objevovat tendence kreslit „něco“. Věnuje se základnímu obrysu a lineárnímu znázornění. Tříleté dítě bez obtíží napodobí různé směry čar, ale jeho kresebný výtvar dostává název zpravidla až po vytvoření.
3. Intelektuální realismus: Ve čtvrtém roce věku začíná dítě kreslit to, co si umí představit, ne pouze to, co vidí okem. Jeho kresby reflektují spíše mentální představy než doslovný zrakový vjem, což zahrnuje i náhledy, které by odpovídaly rentgenovému vidění (kreslení obyvatel za zdmi domu) nebo ortoskopickému vidění (kreslení z různých úhlů pohledu naráz). Ve věku čtyř let dítě dokáže nakreslit jednoduchý křížek. Jeho kreslení postupuje směrem k realističtějšímu obrazu, byť zatím jen ve zhruba nástřelných obrysech (např. lidská postava může připomínat tzv. hlavonožce). I když většinou začíná kreslit s určitým záměrem, výsledný obrázek může být nazván úplně jinak. Například může říct „nakreslím koně“ a pak s jistotou prohlásit „je to papoušek“. Rozložení a velikosti prvků nemusí odpovídat skutečnosti.

4. Realistická kresba – Během období školního věku se projevuje tendence k realističtějšímu zobrazení. Ovšem tato změna může být spojena s postupným úbytkem spontánnosti a zároveň s nárůstem sebekritičnosti ohledně vlastního výtvarného projevu (Wedlichová, 2010, s. 13).

## 5.1 Popis výtvarných technik využitých v programu

Pro pedagogickou činnost jsem se rozhodla využít několik nekonvenčních výtvarných technik, které jsem si osvojila během studia na Technické univerzitě v Liberci. Některé z metod byly tradičního charakteru, ale většina z nich přesáhla rámec běžných školních výukových postupů a programů. Záměrem bylo, aby děti prožily výtvarnost z jiné perspektivy a získaly komplexní program plný nových zkušeností. To zahrnovalo zkoumání různých textur, tvarů, barev a výtvarných prvků, včetně využití neobvyklých pomůcek a materiálů, ke kterým by se děti třeba jinak nedostaly.

Podle Cejpkové (2015, s. 64) lze konstatovat, že v mladším školním věku je temperová barva jedním z nejdůležitějších prvků ve výtvarné tvorbě. Pro efektivní práci s touto barvou je důležité, aby děti měly správný úchop štětce a byly schopny provádět precizní práci, včetně rovnoměrného nanesení barvy a kreslení linií. Je také podstatné ukázat jim možnosti míchání barev a postupně je vést k dovednosti stínování. Tato skutečnost mě motivovala k častějšímu začlenění temperových barev i do mého programu, který obsahuje následující výtvarné techniky:

### 1) Modelování z modelíny

**Popis:** Sochařský přístup (tvoření struktur, rýhování ploch apod.), kdy se vytváří objekty a postavy z modelíny.

**Pomůcky:** Modelína v různých barvách, pracovní podložka, špejle či špachtle.

**Postup:** Pro začátek se připraví modelína různých barev a pracovní podložka. Modelínu je nutné rozehřát v rukách, aby se s ní dobře pracovalo a byla poddajnější. A poté následuje hlavní bod, kterým je modelování do požadovaného tvaru, za pomoci několika technik a výrazových prostředků pro dosažení různých struktur ploch.

### 2) Špachtlová malba

**Popis:** Malba, při které se pracuje s temperovými barvami a špachtlemi namísto štětce, což umožňuje vytvořit textury a linie.



**Pomůcky:** Čtvrťka formátu A4, temperové barvy, malířská špachtle (popř. plastová či dřevěná destička různých šířek), vodové barvy, štětce, nádoba na vodu, voda, tužka, guma, zástěra.

**Postup:** Na čtvrťku o formátu A4 nejprve děti vytvoří podklad, který může být temperovými nebo vodovými barvami. Je možné udělat náčrt tužkou. Na samotnou špachtlovou malbu se ale namísto klasického štětce využívá pouze malířská špachtle, popř. plastová či dřevěná destička různých šířek, aby se zaručil efekt různých textur a linií. Je vhodné klást více barevných vrstev, přináší to plastický výsledek.

### 3) Koláž s dokresbou

**Popis:** Vytváření kompozice z výstřížků z novin a barevného papíru, doplněné o dokreslení.

**Pomůcky:** Čtvrťka formátu A4, noviny, barevný papír, lepidlo, tužky/fixy/pastelky.

**Postup:** Začne se tím, že se připraví čtvrťka o formátu A4, noviny a barevný papír. Z natrhaných či nastříhaných papírů a novin se sestaví kompozice, která se nalepí na papír. Je důležité se snažit o polepení velké části plochy a nenalepovat obdélníkové a čtvercové výstřížky. Noviny nesmí být lesklé, neboť by přes ně nešlo kreslit. Koláž se nakonec dokreslí různými kresebnými potřebami, jako jsou tužky, fixy nebo pastelky. Důležité je nedokreslovat přímo výstřížky, ale spíše tvořit nové prvky, které kompozici obohatí.

### 4) Vosková rezerva

**Popis:** Prostřednictvím částečného odrývání vrchní černé tuše se odkryje spodní vrstva, čímž vzniknou poutavé barevné vzory.

**Pomůcky:** Čtvrťka formátu A5 (zlatá), zlaté voskovky (mohou být i barevné), černá tuš, černá temperová barva, štětce, špičaté špejle, zástěra.

**Postup:** Vosková rezerva představuje neobyčejnou metodu, kdy se nejprve čtvrťka papíru, v našem případě zlatá, doplní o vrstvu zlaté či jinak barevné voskovky a následně překryje černou tuší. Při práci s tuší by děti měly být velmi opatrné, a pokud ji není dostatek, mohou ji zředit trochou černé temperové barvy. Nakonec přichází fáze rytí barevných vzorů pomocí špičatých špejlí. V této etapě je klíčové, aby děti nevyhloubily

rýhu příliš hluboko do papíru a udržely poměr mezi odrytou a černou plochou přibližně 1:1.

## 5) Písmo

**Popis:** Využití písma jako uměleckého prvku, kde klasické linie/čáry nahrazují slova či věty.

**Pomůcky:** Čtvrťka formátu A4, tužky/fixy/pastelky.

**Postup:** Tento hravý způsob, který kombinuje text a umění je prováděn tak, že si děti na čtvrťku nejprve udělají náčrt a poté obraz obtáhnou. Namísto linií a čar však využívají (tiskací či psací) písmo, které tak získává netradiční funkci. Děti mohou psát jednotlivá slova nebo celé věty, písmo zvětšují i zmenšují dle potřeby.

## 6) Otisk přírodních materiálů

**Popis:** Vytváření otisků přírodních materiálů s unikátními strukturami a texturami.

**Pomůcky:** Čtvrťka formátu A4, temperové barvy, vodové barvy, štětce, nádoba na vodu, voda, přírodní materiály (listy, ovoce, zelenina a podobně), zástěra.

**Postup:** Nejprve je důležité udělat pozadí (např. vodovými barvami) a připravit si přírodní materiály (listy, ovoce, zeleninu apod.), které mají zajímavou strukturu. Vedle se namíchá středně hustá temperová barva a může se začít s otiskováním. Přírodniny se potřou temperovou barvou, přiloží na papír a jemně přitlačí. Výsledek lze ještě doplnit o domalované detaily štětcem a temperovou barvou.

## 7) Barevná malba suchým pastelem a voskovkami

**Popis:** Kresba pastely a voskovkami na podklad vytvořený vodovými či temperovými barvami.

**Pomůcky:** Čtvrťka formátu A4, pastely, voskovky, vodové či temperové barvy, štětce, nádoba na vodu, voda, fixativ, tužka, guma, zástěra.

**Postup:** Na podklad tvořený vodovými (popř. temperovými) barvami se aplikuje kresba pastelem a voskovkami. Důležité je zaměřit se nejen na tvorbu figur, ale také na tónování a interakci s podkladem. Po dokončení práce je dobré použít fixativ, který zaručí trvalost pastelových barev.

## 8) Zapouštění barev do vlhkého podkladu přes kresbu voskovkou

**Popis:** Využití bílé voskovky pro vytvoření „neviditelné“ kresby, která je následně odkryta rozpívanými vodovými barvami aplikovanými na navlhčený podklad.

**Pomůcky:** Čtvrtka formátu A4, bílá voskovka (popř. béžová), tužka, guma, vodové barvy, houbička nebo kapesníčky, nádoba na vodu, voda, štětce, zástěra.

**Postup:** Začíná se kresbou bílou voskovkou na čtvrtce formátu A4. Děti si mohou požadovaný obrys nejprve načrtnout tužkou, aby lépe viděly, kde kreslí. Díky tomu, že vzor zůstává zpočátku skrytý, získává výsledný produkt zvláštní kouzlo. Po dokončení kresby voskovkou se papír navlhčí vodou a přetře vodovými barvami. Je důležité zajistit, aby byl papír skutečně dostatečně vlhký, jinak se barvy nerozpíjí, čímž se ovlivní konečný efekt. Výsledkem je barevný obraz s bílými částmi, které odhalují kresbu voskovkou.

## 6 Bajky

„Krátký, smyšlený příběh v alegorické formě, který slouží k ukázání morálních pravidel a obecných zkušeností,“ je jedna z definic termínu bajka. Má primárně výchovný charakter a hlavní funkce je didaktická. Její zábavné, názorné a snadno zapamatovatelné podání poskytuje návod, jak se správně chovat v různých životních situacích a současně předává mravní normy a životní hodnoty (Mocná, Peterka, 2004, s. 32). Bajka je literární útvar, který sahá svými kořeny pravděpodobně až do 6. století před našim letopočtem. Za zakladatele se považuje řecký otrok Ezop (Juríček, 1987, s. 164).

Dle publikace od Vlašína lze tento útvar považovat za součást dětské literatury, ale čtenáři mohou být i dospělí. Literatura má výchovný význam v podobě etického poselství (Vlašín, 1977, s. 208). Bajku zařazujeme mezi žánry drobné epiky, která se vyznačuje kratším rozsahem a důrazem na dějovou zápletku. Tato forma literatury je přístupnější pro děti než například pranostika a přísloví, které postrádají dějovou linii. V bajkách se často objevují zvířata jako hlavní hrdinové, avšak mohou zde figurovat i lidé, rostliny nebo neživé předměty. Na hlavní hrdiny se uplatňuje antropomorfizace, což jednoduše znamená, že jednájí a mluví jako lidé (Pavera, Všetická, 2002, s. 39).

Tradiční bajky nesou morální ponaučení, které může být explicitně vyjádřeno buď na začátku nebo na konci příběhu. Moderní bajky se často zaměřují na implicitní ponaučení, které vyplývá z průběhu děje a může být mnohoznačné. V dnešní době

existují jak vážné, tak komické bajky, které se často opírají o satiru a humor (Mocná, Peterka, 2004, s. 32–33). V současných bajkách nalezneme jak tradiční zvířata, tak i exotické, neobvyklé nebo drobné tvory. Tyto příběhy často zdůrazňují komično, vtip, nadsázku a parodii. Mezi nejznámější bajky klasické řadíme nejen Ezopovy, ale například i La Fontainovy (Mocná, Peterka, 2004, s. 35).

## 6.1 Ezopovy bajky

Jak je zmíněno výše, Ezop je považován za jednoho z nejstarších řeckých bajkařů, jehož moudrost pramenila z vlivu pohanského božstva (Jaluška, 2018, s. 5). Podle některých zdrojů byl narozen na území dnešního Turecka v Sardách a svůj život strávil převážně v Athénách a na ostrově Samos (Juríček, 1987, s. 164). Ačkoli o jeho osobním životě není mnoho známo a je často považován za záhadnou postavu, přesto jsou jeho bajky natolik významné, že se staly nedílnou součástí celosvětové literatury a v několika verzích byly přeloženy do mnoha jazyků (Jaluška, 2018, s. 5). Skrze zvířecí postavy s lidskými vlastnostmi bajky nabízejí moudra, ponaučení a základy etiky, která jsou, podle mého názoru, stále aktuální a měly by se dětem vštěpovat už od útlého věku.

Ezopovy bajky byly pro svoji jednoduchost velmi populární již v antickém Řecku. Původně byly součástí ústní tradice a později se zaznamenaly do písemné podoby. Měly velký vliv na mnoho pozdějších spisovatelů, včetně dalších bajkařů (Jaluška, 2018, s. 5–7). Tyto bajky jsou však živou inspirací i dnes. Hlavně pro spisovatele, umělce a učitele, kteří využívají jejich obsah a formu k výchově a osvětlení lidských hodnot a chování. Jejich nadčasová povaha nám stále připomíná, jak moc mohou jednoduché příběhy ovlivnit a poučit celou společnost.

V prostředí příběhů, které Ezop vytvořil, starověcí Řekové doopravdy žili. Na příkladných zvířatech, lidech z různých sociálních tříd, včetně otroků a bohů, je nám v realistických situacích ukázáno, jak by se lidé měli podle řeckých hodnot a zásad správně chovat. Římané tyto bajky později převzali, upravili jejich formu a takto obohacené texty přenesli do evropské literární historie prostřednictvím latinských překladů. I v českých zemích byly Ezopovy bajky citovány, například v kronikách Kosmase a Dalimila (Jaluška, 2018, s. 6).

Na základě těchto vzorů vznikla v české literatuře jedinečná tradice fabulistiky, často označovaná jako „bajkářství“. Byla ovlivněna Ezopovými bajkami a dalšími antickými fabulistickými tradicemi, ačkoli si vyvinula vlastní charakter. Jedním

z významných dokumentů této tradice je Sborník hraběte Baworowského, který obsahuje staročeské přebásnění celého souboru Ezopových bajek (Jaluška, 2018, s. 6). Tyto faktory svědčí o tom, že Ezopovy texty měly v české literatuře význačné místo, byly vysoko ceněny a studovány.

Mezi nejznámější Ezopovy bajky bych zařadila například: O vráně, síru a lišce; Lev a myš; Zajíc a želva nebo Liška a čáp. Tyto příběhy nám ukazují různé aspekty lidské povahy a chování. Upozorňují na lstivost a mazanost, ale také na odměnu za dobročinnost a solidaritu. Ponaučení těchto bajek nám připomíná, že bychom měli být obezřetní, nevěřit všemu, co slyšíme a být ochotní pomáhat druhým bez očekávání odměny, ačkoli se často dostaví. Jsou to zkrátka příběhy, které nás stále upomínají, že hodnoty, jako je empatie, pomoc druhým, moudrost a spravedlnost jsou v životě velmi významné.

## 6.2 Využití bajek při práci s dětmi

V předškolním a školním věku dítě zažívá literární příběhy skrze předčítání či vyprávění. Tato aktivita tvoří nenásilný způsob podpory jeho schopnosti soustředění, pozornosti a porozumění. Předčítání a následné diskuze o příbězích také povzbuzují dítě k samostatnému a aktivnímu vyjádření, rozvíjejí jeho fantazii a představivost. Práce s literárními texty ovlivňuje celkový rozvoj dítěte na kognitivní, sociální a emocionální úrovni (Váchová et al., 2015, s. 102). Váchová doplňuje, že využitím pohádek, bajek a podobných příběhů dítě rozvíjí souvislé vyjadřování (Váchová et al., 2015, s. 67), správnou výslovnost, slovní zásobu a procvičuje gramatická pravidla, tempo a melodii řeči (Váchová et al., 2015, s. 61). A to hlavně díky slovům a frázím, které děti běžně nepoužívají, nebo dokonce neznají.

Z mého úhlu pohledu je zkrátka využití bajek v pedagogické činnosti výjimečným způsobem, jak poskytnout výchovné a vzdělávací zkušenosti. Bajky dokážou srozumitelně a zábavně předávat důležitá poselství a hodnoty, což dětem umožňuje rozvíjet kritické myšlení, empatii a schopnost řešit různé životní situace. Svou kritickou a analytickou schopnost se snaží rozvíjet také tím, že zkoumají rozhodnutí postav a reflektují, jak by sami v podobných situacích reagovali. Také nesmím opomenout diskuze nad příběhy a jejich reflexe, které přispívají k celkovému osobnímu růstu. Komplex těchto bodů celkově tvoří inspirativní a zajímavý způsob, jak formovat budoucí generace.

V následujících odstavcích demonstruji několik konkrétních aktivit spojených s bajkami, které lze využít s dětmi mladšího školního věku. Aktivity čerpají inspiraci z práce K. Týblové (2014, s. 17–54) a jejich cílem je ukázat žákům, že bajky mají své kořeny v zákonitostech lidského života, a že jejich poselství lze aplikovat v podobných životních situacích.

- 1) *Vybavení předchozí znalosti:* Učitel sdělí žákům, že tématem hodiny bude bajka a vyzve ty, kteří nějakou bajku znají, aby se přihlásili. Následně učitel požádá žáky o odhad, kolik bajek a názvů se podaří třídě dohromady vyjmenovat a tyto tipy zaznamená na tabuli. Poté poskytne žákům chvíli na samostatné zamyšlení, během které žáci představí názvy bajek a učitel jejich odpovědi zapíše. Nakonec může učitel děti vyzvat, aby sdělily, podle čeho se bajka pozná (znaky bajky).
- 2) *Vyvození ponaučení z textu:* Žáci obdrží kopie několika bajek a rozdělí se do skupin podle přidělených textů. Každá skupina se zaměří na jednu bajku, s úkolem odhalit její podstatu a formulovat z ní vyplývající ponaučení. Po několika minutách se skupiny se stejnými texty spojí, porovnájí své poznatky a dojdou ke společným závěrům. Každá skupina představí svou bajku, převede příběh a sdělí, k jakému dospěla ponaučení.
- 3) *Přirovnání k jiné situaci:* Žáci se pokusí převést obsah bajky na reálnější příběh, který by mohl skutečně nastat. Jejich úkolem je konkrétně aplikovat do situací to, co je v bajce vyjádřeno metaforicky. Je možnost aktivitu doplnit o reflektivní otázky:
  - Zažil jsi někdy vlastní životní situaci podobnou té, kterou prožívá některá z postav?
  - Odkud čerpáš inspiraci pro svůj příběh?
  - Je možné, aby se tento příběh opravdu stal?
  - Vyplývá z bajky i z tvého příběhu stejné ponaučení?
- 4) *Tvoření bajky:* Děti vytvářejí bajku podle stanovených kritérií a vybraných charakteristik. Jedním z kritérií je, že bajka musí být krátká, což vyžaduje maximální redukci příběhu a zaznamenání pouze nejpodstatnějších prvků. Je rovněž důležité promyslet ponaučení, jasně ho formulovat a rozhodnout se, která zvířata nebo předměty budou v bajce hrát roli a koho nebo co budou

symbolizovat. Následně je vhodné bajku prezentovat v kruhu a hodnotit, zda byl pro ně úkol jednoduchý či naopak.

- 5) *Srovnání bajky a pohádky*: Přestože jsou tyto dva pojmy velmi podobné, stále jde o dva odlišné žánry, mezi nimiž existují zřetelné rozdíly. Děti dostanou tyto odlišné charakteristiky předloženy v nerozřazené formě na papíře nebo tabuli. Jejich úkolem je správně je přiřadit k odpovídajícímu žánru (pohádce či bajce). Pokud některé charakteristiky odpovídají oběma žánrům, je důležité to zdůraznit, aby se děti nad úkolem zbytečně nerozčilovaly. Mezi uvedené body na papíře mohou patřit: autoři: Andersen, Macourek, Drda; autoři: Ezop, La Fontaine, Krylov; Liška a hrozny; Sněhurka; původně se předávaly ústně; většinou kratší než jedna stránka; nadpřirozené postavy; zvířata jednají jako lidé; skrytý význam; dobro vítězí nad zlem; výrazné morální ponaučení; sběratelé: Grimmové, Erben, Němcová.
- 6) *Diskuze o vlastnostech zvířat v bajkách*: Děti společně s učitelem vymýšlí co nejvíce zvířecích přirovnání. Následně se vede diskuze nad tím, zda tato přirovnání odpovídají skutečnosti. Třída by se měla dohodnout na tom, že lidé přiřazují zvířatům určité vlastnosti, často vycházející z jejich tělesné podoby nebo chování. Například držení těla páva může evokovat pyšnost, pomalé pohyby želvy mohou být spojeny s rozvážností a plochý obličej sovy s velkýma kulatýma očima zase vzbuzuje dojem moudrosti. Druhou otázkou pro diskuzi bude, proč autoři bajek takové vlastnosti zvířatům přiřazují. Žáci spolu s učitelem dospějí k závěru, že hlavním úkolem zvířat v bajkách je přijmout vlastnosti lidí, ty následně zjednodušit a zesílit tak, aby čtenáři bylo možné jasně demonstrovat lidské chování.
- 7) *Názorová diskuze*: Učitel přečte vybranou bajku a vyzve žáky, aby se rozmístili podle svého osobního názoru na pomyslnou osu. Na jednom konci osy budou ti, kteří s ponaučením souhlasí a na druhém konci ti, kteří nesouhlasí. Poté osu vytvoříme do půlkruhu tak, aby na sebe všichni účastníci viděli a zahájíme diskuzi. Žáci postupně přinášejí argumenty, které na sebe navazují, přičemž učitel debatu moderuje. Je předpokládáno, že žáci jsou obeznámeni se základními debatními pravidly.

Je důležité také zmínit, že díky své jednoduché formě a živým příběhům jsou bajky přístupné nejen dětem, ale i dospělým. Ti mohou v alegoriích najít skrytá poselství

a symboliku, která přesahuje rámec dětského vnímání. Proto věřím, že čtení bajek a jejich interpretace poskytují vynikající příležitost, jak mohou rodiče trávit kvalitní čas se svými dětmi a současně se osobně obohacovat.

### 6.3 Analýza Ezopových bajek využitých v programu

Program obsahoval osm bajek od Ezopa s různorodými ponaučeními, se záměrem poskytnout dětem širší přehled. Snažila jsem se vybrat bajky, které by děti poučily v různých oblastech života a poskytly jim praktický návod pro zvládnání konfliktních a jiných situací. Každé setkání bylo věnováno jedné z těchto bajek:

#### 1) Lev a myš

Jednoho dne, když lev, král džungle, spokojeně odpočíval, přeběhla mu omylem přes tlapu malá myška. Tím však lva probudila a naštvála natolik, že se rozhodl myš sežrat. Ta ho však neodbytně prosila, aby se nad ní smiloval a nechal ji žít. Slíbila mu, že když ji pustí, zachrání na oplátku život ona jemu. Lva tato slova natolik pobavila, že se nad ní opravdu smiloval.

Netrvalo dlouho a lev se přimotal do velikého neštěstí. Chytil se místním lovcům do pastí a nemohl se dostat ven. Všechna zvířata se ho bála a nechtěla mu pomoci, když se z ničeho nic objevila zdánlivě malá myška, překousala síť a lva pustila na svobodu.

**Morální ponaučení:** Velikost nebo postavení neznamená vždy vše. Dokonce i malý jedinec může v některých situacích poskytnout velkou pomoc. Důležité je ukázat vděk, laskavost a statečnost. Bajka nám také připomíná, že přátelství a pomoc jsou cenné, a že bychom měli být připraveni pomáhat druhým, bez ohledu na jejich status.

**Vyvozená morální hesla:** *Respektuj a pomáhej druhým, bez ohledu na jejich velikost či sílu, protože vše se ti může vrátit (to dobré, i to zlé)! I slabší může pomoci silnějšímu, a navíc se s ním spřátelit.*

#### 2) Liška a čáp

V této bajce pozve liška čápa na hostinu a nabídne mu polévku v mělkém talíři. Čáp se jí snaží sníst, ale polévku nemůže kvůli dlouhému zobáku nabrat. Odchází hladový, zklamáný a rozhodnutý, že si nenechá napálení od lišky líbit. Další den pozve



na oběd pro změnu on lišku a jídlo naservíruje do nádoby s úzkým hrdlem. Liška se tak vůbec nenají a zesměšnění se jí vrátí.

**Morální ponaučení:** Tato bajka nás upozorňuje na riziko lstivosti a klamání. Poukazuje na to, že někteří lidé mohou využívat triky a falešné sliby k dosažení svých cílů. Bajka nás nabádá k obezřetnosti a varuje nás před tím, abychom dávali na první dojem.

**Vyvozené morální heslo:** *Co sám nechceš, nečiň druhým!*

### 3) Zajíc a želva

Zajíc a želva se neustále hádali o to, kde je rychlejší. Rozhodli se tedy, že si dají závod. Společně si stanovili pravidla a závod mohl začít. Zajíc byl o své rychlosti a jisté výhře tak přesvědčen, že když byl dostatečně daleko, rozhodl se na chvíli zdřímnout. Na rozdíl od toho želva, ačkoli byla pomalejší, běžet nepřestala. Trvale pokračovala v závodě, předběhla odpočívajícího zajíce a získala vítěznou cenu.

**Morální ponaučení:** Bajka nám předkládá důležité ponaučení o tom, že vytrvalost a trpělivost mohou vést k vítězství, ačkoli zpočátku nejsme považováni za favority. Zároveň varuje před arogancí, nedůvěrou ve své schopnosti a nedostatečnou úctou k soupeři.

**Vyvozené morální heslo:** *Vytrvalost a cílevědomost je často důležitější než rychlost!*

### 4) O vráně, sýru a lišce

Vrána našla kousek sýra a přemítala, kde si ho v klidu sní. Vylétla na strom a ve chvíli, když se chystala sýr ochutnat, zjevila se pod stromem liška. Bystrá liška hned věděla, jak sýr dostat, a proto začala vráně lichotit. Chválila ji vše, co jen mohla, aby vrána zpyšněla a uvěřila tomu, že všechno ví a umí. Následně však liška zvolala smutným tónem, že by vrána byla ještě úžasnějším ptákem, kdyby uměla zpívat. To vránu popudilo a okamžitě se pokusila o zpěv. Jakmile však otevřela zobák, vypadl jí sýr, na který liška celou dobu čekala. Jakmile se liška zmocnila sýra, neodpustila si poznámku, že vrána, ač má možná mnoho kvalit, rozumem rozhodně neoplývá.

**Morální ponaučení:** Je důležité být opatrný a důvěřovat lidem na základě jejich skutků a charakteru, nejen na základě slov a lichotek. Tato bajka nás mimo jiné učí rozpoznání manipulace a zvážení, zda se někdo nesnaží využít našich slabých stránek nebo

nedostatků k dosažení svých cílů. Zároveň nás upozorňuje na nebezpečí pýchy, která může vést k našemu vlastnímu selhání.

**Vyvozená morální hesla:** *Bud' opatrný, nedůvěřuj všem (zejména těm, co tě příliš chválí)!*

## 5) Osel a stín

Příběh líčí situaci, kdy si kupec pronajme osla spolu i s jeho majitelem. Během cesty oba muže přepadne únava a začnou se hádat o to, komu vlastně patří oslův stín, který jim slouží jako jediné útočiště před horkým sluncem. Zatímco se kupec a oslař hádá, osla to přestane bavit a odejde pryč i se svým stínem.

**Morální ponaučení:** Hlavní myšlenkou této bajky je, že by lidé neměli být příliš chamtiví a sobečtí, protože to může vést i ke ztrátě toho, co již mají. Bajka nám ukazuje, jak zbytečné spory a hádky mohou nakonec přinést nežádoucí následky, a že je důležité rozvíjet rozumné jednání a spolupráci. Vzájemná solidarita je pro budování harmonických a prospěšných vztahů velice zásadní.

**Vyvozená morální hesla:** *Když se dva perou, třetí se směje. Neboli, že sobeckost a hádky často vedou ke ztrátě!*

## 6) O žabím králi

Žáby, které žily bezstarostný život v mokřadech, se mezi sebou začaly nepřátelsky hádat. Jejich konflikty narůstaly, a tak se rozhodly požádat vládce všech bohů, aby jim seslal krále, jenž by usmiřoval jejich zbytečné spory. Vládce však místo toho poslal někoho, s kým žáby rozhodně spokojeny nebyly – kus dřeva. To je donutilo žádat znovu. Kvákaly tak dlouho, až to vládce přestalo bavit a jako trest jim poslal čápa. Čáp je jejich králem dodnes a zaručuje, že klidný život, kterého si žáby tehdy nevážily, už nikdy znovu nezažijí.

**Morální ponaučení:** Příběh nám ukazuje, že je velice důležité, vážit si toho, co máme, neboť o to můžeme jednoduše přijít. Také nás učí, že změna nemusí být vždy k lepšímu a klade důraz na spolupráci a mír v komunitě.

**Vyvozená morální hesla:** *Kdo si neváží toho, co má, přivolává na sebe pohromu. Nebud' chamtivý a pečlivě zvažuj své žádosti!*

## 7) Osel a štěně

Osel denně záviděl štěněti, které si užívalo zvláštní péče a výhod u svého pána, včetně jídla a pozornosti. Vytvořil si iluzi, že je lepší než pes, protože je užitečnější a zaslouží si tedy totéž. Jeho žárlivost byla tak silná, že se nakonec rozhodl štěně napodobovat. Když však skočil na svého pána, jako to dělávalo štěně, svým neuváženým jednáním ho vyděsil a byl nucen utéct.

**Morální ponaučení:** Bajka poukazuje na důležitost sebeakceptace a uvědomění si vlastní ceny, abychom neupadli do pasti žárlivosti a ztráty toho, co máme, jen kvůli iluzi o lepším životě někoho jiného. A zároveň nás vyzývá k důkladnému zvažování důsledků našeho jednání.

**Vyvozená morální hesla:** *Žárlivost a napodobování se nevyplácí. Važ si své jedinečnosti!*

## 8) O dvou myších

Myš domácí měla přítelkyni, polní myš, u které trávila pár dní. Všimla si, že polní myška žije skromným životem a rozhodla se, že ji vezme s sebou domů a ukáže jí, o co vše přichází. Zpočátku si obě myšky užívaly veškerého lahodného jídla a tepla, co dům nabízel, ale brzy se ukázala i druhá strana tohoto způsobu života. V domě bylo neustálé nebezpečí, což polní myš velice stresovalo. Nakonec si uvědomila, že je šťastnější na svém poli, kde si může užívat svobodu a jednoduchý, ale klidný život.

**Morální ponaučení:** Není vhodné podceňovat prostý a pokojný život a snažit se o větší bohatství, které však nemusí nutně znamenat pohodlí. Příběh nám též připomíná, že hodnoty a preference jednoho člověka se nemusí shodovat s těmi druhého.

**Vyvozená morální hesla:** *Skromný, ale svobodný život je cennější než bohatství s obavami!*

# 7 Metody edukace využité v programu

Stanovených cílů lze dosáhnout prostřednictvím několika metod a pedagogických přístupů. Mezi tyto přístupy patří verbální i vizuální metody, praktické činnosti, osvojování, upevňování, ověřování a hodnocení znalostí a dovedností, stejně jako receptivní metody (pasivní příjem informací) a aktivizační metody (aktivní účast ve

výuce). Jako příklad může sloužit užití pozitivní motivace ve formě odměn a případně i trestů, kterou pedagog volného času využívá pro podporu dalšího pokroku a práce (Bendl, 2015, s. 126).

Pro dosažení zvolených cílů jsem se rozhodla využít a kombinovat několik různých metod, protože každá má své výhody a je vhodná pro jinou situaci. Propojením těchto metod lze efektivně vytvořit poutavý výukový program a následně ho zhodnotit. Jedná se o tyto druhy:

1. Slovní metody:

- a. Vysvětlování: Použití verbální komunikace k předávání informací, konceptů a znalostí.
- b. Dialogické metody: Aplikace slovních reflexí a vnitřních hnacích faktorů – motivace, vybízení k diskuzím (v rámci morálních dilemat apod.), interakce mezi lektorem a učiteli dětí, lektorem a edukanty nebo mezi dětmi samotnými. Cílem je podnítit aktivní účast, pokládání otázek a sdílení názorů.

2. Psané metody

- a. Reflektivní psaní: Anonymní či veřejná (na tabuli, ...) tvorba psané reflexe.
- b. Vedení pedagogického deníku: Produkce záznamů z jednotlivých lekcí, včetně vlastních zkušeností, hodnocení a reflexí. Deník má za úkol podpořit osobní rozvoj, umožnit sebereflexi a zlepšit sledovatelnost pokroků.

3. Názorně-demonstrační metody:

- a. Sledování vizuálně zpracovaných procesů a jevů: Využití vizuálních materiálů (videa s bajkami, myšlenkové mapy, nástěnky s uměleckými výtvary) pro lepší demonstraci. Např. myšlenkové mapy jsou velkým pomocníkem při učení, protože pomáhají organizovat ideje, vytvářet souvislosti mezi různými tématy a podporují kritické myšlení. Mohou být vedeny soukromě, kdy slouží jako nástroj pro individuální organizaci a zpracování informací, nebo naopak sdíleny s ostatními, například na tabuli, což umožňuje tzv. kolektivní brainstorming. Vyvěšením dětských výtvarů taktéž

dosahujeme velmi účinné metody podporující jejich myšlenkové operace.

- b. Dramatické scénky: Větší zapojení dětí a lepší porozumění situacím, konfliktům a emocím.

#### 4. Praktické metody:

- a. Vytváření výtvarných prací: Aktivní účast tvůrčích aktivit, jako je například malování, kreslení a modelování.

Jak jsem popsala v kapitole „*Formativní působení výtvarné činnosti*“, je velice důležité klást důraz na pozitivní zpětnou vazbu nejen při debatách, ale také během výtvarného tvoření. Proto jsem se rozhodla děti často chválit pro motivaci k vlastnímu zlepšování. Zároveň se vyhýbat kritice dětských prací. Při provedení hodnocení bylo nezbytné postupovat citlivě a spíše poskytovat doporučení, jak lze výsledek zdokonalit.

### **Tvorba morálního dilematu**

Jelikož jsem do výuky začlenila dialogické metody, včetně diskuzí a podobných interakcí, je důležité podrobněji definovat kritéria, která sloužila jako základ pro utváření těchto debat. Významným krokem pro vytvoření morálního dilematu je volba vhodného tématu nebo situace. Je důležité, aby měl tvůrce morálního příběhu na paměti, pro koho je toto dilema určeno (viz Vacek, 2010, s. 96). Je zřejmé, že morální dilema pro děti v mladším školním věku bude odlišné od dilematu pro starší děti nebo dospělé. Témata a situace pro děti, které jsem měla v programu já, musely být jednodušší, snadno představitelné a srozumitelné. Podle Vacka (2010, s. 97) by tvůrce morálního dilematu měl dodržovat následující doporučení:

1. Probíraný příběh by měl být snadno pochopitelný a neměl by obsahovat složité a náročné prvky.
2. Dětem by mělo být sděleno, že neexistuje nesprávná odpověď a mělo by jim být nabídnuto bezpečné prostředí, kde se mohou svobodně vyjádřit.
3. Ideální je vytvořit velkou skupinu, aby měl každý příležitost sdělit svůj názor.
4. Optimální je provádět debatu v kruhu, kde na sebe děti mohou navzájem vidět.
5. V samotném příběhu by měly být zahrnuty postavy, které čelí morálnímu dilematu a aktivně ho řeší.
6. Tvůrce by neměl do příběhu začleňovat situace, které by se osobně dotýkaly skupiny (jen v určité míře).

7. Na výměnu názorů a konstruktivní debatu je důležité zajistit dostatečný čas.
8. Pokud diskuze přináší hodnotné výsledky, neměla by být přerušována ani ukončena.
9. Pedagog by měl být připraven na různorodé otázky, které mohou vzniknout v průběhu diskuze. Jeho odpovědi musí být správně formulované, aby diskuzi neovlivňoval, pouze podnítil.

Tato doporučení slouží jako výborný průvodce, a proto byla pečlivě implementována i do mého programu. Při vytváření dilematu jsem považovala za klíčové vybrat témata, která budou pro účastníky srozumitelná a inspirativní. Tím byla zajištěna produktivní diskuze a reflexe, a zároveň se rozvíjela jejich schopnost kvalitního uvažování, rozhodování a jednání.

## 8 Metody k vyhodnocení programu

V rámci programu jsem se rozhodla pro hodnocení cílů prostřednictvím kombinace rozhovorů a strukturovaného sledování dětské aktivity, které bylo pečlivě dokumentováno v pozorovacím archu. Obě metody jsou nepostradatelným nástrojem pro komplexní zhodnocení efektivity a jejich volba byla promyšlena v souladu s programovými cíli. Záznamy metod lze najít v jednotlivých lekcích.

Rozhovor představuje jednu z nejkompaktnějších a zároveň nejefektivnějších metod sběru informací. Provedení rozhovoru vyžaduje od průvodce diskuze specifické dovednosti – citlivost, soustředěnost, schopnost porozumět mezilidským vztahům a disciplínu. Zkušený průvodce rozhovoru je zároveň zručným pozorovatelem, schopným interpretovat neverbální signály. Rozhovory běžně bývají zaznamenávány prostřednictvím diktafonu nebo videokamery. Následně dochází k jejich přepisu a reflektování. Jistou nevýhodou použití nahrávacího zařízení je možnost zvýšené nervozity všech účastníků. Rozhovor nabízí možnost zachytit výpovědi a slova v jejich přirozeném kontextu. Rozlišujeme zejména dva hlavní typy: polostrukturovaný a nestrukturovaný rozhovor. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159-160).

Druhá základní metoda spočívá v pečlivém, strukturovaném a cílevědomém sledování dětí. Podle Gavory nejde pouze o sledování lidských aktivit, ale také o systematický záznam a následnou reflexi. Pozorovatel má přesně definované, co a jak bude pozorovat, již před začátkem procesu. Je nutné, aby si připravil pozorovací arch, do kterého své pozorování zapíše. Arch může nabývat různých forem – např. třídní mapy.

Sledováním frekvence komunikace mezi učitelem a edukovanými se vytvoří buďto zóna vyrušování nebo dominantní aktivity učitele. (Gavora, 2000, s. 76).

Seznam činností učitele a žáka tvoří základ pozorovacího archu, do kterého pozorovatel zapisuje výskyt aktivit čárkou. H. Kantorková použila při pozorování učebních činností žáků na 1. stupni základní školy následující typ archu (Gavora, 2000, s.77).

Tabulka 1 – Typ pozorovacího archu

<i>Učební činnosti žáků</i>	<i>Frekvence (zápis čárek)</i>
<i>Vyjmenování a popis faktů</i>	
<i>Vyjmenování a popis procesů a způsobů činnosti</i>	
<i>Reprodukce definic, norem a pravidel</i>	
<i>Třídění</i>	
<i>Zjišťování vztahů mezi fakty (vliv, způsob, příčina)</i>	
<i>Dokazování a ověřování</i>	
<i>Srovnávání a rozlišování</i>	
<i>Rozbor a skladba (analýza a syntéza)</i>	

Tento arch jsem upravila dle svých potřeb a některé z uvedených bodů využila pro tvorbu svého pozorovacího archu, aplikovaného během diskuzí. Sledovala jsem děti jak individuálně, tak i ve skupinách. Výsledky však byly vyhodnocovány komplexněji – v rámci celé třídy nebo několika skupin. Klíčová byla jak frekvence odpovědí, tak i odpovědi samotné. Důraz při pozorování jsem kladla na aktivity spojené s morálními tematickými okruhy a realizovala jsem je v pořadí, které znázorňuji v tabulce č. 2.

Tabulka 2 – Pozorovací arch využitý v programu

<i>Učební činnosti žáků po shlédnutí bajky</i>	<i>Odpovědi dětí</i>
<i>Zapamatování: Vyjmenování postav, popis základních faktů</i>	

<i>Zapamatování: Vystihnutí morálního problému</i>	
<i>Morální usuzování: Reprodukování pravidel, norem</i>	
<i>Morální usuzování: Srovnávání s podobnými situacemi</i>	
<i>Morální usuzování: Posouzení, jak by v obdobné situaci nyní reagovaly</i>	

Jak jsem popsala v kapitole „*Formativní působení výtvarné činnosti*“, je velice důležité klást důraz na pozitivní zpětnou vazbu i během výtvarného tvoření. Proto jsem se rozhodla děti často chválit pro motivaci k vlastnímu zlepšování. Zároveň se vyhýbat kritice dětských prací. Při provedení hodnocení bylo nezbytné postupovat citlivě a spíše poskytovat doporučení, jak lze výsledek zdokonalit.

## 9 Úvod do programu

Představuji vám vytvořený a následně zrealizovaný program, jenž tvoří centrální část této bakalářské práce. Byl navržen s důrazem na interaktivitu, zábavu a vzdělávání s ohledem na potřeby mladších školáků. Jeho součástí byla setkání s družinovými dětmi ze čtvrté třídy, z nichž některé trpěly poruchou ADHD a ADD. Lekce probíhaly po dobu osmi týdnů, vždy v délce přibližně jedné hodiny, každé úterý od září do října 2023. Program měl za cíl rozvíjet morální hodnoty dětí a naučit je několika nekonvenčním výtvarným technikám, jako je špachtlová malba, koláž, vosková rezerva a další. Každý týden byl věnován jiné bajce a jiné výtvarné technice.

Setkání bylo tvořeno animovaným zpracováním bajek ve formě krátkých videí, diskuzí o jejich významech a ponaučeních, a nakonec praktickými úkoly, včetně výtvarného zpracování bajky a následné reflexe. Příběhy jsem pečlivě vybírala tak, aby



nesly různorodá poselství, která jsou pro děti srozumitelná a uplatnitelná v každodenním životě. Vzory chování měly za úkol předat skupině hodnoty jako je empatie, upřímnost, spravedlnost, moudrost, vzájemná pomoc nebo třeba skromnost. Aby celá aktivita měla smysl a děti vše stihly v pořádku dodělat, byly domluvené s rodiči, že si je začnou vyzvedávat z družiny až po skončení programu.

Koncept byl sestaven s cílem poskytnout vzdělávání a zábavu v jednom. Jsem přesvědčená, že literatura a zejména bajky mají schopnost transformovat myšlení a posilovat dovednosti, což mě dovedlo k myšlence propojení bajek od Ezopa s výtvarnou komponentou. Důvodem vytvoření programu, který spojuje výtvarnou tvorbu s morálním vědomím, byla myšlenka, že je to příjemný způsob, jak podporovat holistický vývoj dětí.

Volba Ezopových bajek nebyla náhodná. Tyto bajky jsou klasickým literárním dílem a myslím si, že by je měl znát každý. Navíc obsahují významná morální ponaučení, která jsou, dle mého mínění, stále aktuální. Nabízejí zábavný a zároveň poučný způsob, jak se učit o lidském chování, etice a životních hodnotách. Zvířecí postavy v příbězích umožňují dětem hlubší ztotožnění se s poselstvími a animované zpracování bajek posilují jejich vnímavost. Moje první zkušenost s těmito bajkami pochází z prvního stupně základní školy. V rámci úkolu vytvoření komiksu k jedné z bajek, jsem si tehdy vybrala příběh „Lev a Myš“, který jsem symbolicky zařadila na začátek tohoto programu. Všechny nástěnky jsme měli zaplněny výtvarnými pracemi, na které jsme se chodili zpětně dívat. Tato zkušenost mě přivedla k přesvědčení, že právě tyto bajky mohou být správná cesta a možná utkví dětem v paměti stejně jako mně.

Důvodem volby práce s vizuálně zpracovanými bajkami byla skutečnost, že má tento přístup uklidňující efekt. Děti se při sledování nebo poslechu těchto „pohádek“ přepnou do volnočasového režimu a zároveň jsou součástí velmi efektivního způsobu vzdělávání. Nejenže bajky poskytují dítěti zábavu a relaxaci, ale také vytvářejí silný základ pro učení, morální formaci a emocionální inteligenci. A to má zvláštní důležitost, pokud zohledníme fakt, že cílem pedagogů není pouze formovat jednotlivce s rozmanitými vlastnostmi, ale i vhodnými hodnotami. Alespoň já osobně se tohoto přístupu snažím držet.

Během edukace jsem měla možnost pozorovat, jak se děti chovají, když jim chybí některé pomůcky. V těchto okamžicích se odkryla jejich morální vyspělost, ochota spolupracovat a empatie. Bylo možné pozorovat, které děti se bez váhání podělily o své

pomůcky s ostatními, a které si naopak věci pečlivě střežily. Další příležitostí, při níž jsem sledovala praktické projevy morálních hodnot dětí, byly různé úkoly, které jsem si pro ně předem připravila. Během plnění těchto aktivit bylo zjevné, které z dětí byly schopny plnit úkoly pohotově, a které vyžadovaly motivaci v podobě odměny – bonbónu.

## 9.1 Základní údaje o programu

Níže uvedená tabulka nabízí stručný přehled základních charakteristik výtvarného programu a jeho organizace, který byl uskutečněn ve spolupráci s dětmi ze čtvrté třídy. Program cílil na výtvarné vzdělávání s důrazem na morální hodnoty. Dále zde naleznete klíčové informace, včetně místa konání, mé role, věkové skupiny, počtu účastníků, rozsahu a časového plánu jednotlivých setkání.

*Tabulka 3 – Základní údaje o programu*

<i>Působíště:</i>	Školní družina 4. třídy; Fakulní základní škola profesora Otokara Chlupa Pedagogické fakulty UK
<i>Adresa:</i>	Fingerova 2186/17, Stodůlky, 158 00, Praha 13
<i>Moje postavení:</i>	Lektorka výtvarného programu se zaměřením na morální hodnoty
<i>Věk dětí:</i>	9 až 10 let
<i>Počet dětí:</i>	± 20 dětí
<i>Rozsah programu:</i>	Osm setkání, konaných každé úterý, s trváním přibližně hodinu a 15 minut, včetně krátké přestávky
<i>Čas a datum docházení:</i>	Od 13:00 do 14:15; 12. 9. 2023 – 31. 10. 2023

## 9.2 Cílová skupina

V rámci tohoto programu jsem pracovala s družinovými dětmi mladšího školního věku. Konkrétně se jednalo o čtvrtou třídu, kde někteří čelili specifickým výzvám, jako je ADHD a ADD, což mohlo ztěžovat jejich pozornost. Proto jsem program přizpůsobila tak, aby byl motivující, plný aktivit a různých změn, s pravidelnými přestávkami a vizuálními pomůckami, jako byly např. animované bajky. Důležité bylo také dodržování struktur, rutin a udržení si vlídného přístupu.

Mladší školáci jsou etapou, kdy se dítě aktivně rozvíjí a zdokonaluje své schopnosti v různých směrech. Vstup do základní školy a trávení času ve školním prostředí sžívají v tomto procesu významnou roli. Dítě začíná projevovat zlepšené

kognitivní schopnosti, motorickou zručnost a sociální dovednosti. Tělesný růst, vývoj svalové hmoty a proměny v obličeji jsou také velmi výraznými ukazateli. Kognitivní vývoj zahrnuje posun v logickém a abstraktním myšlení, který ale stále není dokonalý. Současně dochází k posílení smyslového vnímání a pozornosti. Sociální a emoční vývoj je výrazně ovlivněn interakcemi s učiteli a spolužáky. Děti se učí spolupracovat, vyjadřovat své emoce a postupně formovat svou identitu. Celkově se jedná o rozhodující období, které dítě připravuje na budoucí výzvy a úkoly v jeho vývoji.

### 9.3 Věkové předpoklady cílové skupiny

Na základě poznatků prezentovaných v kapitole o vývoji dětí v mladším školním věku jsem vytvořila několik tvrzení. Ta slouží k hlubšímu porozumění této specifické věkové skupiny, a především k vhodnému nastavení morálních témat v rámci programu. V kapitole „*Vyhodnocení věkových předpokladů cílové skupiny*“ jsou následně potvrzeny či vyvráceny. Jedná se o tyto věkové předpoklady:

1. U mladších dětí má rodičovské slovo nejvyšší důležitost, ale s postupujícím věkem se zvyšuje vliv kamarádů a vrstevnických vztahů a rodičovská autorita se stahuje do ústraní.
2. Dívky ve svých rozhodnutích více zohledňují sociální aspekty, což zahrnuje i péči o druhé (tj. etika péče podle Gilliganové). Proto očekávám, že dívky budou na otázky týkající se pomáhání, přírody a rodiny reagovat pozitivněji.
3. Narůstá potřeba a důležitost internetu a jiných komunikačních médií.
4. Chlapci jsou při programu více v pohybu – nevydrží dlouho na místě.
5. Výtvarné činnosti baví o něco více dívky – pracují pečlivěji.
6. Děti vykazují známky druhého stádia předkonvenční morálky, ve kterém se právě nacházejí. To se projevuje snahou získat odměnu a jednat tak, aby se jim vrátilo to, co daly.
7. S přihlédnutím ke zvýšené vnímavosti při učení prostřednictvím nápodoby (viz „*Vnitřní podmínky výchovy*“), lze předpokládat, že dramatické ztvárnění dětem pomůže k lepšímu zapamatování.

### 9.4 Výchovné cíle

Výchovný či vzdělávací cíl lze definovat jako požadovanou změnu v oblasti znalostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot u účastníka vzdělávání. Vzdělávací cíl

představuje výsledek, kterého vzdělávací instituce a pedagogové chtějí dosáhnout. Výsledek může zahrnovat také posílení hodnotové (Havličková, Žárská, 2012, s. 16–17).

Dle Koláře (2012, s. 23) jsou cíle vzdělávání popisovány jako: „*Představy o ideálních kvalitách vychovávané osobnosti, skupiny, generace, kterých má být dosaženo prostřednictvím výchovy. Cíle jsou racionální konstrukty vyvozené z analýzy společenských poměrů, potřeb člověka v této společnosti, z kvality pracovních operací (práce), z analýzy lidského poznání a kultury a schopnosti používat toto poznání*“. Švaříček a Šedřová doplňují (2007, s. 64), že fungují jako jakési vodítko, které by nás mělo provázet během celého výchovného či vzdělávacího procesu. Neustále bychom měli monitorovat, zda směřujeme k jejich dosažení či nikoli.

Při dělení cílů rozlišujeme několik kategorií. Bendl identifikuje dva typy cílů: obecné a specifické, také nazývané dílčí. V rámci výchovy ve volném čase máme za cíl naučit jedince efektivně hospodařit s volným časem a vnímat ho jako významnou hodnotu v životě. Z obecného cíle lze odvodit několik dílčích: naučit jedince efektivně odpočívat; umět vybírat účinné rekreační formy; podporovat a rozvíjet zájmy; naučit jedince vhodně využívat dostupné materiální prostředky pro trávení volného času; odhalovat a posilovat jedinečné dovednosti; uspokojovat a podporovat potřeby; vést k neustálému osobnímu růstu a vzdělávání (Bendl, 2015, s. 124). Co Bendl dále uvádí a považuji to za klíčové, je, že různé volnočasové aktivity mají i různé cíle. Proto musí pedagog volného času pečlivě promyslet a stanovit cíle tak, aby odpovídaly charakteru plánované aktivity.

Skripta od Pospíšila (2009, s. 1) se zabývají základním rozdělením cílů, které se používají při vytváření a plánování vzdělávacích a výcvikových programů. Tři hlavní složky se identifikují jako:

1. Kognitivní cíle – zaměřené na vzdělávání a poznávání
2. Afektivní cíle – zaměřené na postoje a hodnoty
3. Psychomotorické neboli výcvikové cíle – zaměřené na rozvoj psychomotorických dovedností

Ačkoli hraje výtvarná složka v mé práci neodmyslitelnou roli, nesmím opomenout na afektivní rozvoj dětí skrze aktivity s Ezopovými bajkami. Ty umožňují prozkoumat složité morální otázky a posílit hodnoty a etické uvědomění. Což je způsob, kterým se

děti učí empatii a schopnosti porozumět morálním dilematům, což vede k jejich zvýšené morální citlivosti. Tvořivý prvek následně slouží především jako prostředek k vyjádření jejich pochopení a emocí. Lze jej však samozřejmě také zařadit k psychomotorickým neboli výcvikovým cílům – pohyb a manuální dovednosti. Skrze tento cíl děti posilují kompetence v oblasti kresby, malby a manipulace s uměleckými materiály.

## **Hlavní cíle programu**

Hlavním cílem celého programu nebylo pouze zvýšit povědomí dětí mladšího školního věku o lidském morálním fungování, ale rovněž efektivně představit a promítnout tyto hodnoty do jejich každodenního života skrze vhodně navržené debaty spojené s krátkým dramatickým ztvárněním, kterého se účastnily samozřejmě hlavně děti. Vzhledem k omezené abstraktní myšlenkové kapacitě dětí tohoto věku, jsem se zaměřila na metodiku, která je pro ně z hlediska rozvoje morálního uvážení přístupnější – dramatické scénky (aktivnější účast dětí, hlubší porozumění situacím, konfliktním střetům a emocím).

Druhým významným cílem programu bylo naučení dětí novým výtvarným technikám, které podpořily jejich tvořivost a také zlepšily jejich schopnost vyjádřit se a sdílet své myšlenky formou vizuálního umění. Tímto způsobem mohly nejen posilovat své tvůrčí, ale i komunikační dovednosti.

## **Vedlejší cíle programu**

Vedle hlavního cíle programu jsem si stanovila též specifické vedlejší cíle pro jednotlivé lekce, jež jsou pečlivě zaznamenány v konkrétních programových dnech. Vzhledem k tomu, že každá hodina byla tematicky odlišná, bylo rozmanité i výsledné morální poselství a použitá umělecká metoda. Děti tak postupně, krok za krokem, směřovaly k celkovému progresu svého morálního uvažování a výtvarného vyjádření. Celý proces byl umocněn tím, že vytvořená díla byla vystavena ve třídě, což poskytlo dětem příležitost prohloubit a upevnit to, co se naučily během lekce.

## **9.5 Podmínky výchovy programu**

Podmínky výchovy jsem rozdělila do dvou kategorií – na vnější a vnitřní. Podle B. Blížkovského se vnější podmínky výchovy člení na přírodní, společenské, objektivní a subjektivní, věcné a osobní, materiální a duchovní, obecné a konkrétní. Vnitřní

podmínky výchovy tvoří dosažená úroveň skupin i jednotlivců: jejich vrozené/získané, žádoucí/nežádoucí vlastnosti, souhrn jejich životních zkušeností a jejich skupinové, věkové a individuální specifika (Blížkovský, 1997, s. 109).

*„Podmínky výchovy ve volném čase mají své zvláštnosti. Z hlediska vnitřních podmínek je důležité si uvědomovat, že volný čas poskytuje pedagogovi značný prostor pro rozvíjení žádoucích individuálních znaků osobnosti, jako jsou například zájmy, schopnosti, charakterové vlastnosti.“* (Bendl, 2015, s. 125)

## **Vnitřní podmínky výchovy programu**

Vnitřní podmínky výchovy, vztažené k mému programu, zahrnují motivaci a touhu každého člena k učení se nové dovednosti a znalostem. Dále pak poslušnost, vůli komunikovat a diskutovat v kroužku, chuť k práci (jednotlivě i ve skupině), respekt a toleranci mezi účastníky, i ke mně. Patří sem také absence závažnějších zdravotních psychických i fyzických problémů, nadání, míra extroverze, situační stav (zdravotní, nálada), dosavadní morální znalosti, výtvarné dovednosti, emoční stabilita. A nakonec samozřejmě radost z celkového programu a výtvarného tvoření.

Konkrétní vnitřní podmínky pro mladší školní věk zahrnují následující aspekty: schopnost učit se, dozrávání mozkového centra, vysokou a spontánní aktivitu, zlepšenou jemnou motoriku, zvýšenou paměť, bohatší představivost, zvýšenou vnímavost pro učení prostřednictvím nápodoby, odvahy, impulzivitu, krátkodobou schopnost koncentrace, emoční proměnlivost, a ještě ne plně rozvinutou vůli. Taktéž je důležitým faktorem socializace, včetně interakce se školou a vrstevníky.

## **Vnější podmínky výchovy programu**

Mezi vnější podmínky tohoto programu patří míra tolerance z mé strany, vztahy mezi dětmi ve skupině a zajištěný vhodný prostor pro tvorbu a diskuze, kde se děti budou cítit příjemně a budou moci volně vyjádřit své nápady. Podmínky dále zahrnují připravený a strukturovaný program, který zahrnuje výukové prvky z Ezopových bajek a umožňuje dětem zapojit se aktivně do tvůrčího procesu a morálních debat. Dalším faktorem je přítomnost dospělého, který je schopen vést diskuze a podněcovat učení. Dále podmínky zahrnují znalost všech bezpečnostních pravidel a základních informací o dětech, abych mohla správně a individuálně reagovat, měla vřelý pohled do jejich dispozic a vyvarovala se možným situacím, které by mohly ohrozit jejich bezpečí. Důležité je také

zohlednit potřeby dětí, včetně fyzického pohybu a odpočinku, aby byl program přínosný a přizpůsobený jejich věku a schopnostem.

## **9.6 Prostředky výchovy programu**

Prostředky výchovy zahrnují veškeré zdroje, které učitelé a žáci mohou využít k dosažení vzdělávacích cílů. Tyto prostředky se dělí do dvou hlavních kategorií: materiální a nemateriální. Materiální prostředky zahrnují fyzické objekty, jako jsou technické výukové nástroje, učební pomůcky a školní prostory. Naopak nemateriální kategorie zahrnuje všechny ostatní prameny, které nejsou fyzické povahy, včetně organizačních forem výuky a výukových metod (Pospíšil, 2009, s. 1).

Tyto prostředky můžou, jinými slovy, zahrnovat jakékoliv vnější či vnitřní podmínky výchovy, které lze v daném kontextu využít k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Z hlediska šíře lze jako prostředky výchovy považovat: hru, hromadné sdělovací prostředky, pedagogizované prostředí, sport, umění nebo třeba práci (Malach, 2002, s. 61–63). Kromě toho je důležité mít na paměti, že efektivní využití těchto prostředků vyžaduje uvážlivou integraci a přizpůsobení k danému vzdělávacímu prostředí.

### **Materiální prostředky výchovy programu**

Do kategorie materiálních prostředků výchovy, souvisejících s mým programem, zařazují širokou škálu vybavení pro celý prostor. To zahrnuje stoly, židle, koberec, promítací plátno, počítač, reproduktory, nástěnky a další potřebné vybavení. Podrobněji také různé výtvarné a jiné pomůcky vztahující se k jednotlivým aktivitám. Tyto pomůcky obsahují například nůžky, izolepy, modelíny, štětce, pastelky, fixy, temperové barvy, tuše, vodové barvy, voskovky, akvarely, pastely, tužky, gummy, uhly, různé druhy papírů.

### **Nemateriální prostředky výchovy programu**

Mezi nemateriálními prostředky programu zařazují různé organizační formy, které se týkají jak skupinových, tak individuálních aktivit. Spolu s tím souvisí programové diskuze a dramatické hry, které umožňují dětem vyjádřit své myšlenky a názory nebo pravidelné různorodé reflexe pro zhodnocení průběhu a výsledků aktivit. Důležitým aspektem jsou i odměny a jiné druhy motivace, které slouží k posilování žádoucího chování. Rovněž patří mezi nemateriální prostředky příprava každého setkání, ať už se

jedná o samotnou posloupnost programových aktivit, promítání videa s bajkou nebo zajištění výtvarných pomůcek, které ve družině chybí.

## **10 Harmonogram programu**

Průběh našeho setkání měl následující strukturu: Nejdříve jsem se ve družině přivítala s dětmi a položila jim morální otázku, která se týkala aktuálního programu. Jejich odpovědi a aktivitu jsem sledovala a zapisovala do pozorovacího archu. Poté následovala animovaná verze Ezopovy bajky, bez odkrytí ponaučení, na které musely děti později přijít samy. Po bajce jsme se zapojili do mnou pozorované debaty, kde jsme opět probrali stejnou morální otázku a následně ji přetvořili do krátké dramatické scénky. Děti se různě organizovaly do skupin a přihlížejíc k tomu, že ne všechny děti jsou na tuto aktivitu dostatečně extrovertní, jsem ji nechala na bázi dobrovolnosti.

Po důkladném probrání tématu a krátké přestávky ve formě protažení, nastala druhá část programu, která zahrnovala tvořivou činnost. Začala jsem tím, že jsem podrobně představila výtvarnou techniku, ukázala několik obrázků pro inspiraci a krátce na to se všichni pustili do práce. Každý obraz zaznamenával několik hlavních symbolů a témat, které daná bajka obsahovala. Po dokončení hlavního výtvarného projektu si děti často ještě připravily jednoduchý barevný podklad pro následující hodinu, aby mohly příště aplikovat další vrstvy. Poté jsme společně uklidili třídu a děti v různých formách reflektovaly své zážitky. Na závěr jsme výtvořily i s morálním ponaučením vystavili na nástěnce, abychom umocnili získané vědomosti.

S cílem oživit především teoretický rámec programu a integrovat prvek praktického testování morálního chování dětí, byly v 6. a 7. lekci provedeny dvě krátké aktivity. Tato cvičení byla navržena tak, aby zodpověděla otázky, zda děti upřednostňují odměnu, či mají morální normy vnitřně přijaté. A také, zda se děti orientují pouze na své vlastní potřeby nebo zohledňují blaho skupiny (družiny). Při konstrukci úkolů jsem zohlednila morální úroveň mladších školních dětí, kteří se nacházejí ve druhém stádiu předkonvenční morálky, a sledovala, kolik dětí projevilo tyto charakteristiky.

## **11 Popis, reflexe a vyhodnocení jednotlivých lekcí**

Tato část práce se zabývá samotným popisem, reflexí a zhodnocením každé jednotlivé lekce. Podrobnější informace o výtvarných technikách a používaných



nástrojích jsou k dispozici v kapitole s názvem „*Popis výtvarných technik využitých v programu*“. Shrnutí Ezopových bajek a jejich rozbor lze nalézt pod sekci nesoucí název „*Analýza Ezopových bajek využitých v programu*“.

## 11.1 Lekce 1. – Tvorba s modelínou

**Datum:** 12. 09. 2023

**Aplikovaná Ezopova bajka:** Lev a Myš

➤ Zdroj: <https://decko.ceskatelevize.cz/video/e214542158200014>

**Hlavní morální otázky:** „*Děti, myslíte si, že je důležité pomáhat druhým? A to i těm, které třeba neznáme, ale vypadají, že jsou menší nebo slabší (např. malé dítě nebo slepý pán při přecházení silnice)?*“

**Popis výtvarné techniky:** Sochařský přístup (tvoření struktur, rýhování ploch apod.), kdy se vytváří objekty a postavy z modelíny.

**Cíle lekce:** Naučení se výtvarné techniky „*Tvorba s modelínou*“ a seznámení se s morálními ponaučeními, která zní: „*Respektuj a pomáhej druhým, bez ohledu na jejich velikost či sílu, protože vše se ti může vrátit (to dobré, i to zlé)! I slabší může pomoci silnějšímu, a navíc se s ním spřátelit.*“

**Pomůcky:** Modelína v různých barvách, pracovní podložka, špejle či špachtle, projektor, notebook, připojení k internetu, papírek na jmenovku, míček, papír, tužka.

**Průběh lekce:** Nejdříve jsem se představila dětem a vysvětlila jim průběh programu a pravidla. Zároveň jsem jim sdělila, že se nemusí bát komunikovat, protože žádná odpověď není špatná. Proběhlo rychlé seznámení v kroužku pomocí hry s míčkem, kde každý řekl své jméno a něco o sobě. Děti si vytvořily jmenovky a mohli jsme začít s hlavní částí programu. Zůstala jsem s dětmi v kroužku a položila jim morální otázku (viz „*Hlavní morální otázky*“), na kterou děti reagovaly vcelku negativně. Velká část dětí se shodla na tom, že by se se zmíněnou cizí osobou bály mluvit, protože tak je tomu učí doma. Samozřejmě se našlo i pár jednotlivců, kteří na to reagovali s názorem, že je důležité pomáhat druhým bez ohledu na to, zda je známe či neznáme. Hlavně, pokud jsou výrazně slabší.

Po této úvodní části jsme společně sledovali animovanou verzi bajky, po které následovala druhá debata. Probrali jsme v kolečku, co děti z videa získaly, co je k tomu

napadá, a zda zažily něco podobného (více informací obsahuje Tabulka 4). Velmi mě překvapilo zjištění, že mnoho rodičů dětí lidem s nižšími schopnostmi podporu neposkytuje. A tím, že děti chování svých rodičů pozorně sledují a čerpají z něj inspiraci pro vlastní jednání, nevnímám tuto interakci jako ideální. Taktéž jsme se společně dopracovali k morálnímu ponaučení (viz „*Cíle lekce*“), které jsem doplnila ještě o tato slova: „Velikost nebo postavení neznamena vždy vše. Dokonce i malý jedinec může v některých situacích poskytnout velkou pomoc. Důležité je ukázat vděk, laskavost a statečnost. Bajka nám také připomíná, že přátelství a pomoc jsou cenné, a že bychom měli být připraveni pomáhat druhým, bez ohledu na jejich status“.

V rámci debaty jsme také společně vytvořili příběh se dvěma různými konci, který ilustroval morální ponaučení lekce. Příběh následně děti zdramatizovaly v rámci krátké dramatické scénky pro upevnění znalostí. Vymyšlený příběh měl tuto podobu: „Eliška byla patnáctiletá dívka, která žila se svými rodiči na malé farmě. Jednoho slunného odpoledne se rozhodla jít na procházku do lesa, který se rozkládal za jejich domem. Cestou však narazila na staršího muže, který ji zpočátku trochu vyděsil. Muž, o kterém je řeč byl bezdomovec, který hledal práci nebo alespoň něco k jídlu. Když Eliška viděla hlad v jeho očích, zeptala se ho, zda by si něco nedal. Pan bezdomovec jí s prosbou o pomoc řekl, že už několik dní nic nejedl a pokud mu dá něco k snědku, tak se jí postará o zahrádku a třeba jí pohlídá i slepice, které má na farmě...“

- 1. varianta konce příběhu: „...Eliška ale byla trochu nedůvěřivá, pána se bála, a tak mu řekla, že nemá dost jídla ani pro sebe, ačkoli se mohla rozdělit. O několik dní později se Eliška vydala na procházku do lesa znovu. Když se vracela z procházky, uslyšela hlasitý smích. Byla to liška, která se rozhodla přijít na farmu a pronásledovala slepice. Eliška byla zoufalá, protože rodiče ještě nepřišli z města domů a sama nevěděla, co dělat. V tu chvíli si vzpomněla na pana bezdomovce a věděla, že kdyby mu tehdy pomohla, mohl teď on pomoci jí.“
- 2. varianta konce příběhu: „...Eliška byla sice trochu nedůvěřivá, ale věděla, že když se s pánem rozdělí, tak jí to neublíží. O několik dní později se Eliška vydala na procházku do lesa znovu. Když se vracela z procházky, uslyšela hlasitý smích. Byla to liška, která se rozhodla přijít na farmu a pronásledovala slepice. Eliška byla zoufalá, protože rodiče ještě nepřišli z města domů a sama nevěděla, co dělat. V tu chvíli uviděla pana bezdomovce, který ji celou dobu slepice hlídal, jak vyhání lišku pryč, aby se už nikdy netoužila vrátit.“

Po ukončení debaty jsem na tabuli zformulovala morální ponaučení, protáhli jsme se a představila jsem dětem výtvarnou techniku pro danou lekci, kterou bylo modelování. Děti si připravily potřebné pomůcky, rozehrály modelínu v rukách pro lepší manipulaci a věnovaly se nejen samotnému modelování, ale také úpravě struktury ploch. Po dokončení výtvarných děl (lvů, myšek a lovců – viz Příloha 1), jsme je, společně s morálním ponaučením, vystavili ve třídě.

Na závěr si děti připravily barevné podklady pro výtvarnou techniku, která nás čekala následující týden. Toto opatření bylo nezbytné, neboť bylo příště potřeba klást další vrstvy. Děti reflektivně zaznamenaly své dojmy a pocity na papír (viz Příloha 2) které jsme později ještě rozebrali. Společně jsme uklidili a rozloučili se.

**Vyhodnocení cílů a reflexe výukové hodiny:** K vyhodnocení, zda byly splněny cíle slouží mimo jiné i pozorovací tabulka (viz níže), ze které lze vyčíst, jak kvalitně děti odpovídaly v debatách.

*Tabulka 4 – Vyplněný pozorovací arch z 1. lekce*

<b><i>Učební činnosti žáků po shlednutí bajky</i></b>	<b><i>Odpovědi dětí</i></b>
<b><i>Zapamatování: Vyjmenování postav, popis základních faktů</i></b>	Děti odpověděly správně a znaly všechny hlavní postavy, včetně lva, myši a lovce. Popsaly klíčové momenty v bajce, jako například setkání mezi lvem a myší a jejich vzájemnou záchranu.
<b><i>Zapamatování: Vystihnoutí morálního problému</i></b>	Děti úspěšně identifikovaly hlavní morální problém mezi lvem a myší, a nikdo neměl s rozuzlením situace potíže. Jednalo se o vyjádření problému, který nás může potkat, pokud si nebudeme vzájemně pomáhat.
<b><i>Morální usuzování: Reprodukování pravidel, norem</i></b>	„Vždy splň to, co slíbíš.“ „I slabší jsou někdy silnější.“ „Nikoho nepodceňuj.“ „Buď k ostatním milý.“ „Nikdy nevíš, co tě v životě čeká.“ „Buď opatrný, všude můžou číhat pasti.“

<p><i>Morální usuzování:</i> <b>Srovnávání s podobnými situacemi</b></p>	<p>Děti vyjádřily svou ochotu poskytovat asistenci lidem s různými potřebami, včetně slepých, hluchých, lidí na vozíčku, nebo menších dětí. Zároveň podotkly, že se s těmito situacemi setkávají pravidelně.</p>
<p><i>Morální usuzování:</i> <b>Posouzení, jak by v obdobné situaci nyní reagovaly</b></p>	<p>I přesto, že mnoho dětí vyjádřilo přesvědčení, že by mělo být přirozené poskytovat pomoc slabším lidem i zvířatům, a že se budou snažit na to více myslet, vyskytla se zde i menší skupina dětí, která zdůraznila, že v tom nevidí smysl, pokavaď to neplní ani jejich rodiče. První skupinka dodala opět poznámku, že je důležité pomáhat druhým bez ohledu na to, zda je známe či neznáme.</p>

Z hodiny jsem vyvodila, že pravidelně zvládat tolik úkolů s udržením rychlejšího tempa není reálné. Je sice nezbytné s dětmi pracovat rychle a efektivně, ale přesto bylo potřeba některé aktivity lehce zkrátit. Poznala jsem, že i v oblasti poslechu nás čekají určité výzvy. Nejenže bylo dětí více, než jsem očekávala (okolo 20), ale také se jednalo o skupinu s výrazným zastoupením dětí s poruchou pozornosti a hyperaktivity. To vedlo k začlenění krátkých přestávek, protažení, pohybu a časté změně aktivit i prostoru ve třídě.

Navzdory mírně hlučnějšímu prostředí na mě děti působily mile. Ocenila jsem, že byly opravdu komunikativní, i když občas až moc – musela jsem je přerušovat, aby měl šanci promluvit i někdo jiný. Bylo vidět, že se mě ještě trochu styděly, což ale nebylo na škodu, neboť alespoň hezky poslouchaly a pracovaly. Jejich třídní učitelka mě varovala, že budu muset často zvyšovat hlas, abych zkoncentrovala roztěkané děti, k čemu ale naštěstí často nedocházelo. Občas se vyskytlo dítě, které mělo potřebu vstát, začít se hýbat nebo něco vykřiknout, ale to bylo vše.

Výběr modelíny na začátek programu se ukázal jako skvělý krok, zejména v kontextu první hodiny, která byla věnována vzájemnému seznámení a poznání skupiny. Tato výtvarná technika se osvědčila jako ideální volba pro dětské ruce, což umožnilo snadné zapojení všech účastníků. Zároveň bylo příjemné zjistit, že mnoho dětí již mělo s modelínou zkušenosti, což usnadnilo vysvětlení postupu a vedlo k plynulému průběhu aktivity.

Zpětná vazba od dětí (viz Příloha 2) byla velmi povzbudivá. Některé z nich vyjádřily zájem především o výtvarný program a vytváření postaviček z modelíny, s touhou podniknout více podobných aktivit. Ostatní zmínili svůj zájem spíše o animované bajky nebo obecně celý program, což bylo obzvlášť příjemné. Pozornost si zaslouží i jedna dívka, která ve své zpětné reflexi napsala: „Líbilo se mi, když jste říkala, že když někomu pomůžeš, tak se ti to vrátí zpátky.“ Toto poukazuje na její zájem o hodnotu vzájemné pomoci. Další děti poznamenaly, že jsem na ně působila mile, což mě samozřejmě také velmi potěšilo.

## 11.2 Lekce 2. – Špachtlová malba

**Datum:** 19. 09. 2023

**Aplikovaná Ezopova bajka:** Liška a čáp

➤ Zdroj: <https://edu.ceskatelevize.cz/video/1162-ezopova-bajka-krab-a-liska>

**Hlavní morální otázky:** „*Děti, jak byste reagovaly, kdybyste se ocitly v situaci, kdy toužíte po něčem, co by výrazně zlepšilo váš život, ale zároveň by to znamenalo, že musíte nějakým způsobem podvést cizí osobu nebo dokonce svého kamaráda? Rozhodly byste se takto jednat vůči minimálně jednomu z nich. Pokud ano, proč?*“

**Popis výtvarné techniky:** Malba, při které se pracuje s temperovými barvami a špachtlemi namísto štětce, což umožňuje vytvořit textury a linie.

**Cíle lekce:** Naučení se výtvarné techniky „Špachtlová malba“ a seznámení se s morálním ponaučením, které zní: „Co sám nechceš, nečiň druhým!“

**Pomůcky:** Čtvrtka formátu A4, temperové barvy, malířská špachtle (popř. plastová či dřevěná destička různých šířek), vodové barvy, štětce, nádoba na vodu, voda, tužka, guma, zástěra, tabule, mazací fixy na tabuli.

**Průběh lekce:** Druhá lekce proběhla následovně. Po vstupu do třídy jsem vřele přivítala děti a společně jsme zopakovali obsah minulé hodiny. Ptala jsem se jich, jestli si pamatují, co se minule naučili, a zda se jim nějaká podobná situace z bajky stala. Zjistila jsem, že si žáci většinu informací skvěle zapamatovali. Následovalo položení morální otázky (viz „*Hlavní morální otázky*“). Odpovědi dětí byly různorodé, ale nejčastěji se opakovaly tyto: „Myslím, že bych to udělal(a), kdybych si byl(a) jistý(á), že to nikdo nezjistí, a kdybych

to opravdu potřeboval(a),“ „Asi bych raději nejdříve hledal(a) jinou cestu, protože bych nechtěl(a), aby se mi to vrátilo,“ „Kamaráda bych nepodvedl(a).“

Poté jsme si společně pustili video s bajkou a v rámci debaty rozvedli morální otázku: „Stalo se vám někdy, že jste někomu udělali něco, co vám ten člověk poté vrátil? Něco, co se vám třeba moc nelíbilo? Jak jste se poté cítili?“ Děti sdílely příklady z fotbalu, když někdo podkopnul nohu jinému a dotyčný mu to vrátil, ale omylem mu při tom nohu zlomil. Nebo často popisovaly situaci, kdy někdo úmyslně škádlil jiného a dotyčný mu to oplácel tím, že ho v počítačové hře neustále porážel a zničil mu skóre. Shodly se na tom, že tato zkušenost jim nepřinesla dobrý pocit a nejspíše by to znovu neudělaly. Děti vyvodily ponaučení (viz „*Cíle lekce*“), a dokonce přišly i na podobné rčení: „Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.“ Ponaučení z bajky jsem ještě dětem rozvedla: „Tato bajka nás upozorňuje na riziko lstivosti a klamání. Poukazuje na to, že někteří lidé mohou využívat triky a falešné sliby k dosažení svých cílů. Bajka nás nabádá k obezřetnosti a varuje nás před tím, abychom dávali na první dojem.“

Následně jsem jim vysvětlila, tentokrát trochu složitější, výtvarnou techniku, a to špachtlovou malbu. Děti vytvářely 3 D plastický obraz lišky a čápa za pomoci špachtlí a temperových barev (viz Příloha 4) Pro svůj klid si nejprve udělaly náčrty tužkou. Tyto obrazy jsme nechaly uschnout na oknech, aby byly stále součástí provizorní výstavy, a děti se k nim mohly vracet. Reflexí dne byla Myšlenková mapa (viz Příloha 3), kterou děti tvořily na tabuli, aby se docílilo přehlednosti a kolektivního brainstormingu.

### **Vyhodnocení cílů a reflexe výukové hodiny:**

*Tabulka 5 – Vyplněný pozorovací arch z 2. lekce*

<b><i>Učební činnosti žáků po shlédnutí bajky</i></b>	<b><i>Odpovědi dětí</i></b>
<b><i>Zapamatování: Vyjmenování postav, popis základních faktů</i></b>	Vzhledem k tomu, že jsou v této bajce postavy pouze dvě (liška a čáp), tak s úkolem děti opravdu problém neměly. Poznaly taktéž, že se celá bajka odehrávala u čápa a u lišky doma.
<b><i>Zapamatování: Vystihnoutí morálního problému</i></b>	Rozpoznaly, že nejprve liška pozvala k sobě domů na oběd čápa, a protože mu dělala naschvály, čáp neváhal a její činy ji oplatil stejnou mincí.

<i>Morální usuzování:</i> <b>Reprodukování pravidel, norem</b>	Skupina společně přišla na rčení: „Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.“ A k tomu připojila, že je nutné projevat v přátelství opatrnost, aby nás někdo neoklamal a nepodvedl.
<i>Morální usuzování:</i> <b>Srovnávání s podobnými situacemi</b>	Děti sdílely příklady z fotbalu, když někdo podkopnul nohu jinému a dotyčný mu to vrátil, ale omylem mu při tom nohu zlomil. Nebo často popisovaly situaci, kdy někdo úmyslně škádlil jiného a dotyčný mu to oplácel tím, že ho v počítačové hře neustále porážel a zničil mu skóre.
<i>Morální usuzování:</i> <b>Posouzení, jak by v obdobné situaci nyní reagovaly</b>	Shodly se na tom, že tato zkušenost jim nepřinesla dobrý pocit a nejspíše by to znovu neudělaly.

Lekce probíhala plynule a za příjemné atmosféry. Děti se chovaly kultivovaně, nebyly nadměrně hlučné a věnovaly se své výtvarné činnosti s chutí a nasazením. Celkově lze hodinu zhodnotit jako dobře organizovanou, kde se dařilo udržovat disciplínu a zároveň podněcovat tvůrčí projevy. Všimla jsem si, že děti navzájem sdílely své nápady a podporovaly se. Taková pozitivní interakce mezi nimi přispěla k celkově příjemnému průběhu lekce.

Metoda špachtlové malby byla trochu náročnější, avšak děti si ji opravdu užily. Především proto, že s touto technikou neměly dosud žádné zkušenosti. I přes počáteční problémy s přizpůsobením se používání špachtle namísto štětce, si děti techniku brzy osvojily. Většina dětí pochopila, že pro dosažení detailů, linií a textur je třeba využívat různé hrany nástroje. I když byl výsledek u některých dětí více abstraktní, nijak to nevadilo. Děti se zdály být s výsledkem a technikou spokojené, což bylo nejdůležitější.

Z odezvy od dětí (viz Příloha 3) vyplynulo, že se jim výtvarná technika líbila, ale některým přišla trochu náročná. Zároveň však vyzdvihly, že metoda byla zajímavá a také zábavná. V debatě, která doplnila myšlenkovou mapu na tabuli, sdělily, že sice morální ponaučení dne znají, ale animovaný příběh jim lépe ukázal, proč by se jím měly skutečně řídit.

## 11.3 Lekce 3. – Koláž s dokresbou

**Datum:** 26. 09. 2023

**Aplikovaná Ezopova bajka:** Zajíc a želva

➤ Zdroj: [https://www.youtube.com/watch?v=gzlvPwztcTg&t=12s&ab\\_channel=ElfSamael](https://www.youtube.com/watch?v=gzlvPwztcTg&t=12s&ab_channel=ElfSamael)

**Hlavní morální otázky:** „*Děti, jak byste postupovaly, kdybyste se dostaly do situace, kdy pracujete na svém cíli, například domácím úkolu, a máte dvě možnosti, jak ho dokončit? Můžete buď postupovat rychle a mít zbytek dne volný, nebo se věnovat úkolu pečlivěji, i když to může znamenat, že budete pracovat o hodinu déle. Co by ovlivnilo vaše rozhodnutí?*“

**Popis výtvarné techniky:** Vytváření kompozice z výstřižků z novin a barevného papíru, doplněné o dokreslení.

**Cíle lekce:** Naučení se výtvarné techniky „*Koláž s dokresbou*“ a seznámení se s morálním ponaučením, které zní: „*Vytrvalost a cílevědomost je často důležitější než rychlost!*“

**Pomůcky:** Čtvrtka formátu A4, noviny, barevný papír, lepidlo, tužky/fixy/pastelky, papír, tužka.

**Průběh lekce:** Po přivítání jsem se s dětmi vrátila k minulému tématu. Zjistila jsem, co je u dětí nového a představila jim hlavní morální otázku 3. lekce (viz „*Hlavní morální otázky*“). Odpovědi dětí byly rozmanité. Velká část chlapců uváděla, že při činnostech, které je baví, vytrvají a pracují pečlivě (např. kroužky, sport), ale domácí úkoly chtějí mít co nejrychleji hotové. Některé dívky sdílely, že se snaží udělat domácí úkoly hned po škole, bez stresu a pečlivě, aby poté měly klid. Zbylé děti zase řekly, že rychle dělají pouze jednodušší úkoly a pokud to lze, raději vždy upřednostní venkovní hry.

Po shlednutí bajky jsem rozvedla morální otázku: „*Stalo se vám někdy, že jste něco udělali zbytečně rychle a zbrkle, například při sportu nebo úkolu? A kdybyste věnovali této činnosti více času, mohli jste dosáhnout lepších výsledků, třeba ve formě lepší známky?*“ Odpovědi byly rozmanité, přičemž někteří potvrdili, že podobné situace zažili. Zazněly příklady, kdy děti opustily kroužek příliš brzy a později toho litovaly, nebo když zanedbáním nedoléhly nemoc a musely ležet o týden déle.



Následně jsem žáky rozdělila do dvojic nebo trojic a zadala jim úkol vymyslet, jak by mohlo znít poučení (viz „*Cíle lekce*“). Zaznamenala jsem několik jejich myšlenek, například: „Není důležité, jak rychle začneš, ale jak vytrvale pokračuješ,“ „Chlubit se nemá smysl, může to motivovat ostatní,“ „Nikoho nepodceňuj,“ „Postupuj pomalu, ale neustále.“ A společnými silami jsme se dobrali k informaci, že nám bajka předkládá důležité poučení o tom, že vytrvalost a trpělivost mohou vést k vítězství, ačkoli zpočátku nejsme považováni za favority. Zároveň varuje před arogancí, nedůvěrou ve své schopnosti a nedostatečnou úctou k soupeři.

Z výtvarné techniky, kterou jsem jim představila, byly děti zaražené a chvíli jim trvalo pochopit, co od nich očekávám. Nicméně všichni, někteří s malou pomocí, nakonec vytvořili krásně barevná díla (viz Příloha 4). Výtvary obsahovaly želvičky a zajíce vystřižené z novin, doplněné o kresbu tužkou, fixou a pastelkou. Protože nám zbylo ještě trochu času, rozhodli jsme se předpřipravit si podkladovou vrstvu pro nadcházející výtvarnou lekci. Reflexe této hodiny byla ve formě nedokončené věty: „Když se zamyslím nad dnešním programem, vybaví se mi..., protože...“ (viz Příloha 5).

### **Vyhodnocení cílů a reflexe výukové hodiny:**

*Tabulka 6 – Vyplněný pozorovací arch ze 3. lekce*

<b><i>Učební činnosti žáků po shlédnutí bajky</i></b>	<b><i>Odpovědi dětí</i></b>
<b><i>Zapamatování: Vyjmenování postav, popis základních faktů</i></b>	Děti rozpoznaly, že se v bajce jednalo o závod mezi želvou a zajícem, který měl však opačný konec, než děti původně očekávaly.
<b><i>Zapamatování: Vystihnutí morálního problému</i></b>	Ačkoli děti z animovaného příběhu pochopily, že být nejrychlejší neznamená vždy být nejlepší, ne všichni s tím souhlasily.
<b><i>Morální usuzování: Reprodukování pravidel, norem</i></b>	Vymyslely: „Není důležité, jak rychle začneš, ale jak vytrvale pokračuješ,“ „Chlubit se nemá smysl, může to motivovat ostatní,“ „Postupuj pomalu, ale neustále.“ „Nikoho nepodceňuj.“

<p><i>Morální usuzování:</i></p> <p><b><i>Srovnávání s podobnými situacemi</i></b></p>	<p>Většina žáků sdělila, že se s podobnými příklady setkala. Zazněly příklady, kdy děti opustily kroužek příliš brzy a později toho litovaly. Například když odešly z fotbalového klubu a ten se poté stal jedním z nejlepších. Nebo když zanedbáním nedoléčily nemoc a musely ležet o týden déle.</p>
<p><i>Morální usuzování:</i></p> <p><b><i>Posouzení, jak by v obdobné situaci nyní reagovaly</i></b></p>	<p>Protože některé děti trvaly na svém přesvědčení, že být rychlý je často výhodnější než být trpělivý a vytrvalý, neboť jim proces trvá příliš dlouho, je možné, že v některých situacích toto morální ponaučení dodržovat nebudou. Jedná se však pouze o zlomek třídy.</p>

I přes nutnost uklidňování dětí v první polovině lekce, kdy řešily menší nesrovnalosti a projevovaly přílišný hluk, nebyl průběh lekce nijak zásadně ovlivněn. V určitých situacích však bylo nezbytné upozornit na dodržování pravidel. Druhá polovina lekce probíhala za udržení klidného prostředí.

Během výtvarné aktivity se ukázalo, že vytváření koláže z částí novin, která zaujímá přibližně polovinu plochy, bylo pro některé děti výzvou. Tento úkol přinesl drobné obtíže, neboť měly děti tendenci vytvářet menší kompozice. Nicméně po mých připomínkách se snažily obrázky zvětšovat, což jsem ocenila. Další pochvalu si děti vysloužily tím, že se většina z nich snažila zachytit klíčový okamžik, kdy želva v závodě předbíhá zajíce.

Z reflexe dětí (viz Příloha 5) vyplynulo, že si tuto lekci nejvíce spojují s novinami, které byly klíčovým prvkem výtvarné techniky, a také s příběhem o zajíci a želvě. Zvláště si děti všimaly statečnosti želvy, neboť se nebála závodit, i když nemohla s jistotou vědět, zda vyhraje. Ačkoli se jim zdála technika zase trochu náročnější, uváděly, že je bavila ještě o něco více než ta předchozí. Mezi jinými významnými body zmínily dramatické scénky a vyjádřily svůj názor, že jsem je při aktivitě trochu nespravedlivě vystřídala, načež jsem jim slíbila, že podobná situace nebude opakovat.

## **11.4 Lekce 4. – Vosková rezerva**

**Datum:** 03. 10. 2023

**Aplikovaná Ezopova bajka:** O vráně, sýru a lišce

➤ Zdroj: <https://edu.ceskatelevize.cz/video/1167-ezopova-bajka-o-vrane-syru-a-lisce>

**Hlavní morální otázky:** „Děti, představte si, že máte nového spolužáka, kterého zatím moc neznáte, ale zdá se vám, že je opravdu milý. Stále vám lichotí, jak krásně umíte kreslit, zpívat a podobně. Zároveň si všimne, že vám jde dobře matematika a úkoly máte rychle hotové. A tak vás požádá, zda byste za něj udělali i jeho domácí úkoly z matematiky, protože prý teď nemá čas, a pro vás by to byla přeci jen chvilka. Mělo by se takovému člověku pomoci?“

**Popis výtvarné techniky:** Prostřednictvím částečného odrývání vrchní černé tuše se odkryje spodní vrstva, čímž vzniknou poutavé barevné vzory.

**Cíle lekce:** Naučení se výtvarné techniky „Vosková rezerva“ a seznámení se s morálním ponaučením, které zní: „*Bud' opatrný, nedůvěřuj všem (zejména těm, co tě příliš chválí)!“*

**Pomůcky:** Čtvrťka formátu A5 (zlatá), zlaté voskovky (mohou být i barevné), černá tuš, černá temperová barva, štětce, špičaté špejle, zástěra, papír, tužka.

**Průběh lekce:** Srdečně jsem se přivítala se skupinou a společně jsme probrali důležité body z minulého setkání. Morální otázka hodiny (viz „Hlavní morální otázky“), se stala následným bodem naší diskuze, při níž jsme se zamýšleli nad etickým hlediskem lichotek a důvěry. Děti odpovídaly poměrně dobře, uznávaly pomoc, ale s rezervou, aby se nedaly nachytat. Někteří by raději nejprve viděli kladný čin z jeho strany a jiné děti tvrdily, že by dotyčnému princip počítání vysvětlily, byly by ostražité a považovaly jeho chování za podezřelé.

Po shlédnutí bajky jsme otázku zopakovali a dále rozvedli: "Stala se vám někdy podobná situace, kdy vám někdo lichotil a poté po vás chtěl něco, čeho jste později litovali?" Děti na tuto otázku reagovaly příklady (viz Tabulka 7), kde často zdůrazňovaly, že se nakonec napálit nenechaly. Morální ponaučení (viz „Cíle lekce“) jsme zdramatizovali a dále rozvedli: „Je důležité být opatrný a důvěřovat lidem na základě jejich skutků a charakteru, nejen na základě slov a lichotek. Tato bajka nás mimo jiné učí rozpoznání manipulace a zvážení, zda se někdo nesnaží využít našich slabých stránek nebo nedostatků k dosažení svých cílů. Zároveň nás upozorňuje na nebezpečí pýchy, která může vést k našemu vlastnímu selhání.“

V druhé části hodiny jsme se věnovali výtvarné technice, kde žáci ryli do vrstvy černé tuše a snažili se vytvořit obraz s vránou, liškou a sýrem (viz Příloha 6). Dokončená

díla jsme vyvěsili na nástěnkách. Proběhla psaná reflexe dne pomocí škály smajlíků (viz Příloha 7), rychlý úklid a rozloučení.

### Vyhodnocení cílů a reflexe výukové hodiny:

Tabulka 7 – Vyplněný pozorovací arch ze 4. lekce

<b><i>Učební činnosti žáků po shlédnutí bajky</i></b>	<b><i>Odpovědi dětí</i></b>
<b><i>Zapamatování: Vyjmenování postav, popis základních faktů</i></b>	Děti správně určily vránu a lišku, ale když jsem se jich doptala, co zde slouží jako motivace (sýr), tak sdělovaly nesmysly.
<b><i>Zapamatování: Vystihnoutí morálního problému</i></b>	Ačkoli jsem musela dětem hodně napovídat, nakonec byly schopné morální problém identifikovat a rozpoznaly, že ani jedna z postav se nechovala správně. Vrána byla pyšná a hloupá a liška byla sice mazaná, ale také velmi lstivá.
<b><i>Morální usuzování: Reprodukování pravidel, norem</i></b>	Děti v menších skupinách napsaly: „Nevěř nikomu, koho neznáš.“ „Lidem, co často lžou se nedívej do očí.“ „Dávej pozor na manipulaci.“ „Nemluv s cizími lidmi.“ „Nesmíš věřit každému.“ „Dávej si pozor na lichotníky.“
<b><i>Morální usuzování: Srovnávání s podobnými situacemi</i></b>	Jeden chlapec popsal, jak jeho kamarád ve školce zneužil jeho dobrosrdečnost. Dvě dívky sdílely příběh, kdy se od nich cizí muž snažil něco získat výměnou za peníze, bonbóny a lichotky. Slečny však byly obezřetné a odešly. Jiný žák popsal situaci, kdy potkal kluka, který předstíral, že je hluchoněmý a potřeboval vědět, kolik je hodin. Žák tedy vytáhnul telefon z kapsy, aby mu ukázal čas, na co hluchoněmý kluk čekal, sebral telefon a utekl s ním pryč.
<b><i>Morální usuzování: Posouzení, jak by v obdobné situaci nyní reagovaly</i></b>	Vzhledem k tomu, že děti říkaly, že se ve většině podobných situacích napálit nenechaly, usuzuji, že toto morální ponaučení většina dětí již praktikuje a bude v tom také pokračovat.

I přes určité odchylky od mé původní představy proběhla hodina uspokojivě. Ačkoliv se objevily chvíle, kdy někteří žáci působili méně motivovaně a angažovaně, a skupina byla hlučnější, podařilo se nám stanoveného cíle dosáhnout. Nicméně jsem byla nucena často nabádat děti k rychlejší práci, abychom vše stihli včas dokončit.

Při výtvarných činnostech docházelo k opakovanému vracení obrazu dětem, neboť bylo nezbytné, aby vyškrabávaly nejen samotnou siluetu, ale také různé plochy. Některé děti se s touto nutností potýkaly a vyžadovaly asistenci. Navzdory této výzvě vnímám jako pozitivum, že děti vytvořily velmi rozmanité a kreativní kompozice. Taktéž si zaslouží uznání za to, že nevyhloubily rýhu příliš hluboko do papíru, což svědčí o jejich citlivém přístupu k technice a materiálům.

Pomalejší a poněkud hlučný den zanechal své stopy i ve zpětné vazbě od dětí (viz Příloha 7). I když děti nevnímaly tento problém tak intenzivně jako já, některým z nich nevyhovoval hluk ve třídě, který způsoboval bolesti hlavy. Navzdory tomu hodnotila většina dětí 4. lekci nejusměvavějším smajlíkem a sdělila, že dnešní téma debat bylo opravdu zajímavé a bavilo je si spolu povídat.

## 11.5 Lekce 5. – Písmo

**Datum:** 10. 10. 2023

**Aplikovaná Ezopova bajka:** Osel a stín

➤ Zdroj: <https://edu.ceskatelevize.cz/video/1161-ezopova-bajka-o-oslari>

**Hlavní morální otázky:** *„Děti, jak byste se zachovaly v situaci, kdy si oba, vy i váš spolužák, akutně potřebujete od paní učitelky půjčit určitou věc, a oba máte pocit, že na ni máte právo vy, zatímco ten druhý nikoli? Dokonce přestanete vnímat i paní učitelku a začnete se mezi sebou hádat. Jak byste v tuto chvíli postupovaly?“*

**Popis výtvarné techniky:** Využití písma jako uměleckého prvku, kde klasické linie/čáry nahrazují slova či věty.

**Cíle lekce:** Naučení se výtvarné techniky „Písmo“ a seznámení se s morálními ponaučeními, která zní: *„Když se dva perou, třetí se směje. Neboli, že sobeckost a hádky často vedou ke ztrátě!“*

**Pomůcky:** Čtvrťka formátu A4, tužky/fixy/pastelky, tabule, mazací fixy na tabuli.

**Průběh lekce:** Pátá hodina začala v podobném duchu, jako ty předchozí. Po obvyklém uvítání jsme se ponořili do práce, kde jsme probírali morální otázku (viz „*Hlavní morální otázky*“) a děti přišly s různými myšlenkami. Některé navrhovaly řešení v podobě rozdělení věci napůl nebo zjištění, zda věc není k dispozici ještě jednou. Jiné zůstávaly u názoru, že hádka a fyzický střet by mohly být pravděpodobným řešením. Další nápady zahrnovaly hru „kámen, nůžky, papír“ jako alternativní metodu řešení konfliktu nebo přesvědčení, že pokud nemůžou mít věc obě strany, neměl by ji mít nikdo. Po bajce jsme se ještě jednou vrátili k otázce, rozvinuli téma do morálního ponaučení (viz „*Cíle lekce*“) a zahráli si scénku. Také jsem vysvětlila dětem, že hlavní myšlenkou této bajky je, že by lidé neměli být příliš chamtiví a sobečtí, protože to může vést i ke ztrátě toho, co již mají. Bajka nám ukazuje, jak zbytečné spory a hádky mohou nakonec přinést nežádoucí následky, a že je důležité rozvíjet rozumné jednání a spolupráci. Vzájemná solidarita je pro budování harmonických a prospěšných vztahů velice zásadní.

Ačkoli byla pro děti výtvarná technika „*Písmo*“ novou zkušeností, obrázky oslíků vytvořených z písma (viz Příloha 11) se některým dětem povedly opravdu významně. Po vystavení přišlo zhodnocení setkání (viz Příloha 8). Žáci měli za úkol kompaktně vyjádřit své pocity a myšlenky z proběhlých aktivit jedním klíčovým slovem. Všechna hodnocení byla systematicky zaznamenána na tabuli ve struktuře myšlenkové mapy, pro snazší přehlednost a podporu kolektivního brainstormingu. Na závěr setkání si děti připravily podklady pro následující lekci. A připojila jsem poznámku, aby si příště přinesly přírodní materiály, například listy nebo citrusové plody.

### **Vyhodnocení cílů a reflexe výukové hodiny:**

*Tabulka 8 – Vyplněný pozorovací arch z 5. lekce*

<i>Učební činnosti žáků po shlédnutí bajky</i>	<i>Odpovědi dětí</i>
<i>Zapamatování: Vyjmenování postav, popis základních faktů</i>	Žáci určili osla a poté dvě další osoby, které nevěděly, jak správně nazvat a trochu se jim pletly. Některé děti první osobu nazvaly oslařem, jiní jednoduše majitelem. Druhá osoba – kupec, byla pro děti nezapamatovatelná, a tedy zaměněná za „pána, co osla koupil.“

<p><i>Zapamatování:</i> <b>Vystihnutí morálního problému</b></p>	<p>Ačkoli byla situace pro některé děti složitější na pochopení, s mojí pomocí úspěšně identifikovaly hlavní problém, který se týkal vlastnictví oslova stínu.</p>
<p><i>Morální usuzování:</i> <b>Reprodukování pravidel, norem</b></p>	<p>Vytvořily: „Když se dva hádají, nebude to mít ani jeden.“ „Raději si věci kupuj, než si je pronajímej, je to poté snazší.“ „Nemusíš mít všechno.“ „Dohadování nevede k ničemu dobrému.“ „Praní se není správné řešení.“ „Nic si nepůjčuj, pokud nejsi dobře domluvený.“</p>
<p><i>Morální usuzování:</i> <b>Srovnávání s podobnými situacemi</b></p>	<p>Děti zmiňovaly několik zajímavých příkladů, přičemž mě nejvíce zaujal ten, kdy se rodina hádala o to, komu patří větší část pozemku a kdo má tedy právo na sklizeň ovoce. Tento příklad byl velmi podobný naší bajce. Také často vzpomínaly na situace, kdy se s rodiči neshodly ohledně domácích prací, tvrdily, že je nebudou dělat, a namísto toho vyzývaly své sourozence, aby se na těchto úkolech podíleli oni. Vše však vedlo k tomu, že se jim práce dostalo ještě více.</p>
<p><i>Morální usuzování:</i> <b>Posouzení, jak by v obdobné situaci nyní reagovaly</b></p>	<p>Obecně děti jednomyslně souhlasily s tím, že jim tyto zkušenosti nepřinesly pozitivní pocity, ani žádoucí výsledek. Z tohoto důvodu si myslí, že je lepší se podobným chybám v budoucnu vyvarovat.</p>

Na rozdíl od předešlé hodiny jsem byla z této lekce nadšená. Děti projevily výraznější komunikativnost a aktivně se účastnily debat. Kromě vysoké aktivity také vytvářely nové týmy, což jim umožnilo se navzájem lépe poznat. Tato interakce vytvořila příjemnou atmosféru, kde se děti vzájemně podporovaly a úspěšně spolupracovaly.

Ve výtvarné technice nazvané Písmo projevily děti mimořádnou zručnost. S vynikajícím citem využívaly klíčová slova a věty z bajky, přičemž písmo zvětšovaly a zmenšovaly podle potřeby detailů. Výsledek by mohl být o něco pestřejší, což považuji za nedostatek z mé strany, neboť jsem to dětem zdůraznila nedostatečně.

Ze zhodnocení lekce od dětí (viz Příloha 8) nebylo možné získat příliš mnoho informací, ale přesto bylo patrné, že bajka i výtvarná technika měly na děti pozitivní vliv. Myšlenkovou mapu děti ještě rozšířily o diskuzi, kde sdílely, co je v inspirativním příběhu nejvíce zaujalo a jaké závěry si z něj odnesly. Několik dětí bylo dokonce inspirováno k tvorbě vlastních malých příběhů s morální pointou, což mě velice potěšilo a ukázalo, jak program ovlivnil jejich schopnost tvořivě přemýšlet a aplikovat morální hodnoty do různých situací.

## 11.6 Lekce 6. – Otisk přírodních materiálů

**Datum:** 17. 10. 2023

**Aplikovaná Ezopova bajka:** O žabím králi

➤ Zdroj: <https://edu.ceskatelevize.cz/video/1158-ezopova-bajka-o-zabach>

**Hlavní morální otázky:** „*Děti, co si myslíte, že se může stát, když někdo nevěnuje pozornost tomu, co má a neustále touží po něčem dalším? V jakém případě si myslíte, že je takový člověk nevděčný?*“

**Popis výtvarné techniky:** Vytváření otisků přírodních materiálů s unikátními strukturami a texturami.

**Cíle lekce:** Naučení se výtvarné techniky „*Otisk přírodních materiálů*“ a seznámení se s morálními ponaučeními, která zní: „*Kdo si neváží toho, co má, přivolává na sebe pohromu. Nebud' chamtivý a pečlivě zvažuj své žádosti!*“

**Pomůcky:** Čtvrťka formátu A4, temperové barvy, vodové barvy, štětce, nádoba na vodu, voda, přírodní materiály (listy, ovoce, zelenina a podobně), zástěra, bonbóny, papír, tužka.

**Průběh lekce:** V šesté lekci jsem se rozhodla provést praktické ověření morálního chování dětí, abych nebyla omezena pouze teoretickým pohledem. Vzhledem k tomu, že se tato hodina týkala chamtivosti a nevděčnosti, připravila jsem si pro ně specifickou zkoušku. Požádala jsem několik dětí, aby mi pomohly s nástěnkami a drobným úklidem, s příslibem, že na konci hodiny to bude méně náročné. S úsměvem se spontánně přihlásilo několik dětí, které jsem identifikovala jako morálně vyspělejší. Jednalo se převážně o děti, které se často zapojovaly do debat nebo byly tišší, ale na morální otázky odpovídaly správně.



Ačkoli jsem byla za přihlášené děti ráda, bylo jich potřeba více. Proto jsem družině nabídla, že jim za jejich pomoc věnuji jeden nebo dva bonbóny. Tím se přilákala většina žáků, která se následně pustila do práce. Po splnění úkolu jsem každému dítěti udělila jeden bonbón. Někteří vyjádřili vděk, jiní nikoli, a objevila se i skupina dětí, která s odměnou spokojena nebyla. Žáci tvrdili, že jsem slíbila dva bonbóny, a proto jim jeden nestačí. Já však namítla, že během práce zápasili s košťaty a křičeli, tudíž si dva bonbóny nezaslouží. Následovaly dohady a protesty, až jsem byla nucena jim oznámit, že jsou na dobré cestě ke ztrátě i toho jednoho bonbónu, který získali. Načež utichli a posunuli jsme se dál.

Na položenou morální otázku (viz „*Hlavní morální otázky*“), která přišla hned v zápatí, se družina vyjádřila následovně: Je správné, když si člověk dlouhodobě přeje něco, co opravdu potřebuje. Není však v pořádku, když si člověk přeje neustále něco nového (nový model telefonu a podobně). Jeden chlapec sdílel příběh, jak si jednou přál drahé autíčko, a když ho konečně dostal, přestal se o něj zajímat. Dívky se v debatě na chlapce rozzlobily a zdůraznily, že nejdůležitější je být zdravý a mít rodinu. Jeden chlapec na to reagoval pěknou myšlenkou, že sny jsou sice hezké, ale člověk pro jejich splnění musí něco udělat nebo počkat na narozeniny. Jiná dívka popsala, že když si něco přeje, využívá starší verzi podobné věci a snaží se upoutat pozornost rodičů, aby jí později pořídili novou a lepší. Několik dětí se kompletně zdrželo vyjádření, neboť si nebyly jisté odpovědí. Během diskuze o morální otázce a závěrečném ponaučení z bajky (viz „*Cíle lekce*“) děti dospěly k závěru, že nejenže nemusíme získat to, co jsme si přáli, ale také můžeme ještě o něco přijít. Tuto myšlenku se snažily přetvořit do dramatické scénky. Příběh nám také ukázal, že je velice důležité, vážit si toho, co máme, neboť o to můžeme jednoduše přijít. Také nás učí, že změna nemusí být vždy k lepšímu a klade důraz na spolupráci a mír v komunitě.

Výtvarná složka obsahovala otiskování přírodních materiálů se zajímavými strukturami, které měly děti za úkol si přinést. Velmi potěšující bylo, že si na to děti vzpomněly a přírodniny si opravdu přinesly. Děti využily listy ke znázornění žabiček, které doplnili o končetiny a detaily v podobě očí a podobně (viz Příloha 9). Vzhledem k tomu, že bylo potřeba následující hodinu pracovat se suchým pastelem a voskovkami, vytvořily si podklad za pomoci vodových barev. Den jsme zakončili reflektivní číselnou škálou (1–5) s otázkami: „Jak jsi zvládl/a dnešní výtvarné tvoření?“ a „Jak tě to dnes celé bavilo a co tě bavilo nejvíce/nejméně?“ (viz Příloha 10).

## Vyhodnocení cílů a reflexe výukové hodiny:

Tabulka 9 – Vyplněný pozorovací arch z 6. lekce

<i>Učební činnosti žáků po shlédnutí bajky</i>	<i>Odpovědi dětí</i>
<i>Zapamatování: Vyjmenování postav, popis základních faktů</i>	Děti správně vyjmenovaly žáby, vládce všech bohů, čápa a nezapomněly ani na kus dřeva, který v příběhu částečně také zastupuje jednu z postav. Postavy poté propojily s dalšími fakty (např. touze po tom mít stále více).
<i>Zapamatování: Vystihnutí morálního problému</i>	Děti úspěšně pochopily, že se bajka týká chamtivosti a některé děti také vyjádřily názor, že si u postav povšimly nevděčnosti.
<i>Morální usuzování: Reprodukování pravidel, norem</i>	Skupina se shodla na několika podobných variantách morálního ponaučení, a nakonec došla k závěru, že nejenže nemusíme získat to, co jsme si přáli, ale také můžeme ještě o něco přijít. Některé děti se však dostatečně k tématu nevyjádřily.
<i>Morální usuzování: Srovnávání s podobnými situacemi</i>	Jeden chlapec sdílel příběh, jak si jednou přál drahé autíčko, a když ho konečně dostal, přestal se o něj zajímat. Jiné dítě popsalo, že když si něco přeje, využívá starší verzi podobné věci a snaží se upoutat pozornost rodičů, aby mu později pořídili novou a lepší.
<i>Morální usuzování: Posouzení, jak by v obdobné situaci nyní reagovaly</i>	Ačkoli se několik dětí v dnešní debatě kompletně zdrželo vyjádření, neboť si nebyly jisté odpovědí, většina dětí se shodla, že toto chování je vhodné pouze do určité míry, tudíž by zmíněné chyby neopakovaly.

Většina žáků prokázala očekávanou motivaci k úkolům, avšak objevilo se i několik jedinců, kteří zdržovali debaty a odbočovali od tématu. Některí chlapci ze začátku váhali v účasti na výtvarné části a chovali se rozmrzele. Celkově působila skupina s lekcí spokojeně a zajímala se o morální ponaučení. Po skončení hodiny mi dokonce několik dětí položilo pár otázek k tématu bajky, což rozvinulo další diskuzi.

Děti se velmi těšily z výtvarné techniky, při které vytvářely otisky přírodními materiály. Na začátku někteří používali příliš hustou temperovou barvu, což vedlo

k nevýraznému otisku. Nicméně, při dalších pokusech se dětem podařilo vylepšit své dovednosti. Ocenila jsem, s jakým potěšením děti reagovaly na různorodé struktury.

Z hodnocení dětí na reflektivní škále (1–5), kde vyjádřily, jak si vedly ve výtvarné činnosti a co je bavilo nejvíce či nejméně (viz Příloha 10), vyplývají některé klíčové body. Většinu dětí nejvíce zaujal obtisk listů, přestože si uvědomily, že to pro ně bylo trochu náročné. Zajímavým zjištěním bylo, že někteří chlapci, kteří nevyhodnotili výtvarnou část jako svou oblíbenou a celkově udělili nižší hodnocení, se přesto zmínili, že si oblíbili alespoň bajku.

## 11.7 Lekce 7. – Barevná malba suchým pastelem a voskovkami

**Datum:** 23. 10. 2023

**Aplikovaná Ezopova bajka:** Osel a štěně

➤ Zdroj: <https://edu.ceskatelevize.cz/video/1164-ezopova-bajka-o-oslu-a-steneti>

**Hlavní morální otázky:** „*Děti, myslíte si, že by měl člověk zůstat přesně takový, jaký je, ačkoli touží po tom, vypadat a chovat se jinak? Například jako někdo, koho zná a považuje ho za velmi oblíbeného a vtipného?*“

**Popis výtvarné techniky:** Kresba pastely a voskovkami na podklad vytvořený vodovými či temperovými barvami.

**Cíle lekce:** Naučení se výtvarné techniky „*Barevná malba suchým pastelem a voskovkami*“ a seznámení se s morálními ponaučeními, která zní: „*Žárlivost a napodobování se nevyplácí. Važ si své jedinečnosti!*“

**Pomůcky:** Čtvrťka formátu A4, pastely, voskovky, vodové či temperové barvy, štětce, nádoba na vodu, voda, fixativ, tužka, guma, zástěra, bonbóny, „pracovní list“ (papír se zhodnocením 7. lekce), tužka

**Průběh lekce:** Lekce číslo 7 proběhla podobně jako setkání předchozí. Po vstupu do třídy jsem srdečně přivítala žáky a ověřila jejich znalosti z minulé hodiny. Příjemně mě potěšilo, že si většina z nich dobře pamatuje základní informace. Vzhledem k zaměření této lekce na téma žárlivosti jsem připravila situaci, která sloužila k ověření jejich morálního chování. Oznámila jsem družině, že pro ně mám rychlou aktivitu s malou

odměnou v podobě bonbónu. Všechny děti souhlasily, a tak jsem je rozdělila do trojic. Položila jsem jim tři otázky a ti, kdo lépe a rychleji odpověděli, získali odměnu. Přestože šlo o hru na rychlost a správnost, výsledek vyvolal nespokojenost. Na konci bylo několik trojic naštvaných, považujících to za nespravedlivé. Měly dojem, že jiným dětem nadřuzí, protože je mám raději. Několik dětí však situaci přijalo bez dohadování nebo žárlivosti, což jsem identifikovala jako morálně vyšší úroveň.

Následovala morální otázka (viz „*Hlavní morální otázky*“), týkající se změny a přijetí sebe sama. Dětské odpovědi na tuto otázku nabízely různorodé perspektivy, avšak několik hlavních názorů se opakovalo. Mnozí z nich kladli důraz na to, že je důležité zůstat věrní sami sobě za jakýchkoli okolností. Jiné děti vyjádřily názor, že změna je přijatelná pouze v případě, kdy přináší pozitivní vylepšení a zdůraznily, že přílišné změny mohou ohrozit vztahy a přátelství. Diskutovalo se také o situacích, kdy se změna zdá nevyhnutelná, například v případě, kdy člověk nemá žádné přátele. Návazně na to jsme se společně pustili do sledování videa s bajkou, které nás nasměrovalo k dalšímu rozvinutí morálních otázek. Na otázku, zda se dětem stalo někdy něco podobného, odpověděly kladně a s častými příklady: Jedna holčička začala krást oblečení starší sestře a dostala za to od maminky vynadáno. Další dítě si potajím půjčilo tátův notebook s úmyslem otce napodobovat, notebook mu však spadl a do teď ho splácí. Jiná holčička dokonce předstírala, že neumí říkat "ř", stejně jako její mladší sestra, aby získala maminkinu pozornost, ale dočkala se pouze návštěvy u logopedky. Celkově se děti shodly na tom, že jim tyto zkušenosti nepřinesly dobrý pocit, a proto mají pevný závazek tuto chybu neopakovat.

Děti vyvodily ponaučení (viz „*Cíle lekce*“) a přišly na přísloví: „Kdo chce víc, nemá nic“ a předvedly z toho scénku. Ponaučení z bajky jsem ještě dětem rozvedla: „Bajka poukazuje na důležitost sebeakceptace a uvědomění si vlastní ceny, abychom neupadli do pasti žárlivosti a ztráty toho, co máme, jen kvůli iluzi o lepším životě někoho jiného. A zároveň nás vyzývá k důkladnému zvažování důsledků našeho jednání.“

Následně jsem jim vysvětlila, tentokrát poměrně jednoduchou, výtvarnou techniku, a to barevnou malbu suchým pastelem a voskovkami, při níž děti tvořily štěně a osla (viz Příloha 11). Obrazy jsme vyvěsili na nástěnky a pustili se do posledního bodu dne – zpětné reflexe. Na tento účel jsme použili papír podobný pracovnímu listu, na které byla

myšlenková mapa a několik otázek týkajících se prožitého dne (viz Příloha 12). Děti listy vyplňovaly individuálně nebo ve dvojicích.

### Vyhodnocení cílů a reflexe výukové hodiny:

Tabulka 10 – Vyplněný pozorovací arch ze 7. lekce

<b><i>Učební činnosti žáků po shlednutí bajky</i></b>	<b><i>Odpovědi dětí</i></b>
<b><i>Zapamatování: Vyjmenování postav, popis základních faktů</i></b>	Družina pochopila, že bajka obsahuje osla, štěně a jejich majitele a odehrává se nejen u této trojice doma, ale také v oslových myšlenkách.
<b><i>Zapamatování: Vystihnoutí morálního problému</i></b>	Hned po shlednutí bajky se děti samy přihlásily, že rozpoznaly, o čem bajka vypovídá, protože touto negativní vlastností trpí také – žárlivostí.
<b><i>Morální usuzování: Reprodukování pravidel, norem</i></b>	Děti určily: „Kdo chce víc, nemá nic.“ „Žárlivost má své následky.“ „Vždy buď sám sebou.“ „Pokud něco provedeš, tak se ti to vrátí.“ „Važ si toho, jaký jsi.“
<b><i>Morální usuzování: Srovnávání s podobnými situacemi</i></b>	Příklady dětí: Jedna holčička začala krást oblečení starší sestře a dostala za to od maminky vynadáno. Další dítě si potají půjčilo tátův notebook s úmyslem otce napodobovat, notebook mu však spadl a do teď ho splácí. Jiná holčička dokonce předstírala, že neumí říkat "ř", stejně jako její mladší sestra, aby získala maminčinu pozornost, ale dočkala se pouze návštěvy u logopedky.
<b><i>Morální usuzování: Posouzení, jak by v obdobné situaci nyní reagovaly</i></b>	Celkově se děti shodly na tom, že jim tyto zkušenosti nepřinesly dobrý pocit, a proto mají pevný závazek tuto chybu neopakovat.

Z popsaných hodin byla tato charakterizována nejvyšší úrovní hluku. Několik jedinců zde projevovalo chování, které narušovalo zdravou atmosféru třídy a zastínilo žáky, kteří jsou aktivní a zapojení do výuky. Navzdory výrazné absenci disciplíny však

v průběhu hodiny probíhaly velmi kvalitní debaty, a tak byly hlavní cíle lekce většinou dosaženy. Co se týče konstruované morální situace, domnívám se, že by bylo lepší vynechat motivaci formou bonbónu, aby se morální úroveň dětí lépe a jasněji projevila bez ovlivňování odměnou.

Při vytváření výtvarného díla děti povedeně propojovaly a tónovaly podklad s postavami. Některé z nich pracovaly pouze se suchým pastelem, jiné volily voskovky, a někteří si dokonce vyzkoušeli kombinaci obou technik. Tímto různorodým přístupem k výtvarnému procesu děti nejen projevily kreativitu, ale také se naučily experimentovat s různými výtvarnými médii, což přispělo k obohacení jejich uměleckých dovedností.

Z vyhodnocení dne (viz Příloha 12), které zahrnovalo myšlenkovou mapu a několik otázek týkajících se prožitého dne, jsem zjistila nejen, co děti bavilo nebo nebavilo a kolik si z toho zapamatovaly, ale také jsem zaznamenala, že děti s větším zájmem o výuku nejsou spokojeny s aktuální situací ve třídě. Tyto děti vnímají chování některých spolužáků za silně rušivé a obtěžující. Usadila jsem se s dětmi do kruhu a sjednala s nimi pravidla, abychom podobným situacím příště předešli. Zároveň jsem zjistila, že některým dětem připadala výtvarná část příliš dlouhá. Nicméně, zpětná vazba v sobě nesla mnoho pozitivních informací a také ukázek, že si děti z bajek opravdu hodně zapamatovaly a osvojily.

## **11.8 Lekce 8. – Zapouštění barev do vlhkého podkladu přes kresbu voskovkou**

**Datum:** 31. 10. 2023

**Aplikovaná Ezopova bajka:** O dvou myších

➤ Zdroj: <https://decko.ceskatelevize.cz/video/e215543110100024>

**Hlavní morální otázky:** „*Děti, co si myslíte, že je lepší: být bohatý nebo žít skromnější, ale svobodný život? Proč?*“

**Popis výtvarné techniky:** Využití bílé voskovky pro vytvoření „neviditelné“ kresby, která je následně odkryta rozpívanými vodovými barvami aplikovanými na navlhčený podklad.

**Cíle lekce:** Naučení se výtvarné techniky „*Zapouštění barev do vlhkého podkladu přes kresbu voskovkou*“ a seznámení se s morálním ponaučením, které zní: „*Skromný, ale svobodný život je cennější než bohatství s obavami!*“

**Pomůcky:** Čtvrtka formátu A4, bílá voskovka (popř. béžová), tužka, guma, vodové barvy, houbička nebo kapesníčky, nádoba na vodu, voda, štětce, zástěra, „pracovní list“ (papír se zhodnocením 8. lekce), tužka

**Průběh lekce:** Vzhledem k mému záměru, aby závěrečná lekce shrnula všechny předešlé hodiny a zahrnula celkové pocity dětí z proběhlého programu, bylo nutné mírně zkrátit úvodní část lekce a rychle přejít k hlavní morální otázce (viz „*Hlavní morální otázky*“). Odpovědi dětí na otázku byly různorodé. Skupina, která obhajovala bohatství, zdůrazňovala absenci hladu, možnost pořídit si léky, udržovat dobré zdraví a větší dům. Také výhody, jako je možnost návštěvy posilovny, zlepšení fyzické kondice a získání pozornosti od opačného pohlaví. Rovněž žáci poukazovali na fascinující myšlenku, že jedinci, kteří nikdy nepoznali svobodu, nemohou úplně porozumět jejímu významu, a tak nemají důvod vnímat její absenci jako problém. Druhá skupina dětí, která byla o něco menší, naopak argumentovala tím, že bohatství nemusí přinést skutečnou radost a může vést k smutku. Žáci věřili, že lidé s nižšími příjmy mohou častokrát zažívat více štěstí. A rovněž poukázali na to, že bohatí jednotlivci mnohdy pracují nadměrně a jsou svou prací zaujati, což vede k jejich nesvobodnému a omezenému životnímu stylu.

Po představení bajky jsme se opět zaměřili na hlubší morální aspekty tématu. Rozvinuli jsme téma do podoby morálního ponaučení, které se shodovalo s cíli dané lekce (viz „*Cíle lekce*“). Klasicky jsme abstrahovali myšlenky z bajky a přenesli je do dramatické scény, aby se děti mohly aktivněji zapojit. Poselství bajky jsem dětem přiblížila tak, že by neměly podceňovat prostý a klidný život ve snaze dosáhnout většího bohatství, které nemusí vždy zaručovat skutečné pohodlí. Příběh rovněž připomněl, že hodnoty a preference jednoho člověka se nemusí shodovat s těmi druhého.

Vzhledem k potřebě dostatečného času pro reflektování jsem se rozhodla využít techniku „*Zapouštění barev do vlhkého podkladu přes kresbu voskovkou*“. Metoda nevyžadovala výraznou časovou investici, a přesto vynikala svou pestrou barevností. Poskytla dětem příležitost vytvořit umělecká díla s motivy myšek, která byla následně oživena rozpitou vodovou barvou. Po dokončení těchto kreativních prací jsme se věnovali delší reflexi, zahrnující jak obsah 8. lekce, tak i celkový průběh programu. Dala jsem

dětem pokyn, aby se rozhlédly po nástěnkách a za pět minut se vrátily ke svým lavicím. Když se děti vrátily zpět na svá místa, předala jsem jim „pracovní listy“ (viz Příloha 13 a Příloha 14), které vyplňovaly samostatně s možností konzultace s ostatními. Po odevzdání listů jsme se ponořili do diskuze, kde jsme probrali jednotlivé otázky, všechny zážitky a dojmy. Zmínili jsme otázky jako: „Co jsme se všechno naučili?“ nebo „Jak můžeme bajky využít v běžném životě?“ Následně jsme rychle uklidili prostor, děti si na mě vzaly kontakt a den jsme zakončili dlouhým a trochu sentimentálním objetím.

### Vyhodnocení cílů a reflexe výukové hodiny:

Tabulka 11 – Vyplněný pozorovací arch z 8. lekce

<i>Učební činnosti žáků po shlednutí bajky</i>	<i>Odpovědi dětí</i>
<i>Zapamatování: Vyjmenování postav, popis základních faktů</i>	Vzhledem k tomu, že základních postav není v této bajce mnoho, tak s úkolem děti neměly sebemenší problém. Určily dvě myšky, kocoura, pána domu i místa, kde se bajka odehrávala. Polní myšku sice někteří zaměnili za myšku venkovní, ale to nijak nevadilo.
<i>Zapamatování: Vystihnoutí morálního problému</i>	Morální problém stanovily (bohatství vs. svoboda), ale opět, podobně jako u příběhu se zajícem a želvou, s ním ne všichni souhlasili.
<i>Morální usuzování: Reprodukování pravidel, norem</i>	Děti se skrze různé obdobné myšlenky dopracovaly k tomu, že život plný skromnosti a svobody může být pohodlnější než bohatý, ale nesvobodný život. A že můžeme žít bez nadměrného luxusu, a přesto být šťastní.
<i>Morální usuzování: Srovnávání s podobnými situacemi</i>	Vzhledem k věku dětí se mnoho z nich s podobnými situacemi zatím častokrát nesetkalo. Respektive si děti bajku s podobnými situacemi, které zažily, nedokázaly propojit.
<i>Morální usuzování: Posouzení, jak by v obdobné situaci nyní reagovaly</i>	Děti samozřejmě přiznaly, že je v životě svoboda velmi důležitá, ale dle slov některých jedinců, by se ji v některých chvílích, výměnou za trochu bohatství, vzdaly. Otázka je, zda by tak děti opravdu učinily.



Poslední lekce byla velmi emotivní a zanechala silný dojem na všechny zúčastněné. Žáci se do ní zapojili s nadšením a projevíli vysokou úroveň empatie. Atmosféra byla plná pozitivní energie a týmového ducha. Žáci projevovali vyšší míru soustředěnosti a ctili právo na vyjádření druhých. Vzájemně si naslouchali a drželi se stanoveného tématu.

S poslední výtvarnou technikou měly některé děti trochu problémy. Převážně kvůli tomu, že si děti papír nenamočily dostatečně nebo se zabývaly příliš dlouho přípravou, což vedlo k rychlému zaschnutí papíru před tím, než stačily začít s aplikací barev. Tím došlo k vytvoření obrazů s málo rozpitou barvou. Po opakovaném procvičování této techniky však děti nakonec získaly potřebné dovednosti. I přesto, že byla technika poněkud jednodušší, stále byla pro děti dostatečně fascinující. Jejich konečné výtvary se vyznačovaly výraznými barvami, které na nástěnkách vynikaly.

Příloha 13 a Příloha 14 představuje ukázky vyplněných „pracovních listů“ k závěrečné reflexi, které jsem si pro děti předem připravila. Tato reflexe pojímala několik klíčových otázek týkajících se toho, jak si děti celý program užily, co bych mohla vylepšit a zároveň sloužila jako shrnutí všech předchozích bajek, morálních ponaučení a výtvarných technik. I když ne všechny děti odpověděly na testovací otázky správně, jejich odpovědi byly mnohem obsáhlejší, než jsem původně očekávala. To mě mimořádně potěšilo a potvrdilo, že každé dítě si z programu odneslo hodnotný obsah. Detailně jsme vše prodiskutovali v závěrečné debatě, kde jsme zjistily, že největším problémem byl občasný hluk ve třídě a nedostatek času na celou lekci. Nicméně, žáci celkově program chválili a vyjádřili přání, abych s nimi pokračovala. Zdůraznili, že se díky mé přítomnosti ve družině nenudí a těší se na každé úterý.

## **12 Vyhodnocení věkových předpokladů cílové skupiny**

Tato hodnocení reagují na kapitolu „*Věkové předpoklady cílové skupiny*“ a ověřují mé předpoklady, které vycházejí z informací získaných z teoretické části bakalářské práce. Každý bod se zaměřuje na cílovou skupinu tohoto programu, tedy mladší školní věk, a obsahuje sedm následujících tvrzení:

1. *U mladších dětí má rodičovské slovo nejvyšší důležitost, ale s postupujícím věkem se zvyšuje vliv kamarádů a vrstevnických vztahů a rodičovská autorita se stahuje do ústraní.*

Tuto oblast jsem sledovala pouze v omezeném počtu diskuzí. Postupovala jsem tak, že jsem dětem úmyslně kladla otázky týkající se jejich zkušeností s morálními situacemi. Ptala jsem se jich, zda si myslí, že se jejich rodiče vždy chovají v souladu s principy vyplývajícími z bajek, a zda upřednostňují poslouchat rady rodičů nebo kamarádů. Téměř všechny děti souhlasily s tím, že je důležité brát v úvahu oba pohledy, protože jak rodiče, tak i kamarádi se mohou mýlit. Přesto většina stále věří spíše rodičům, protože jsou dospělí a podle dětského názoru mají větší životní zkušenosti.

2. *Dívky ve svých rozhodnutích více zohledňují sociální aspekty, což zahrnuje i péči o druhé (tj. etika péče podle Gilliganové). Proto očekávám, že dívky budou na otázky týkající se pomáhání, přírody a rodiny reagovat pozitivněji.*

S ohledem na mé předchozí zkušenosti s prací s dětmi, pro mě nebylo překvapením potvrzení této domněnky. Dívky ve svých odpovědích projevovaly snahu vyhnout se násilí a často naznačovaly, že by byly ochotny tolerovat i nepříjemnosti, aby udržely spokojenost druhé strany a nepoškodily tak vzájemný vztah.

3. *Narůstá potřeba a důležitost internetu a jiných komunikačních médií.*

Díky přísnému zákazu používání telefonů ve školní družině (s výjimkou důležitých hovorů s rodiči apod.) nedocházelo, v průběhu programu, k žádným rušivým momentům, způsobeným digitálními zařízeními. Nicméně zájem dětí o bajky výrazně vzrostl, když jsem jim představila animovanou verzi. Jejich pozornost vždy rychle stoupala při zapnutí počítače. Pokud jde o komunikační média, mám téměř jistotu, že většina dětí využívá alespoň aplikaci WhatsApp pro komunikaci s rodiči a kamarády. Tuto skutečnost jsem si především uvědomila, když za mnou po skončení poslední lekce přišlo asi 10 dětí a požádalo mě o kontakt, abychom zůstali ve spojení.

4. *Chlapci jsou při programu více v pohybu – nevydrží dlouho na místě.*

Původně jsem si myslela, že vzhledem k velkému počtu dětí s ADHD a ADD, zmíním v hodnocení tohoto předpokladu, že potřeba pohybu byla znát u obou pohlaví. Přestože tyto poruchy ovlivňují pozornost a jedna z nich také hyperaktivitu, byla zřetelně vyšší touha po pohybu u chlapců. Jednoduše nevydrželi dlouho v klidu a stále se museli přesouvat, poskakovat apod. Proto bylo nutné program přizpůsobit tak, aby zahrnoval

přestávku na rychlé protažení a časté změny v programových aktivitách spojené s pohybem po třídě.

5. *Výtvarné činnosti baví o něco více dívky – pracují pečlivěji.*

Dívky skutečně projevovaly větší zájem o výtvarnou činnost než chlapci, a to z několika důvodů. Domnívám se, že to může být pravděpodobně způsobeno rychlejším rozvojem jemné motoriky, schopností zaměřovat se na detaily a vyšší trpělivostí. I když to platí pro většinu dětí, není to univerzální pravidlo. Někteří chlapci pracovali se stejným nadšením a aktivitou jako dívky. Z debat a reflexí si však nejsem vědoma jediné žákyně, kterou by výtvarná část někdy nebavila, což o chlapcích s jistotou říci nemohu.

6. *Děti vykazují známky druhého stádia předkonvenční morálky, kde se právě nacházejí. To se projevuje snahou získat odměnu a jednat tak, aby se jim vrátilo to, co dali.*

Tento aspekt je pouze částečně pravdivý. I když ne všechny, určité reakce dětí skutečně naznačovaly projevy 2. stadia předkonvenční morálky. Ty se objevovaly zejména v průběhu praktických cvičení zaměřených na morálku, která byla pro děti připravena předem. Konkrétně se jednalo o situace, kdy jsem od dětí potřebovala s něčím pomoci a sledovala jsem, kolik z nich se nabídne spontánně a kolik očekává odměnu. Celkově bylo možné pozorovat projevení druhého stádia přibližně u poloviny třídy.

7. *S přihlédnutím ke zvýšené vnímavosti při učení prostřednictvím nápodoby (viz vnitřní podmínky), lze předpokládat, že dramatické ztvárnění dětem pomůže k lepšímu zapamatování.*

Abych vyhodnotila toto tvrzení, rozhodla jsem se nenápadně zeptat dětí, co podle nich napomáhá lepšímu zapamatování. Kromě klasického slovního opakování a prezentace na nástěnkách mi mnoho z nich často sdělovalo, že jim velice pomáhají dramatické scénky. Z jejich reflexí také vím, že většinu dětí tato forma výuky opravdu bavila. Na základě těchto pozorování lze tedy předpoklad potvrdit.

Celkově lze konstatovat, že vyhodnocení věkových předpokladů poskytlo cenné poznatky, které mohu uplatnit v budoucím pedagogickém působení s dětmi mladšího školního věku. Několik předpokladů se potvrdilo, ale objevily se i odchylky od očekávání. Níže je uvedená shrnující tabulka.

Tabulka 12 – Shrnutí vyhodnocení věkových předpokladů cílové skupiny

<b><i>Věkový předpoklad</i></b>	<b><i>Potvrzeno</i></b>	<b><i>Odchyłka</i></b>
<i>Vliv kamarádů a rodičů:</i>	Většina dětí souhlasila s důležitostí obou perspektiv.	Přestože se obě perspektivy považují za důležité, děti více věří rodičům.
<i>Sociální aspekty a péče o druhé:</i>	Dívky se více zaměřovaly na sociální aspekty a péči o druhé.	Velká část chlapců taktéž preferovala vyhýbání se násilí.
<i>Vliv komunikačních médií a internetu:</i>	Děti mají zájem o komunikační média, zejména WhatsApp (mobilní aplikaci).	Téma nebylo důkladněji probráno.
<i>Pohybová aktivita chlapců:</i>	Chlapci projevovali vyšší potřebu pohybu.	Někteří žáci byli ovlivněni poruchami ADHD a ADD.
<i>Zájem o výtvarné činnosti:</i>	Dívky projevovaly větší zájem o výtvarné aktivity.	Chlapci se k výtvarným činnostem nevyjadřovali tak často jako dívky.
<i>Projevy 2. stádia předkonvenční morálky:</i>	Některé děti projevovaly očekávání odměny za pomoc.	Tvrzení bylo částečně chybné.
<i>Dramatické scénky a učení nápodobou:</i>	Děti uváděly, že dramatické scénky jim pomáhají k lepšímu zapamatování.	Téma nebylo důkladněji probráno.

## 13 Vyhodnocení cílů programu a diskuze

### Vyhodnocení jednotlivých lekcí:

Reflexe každé jednotlivé lekce jsou pečlivě zaznamenány v konkrétních dnech. Následně tyto reflexe podstupují další fázi vyhodnocení, která je systematicky zaznamenána v níže uvedeném textu. Tento proces umožňuje detailní sledování a zrekapitulování průběhu a efektivity programu.

Tabulka 13 – Úspěchy a výzvy/nezdary jednotlivých lekcí

<i><b>Lekce</b></i>	<i><b>Úspěchy</b></i>	<i><b>Výzvy/nezdary</b></i>
<b>1.</b>	Otevřená komunikace; zájem o program; poslušnost; pracovitost; vhodný výběr výtvarné techniky (Tvarování modelíny) podpořil manuální dovednosti	Mírně hlučnější prostředí; vykazování zvýšené potřeby pohybu u některých dětí → začlenění přestávek na protažení
<b>2.</b>	Plynulý průběh lekce; kultivované chování; příjemná atmosféra; dobrá organizace; disciplína; podněcování tvůrčích projevů; vzájemná podpora dětí; pozitivní interakce; klidná výměna názorů; zájem o novou výtvarnou techniku	Náročnost špachtlové malby – některá díla více abstraktní
<b>3.</b>	Snaha o zvětšování koláže; zachycení klíčového okamžiku bajky ve výtvarné aktivitě; pozitivní ohlasy na odvahu želvy, dramatické scénky a výtvarnou aktivitu – Koláž s dokresbou	Nutnost upozornění na pravidla; obtíže s velikostí koláže; nespravedlivé střídání dětí v dramatických scénkách
<b>4.</b>	Dosažení stanoveného cíle; rozmanité kompozice výtvarných prací; citlivý přístup k technice; pozitivní ohlasy na morální téma debat; užívání si vzájemného rozhovoru	Málo motivované a pomalé pracovní nasazení, hlučné prostředí, potřeba asistence některými dětmi
<b>5.</b>	Výrazná komunikativnost; participace v debatách, spolupráce v nových týmech – sblížení se v rámci kolektivu; příjemná atmosféra; zručnost při výtvarné technice s písmem; inspirace pro tvorbu vlastních příběhů s morální pointou	Nedostatečně zdůrazněné pokyny k výtvarné technice – málo pestré obrazy
<b>6.</b>	Motivace k úkolům; zájem o morální ponaučení; spokojenost s lekcí; postupné zlepšení dovedností ve výtvarné části; kladné hodnocení bajky; pozitivní ohlasy	Zdržování debat a odbočování od tématu několika jedinci; rozmrzelost některých chlapců na začátku výtvarné aktivity;

	na výtvarnou techniku (Otisk přírodních materiálů)	mírné problémy s výtvarnou částí – nevýrazný otisk
7.	Kvalitní debaty; hlavní cíle převážně dosaženy; různorodý přístup k výtvarnému procesu – experimentace s výtvarnými médii; velice povedená díla; úspěch v zapamatování a osvojení informací z bajky	Vysoká úroveň hluku; rušivé chování některých žáků – negativní vnímání ostatními spolužáky → sjednání pravidel
8.	Emotivní a pozitivní atmosféra; vyšší míra soustředěnosti a empatie; vzájemné naslouchání; dodržování pravidel a stanoveného tématu; kvalitní a barevné konečné výtvořky; velmi pozitivní zpětná reflexe lekcí; vyjádření přání k pokračování programu	Prvotní potíže s výtvarnou technikou u některých dětí – nerozpitá barva

V průběhu edukačního programu jsem s dětmi po projekci Ezopovy bajky vedla pravidelnou diskuzi o obdobných situacích, jež se v jejich životech vyskytly. S pečlivým rozbořem se děti, v souladu s klíčovým motivem bajky, zaměřily na to, jak by reagovaly nyní. Tento pohled umožnil vyvodit, zda se podařilo dosáhnout stanovených dílčích cílů jednotlivých lekcí.

1. Lekce: *Respektuj a pomáhej druhým, bez ohledu na jejich velikost či sílu, protože vše se ti může vrátit (to dobré, i to zlé)! I slabší může pomoci silnějšímu, a navíc se s ním spřátelit.*

Většina dětí by se nyní pravděpodobně chovala k ostatním s větším respektem a byla by ochotna poskytnout pomoc bez ohledu na vnější charakteristiky. Menší skupina dětí však stále nerozumí smyslu pomáhání bez ohledu na okolnosti – zda dotyčné známe či neznáme. A nevidí v tom smysl, pokud se tímto tvrzením neřídí i jejich rodiče.

2. Lekce: *Co sám nechceš, nečiň druhým!* Děti si více uvědomují důsledky svého chování a hodlají jednat tak, jak by chtěly, aby se jednalo s nimi, neboť jim podobná zkušenost nepřinesla dobrý pocit.

3. Lekce: *Vytrvalost a cílevědomost je často důležitější než rychlost!*  
 Jelikož některé děti stále dávají přednost rychlosti před trpělivostí a vytrvalostí, je pravděpodobné, že by v podobných situacích v souladu s morálním ponaučením bajky nejednaly. Nicméně by tato reakce platila pouze pro menší část třídy.
4. Lekce: *Bud' opatrný, nedůvěřuj všem (zejména těm, co tě příliš chválí)!*  
 S ohledem na to, že děti vyjádřily, že by ve většině obdobných situací nedopustily, aby je někdo oklamal, dospívám k závěru, že většina z nich již uplatňuje toto morální ponaučení a pravděpodobně v tom bude pokračovat.
5. Lekce: *Když se dva perou, třetí se směje. Neboli, že sobeckost a hádky často vedou ke ztrátě!*  
 Děti jednoznačně sdílely názor, že získaly z těchto zkušeností negativní pocity a nežádoucí výsledky. Z tohoto důvodu se domnívají, že je vhodnější se podobným chybám v budoucnu vyhýbat.
6. Lekce: *Kdo si neváží toho, co má, přivolává na sebe pohromu. Nebud' chamtivý a pečlivě zvažuj své žádosti!*  
 I když se několik dětí v dnešním diskuzním kruhu rozhodlo zůstat stranou a nevyjádřit se, protože si nebylo jisté svými odpověďmi, většina z nich se shodla na tom, že chamtivé chování je přijatelné pouze v určitých mezích.
7. Lekce: *Žárlivost a napodobování se nevyplácí. Važ si své jedinečnosti!*  
 Děti jednomyslně sdílely názor, že získaly negativní zkušenosti, což je vedlo k pevnému závazku se této chybě, tedy žárlivosti a bezhlavému napodobování, vyhýbat.
8. Lekce: *Skromný, ale svobodný život je cennější než bohatství s obavami!*  
 Ačkoli děti uznaly, že svoboda je v životě důležitá, někteří naznačili, že by se v některých okamžicích mohli této hodnoty za určitých okolností vzdát. Například výměnou za velký finanční zisk.

Celkové zhodnocení jednotlivých lekcí naznačuje řadu pozitivních prvků, avšak i nevyhnutelné situace, které vyžadovaly specifický přístup a dodatečnou podporu. Dětské reakce na morální ponaučení z bajek jasně ukazují, že většina z nich si plně význam těchto hodnot v životě uvědomuje. Z hodnocení jednotlivých setkání lze také

identifikovat témata, která ne každý automaticky akceptuje. Mezi příklady patří lekce o respektu k druhým, významu vytrvalosti a hodnotě svobody v životě.

### **Celkové vyhodnocení cílů programu:**

Hlavním cílem programu bylo rozšířit povědomí dětí v mladším školním věku o morálním fungování a účinně začlenit tyto hodnoty do jejich každodenního života. Druhým hlavním cílem programu bylo seznámit děti s méně obvyklými výtvarnými technikami a naučit je tyto techniky praktikovat. Výstupy ukazují, že program dosáhl pozitivních výsledků. Závěry byly čerpány z pozorování (debat s dětmi, připravených morálních situací), pravidelných reflexí dětí a pozitivní psané reflexe od třídní učitelky a paní vychovatelky (viz Příloha 15). Kromě písemné reflexe jsem získala zpětnou vazbu ke své pedagogické práci také prostřednictvím rozhovorů s dvěma pedagogy.

Vyvozené pokroky dětí:

1. Zvládnutí výtvarných technik: Všechny děti nakonec zvládly veškeré výtvarné techniky, ačkoli některé s malou pomocí. Tato skutečnost nasvědčuje tomu, že je skupina schopna většinu výtvarných technik aplikovat znovu.

Zvýšení morálního povědomí: Morální povědomí se podařilo alespoň částečně zvýšit u každého dítěte. To bylo patrné například v jejich schopnosti propojit informace o bajkách a jejich ponaučeních v debatách. A také v poslední reflexi, kde každé dítě vyplnilo informace o bajkách a jejich ponaučeních. Během dramatických scének děti prokázaly schopnost vcítění do postav a aktivně zkoušely morálně správné reakce, což přispělo k pochopení nejvhodnějších cest k blahu jednotlivců i společnosti.

Program poskytl pozoruhodné výsledky, přičemž bylo patrné, že každé dítě je individuální a dosáhlo jiného pokroku. Děti s morálně vyspělejšími dispozicemi posunuly svoji úroveň ještě výše, zejména skupina označená jako „Tiché & tvůrčí osobnosti“ (viz Příloha 16), která projevovala schopnost poslouchání a koncentrace. Nicméně i děti z ostatních skupin, které občas odpovídaly na morální otázky nemorálním názorem, dosáhly pokroku ve sběru informací o morálním chování. I přes snahu programu však nelze stoprocentně tvrdit, že se všechny děti nacházely ve 2. stadiu předkonvenční morálky. Některé děti reagovaly na připravené morální situace až po získání odměny, zatímco jiné nabízely pomoc spontánně. Z mých pozorování jsem také vyvodila, že rodiče nesou nemalý díl odpovědnosti za nemorální chování svých dětí. Dle výpovědí



samotných dětí mohu konstatovat, že někteří rodiče projevují v určitých situacích nevhodné chování, což má na jejich děti velký vliv.

Je důležité podotknout, že vzhledem k omezenému časovému rámci programu nemělo každé dítě možnost dosáhnout pokroku ve všech zamýšlených směrech. Některá morální ponaučení zůstala více v paměti než jiná, a toto individuální působení programu bylo zjevné zejména u dětí s poruchami ADHD a ADD. Častým doprovodným jevem byla zvýšená hladina hluku a zpomalení pracovního tempa. Navzdory těmto výzvám však práce s dětmi přinesla obohacující zkušenost pro obě strany, a každé dítě si odneslo něco, co může uplatnit ve svém vlastním životě.

Při pozorování dětí během výuky jsem identifikovala čtyři hlavní skupiny, z nichž každá přináší specifické dynamiky a výzvy do vzdělávacího prostředí dané družiny. Skupiny projevovaly charakteristické rysy, což mi umožnilo lépe porozumět jednotlivým interakcím a potřebám každého jednotlivce. Podrobné rozdělení obsahuje Příloha 16.

## **Diskuze**

Při praktickém provedení mého programu jsem aktivně využila teoretického základu z bakalářské práce. Jedním z klíčových bodů bylo zaměření na motivaci a rozvoj vůle, což odpovídalo teoretickému zdůraznění vnitřních podmínek v daném věku. Při tvoření programu jsem aplikovala teorii motivace a stimulů převážně k udržení pozornosti dětí během delších aktivit vyžadujících koncentraci. V rámci těchto stimulů jsem aktivně využívala pochvaly a drobné odměny v podobě bonbónů, které byly implementovány jako prostředky k posílení zapojení dětí. Místo tradičního čtení jsem zvolila animované bajky, které přitahovaly jejich zájem a zlepšovaly schopnost koncentrace. Měla jsem v úmyslu začlenit i auditivní prvky, konkrétně hudbu, avšak vzhledem k častému hluku ve třídě se tato varianta nepodařila realizovat. I přes některé omezené možnosti jsem se snažila vytvářet prostředí podporující aktivní účast dětí. V sociálním rozvoji jsem vytvářela prostředí pro efektivní komunikaci a sdílení myšlenek, což odpovídalo teoretickému důrazu na vzájemnou interakci s vrstevníky. Konkrétně se to projevilo ve vytváření příjemné atmosféry při debatách a dramatických scénkách, kde děti aktivně spolupracovaly a vyjadřovaly empatii k emocím druhých. Během programu jsem využívala formu animace a výtvarné tvorby k vizualizaci a konkrétnímu vyjádření složitějších myšlenek dětí. Družina tak měla možnost

transformovat myšlenky do hmatatelných symbolů, a navíc posilovat své předpoklady k rozvoji abstraktního myšlení.

V průběhu programu se však objevily i oblasti, které lze v případné budoucí realizaci vylepšit. Některé děti vykazovaly nižší motivaci při aktivitách vyžadujících dlouhodobější soustředění, což by bylo možné řešit začleněním činností, při kterých jsou schopny vytrvat déle. Například u chlapců by se mohlo jednat o modelování a další 3D činnosti, které jsou pro ně atraktivnější než kreslení. Další oblastí k zohlednění je vytvoření strategií pro efektivní řízení hlučných situací, možné snížení velikosti skupiny dětí, prodloužení trvání programu a rozšíření témat bajek. I přes určité nedokonalosti v programu naznačuje pozitivní zpětná vazba od třídní učitelky dětí (viz Příloha 15) možnost navázání na mou práci, což mě více než těší.

Co se týče samotného morálního usuzování, očekávala jsem, že budou děti reagovat na náročná témata podobně a dosáhnou tedy podobné úrovně morálního rozvoje. Překvapivým faktorem bylo, že některé děti projevovaly morální úsudky, které byly vyspělejší než u ostatních. Tento jev lze dále interpretovat s přihlédnutím k dalším faktorům, jako je individuální temperament dítěte, osobní zkušenost, vliv výchovy či poruchy ADHD/ADD. Mezi tyto aspekty lze zahrnout i vliv rodiny, kde může hrát rozhodující roli podpora morálních hodnot a diskuze o etických otázkách. Jak jsem již zmínila, děti často reprodukují chování svých rodičů a přebírají si od nich vzory. Z toho lze vyvodit, že rodiče mají zásadní vliv na formování morálních hodnot a chování svých potomků.

Z této zkušenosti jsem si odnesla nejen poznatky o dětském rozvoji a vzdělávání, ale také o vlastní schopnosti přizpůsobit se a reagovat na jedinečné potřeby každého žáka. Pochopila jsem klíčový vliv, který může mít učitel na formování dětského vnímání a chování. Prohloubila jsem své chápání důležitosti vytváření bezpečného a podpůrného prostředí, které ovlivňuje úroveň zapojení dětí do vzdělávacího procesu. I přes několik výzev, včetně udržení klidného prostředí, bylo povzbuzující sledovat, jak děti reagují na podněty, a jak se tyto interakce projevují v jejich výsledcích.

## 14 Závěr

Bakalářská práce se zabírala vývojem morálního usuzování u dětí mladšího školního věku skrze spojení výtvarného umění a Ezopových bajek. Cílem bylo posílit morální vědomí a hodnoty dětí a tyto prvky efektivně integrovat do jejich každodenního života, vytvářejíc tak základ pro další sociální a emoční vývoj dětí. Děti, které se účastnily mého programu, projevíly zvýšené morální povědomí, což bylo patrné nejen v debatách spjatých s morálními otázkami a dramatických scénkách, ale také v praxi – simulované morální situaci. Pro dosažení cílů byly taktéž uplatňovány animované bajky a následné symbolické vyjádření náročných témat formou výtvarné tvorby, které podpořilo jejich stále se rozvíjející schopnost abstraktního myšlení.

V rámci výuky byly aplikované některé z klasických bajek, jako je „Lev a myš“, „Liška a čáp“ nebo „Zajíc a želva“. Bajky poskytly dětem cenné životní lekce týkající se laskavosti, vděku, respektu a vzájemné pomoci. Zdůraznily důležitost vytrvalosti v dosahování cílů a varovaly před žárlivostí, chamtivostí a lstivostí. Zároveň připomněly, že jednotlivci by měli být spokojeni s tím, co mají, a neměli by ztrácet hodnotné vlastnosti kvůli iluzím. V rámci výtvarných technik, byla využita například metoda malby, koláže, kresby a tvarování modelíny. Malba a kresba umožnila dětem vyjádřit své myšlenky a podpořila sebe prezentaci, zatímco tvorba trojrozměrných modelů procvičila konstrukční dovednosti.

I přes některé nedokonalosti věřím, že program může sloužit jako zábavná aktivita pro rodiče s dětmi, anebo se dokonce stát užitečným výukovým materiálem pro školní programy. Pro obohacení programu mohou být implementovány různé interaktivní aktivity. Jednou z možností je vytvoření sady pexesa s ilustracemi a názvy bajek, která by podporovala zapamatování. Další kreativní možností zapojení rodičů a dětí je tvorba vlastní bajky anebo deníku, který by mohl sloužit k reflexi a budování komunikace v rodině. Vzhledem k zájmu paní učitelky dětí o návaznost na můj program (viz Příloha 15), jsem vytvořila několik návrhů pro rozšíření tématu ve školní praxi. To by mohlo zahrnovat organizaci třídních diskuzí, tvorbu plakátů či prezentací, tematické výlety nebo speciální říkanky či písničky. Věřím, že díky oblibě zpěvu u dětí, by tato aktivita mohla být velmi úspěšná a sloužit jako mocný prostředek k posílení paměti a vnímání příběhů. Na závěr bych ráda podotkla, že osobně pokládám tuto oblast výchovy za obzvláště důležitou, a v mé budoucí pedagogické praxi ji plánuji věnovat zvláštní pozornost.

## Seznam použitých zdrojů

- BENDL, S., 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. [online]. Praha: Grada. [vid. 19. 6. 2023]. ISBN 978-80-247-4248-9. Dostupné z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:56d67f10-e69a-11e8-bc37-005056827e51>
- BLATNÝ, M., ed., 2016. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3462-3.
- BLÍŽKOVSKÝ, B., 1997. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. 2. vyd. Ostrava: Amosium servis. ISBN 80-85498-23-5.
- CEJPKOVÁ, D., 2015. *Kreativní malování s dětmi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5371-3.
- ČÁP, J., 1997. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.
- DVOŘÁKOVÁ, J., 2008. *Morální usuzování – vliv hodnot, osobnosti a morální identity*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4751-8.
- FONTANA, D., 2010. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1.
- GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- GILLIGANOVÁ, C., 2001. *Jiným hlasem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-402-8.
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E., 1999. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex.
- HAVLÍČKOVÁ, D., ŽÁRSKÁ, K., 2012. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: NIDM. ISBN 978-80-87449-18-9.
- HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J., 2011. *Školní družina*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-900-2.
- HRUŠKOVÁ, B., 2012. *Hodnoty a morální vývoj dětí mladšího školního věku*. Praha. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Evangelická teologická fakulta. Katedra Teologie a Filosofie. Vedoucí práce PhDr. Zuzana Svobodová, Ph.D. Dostupné z:

[https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/41519/BPTX\\_2011\\_2\\_11270\\_0\\_309476\\_0\\_125116.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/41519/BPTX_2011_2_11270_0_309476_0_125116.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

HUNT, M., 2007. *The Story of Psychology*. New York: Anchor Books. ISBN: 9780307278074.

JALUŠKA, M., 2018. *Život Ezopův* [online]. Praha: Ústav pro českou literaturu. [vid. 16. 8. 2023]. Dostupné z:

[https://www.kniznice.cz/images/Semin%C3%A1%C5%99e/Zivot\\_Ezopuv.pdf](https://www.kniznice.cz/images/Semin%C3%A1%C5%99e/Zivot_Ezopuv.pdf)

JURÍČEK, J., 1987. *Encyklopédia spisovateľov sveta*. 3. vyd. Bratislava: Obzor. ISBN 65-004-87.

KADLEČEK, M., 2020. Piagetova teorie kognitivního vývoje. In: *Studium Psychologie* [online]. [cit. 2023-9-10]. Dostupné z: <https://www.studium-psychologie.cz/vyvojova-psychologie/8-piaget-moralka.html>

KLUSÁK, M., 2014. *Morální vývoj školáků a předškoláků. Pragmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2325-2.

KOLÁŘ, Z., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

LABUSOVÁ, E., 2014. *Mladší školní věk*. In: *Šance Dětem* [online]. 09-29. 2023-03-17. [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/mladsi-skolni-vek>

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1284-0.

LISNÍKOVÁ, K., 2017. *Vliv sociálně-emocionálního učení na morální usuzování a psychosociální klima třídy*. Olomouc. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Filozofická fakulta. Katedra psychologie. Vedoucí práce PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D. Dostupné z: [https://theses.cz/id/nscm1r/DP\\_Lisnkov\\_Vliv\\_SEL\\_na\\_morln\\_usuzovn\\_a\\_psychosociln\\_klima.pdf](https://theses.cz/id/nscm1r/DP_Lisnkov_Vliv_SEL_na_morln_usuzovn_a_psychosociln_klima.pdf)

MALACH, J., 2002. *Obecná didaktika: Studijní opora pro distanční studium oboru Informační technologie ve vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita.

MOCNÁ, D., PETERKA, J., 2004. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka. ISBN 80-7185-669-X.

- PAVERA, L., VŠETIČKA, F., 2002. *Lexikon literárních pojmů*. Nakladatelství Olomouc. ISBN 80-7182-124-1.
- PÁVKOVÁ, J., 2008. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-423-6.
- PÁVKOVÁ, J., 2014. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-666-6.
- PIAGET, J., 1968. *The Moral Judgment of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- PLEVOVÁ, I., PUGNEROVÁ, M., 2022. *Dětský výtvarný projev: v pedagogické praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0218-1.
- POSPÍŠIL, R., 2009. Obecná pedagogika. In: *Úvod do pedagogiky* [online]. [cit. 2023-7-14]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/elportal/estud/pdf/ps09/uvod\\_ped/web/obecna.html](https://is.muni.cz/elportal/estud/pdf/ps09/uvod_ped/web/obecna.html)
- POSPÍŠIL, R., 2009. Výchovné prostředky. In: *Úvod do pedagogiky* [online]. [cit. 2023-8-16]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/elportal/estud/pdf/ps09/uvod\\_ped/web/prostredky.html](https://is.muni.cz/elportal/estud/pdf/ps09/uvod_ped/web/prostredky.html)
- PREISS, M., KRÁMSKÝ, D., PŘÍHODOVÁ, T., 2014. *Morální usuzování a jednání jako součást integrity osobnosti*. E-psychologie [online], 8(2): 11-28 [cit. 2023-8-9]. ISSN 1802-8853. Dostupný z: [https://e-psycholog.eu/pdf/preiss\\_etal2.pdf](https://e-psycholog.eu/pdf/preiss_etal2.pdf)
- SLAVÍK, J., 2001. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky 1. díl*. Praha: FP UK. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S., 2007. *Dívej se, tvoř a povídej!:* artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-322-2.
- STERNBERG, R. J., 2002. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-376-5.
- ŠVARCOVÁ, I., 1989. K současným problémům morálky a mravní výchovy v naší společnosti. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělání a výchově* [online]. 39(1): 3–4 [cit. 2023-8-19]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=3868%20title=>

- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., et al., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TYRLÍK, M., 2004. *Morální jednání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-2103-535-5.
- TÝBLOVÁ, K., 2014. *Možnosti práce s bajkou v 5. ročníku ZŠ*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra české literatury. Vedoucí práce doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D. Dostupné z: [https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/71652/DPTX\\_2012\\_1\\_11410\\_0\\_258148\\_0\\_132360.pdf?sequence=1](https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/71652/DPTX_2012_1_11410_0_258148_0_132360.pdf?sequence=1)
- URBANOVÁ, P., 2014. *Morální usuzování a autoritářské tendence u zaměstnanců v bezpečnostním a soudním systému*. České Budějovice. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Fakulta pedagogická. Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce Ram Thein, Ph.D. Dostupné z: <https://theses.cz/id/6i6awx/11491964>.
- VACEK, P., 2000. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-148-1.
- VACEK, P., 2010. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-051-1.
- VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8308-0.
- VÁCHOVÁ, A., KUPCOVÁ, Z., KUKAČKOVÁ, M., 2015. *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-173-1.
- VILÍMOVÁ, V., 2009. *Didaktika tělesné výchovy*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4936-9.
- VLAŠÍN, Š., ed., 1977. *Slovník literární teorie*. Československý spisovatel. ISBN 22-062-77.
- WEDLICHOVÁ, I., 2010. *Vývojová psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-320-5. Dostupné z: [https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2018/06/KPS\\_MS\\_Vyvoj\\_psycho\\_Wedlichova.pdf](https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2018/06/KPS_MS_Vyvoj_psycho_Wedlichova.pdf)

# Seznam příloh

- Příloha 1 Výtvary 1. lekce (Tvorba s modelínou, téma: Lev a myš)
- Příloha 2 Dětské reflexe 1. lekce (reflektivní sepsání dojmů a pocitů)
- Příloha 3 Dětské reflexe 2. lekce (společně vytvořená myšlenková mapa na tabuli)
- Příloha 4 Výtvary 2. lekce (Špachtlová malba, téma: Liška a čáp) a 3. lekce (Koláž s dokresbou, téma: Zajíc a želva)
- Příloha 5 Dětské reflexe 3. lekce („Když se zamyslím nad dnešním programem, vybaví se mi..., protože...“)
- Příloha 6 Výtvary 4. lekce (Vosková rezerva, téma: O vráně, sýru a lišce)
- Příloha 7 Dětské reflexe 4. lekce (zhodnocení setkání pomocí škály smajlíků)
- Příloha 8 Dětské reflexe 5. lekce (myšlenková mapa tvořena jedním slovem)
- Příloha 9 Výtvary 6. lekce (Otisk přírodních materiálů, téma: O žabím králi)
- Příloha 10 Dětské reflexe 6. lekce (Číselná škála 1–5: „Jak jsi zvládl/a dnešní výtvarné tvoření?“ a „Jak tě dnes celé bavilo a co tě bavilo nejvíce/nejméně?“)
- Příloha 11 Výtvary 5. lekce (Písmo, téma: Osel a stín) a 7. lekce (Barevná malba suchým pastelem a voskovkami, téma: Osel a štěně)
- Příloha 12 Příklad dětské reflexe 7. lekce („pracovní list“ – myšlenková mapa + otázky týkající se prožité lekce)
- Příloha 13 První příklad dětské reflexe 8. lekce („pracovní list“ shrnující všech 8 lekcí)
- Příloha 14 Druhý příklad dětské reflexe 8. lekce („pracovní list“ shrnující všech 8 lekcí)
- Příloha 15 Zhodnocení výtvarného programu a mého působení třídní učitelkou a paní vychovatelkou dětí
- Příloha 16 Kategorizace sledovaných dětí v rámci programu do čtyř různě morálně vyspělých skupin

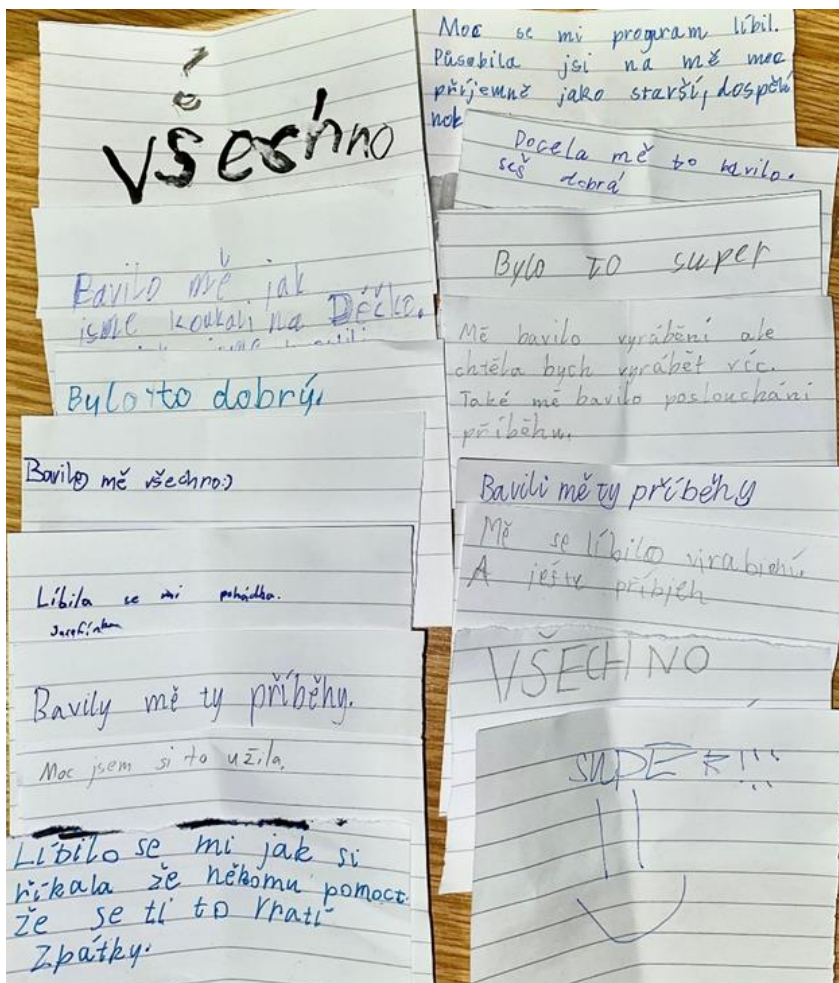


# Přílohy

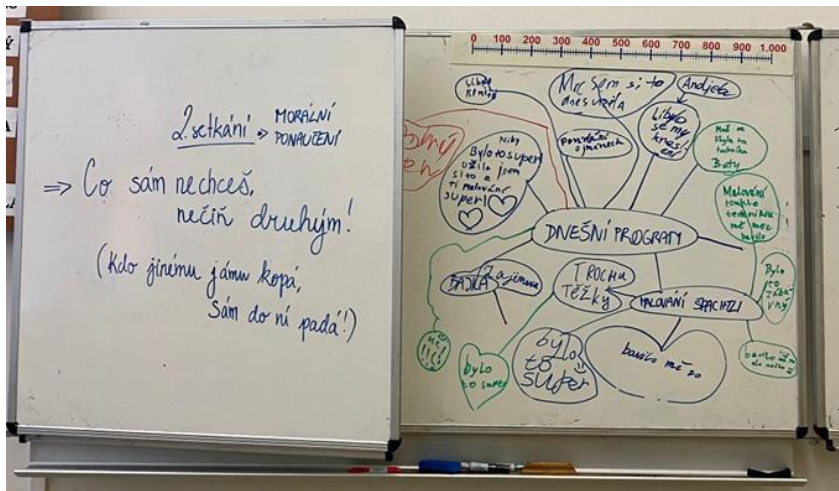
Příloha 1 Výtvary 1. lekce (Tvorba s modelínou, téma: Lev a myš)



Příloha 2 Dětské reflexe 1. lekce (reflektivní sepsání dojmů a pocitů)



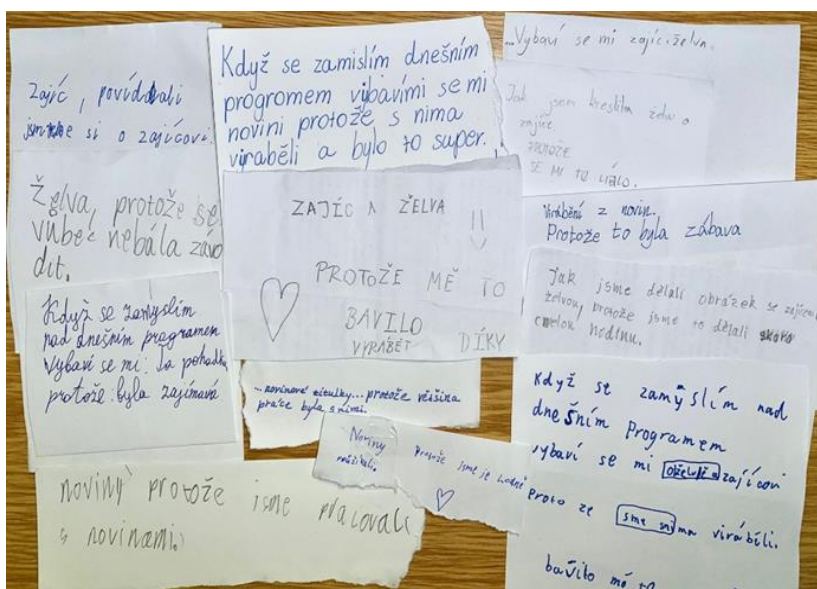
Příloha 3 Dětské reflexe 2. lekce (společně vytvořená myšlenková mapa na tabuli)



Příloha 4 Výtvoři 2. lekce (Špachtlová malba, téma: Liška a čáp) a 3. lekce (Koláž s dokresbou, téma: Zajíc a želva)



Příloha 5 Dětské reflexe 3. lekce („Když se zamyslím nad dnešním programem, vybaví se mi..., protože...“)



Příloha 6 Výtvary 4. lekce (Vosková rezerva, téma: O vráně, síru a lišce)



Příloha 7 Dětské reflexe 4. lekce (zhodnocení setkání pomocí škály smajlíků)



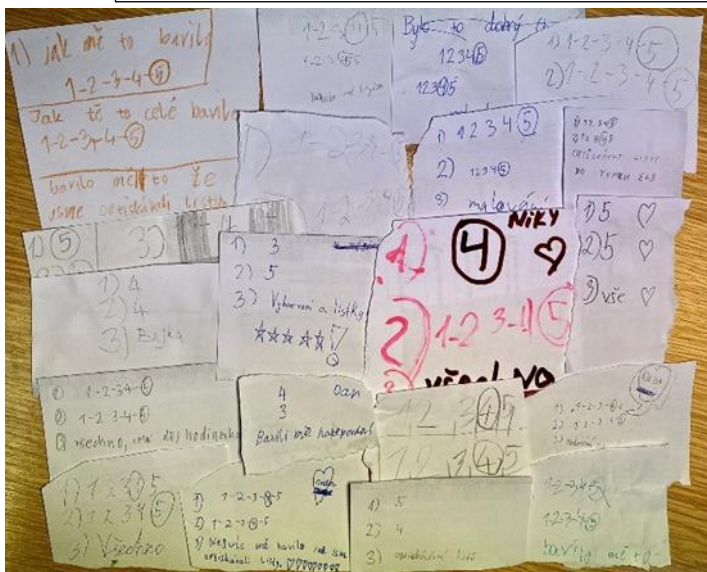
Příloha 8 Dětské reflexe 5. lekce (myšlenková mapa tvořena jedním slovem)



**Příloha 9** Výtvary 6. lekce (Otisk přírodních materiálů, téma: O žabím králi)



**Příloha 10** Dětské reflexe 6. lekce (Číselná škála 1-5: „Jak jsi zvládl/a dnešní výtvarné tvoření?“ a „Jak tě to dnes celé bavilo a co tě bavilo nejvíce/nejméně?“)



**Příloha 11** Výtvary 5. lekce (Písmo, téma: Osel a stín) a 7. lekce (Barevná malba suchým pastelem a voskovkami, téma: Osel)





**Příloha 14** Druhý příklad dětské reflexe 8. lekce („pracovní list“ shrnující všech 8 lekcí)

**1. Napiš čísla bajek ke správnému ponaučení (do vyznačeného kroužku):**

Bajky:

X O ŽABÍM KRÁLI	X LIŠKA A ČÁP
X OSEL A STÍN	X LEV A MYŠ
X O DVOU MÝŠÍCH	X O VRÁNE, SYRU A LIŠCE
X ZAJÍC A ŽELVA	X OSEL A ŠTĚNĚ

Ponaučení:

a) Skrumný, ale svobodný život je cennější než bohatství s obavami. = bajka (8) číslo

b) Co sám nechceš, nečti druhým. = bajka (5) číslo

c) Buď opatrný, nedivíš všem (zejména těm, co tě přilít chvátí)! = bajka (4) číslo

d) Když se dva perou, třetí se směje. Neboli, že sebeobekost a hádky často vedou ke ztrátě. = bajka (2) číslo

e) Respektuj a pomáhaj druhým, bez ohledu na jejich velikost či sílu, protože více se ti může vrátit (to dobré, i to zlé). I slabší může pomoci silnějším, a navíc se s ním spřátelit. = bajka (6) číslo

f) Žalovost a napodobování se nevyplácí. Vaš si své jedinečnosti. = bajka (8) číslo

g) Vytvrlost a cílevědomost je často důležitější než rychlost! = bajka (4) číslo

h) Kdo si neváží toho, co má, přivádívá na sebe pohor. Neboť chamtivý a pečlivě zvažuj své žádosti. = bajka (1) číslo

**2. Vypis co nejvíce výjavných technik, které si z našich setkání pamatuješ (nemusí být správné či sebou, popiš je svými slovy):**

- 1) Viškrabovací papír.
- 2) Noviny a vodovky.
- 3) Kreslení zároveň psaní.
- 4) Fiarování modelíny.
- 5) Voskovkou nakreslíš, překryješ vodovkou.
- 6) Vodovkou uděláš pozadí a pastelovými křídly nakreslíš.
- 7) Nazobyráš listy a optiskneš.
- 8) Nakreslíš Ferperama a klackama detaily.

**3. Napiš, jaká technika ti bavila nejvíce a proč:**

Nejvíce se mi líbilo poslední technika z voskovkama a protože mě bavilo kreslení.

**4. Napiš, který obrátek si myslíš, že se ti nejvíce povedl:**

Nejvíce se mi povedlo 2 mišky.

**5. Zakroužkuj podle toho, jak tě to se mnou bavilo (1 = neobrálo vůbec; 5 = bavilo moc):** 1-2-3-4-5

**6. Zakroužkuj podle toho, jak ti to přišlo těžké (1 = velmi snadné; 5 = velmi těžké):** (1)-2-3-4-5

**7. Zakroužkuj podle toho, jak ti to přišlo těžké (1 = velmi snadné; 5 = velmi těžké):** (1)-2-3-4-5


**8. Napiš, zda je něco, co si myslíš, že jsem mohla udělat jinak a třeba lépe:**

Nic byla si super.

**9. Napiš, které ponaučení se ti bude v životě nejvíce nejvíce hodit a proč:**

Co sám nechceš není druhým

**10. Nakresli SYMBOL (například drak smajlíka), který shrnuje tvé pocity z našich setkání:**



**Příloha 15** Zhodnocení výtvarného programu a mého působení třídní učitelkou a paní vychovatelkou dětí

Studentka Adéla Hroudová vytvořila ve skupině dětí podnetné prostředí a otevřela estetická témata, kterými se děti na obecní úrovni nezabývaly. Výtvarně zpracovali Ezopovy příběhy děti zaujalo. Během přestávky se prohlížely obrázky a diskutovaly o různých tématech. Několikrát jsme komentovali estetická témata přímo do výuky, takže jsem mohla díky práci skupiny Hroudové pracovat s tematy osobnostního rozvoje. Zvažuji, že na její práci navázat plánově.

libuše Šafářová

7. 11. 2025 třídní učitelka

FZŠ - Prof. Otčava  
Chlupa  
Praha 13

Shrnutí setkání se studentkou Adélou Hroudovou

Adélka byla při práci s dětmi velmi kreativní i přes „nabitý“ program a časová omezenost. Když měla vše pečlivě připravené a naplánované.

U příležitosti nečekaných komplikací (technika, problematické chování některých dětí) si dokázala pohodově a kreativně poradit. Děti se na společná setkání těšily a byly kreativní, na nové bajky a výtvarné techniky.

1. 11. 2023 výtvarkyně Lea

FZŠ O. ČALUPA  
Praha 13

<p><i>Hlasité &amp; tvůrčí osobnosti</i></p>	<p>Charakterizují se velice dynamickou povahou. Ve většině případů se dokáží zaměřit na práci. Často poskytují správné odpovědi.</p> <p>Z morálního hlediska je nutné rozvíjet u těchto dětí schopnost soustředění a práce ve skupině. Rovněž je důležité směřovat skupinu k posílení vzájemného respektu a efektivnímu řízení a využívání přebytečné energie. Z hlediska vědomostí lze předpokládat, že tato skupina dětí, díky své schopnosti správně odpovídat a být aktivní, pravděpodobně dosahuje, ve srovnání s ostatními, vyšší úrovně porozumění (v učených tématech). Jejich přirozená kreativita a účast jim umožňuje vnímat a propojovat si získané informace.</p>
<p><i>Hlasité &amp; méně koncentrované osobnosti</i></p>	<p>Tato skupina dětí je výrazná svou aktivitou. Občas se však projevuje nesprávnými odpověďmi, nepochopením zadání, odchýlením od tématu nebo vyšší potřebou pohybu. V některých případech může také vystupovat negativně, například odmítáním účasti ve výtvarných aktivitách nebo snahou o co nejrychlejší dokončení práce, nehlédě na kvalitu.</p> <p>Skupina projevuje tendenci reagovat na morální výzvy především s ohledem na vnější motivátory, což má patrný dopad na jejich přístup k výtvarným aktivitám a spolupráci s ostatními. Závislost na vnějších stimulech může být interpretována jako charakteristický prvek raného morálního vývoje, kdy děti teprve začínají vnímat morální normy a formovat své rozhodování podle očekávání odměn a trestů, spíše než na základě vnitřních hodnot. Morální vývoj této skupiny ukazuje na nezbytnost zvýšené pozornosti, podpory a povzbuzení, zejména pokud jde o spolupráci, respekt k ostatním a vnímání významu výtvarných aktivit. Je důležité zdůraznit, že některé z těchto dětí vyrůstají v rodinách, kde rodiče nevykazují v morálních situacích adekvátní chování. Děti často vyslovily názor, že nechápou, proč by měly adaptovat určitý postoj, když jejich vlastní rodiče vykazují jiné normy. Kromě toho obsahuje tato skupina výrazný počet dětí s diagnostikovanou poruchou pozornosti a hyperaktivitou, což rovněž přispívá k jejich roztržitosti.</p>

<p><i>Tiché &amp; tvůrčí osobnosti</i></p>	<p>Převážně tiché, věnují pozornost. Většinou odpovídají správně. Pracují pečlivě a jsou schopni hezké práce.</p> <p>Morálně považují tuto skupinu za nejvyspělejší, neboť projevuje klidný a zodpovědný přístup k výuce. Práce žáků na úkolech přesahuje očekávání a naznačuje, že jsou schopni morálně reflektovat své jednání. Během spolupráce s touto skupinou se projevila jejich schopnost udržovat klidné prostředí, což pozitivně ovlivnilo pracovní atmosféru. V rámci morálních situací, které jsem pro děti vytvořila, se skupina chovala ze všech nejvhodněji. Nabízela svoji pomoc spontánně a zdála se být více zaměřená na vzájemnou podporu než na získání odměn. Vysoká schopnost odpovědnosti naznačuje, že si plně uvědomuje důležitost spolupráce a porozumění druhým. Morální vývoj by mohl indikovat překonání druhého stádia předkonvenční morálky. Během situací s vyšší hladinou hluku děti projevovaly aktivní snahu utiшит své spolužáky. A pokud měly potřebu něco sdělit, vždy to učinily formálním způsobem – přihlášením, což naznačuje jejich vysoký respekt vůči ostatním.</p>
<p><i>Tiché &amp; méně koncentrované osobnosti</i></p>	<p>Zůstávají ponořené ve „svém vlastním světě“, vykonávají úkoly v tempu, které je vnímáno jako pomalé. Občas projevují nerozhodnost a nevnímavost k okolnímu dění, což může ovlivnit průběh lekce. Jejich klidný přístup a specifický pohled na svět jim však často umožňuje vnímat detaily, které jiné děti přehlédnou. Při výtvarných aktivitách tyto děti pravidelně přicházely s fascinujícími návrhy a provedením, a zejména projevovaly mimořádnou pečlivost.</p> <p>Z morální perspektivy se skupina ukazuje jako velmi vnímavá k emocím druhých. Intuice jí v morálních otázkách často napovídá správně. Je potřeba, aby se naučila lépe sledovat pokyny a našla rovnováhu mezi vlastním světem a kolektivními aktivitami.</p>