



INTEGRACE ETICKÉ VÝCHOVY DO PŘEDMĚTU OBČANSKÁ VÝCHOVA NA 2. STUPNI ZŠ V RÁMCI PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ

Diplomová práce

Studijní program: N7504 – Učitelství pro střední školy
Studijní obory: 7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
7504T243 – Učitelství českého jazyka a literatury

Autor práce: **Iveta Novotná**
Vedoucí práce: Mgr. Jitka Masopustová



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Iveta Novotná**
Osobní číslo: **P13000908**
Studijní program: **N7504 Učitelství pro střední školy**
Studijní obory: **Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
Učitelství českého jazyka a literatury**
Název tématu: **Integrace etické výchovy do předmětu občanská výchova na 2.
stupni ZŠ v rámci projektového vyučování**
Zadávací katedra: **Katedra filosofie**

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

Diplomantka definuje pojmy týkající se etické výchovy a výchovy k občanství.
V práci bude dále charakterizováno projektové vyučování. Součástí diplomové práce bude zpracování tématiky zaměřeného projektu na etikou výchovu a následné zrealizování v hodinách OV. Analýza výsledků činnosti.

Metody:

Studium a analýza dostupné literatury a jiných zdrojů. Realizace etické výuky v hodinách OV.

Studentka se bude v průběhu příprav a vypracovávání řídit metodickými a organizačními pokyny vedoucího práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

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

LENCZ, L. KRIŽOVÁ, O. Etická výchova 1. 1.vyd. Praha: LUXPRESS, 2000. ISBN 80-7130-091-8.

LENCZ, L. IVANOVÁ, E. Etická výchova 3. 1.vyd. Praha: LUXPRESS, 2003. ISBN 80-7130-107-8.

LENCZ, L. a kol. Etická výchova 2. 2.vyd. Praha: LUXPRESS, 2008. ISBN 978-80-7130-139-4.

ROTTER, H. Osoba a etika. 1.vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1997. ISBN 80-85959-18-6.

VACEK, P. Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

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

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-11-17]. Dostupné z WWW:http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jitka Masopustová

Katedra filosofie

Konzultant diplomové práce:

PhDr. Ludka Hrabáková, Ph.D.

Katedra filosofie

Datum zadání diplomové práce: 10. dubna 2014

Termín odevzdání diplomové práce: 30. dubna 2015



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



PhDr. Ondřej Lánský, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2014

Prohlášení

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

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

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

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

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

Datum:

Podpis:

Poděkování

Ráda bych zde poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Jitce Masopustové za vstřícný přístup, pomoc, ochotu a čas, který mi věnovala při tvorbě publikace. V neposlední řadě také děkuji svým rodičům za podporu při studiu a dvěma přítelkyním Veronikám, které vždy pevně stály po mém boku.

Anotace

Název diplomové práce je Integrace Etické výchovy do předmětu občanská výchova na 2. stupni ZŠ v rámci projektového vyučování. Je zaměřena především na Etickou výchovu. Hlavním cílem bylo zmapování této oblasti a následné zpracování tematicky zaměřených hodin Etické výchovy, které byly realizovány v hodinách občanské výchovy. Součástí práce je náhled na vzdělávací obor Výchova k občanství a na metodu projektového vyučování, jež byla využita během výuky hodin na 2. stupni základní školy. Mimo jiné se práce dále zabývá metodickým materiálem pro výchovu etiky a průřezovými tématy. Ta jsou důležitá pro rozvoj klíčových kompetencí, které jsou také popsány v publikaci.

Klíčová slova:

Etická výchova, projektové vyučování, výchova k občanství, průřezová témata, žák, učitel, výuka, klíčové kompetence.

Annotation

The title of my diploma thesis is Integration of Ethical Education to Civics at the Second Degree of Primary School in the Project Teaching. It is aimed at Ethical Education. The main goal was charting of this area resulting in creating thematic lessons of the ethic education. The lessons were realized at school. The publication contains view at the educational subject Education of Citizenship and the method of project teaching which was used during the lessons on the second grade of primary school. Among other things the thesis deals with methodical material for education of ethics and sectional themes. These are important for development of key competencies which are described in the publication.

Key words:

Ethic education, project teaching, education of citizenship, sectional themes, pupil, teacher, education, key competencies.

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod | 9 |
| 1 Odůvodnění začlenění Etické výchovy do vzdělávacího procesu..... | 10 |
| 2 Rámcový vzdělávací program..... | 13 |
| 2.1 Výchova k občanství v RVP..... | 15 |
| 2.2 Etická výchova v RVP..... | 16 |
| 2.3 Altruistické a prosociální chování..... | 17 |
| 2.3.1 Stadia morálního vývoje u Lawrence Kohlberga..... | 20 |
| 2.3.2 Znaky Kohlbergovy koncepce morálního vývoje..... | 23 |
| 2.3.3 Periodizace morálního vývoje Daniela Bar-Tala..... | 24 |
| 3 Doplnující vzdělávací obor Etická výchova..... | 26 |
| 4 Průřezová témata..... | 28 |
| 4.1 Realizace Etické výchovy skrze průřezová témata..... | 29 |
| 5 Metodický materiál pro doplňující vzdělávací oblast Etická výchova..... | 36 |
| 6 Metody pro výuku mravní výchovy..... | 48 |
| 7 Vznik projektového vyučování..... | 54 |
| 7.1 Projektové vyučování v české škole..... | 55 |
| 8 Praktická část..... | 59 |
| 8.1 Celkové hodnocení praktické části..... | 79 |
| Závěr..... | 80 |
| Seznam použité literatury..... | 81 |

Úvod

Diplomová práce nese název Integrace Etické výchovy do předmětu občanská výchova na 2. stupni ZŠ v rámci projektového vyučování. Hlavním cílem je popsání a zaměření se na Etickou výchovu z různých úhlů a s ní spojenou problematiku. Součástí vytyčeného cíle je i projektové vyučování z pohledu teoretického, tak i jeho realizace při výuce. Dále pak praktická realizace Etické výchovy na 2. stupni ZŠ.

První kapitola je zaměřena na odůvodnění potřeby Etické výchovy v současném vzdělávacím procesu. Druhá kapitola nabízí pohled na Rámcový vzdělávací program, jeho vznik, obsah a změny, které díky němu nastaly v českém školství. Hlavní změnou, kterou RVP přinesl, je provázání jednotlivých vzdělávacích oblastí. Cílem výuky a výchovy ve školách je schopnost žáků aplikovat získané informace a dovednosti v praktickém životě. RVP zdůrazňuje klíčové kompetence, které jsou také popsány v této kapitole. Dále se práce ubírá k stěžejnímu tématu, kterým je Etická výchova. V první řadě je nahlíženo na její umístění v Rámcovém vzdělávacím programu, poté je pozornost obrácena k hlavním pojmům Etické výchovy – prosociálnosti a altruismu. Třetí kapitola se také věnuje Etické výchově coby doplňujícímu vzdělávacímu oboru. Jelikož současné školství se snaží o co největší provázanost mezi jednotlivými vzdělávacími obory, jsou v práci zachycena i průřezová témata, která mají k propojení jednotlivých oborů pomoci. Pozornost je zaměřena mimo jiné i na realizaci průřezových témat skrze Etickou výchovu.

Pátá kapitola je přínosem především pro studenty či učitele Etické výchovy, jelikož se zde pozornost obrací na metodický materiál pro její výuku. Kapitola šestá navazuje na předchozí a jsou zde popsány metody, jaké je dobré při výuce využít. Další kapitola – o projektovém vyučování – je napsána mimo jiné z důvodu, že projektová výuka byla využita při praktické části diplomové práce. Samotná praktická část je poslední kapitolou. Autorka realizovala výuku dle předem připravených hodin Etické výchovy v hodinách výchovy občanské.

1 Odůvodnění začlenění Etické výchovy do vzdělávacího procesu

Otázky dobra a zla přitahují pozornost lidí odjakživa. Teoretický základ, který se touto oblastí zabýval, byl vytvořen v rámci filozofie. Díky ní vznikl i vědní obor etika, který se zabývá specifickým společenským jevem – morálkou.

Etiku lze označit jako systém hodnot, pravidel a norem, které nám usnadňují soužití ve společnosti. Z obecného hlediska je možné tvrdit, že systémy nám umožňují snadnější pochopení konkrétních situací, do kterých se denně dostáváme. Morální hodnoty, pravidla a normy jsou nezbytné pro soužití lidí. Pokud chceme, aby tato pravidla a normy byly dodržovány, vždy musí být opodstatněny způsobem přijatelným pro danou skupinu. Friedo Ricken v knize *Obecná etika* říká, že pokud je zpochybněna normativní platnost morálních principů v dané společnosti, je nutný proces etické reflexe. Tak je tomu v případě, že se ve společnosti vytrácí společný postoj v otázkách morálky a místo něj vzniká mnoho neslučitelných morálních přístupů.¹ Je nasnadě otázka, zda takové nebezpečí nehrozí v dnešní době pluralitní společnosti. Mnohost názorů zajisté na jedné straně dává svobodu, na straně druhé však může ohrozit tradiční soužití lidí.

„... v úsudku svědomí je důležitá míra osobní snahy o spravedlnost, solidaritu a lásku. Tak je možné, že jeden člověk ochotně přijme určité sociální nerovnosti jako nevyhnutelné, zatímco druhý je pociťuje jako nespravedlivé a nesnesitelné, a proto s nimi bojuje.“²

V současné době se hovoří o globální ekonomické a sociální krizi. Stále více je možné setkat se s názorem, že vinu za tuto krizi nese nespravedlnost nastavená v politických a ekonomických institucích. Jde o krizi demokracie, kdy vyjádření názoru je zredukováno na vhození volebního lístku do urny. V čem je chyba? O tom, koho volit rozhoduje více vhodný mediální obraz, než na argumentech založená kritická úvaha voličů. V ekonomické sféře často dochází k podlehnutí nahodilým rozhodnutím různě motivovaných jedinců na vysokých postech. Jednání institucí je často v rozporu s přirozeným etickým cítěním, avšak někteří lidé toto jednání přijímají jako

¹ Srov. RICKEN, F. *Obecná etika*. 1. Praha: Oikúmené, 1995. S. 17.

² ROTTER, H. *Osoba a etika*. Brno: CDK, 1997. ISBN 80-85959-18-6. S. 102.

ospravedlnění svých vlastních neetických činů. Otázkou je, zda vzniklá situace je důsledkem špatného jednání jednotlivých lidí s vlivným postavením. V případě že ano, řešení by bylo možné skrze výchovu lepších mravů daných jednotlivců. Možná je ale něco nespravedlivého už v samostatném systému fungování institucí. Pak by kromě výchovy k ctnostem byla na místě také úvaha, co činí instituce spravedlivé, nebo nespravedlivé, a jakou cestou se ubírat, aby došlo k zlepšení situace. Právě těmito otázkami se zabývá sociální etika. Hlavním předmětem zkoumání je jednání formalizovaných sociálních celků (veškerých institucí). Základní otázkou této etické oblasti je, zda jsou instituce v dané společnosti spravedlivé. Naproti tomu etika individuální se zaměřuje na osobité jednání člověka.

Avšak etiku individuální a sociální není možné chápat zcela odděleně. Člověk je odjakživa bytostí nejen individuální, ale i sociální. Určité životní hodnoty není možno uskutečnit bez ostatních lidí (př. ekologické problémy, nezaměstnanost atd.). V českých školách jsou vzděláváni a vychováváni mladí lidé, generace, která zanedlouho bude v rámci demokratických mechanismů rozhodovat o politickém směru naší země. Zároveň jsou vzděláváni i ti, kdo budou patřit do politické či ekonomické elity a budou vytvářet nové projekty a navrhovat pravidla pro fungování institucí. Je tedy nutné, aby společně s Etickou výchovou byla rozvíjena i Výchova k (odpovědnému) občanství, což znamená výchova podle zásad sociální etiky.³

Rámcový vzdělávací program pro základní školy a pro gymnázia v současné době nabízí možnost realizace sociální etiky především ve dvou průřezových tématech, kterými jsou Výchova demokratického občana a Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.

V Etické výchově by nemělo jít pouze o zprostředkování a předání mezigeneračních etických principů dané kultury. Přínosná bude v momentě, kdy mimo výše zmíněné první problematiky rozšíří jedincovy obzory o:

³ Srov. SVOBODOVÁ, Z., et al. *Důstojně a radostně*. Středoluky: Zdeněk Susa, 2012. ISBN 978-80-86057-75-0. S. 7–11.

- informace z oblasti morálky a jejích zdrojů zažitých v jiných kulturách;
- komunikační odlišnosti kultur, což vede k předejití nedorozumění či konfliktu s kulturně odlišnými sociálními skupinami.

„Etické hodnoty nabývá jev, který v dané situaci přispívá k integraci a rozvoji lidského života, který vede k vyšším stupňům humanizace a kulturního rozvoje, uvolňuje lidské tvořivé síly. Etická hodnota je výrazný činitel společenského života. Mění se s dobou a kulturním vývojem, závisí na struktuře společnosti.“⁴

⁴ KUČEROVÁ, S. *Obecné základy mravní výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0183-6. S. 12.

2 Rámcový vzdělávací program

V roce 2004 byl Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky schválen Rámcový vzdělávací program.⁵ Došlo tak ke změně v systému kurikulárních dokumentů. Vznikl dvouúrovňový vzdělávací systém. Na úrovni státní Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) a na úrovni školní Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP).

RVP vymezuje oblasti jednotlivých etap vzdělávání. V České republice máme tedy čtyři typy RVP:

- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV);
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením RVP ZV – LMP;
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia RVP G;
- Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání RVP SOV.

Změnou, kterou vzdělávací reforma přinesla, je přenesení zodpovědnosti za obsah a kvalitu výuky ze státní úrovně přímo na konkrétní školu. Učitelství si tak z jednotlivých vzdělávacích oborů, které v RVP nalezneme, vytvoří předměty, jež bude škola vyučovat, a sestaví vyučovací osnovy, dle kterých výuka bude probíhat. Nespornou výhodou je, že školy mohou více využít tvůrčí přístup, avšak nesou větší zodpovědnost.

Ačkoli škola vychází ze vzdělávacích oborů RVP, není její povinností označit předmět názvem daného oboru nebo názvem tradičního předmětu. Je tedy možnost zvolit jiný název. Musí se ale předejít tomu, aby se ztratil vzdělávací obsah. Např. Etická výchova zcela odpovídá průřezovému tématu osobností a sociální výchova, jehož obsah je povinný. Může tak být začleněna do ŠVP pod různými názvy předmětu. Etická výchova do nich může být začleněna, ale stejně může figurovat jako zcela samostatný předmět.

Hlavní změnou, kterou RVP přinesl, je provázání jednotlivých vzdělávacích oblastí. Cílem výuky a výchovy ve školách je schopnost žáků aplikovat získané

⁵ MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005. 90 s. ISBN 80-87000-02-1.

informace a dovednosti v praktickém životě. RVP vychází z koncepce celoživotního vzdělávání. Strategie vzdělávání uplatňovaná v RVP zdůrazňuje klíčové kompetence a profesní zodpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.⁶ „Pod pojmem klíčové kompetence rozumíme souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“⁷

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu.“⁸

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány:⁹

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence komunikativní;
- kompetence sociální a personální;
- kompetence občanské;
- kompetence pracovní.

Všechny výše uvedené kompetence se navzájem prolínají a utvářejí ucelený systém dovedností, postojů, vědomostí a hodnot, které by žáci měli být schopni využít v praktickém životě po ukončení základního vzdělání.

⁶ NOVÁKOVÁ, M., et al., 2005. *Etické fórum České republiky, o. s.* [online]. Praha: Luxpress, s.r.o. [vid. 14. 3. 2015]. ISBN 80-7130-122-1. Dostupné z: <http://www.etickeforumcr.cz/sites/default/files/eticka-ychova-pro-zs-a-ss.pdf>

⁷ BELZT, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry.* Praha:

Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6. S. 7.

⁸ MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: VÚP, 2005. 90 s. ISBN 80-87000-02-1. S. 11.

⁹ MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: VÚP, 2005. 90 s. ISBN 80-87000-02-1. S. 11.

2.1 Výchova k občanství v RVP

Vzdělávací obor Výchova k občanství je v RVP zařazen do vzdělávací oblasti Člověk a společnost. „*Výchova k občanství se zaměřuje na vytváření kvalit, které souvisejí s orientací žáků v sociální realitě a s jejich začleňováním do různých společenských vztahů a vazeb. Otevírá cestu k realistickému sebepoznání a poznávání osobnosti druhých lidí a k pochopení vlastního jednání i jednání druhých lidí v kontextu různých životních situací. Seznamuje žáky se vztahy v rodině a širších společenstvích, s hospodářským životem, činností důležitých politických institucí a orgánů a s možnými způsoby zapojení jednotlivců do občanského života.*“¹⁰

Zároveň se žáci učí respektování mravních principů a společenských pravidel nutných pro kvalitní občanský život. Dalším cílem v tomto oboru je rozvoj osobní i občanské odpovědnosti. Nedílnou součástí je i motivace žáků pro aktivní zapojení se do života demokratické společnosti.

Vzdělávací obsah má tyto tematické okruhy – Člověk ve společnosti, Člověk jako jedinec, Stát a hospodářství, Stát a právo a Mezinárodní vztahy a globální svět. Vzdělávání v těchto oblastech směřuje k rozvíjení a vzniku klíčových kompetencí tím, že:

- podporuje žákův zájem o minulost i současnost vlastního národa i jiných kultur;
- hledá obdoby v událostech z minulosti a současnosti;
- utváří kladný přístup k hodnotovému systému vytvořenému na základě historické zkušenosti;
- vytváří schopnost využít různé texty společenského charakteru jako zdroj informací;
- rozvíjí úctu k vlastnímu národu, ale zároveň vede k respektování odlišných kultur či odlišnosti lidí;
- žák získává přehled o dění v České republice, Evropské unii a ve světě obecně;

¹⁰ MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005. 90 s. ISBN 80-87000-02-1. S. 43.

- utváří vědomí vlastní identity a identity druhých lidí, k rozvíjení realistického sebepoznávání a sebehodnocení, k akceptování vlastní osobnosti i osobnosti druhých lidí;
- vede k vytváření kladných vztahů k opačnému pohlaví jak v prostředí školy, tak mimo ni, dále se snaží o kritické myšlení nad stereotypním postavením muže a ženy v rodině, zaměstnání a politickém životě;
- učí žáky rozpoznat názory a postoje, které by mohly ohrožovat důstojnost lidské osoby, nebo by ohrožovaly principy demokratického soužití, což vede ke zvýšení odolnosti vůči myšlenkové manipulaci.

K Výchově k občanství nepatří jen vědomosti, dovednosti a morální postoje, ale žáci by během hodin občanské výchovy měli rozvíjet i smysl pro občanskou politickou odpovědnost i povědomí o tom, co se děje kolem nich, aby se mohli podílet na každodenním životě. Jeden z hlavních cílů Výchovy k občanství je pomoci mladým lidem v orientaci ve společnosti, která nebývá zpravidla lehká. Žáci se učí vyjadřovat své názory vhodným způsobem.¹¹

2.2 Etická výchova v RVP

Etická výchova je zařazena do RVP od 1. září 2010 jako doplňující vzdělávací obor na základě Opatření ministryně č. j. 12586/2009-22. Jedná se o volitelný předmět jak na úrovni základního, tak i gymnaziálního vzdělávání. Za zpracování obsahu Etické výchovy pro vzdělávání na základních školách a gymnáziích odpovídá pedagogická sekce Etického fóra ČR.¹²

„Hlavním důvodem pro zařazení etické výchovy do RVP ZV je skutečnost, že v naší školské soustavě chybí předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků. Důležitost a aktuálnost tohoto kroku podporují i zkušenosti z většiny zemí OECD, ve kterých je předmět s podobným obsahem do vzdělávacího systému zařazen.“¹³

¹¹ Srov. HOMEROVÁ, M. *Výchova k občanství ve výuce společenských věd. Metodicko-didaktická učebnice pro učitele všech typů škol*. Praha, 2013. ISBN 978-80-260-5103-9. S. 4.

¹² Předsedou pedagogické sekce Etického fóra ČR je Mgr. Pavel Motyčka

¹³ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262–10324.

Zpracovaný program pro Etickou výchovu v ČR vychází z projektu Roberta Roche Olivara z Nezávislé univerzity v Barceloně. Olivar navazuje na projekt vzniklý v 50. letech 20. století ve Spojených státech – Child Development Program.¹⁴ Autory tohoto projektu jsou Daniel Salomon, Victor Battisch a Marylin Watson. Jednalo se o školní program zaměřený na snížení rizikového chování u dětí a dospívajících. Typickým znakem pro Child Development Program (dále jen CDP) je snaha o podporu a rozvíjení kladných sociálních vztahů. Z toho důvodu byla do programu začleněna v co největší míře rodina. Dalším neméně významným cílem CDP je rozvoj prosociálních hodnot, které pozitivně přispívají ke kvalitnímu rozvoji dítěte.

S pozitivními výsledky pro rozvoj osobnosti souhlasí i Olivar, když v 80. letech 20. století ve své knize říká, že „*rozhodující faktor pozitivního vývoje charakteru je prosociálnost.*“¹⁵ Na Slovensku převzal program od R. R. Olivara Ladislav Lencz. Zcela vychází ze sociálních dovedností uvedených v Olivarově díle Etický výchova. Jedná se o deset základních okruhů: komunikace, důstojnost lidské osoby, sebeúcta, pozitivní hodnocení druhých, tvořivost a iniciativa, vyjádření citů, empatie, asertivita, reálné a zobrazené vzory, spolupráce, pomoc, přátelství, komplexní prosociálnost.¹⁶

Slovy Ladislava Lencze: „*Cílem je vychovávat mravného člověka ve smyslu pozitivní hodnotové orientace, která spočívá v úctě k člověku a k prostředí, v kterém člověk žije. Etická výchova podporuje prosociálnost, humánní myšlení člověka, pomáhá budovat harmonické vztahy v rodině, na pracovišti, mezi společenskými skupinami, mezi národy.*“¹⁷

2.3 Altruistické a prosociální chování

Od šedesátých let minulého století zaměřili vědci svou pozornost nejen na otázku, co vede lidi k agresivnímu chování, sobeckosti a krutosti, ale především na to, co stojí

¹⁴ Srov. *Prevention Effect of the Child Development Project*. [cit. 2015-03-14]. Dostupné z WWW: <<http://jar.sagepub.com/content/11/1/12.abstract>>.

¹⁵ OLIVAR, R., R.: *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5. S. 5.

¹⁶ Srov. LENCZ, L. *Etická výchova. Metodický materiál 1*. 1. vyd. Praha: Luxpress, 2000. ISBN 80-7130-091-8. S. 5.

¹⁷ LENCZ, L. *Etická výchova. Učebné osnovy pre 1. až 9. ročník základné školy*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-002-3. S. 11.

za chováním prosociálním. Slovenské autorky Reichelová a Baranová definují prosociální chování jako „*chování, které přináší užitek jiným.*“¹⁸ Za sklon jednat tak, aby se „*zvýšila celková pohoda jiné osoby, přičemž chování nepřináší žádný zjevný prospěch aktérovi, ale často od něho vyžaduje určitou obět'*“¹⁹ je chápáno chování altruistické. Právě toto chování je považováno za ještě vyšší formu prosociálního chování.

Páleník vycházejíc z myšlenek Solomona rozlišuje tři druhy činitelů, jež podmiňují vznik a vývoj prosociálního chování.²⁰

1. **Poznávací** – vnímání druhé osoby je založeno na empatii. Je tedy důležité se snažit vnímat a chápat, jak a proč se cítí daný jedinec. Součástí tohoto činitele je určitý předpoklad kvality morálního úsudku.
2. **Motivační** – pro vývoj prosociálního chování se do této odnože zahrnuje např. zájem individua o pomoc druhým lidem. Pro daného jedince má velký význam kooperace, akty spojené s darováním či štedrostí.
3. **Situační** – zde Páleník hovoří o vhodných podmínkách pro pozitivní sociální chování.

V případě, že u žáků pedagog spatří prosociální chování, znamená to, že jde o správně orientovaný morální rozvoj. Takové jednání mívá podobu spoluúčasti, soucítění či potřeby pomoci druhému. Do základu pro rozvoj prosociálnosti patří vytvoření návyku nabízení pomoci, ale na straně druhé i schopnost o pomoc požádat. Takové chování by žáci měli chápat jako samozřejmé a automatické.

Zpravidla bývá motivace k prosociálnímu chování rozčleněna do tří kategorií:²¹

- a) cílem je získání vlastního prospěchu, tedy „dávám, abys dal“;
- b) jedinec jedná prosociálně z důvodu, že je to v souladu s jeho vlastním přesvědčením;
- c) prosociální chování vychází z empatického vcítění se do druhé osoby, která strádá. Tato kategorie se jeví jako nejkvalitnější z hlediska toho, že nejde o reciprotu, ale o altruismus.

¹⁸ Reichelová, Baranová in VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4. S. 77.

¹⁹ Reichelová, Baranová in VACEK, P., pozn. 14. S. 77.

²⁰ Páleník in VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4. S. 77, 78.

²¹ Srov. KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: ACADEMICA, 1987. S. 76.

U konkrétního aktu prosociality je nesnadné rozlišit, o který druh motivace se jedná z důvodu, že nedominuje vždy pouze jeden motiv. „Vzhledem k tomu, že morálka existuje jen v rámci kontextu sociální skupiny a pramení v sociálních normách a hodnotách, není zanedbatelné, v kom vidí vyvíjející se jedinec nositele či reprezentanta těchto norem a závazků. V raném dětství jsou tímto orgánem či nositelem rodiče – eventuelně rodinné autority, pak mimorodinné autority, později vrstevnická skupina atd.“²² Pokud prosociální chování není dáno rodinnou výchovou, může být rozvíjeno (ať již vhodně či nevhodně) později ve vrstevnické skupině skrze sociální srovnávání.

Daniel Bar-Tal (*1946) zastává názor, že v současné době existují čtyři možné přístupy k altruismu, kterými jsou: evoluční, psychoanalytický, přístup vyplývající z teorie učení a směr vyplývající z teorie kognitivního vývoje.²³

- 1. Evoluční přístup** – vychází z myšlenky, že v rámci přírodního výběru byly geny se sklonem k altruistickému chování upřednostňovány jako funkčnější pro přežití člověka. Předpokládá se, že altruistické chování je v první řadě uskutečňováno v rámci příbuzenských vztahů a druhotně až ve větší sociální skupině. Zároveň je zde jisté očekávání případné reciproty, tedy že altruistické chování bude opětováno. Skupiny s altruistickým chováním mají větší předpoklad pro zachování rodu (= větší šance na přežití).
- 2. Psychoanalytický přístup** – tento přístup je v první řadě zaměřen na agresi a záporné střetávání společnosti s jedincem. Altruismem se zabývá až druhotně. Dle Freuda je podstata člověka sobeckost. Lidskou přirozeností je hledání rozkoše. Jedinec může být socializován jen silným společenským tlakem. Jedná se o konflikt id a superego. „*Dítě se mění z egoistického jedince v dospělého, který miluje a dává, prostřednictvím vnitřního (zvnitřněného) systému – superego...*“²⁴ Původní sobecké přání je tak přeměněno do podoby altruistického jednání.
- 3. Přístup vyplývající z teorie učení** předpokládá, že altruistické chování je výsledkem učení. Jedná se tedy o spojení situačních a enviromentálních podmínek. Naučení

²² KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: ACADEMICA, 1987. S. 81.

²³ Srov. KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: ACADEMICA, 1987. S. 56–58.

²⁴ KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: ACADEMICA, 1987. S. 56.

se altruistickému chování vychází z dvou hlavních procesů. Těmi jsou posilování a modelování. Posilování altruistického chování je podmínkou pro jeho osvojení. Je zde uznáván i sebeposilovací proces, kdy jedinec díky řízení vlastního chování dosahuje altruistického chování bez vnějšího tlaku okolí či případných odměn a trestů. Modelování je založené na „*imitačním učení dítěte*.“²⁵

- 4. Kognitivně vývojový přístup** vychází ze stádií kognitivního vývoje. Základ altruistického chování je: kapacita myšlení, způsob chápání vnějších jevů působících na jedince, možnosti zpracování těchto jevů ve vlastní prospěch a jejich hodnocení. Do tohoto přístupu je zařazován mimo jiné Lawrence Kohlberg, který sestavil stadia morálního vývoje.

2.3.1 Stadia morálního vývoje u Lawrence Kohlberga

Lawrence Kohlberg (1927–1987) je považován za jednoho z nejhlavnějších představitelů psychologie morálky. Díky němu dodnes využíváme vymezení tří úrovní a šest stádií morálního vývoje. Kohlberg předpokládal, že vývoj postupuje od prvního (nejnižšího) stádia až do stádia šestého (nejvyššího). Postup k jednotlivým vyšším stádiím je přímo úměrný psychickému rozvoji jedince. Tak dochází zároveň i k morálnímu vyspívání tzv. morálnímu usuzování.²⁶

Tři základní skupiny:

1. předkonvenční úroveň (stadium 1 a 2 morálního vývoje)
2. konvenční úroveň (stadium 3 a 4 morálního vývoje)
3. postkonvenční úroveň (stadium 5 a 6 morálního vývoje)

Kohlberg charakterizuje jednotlivé úrovně následovně: „*Předkonvenční morální úroveň je úrovní většiny dětí do 9 let, některých adolescentů a mnoha dospívajících a dospělých kriminálních živelů. Konvenční úroveň je úrovní většiny adolescentů*

²⁵ KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: ACADEMICA, 1987. S. 58.

²⁶ Srov. VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4. S. 26.

*a dospělých v naší společnosti i ostatních společnostech. Postkonvenční úrovně dosahuje menšina dospělých, obvykle teprve po 20. roce života.*²⁷

Na vývoji vztahu jedince k společenským normám je taktéž možno ilustrovat rozdíl mezi jednotlivými úrovněmi. Člověk na předkonvenční úrovni vnímá společenské normy jako něco, co přichází zvnějšku. Oproti tomu se jedinec na konvenční úrovni s těmito normami ztotožňuje. K tomu dochází především v případě, že normy mu jsou předkládány skrze instituce či autoritu. Člověk v postkonvenční fázi nejen normy přijímá, ale také je vyhodnocuje dle zvnitřněných morálních principů, které jsou součástí jeho „já“.²⁸

I. Předkonvenční úroveň – citlivost reakcí na morální normy ve společnosti je dána stupněm autority toho, kdo normu dítěti předkládá. Dále jsou pak v této úrovni důležité fyzické a psychické důsledky, které přináší jednání dítěte.²⁹

- **Stadium 1** – orientace na poslušnost a vyhýbání se trestu

Jedinec v tomto stadiu jedná poslušně vůči autoritám, které vnímá jako nositele norem, a těm, jež vyžadují jejich dodržování. Snaha o vyhnutí se takovému jednání, které je následně potrestáno pro neposlušnost. Důvodem takového jednání je snaha předejít trestu a podřízení se autoritě. Dítě nerespektuje autoritu kvůli dobrým morálním hodnotám, se kterými se ztotožňuje, ale proto, že je silnější. V této fázi je morálka značně situačně vázaná. Pokud tedy při špatném chování jedince dojde k odměně, dítě začne takové chování vnímat jako správné.

- **Stadium 2** – individualismus, účelovost, vzájemnost, usilování o odměnu a ocenění

Pravidla dodržuje jedinec v případě, že jsou co v nejkratší době uspokojeny jeho zájmy, a to na prvním místě. Jakmile jsou uspokojeny potřeby dotyčného, nebrání druhým dělat totéž. V této fázi je zřejmý posun, kdy si člověk uvědomuje potřeby ostatních lidí, avšak

²⁷ Kohlberg in VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4. S. 26.

²⁸ Srov. VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4. S. 26.

²⁹ VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4. S. 27.

považuje za důležité především sloužit svým vlastním potřebám. Objevuje se reciproční smýšlení, které ovšem nevychází z loajality.

II. Konvenční úroveň – jedinec se snaží naplnit očekávání ze strany jeho nejbližšího okolí.³⁰

- Stadium 3 – orientace na vzájemné vztahy, sociální shodu a dohodu, vzájemnou přizpůsobivost

Člověk v tomto stadiu chápe své sociální role ve společnosti a snaží se vyhovět normám v ní nastoleným. Má snahu udržet dobré vztahy s ostatními založené na důvěře a vzájemném respektu. Důvodem pro takové jednání je potřeba vystupovat jako dobrý člověk nejen pro své okolí, ale i sám pro sebe. Přirozenou součástí jedince je takové chování, jež naplňuje vlastní zájmy s ohledem na zájmy druhých. Morální rozhodnutí bývá ovlivněno myšlenkou, zda člověk svým chováním „neztratí tvář“ před jinými lidmi.

- Stadium 4 – orientace na zákon a řád, respektování společenského systému

V tomto stadiu člověk usiluje o naplnění povinností a dodržování řádu, kterému tím dokazuje úctu. Společenské autority (př. ředitel, učitel, starosta apod.) musí být respektovány, aby se podpořila funkčnost společnosti. Právě normy platné a uznávané ve společnosti umožňují jedinci rozlišit dobré od špatného. Zákony, předpisy, vyhlášky aj. jsou dodržovány už z důvodu, že existují. V případě střetu zákona a svědomí jedince je upřednostněn zákon. Z historických událostí je zřejmé, že mnohdy může v tomto případě nastat vážný problém, kdy se zákony neslučují se zásadami lidskosti (náboženská nesnášenlivost, rasismus...).

III. Postkonvenční úroveň – zde je snaha ze strany jedince o definici morálních hodnot a principů, které se uplatňují i v případě absence autority.³¹

³⁰ VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4. S. 28–29.

³¹ VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4. S. 29–30.

- Stadium 5 – orientace na legální společenskou smlouvu a na respektování práv jednotlivce

Člověk si uvědomuje rozmanitost a velkou škálu lidských postojů, názorů a hodnot. Uznává určité hodnoty, které vnímá jako základ dobra (př. právo na život), ale vnímá i relativnost určitých norem. Hodnoty vnímané jako základ dobra musí být dodržovány bez ohledu na názor většiny. Člověk si je také vědom, že obecné blaho je možné zachovat jen v případě dodržování zákonů. Snaží se o to, aby bylo co největší dobro pro co nejvíce lidí. Správnost jednání je založena na respektování práv, která uznává i společnost, v níž jedinec žije.

- Stadium 6 – orientace na obecné etické principy a vlastní svědomí

Zvolení vlastních morálních principů je pro jedince velice důležité. Z těchto principů vychází demokratické zákony. Pokud se jedinec dostane do konfliktu s normami ve společnosti, jedná v souladu s „vyššími“ principy, mezi které obvykle patří rovnost lidí, lidská důstojnost, právo na svobodu slova apod. Člověk žije v souladu s těmito morálními principy, které má již zvnitřněné a stávají se součástí jeho samého. Měřítkem pro hodnocení morálního jednání je zde svědomí daného individua. Zvnitřnění probíhá na základě logického chápání a univerzality.

2.3.2 Znaky Kohlbergovy koncepce morálního vývoje

Pro Kohlbergovu teorii morálního vývoje je charakteristiké:³²

1. Teorie pro vývoj morálních stádií je univerzální i přes rozdíly v kulturním a náboženském vnímání. Výzkumy prokázaly, že všichni sledovaní jedinci procházeli stádií morálního vývoje ve stejném sledu.
2. Jelikož vývoj stádií probíhá v neměnném pořadí jdoucím po sobě, žádné ze stádií nemůže být vynecháno. Jedinec nikdy není schopen přeskočit nějaké ze stádií. Fázi nejbližšího vyššího stádia vždy předchází stádium nejbližší nižší.

³² VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4. S. 31–32.

3. Hnacím motorem pro dosažení nejbližšího vyššího stádia je, že jedinec rozumí úrovni morálního myšlení dané vyšší úrovni. Ta se mu jeví jako logičtější a adekvátnější.
4. V rychlosti dosažení morálního vývoje vždy budou rozdíly mezi individui. Děti a dospívající ve školním věku³³ většinou prochází předkonvenční úrovní. Dospívající pak jsou většinou na konvenční úrovni a dospělí zpravidla dosahují pokonvenční úrovně morálního uvažování. Z Kohlbergova testu vyplynulo, že skoro polovina adolescentů dosahuje 3. stádia morálního usuzování. Jedna čtvrtina je nakročena k přechodu do 4. stádia a méně než jedna pětina dospívajících zůstává na přelomu stádií 2 – 3. Důležité je zmínit, že morální vývoj jedince se může zastavit v jakékoli fázi. U dospělé populace je nejčastějším jevem stádium čtvrté, tedy orientace na zákon a řád.
5. Škola má schopnost kladně podněcovat morální vývoj žáků. Žáci a studenti pravidelně se účastní debat o morálce zpravidla začínají smýšlet na nejbližší vyšší úrovni morálního vývoje.

2.3.3 Periodizace morálního vývoje Daniela Bar-Tala

Bar-Tal sestavil schéma morálního vývoje, které nese název Sekvenční vývoj pomocného chování.³⁴ „*Sekvence je determinována podle úrovní kognitivně motivačního vývoje dítěte. Kognitivně motivační báze se odráží ve vývoji schopností, respektive dovedností, nutných pro provedení altruistického činu (jako nejvyšší úrovně pomocného chování.)*“³⁵

Pro každé stádium je určující motivace:³⁶

- **Motivace 1:** Vyhovění – konkrétní a definované posílení.

Dítě je k prosociálnímu chování přímo vybízeno až tlačeno pomocí odměn a trestů. V této fázi jedinec není schopen přemýšlet o pocitech druhé osoby.

³³ Myšleno věk na ZŠ.

³⁴ Bar-Tal dokládá svůj sekvenční model na řadě experimentů. Ve všech je zřejmý věkový trend ve směru vyšších motivů. Potvrzuje se tak závislost chování na kognitivní vyspělosti.

³⁵ KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: ACADEMICA, 1987. S. 70.

³⁶ Srov. KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: ACADEMICA, 1987. S. 70–71.

- Motivace 2: Vyhovění autoritě.

Dítě vykonává a plní požadavky či příkazy subjektů, jimž je podřízeno. Cílem je vyhnoutí se trestu ze strany autority.

- Motivace 3: Vnitřní iniciativa – konkrétní odměna.

Dítě má jasně danou odměnu, která bude následovat po vykonání pomoci. Motivace je v této fázi čistě egoistická.

- Motivace 4: Normativní chování.

Dítě se chová tak, aby vyhovělo společenskému očekávání, což znamená, že za porušení normy následuje trest. Princip spravedlnosti vnímá pouze zvnějšku.

- Motivace 5: Generalizovaná reciprocita.

V této fázi jedinec vnímá pomoc druhému jako naprosto běžnou a přirozenou součást života. K vykonání altruistického činu není potřeba vnějších podmínek. S prosociálním chováním člověk souhlasí vzhledem k budoucí možné tísni.

- Motivace 6: Altruistické chování.

Dobro vykonává jedinec pro čin samotný. Neočekává reciprocitu, naplňuje ho pouhý pocit sebeuspokojení.

3 Doplnující vzdělávací obor Etická výchova

Obsah doplňujícího vzdělávacího oboru tvoří následující témata:³⁷

1. Mezilidské vztahy a komunikace.
2. Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.
3. Pozitivní hodnocení druhých.
4. Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.
5. Komunikace citů.
6. Interpersonální a sociální empatie.
7. Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.
8. Reálné a zobrazené vzory.
9. Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.
10. Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.

Na deset základních témat navazuje sedm aplikačních témat, mezi která patří:

1. Etické hodnoty
2. Sexuální zdraví
3. Rodinný život
4. Duchovní rozměr člověka
5. Ekonomické hodnoty
6. Ochrana přírody a životního prostředí
7. Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka

Etická výchova jako doplňující vzdělávací obor má za cíl u žáků rozvíjet sociální dovednosti. Mezi ty je možno zařadit jak schopnost spolupracovat, tak pomáhat jiným lidem ve společnosti. Dále podporuje rozvoj empatie, správných způsobů komunikace, respektování hodnot a názorů jiných kultur. V neposlední řadě pomáhá žákům naučit

³⁷ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262–10324.

se kritickému myšlení a vyhodnocování situace pro praktický život. Rozvíjí i samostatnost pro hledání vhodných způsobů řešení problémů.³⁸

V Opatření ministryně č. j. 12586/2009-22 nalezneme i očekávané výstupy z tohoto doplňujícího vzdělávacího oboru pro první i druhý stupeň základní školy. Tato diplomová práce je zaměřena na druhý stupeň, proto uvádíme pouze očekávané výstupy pro tento úsek vzdělání. Žák po ukončení 2. stupně ZŠ:³⁹

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

³⁸ Srov. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262–10324. S. 2.

³⁹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262–10324.

4 Průřezová témata

Nedílnou součástí základního vzdělávání je i realizace průřezových témat. Ty představují „*okruhy aktuálních problémů současného světa*“⁴⁰ Mimo jiné přispívají k rozvoji osobnosti žáků, kladným způsobem působí na jejich postoje a hodnoty.

Zařazení průřezových témat do výuky je důležité pro rozvoj klíčových kompetencí. V RVP ZV je u jednotlivých témat popsán význam daného průřezového tématu. Dále je zde uveden i vztah k vzdělávacím oblastem a jakým způsobem vede k rozvoji osobnosti žáka. Obsah průřezových témat je rozpracován do tematických okruhů, v nichž je možno najít jednotlivá témata. Za způsob zpracování a výběr témat odpovídá škola.

*„Podmínkou účinnosti průřezových témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu.“*⁴¹

Škola je povinna zařadit na 1. a 2. stupeň do výuky všechna průřezová témata, ta ale nemusí být součástí výuky v každém ročníku. Je v kompetenci školy, aby si jednotlivá průřezová témata obsahově upravila podle vzdělávacích potřeb žáků či specifických podmínek školy.⁴² Stejně tak závisí na škole, jakým způsobem bude průřezová témata vyučovat. Existují tři možné způsoby:

- 1) Integrace do vyučovacích předmětů.
- 2) Zavedení průřezového tématu jako samostatného předmětu.
- 3) Projektové vyučování.

V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova;
- Výchova demokratického občana;

⁴⁰ MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005. 90 s. ISBN 80-87000-02-1. S. 68.

⁴¹ ⁴¹ MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005. 90 s. ISBN 80-87000-02-1. S. 68.

⁴² Srov. ⁴² MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005. 90 s. ISBN 80-87000-02-1. S. 68.

- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech;
- Multikulturní výchova;
- Environmentální výchova;
- Mediální výchova.

Nejčastějším způsobem v českém školství je integrace průřezových témat do jednotlivých vyučovacích předmětů. Daná témata jsou přiřazena k vyučovacím předmětům, se kterými mají nejužší vazbu a souvislost. Zavedení samostatného vyučovacímho předmětu je možnost druhá. Naráží však na úskalí, jelikož se těžko hledá pedagog, který by znal všechna průřezová témata. Výhodou projektového vyučování je, že zpestřuje výuku a oproti integraci témat v jiných vyučovacích předmětech nahlíží na problematiku komplexně. Výhodou může být také zapojení více pedagogů do projektu.

4.1 Realizace Etické výchovy skrze průřezová témata

Etická výchova byla zařazena do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání z důvodu absence předmětu, který by rozvíjel mravní stránku osobnosti dětí a dospívajících.

Na druhém stupni ZŠ Etická výchova obsahuje následující učivo:⁴³

1) Komunikace

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

2) Důstojnost a identita lidské osoby

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

⁴³ MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005. 90 s. ISBN 80-87000-02-1. S. 60–61.

- jedinečnost a identita člověka – rozvoj sebevědomí, hodnotová orientace, rozvoj sebeovládání a morálního úsudku, selfmanagement, úvahy nad mravními zásadami, radost a optimismus v životě.

3) **Asertivní chování**

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

4) **Reálné a zobrazené vzory**

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

5) **Iniciativa a komplexní prosociálnost**

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

6) Aplikovaná etická výchova

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

Etickou výchovu je možné nejlépe realizovat skrze průřezová témata Osobnostní a sociální výchova, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova.

Zařazení průřezového tématu Mediální výchova do RVP vychází z povahy současné společnosti. Převážná většina informací v dnešní době je skrze masová média, která mají svá specifika a zákonitosti, jež je dobré umět rozeznat. Jedná se o trend s mnoha klady, ale i zápory. Vnímání a rozhodování lidí v různých životních situacích je pod jistým vlivem médií. Je žádoucí, aby se členové společnosti dokázali orientovat v mediální nabídce. Cílem Mediální výchovy je pak dosažení „mediální gramotnosti“⁴⁴, proto se toto průřezové téma stalo nedílnou součástí české vzdělávací soustavy.

⁴⁴ Srov. VERNER, P. *Mediální výchova: průřezové téma*. Úvaly: ALBRA, s. r. o., 2007. ISBN 978-80-7361-042-5. S. 93.

„Mediální gramotnost představuje souhrn poznatků a dovedností, které člověku umožňují nakládat s mediální produkcí, jež se mu nabízí, účelně a poučeně, dovoluje mu média využívat ku svému prospěchu a dává mu nástroje, aby dokázal ty oblasti mediální produkce, které se jím snaží skrytě manipulovat, odhalit.“⁴⁵

Mediální výchova je zaměřena na soustavný rozvoj kritického vnímání na straně jedné a tvořivého přístupu na straně druhé. Měla by vést k obohacení života v oblasti racionálního a hodnotného využití médií. Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka je možno sledovat ze dvou hledisek:⁴⁶

1. Oblast postojů a hodnot

- rozvíjí se schopnost přijímat a zpracovávat informace z médií s vědomím toho, za jakým komunikačním záměrem jsou na trh uvedeny;
- podporuje se rozvoj jazyka, což vede k rozeznávání společenských a estetických hodnot sdělení v různých sémiotických kódech;
- zvyšuje vnímání vůči kulturním rozdílům, kdy se jedinec učí porozumět odlišnostem;
- pomáhá vnímat životní styl jako projev vlastní autenticity, čímž se jedinec odpoutá od konzumního života.

2. Oblast vědomostí, dovedností a schopností

- podporuje schopnost argumentace skrze vyhledávání manipulace se slovem i obrazem;
- žák získá informace o práci v daných „tradičních“ a „nových“ médiích;
- dává přehled o profesích vyskytujících se v této oblasti, a rozšiřuje tak žákům možnost volby budoucího povolání;
- naučí určovat hodnotu a význam získaných informací či informačních zdrojů;
- ukáže roli médií v různých typech společnosti a historických kontextech.

Spojení Etické výchovy s Výchovou mediální dává žákům především náhled na fungování rozhodovacích procesů v politické komunikaci, což obnáší např. mediální

⁴⁵ VERNER, P. *Mediální výchova: průřezové téma*. Úvaly: ALBRA, s. r. o., 2007. ISBN 978-80-7361-042-5. S. 93.

⁴⁶ Srov. VERNER, P. *Mediální výchova: průřezové téma*. Úvaly: ALBRA, s. r. o., 2007. ISBN 978-80-7361-042-5. S. 96.

manipulaci. Dále doplňuje žákovu představu o moci a její demokratické kontrole (např. společenská úloha žurnalistiky – „hlídací pes demokracie“). Nabízí možnost vytvoření si představy o trendech v současné mediální produkci a jejím zaměření na zisk a spotřebu.

Cílem Enviromentální výchovy je ukázat žákům propojenost, ale zároveň složitost vztahu mezi člověkem a životním prostředím. Mimo jiné je vede k odpovědnému jednání vůči přírodě. Umožňuje náhled na rychlý vývoj vztahů člověka a životního prostředí z hlediska ekonomiky, politiky, ekologie či z hlediska občanského, časového (budoucnost) i prostorového (regionální, globální apod.). Výchova tohoto průřezového tématu vede žáky k ochraně životního prostředí a ovlivňuje jejich životní styl v zájmu „udržitelnosti rozvoje lidské civilizace“.⁴⁷

Pro realizaci Enviromentální výchovy je možné využít většiny vzdělávacích oblastí (př. Člověk a jeho svět, Člověk a příroda, Člověk a společnost, Člověk a zdraví ...), stejně tak i doplňující vzdělávací oblast Etická výchova. O tom je možné se přesvědčit v publikaci *Etická výchova: metodický materiál 3*, kde se autoři Ladislav Lencz a Eva Ivanová věnují propojení Enviromentální výchovy s Výchovou etickou ve vzdělávacím okruhu nazvaném Etické aspekty ochrany přírody (viz kapitola 5).⁴⁸

Multikulturní výchova umožňuje žákům proniknout do kultury, v níž vyrostli, zároveň je však seznamuje s rozlišnostmi kultur jiných, jejich tradicemi a hodnotami. Na tomto pozadí si děti zřetelněji uvědomují vlastní kulturní identitu. V neposlední řadě Multikulturní výchova rozvíjí u žáků smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, čímž pomáhá nacházet styčné body pro vzájemný respekt mezi odlišnými kulturami.

Toto průřezové téma se také zaměřuje na mezilidské vztahy ať už ve škole či v rodině. Patří sem vztah mezi učiteli, mezi učiteli a žáky, vztah žáků ve třídě, vztah školy a rodiny apod. Škola je povinna zajistit takové klima, kde se žáci budou cítit

⁴⁷ MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005. 90 s. ISBN 80-87000-02-1. S. 107.

⁴⁸ Srov. LENCZ, L., IVANOVÁ, E. *Etická výchova: metodický materiál 3*. 1. vyd. Praha: LUXPRESS, s. r. o., 2003. ISBN 80-7130-107-8. S. 110.

rovnoprávně. Blízkou vazbu má Multikulturní výchova především se vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a příroda. V Etické výchově je začleněna v tématu Lidské hodnoty, které je obsaženo v knize *Etická výchova: metodický materiál 2* (viz kapitola 5).⁴⁹

Nejblíže má Etická výchova k průřezovému tématu Osobnosti a sociální výchova, které je možné charakterizovat jako „...*disciplína zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samou/samým a života v mezilidských vztazích.*“⁵⁰ Stejně jako rozvíjí osobnost žáka, tak respektuje jeho potřeby i zvláštnosti. Má především praktický charakter pro každodenní využití. Specifikem je, že učivem se stává dítě samo (popřípadě skupina dětí) a situace běžného života. Cílem je pomoci každému žákovi najít životní cestu, na které bude schopen kladně vycházet se svým okolím, ale zároveň i sám se sebou. Etická výchova se přímo prolíná s Osobnostní a sociální výchovou v mnoha cílech jak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, tak v oblasti postojů a hodnot.

Z oblasti, vědomostí dovedností a schopností jsou to cíle:

- vést k porozumění sobě samému;
- napomáhat k zvládnutí vlastního chování;
- rozvoj základních dovedností dobré komunikace;
- rozvoj dovedností pro spolupráci;
- získání základních sociálních dovedností pro řešení složitých situací;
- utvoření dobrých mezilidských vztahů ve třídě.

Z oblasti postojů a hodnot:

- utvoření pozitivního postoje k sobě samému;
- uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci;

⁴⁹ Srov. LENCZ, L., et al. *Etická výchova: metodický materiál 2*. 1. vyd. Praha: LUXPRESS, s. r. o., 2005. ISBN 80-7130-116-7. S. 48.

⁵⁰ VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4908-X. S. 13.

- přispívá k utváření mravních rozměrů komunikačních situací a různých způsobů lidského chování.

5 Metodický materiál pro doplňující vzdělávací oblast Etická výchova

Metodický materiál pro Etickou výchovu je složen ze tří knih. První z nich – *Etická výchova: metodický materiál 1* – doplňuje knihu Roberta Roche Olivara *Etická výchova*, jež bývá výchozím pramenem pro metodické texty k předmětu Etická výchova pro základní i střední školy. *Etická výchova: metodický materiál 1* obsahuje deset témat, které odpovídají kapitolám ve výše zmíněné Olivarově publikaci. Najdeme v ní aktivity usnadňující realizaci hodin Etické výchovy. U jednotlivých aktivit je vždy uvedeno, pro který ročník je určena. Cílem hodiny není pouhé rozvíjení dětí v oblasti etických zásad, ale také napomáhat k vytvoření vlastního názoru k dané problematice. Toho by nebylo možné dosáhnout bez rozvoje „sociálních zručností“.⁵¹ Z toho vyplývá, že rozvoj sociálních zručností v hodinách Etické výchovy je prostředek pro mravní výchovu.

Z praxe je potvrzeno, že největší úspěšnost pro rozvoj sociální i morální, má metoda ve třech krocích od R. Roche Olivara:

1. krok: Kognitivní senzibilizace

V tomto kroku se dítě snaží pochopit smysl probíraného tématu. Nejčastěji se pracuje pomocí didaktických her, pozorování, příběhů s otevřeným koncem apod.

2. krok: Nácvik ve třídě

V případě, že žáci pochopí smysl (tedy zvládnou krok č. 1), je dobré, aby si to vyzkoušeli, a sžili se s daným typem chování. „...*co je správné ještě neznamená dělat to, co je správné.*“⁵² Mezi nejvyžívanější metody v této fázi je např. hraní rolí, interview se skutečnou či smyšlenou postavou, slohová práce atd. Ze strany pedagoga je důležité, aby dával žákům zpětnou vazbu. Ta posiluje správné provedení činnosti (je dobré vyzdvihovat i sebemenší pokrok). Nesprávné provedení by mělo být negativně zhodnoceno nepřímou (např. dítě má za úkol znovu zopakovat instrukce).

⁵¹ Srov. LENCZ, L., KŘÍŽOVÁ, O. *Etická výchova: metodický materiál 1*. 1. vyd. Praha: LUXPRESS, s. r. o., 2000. ISBN 80-7130-091-8. S. 7.

⁵² LENCZ, L., KŘÍŽOVÁ, O. *Etická výchova: metodický materiál 1*. 1. vyd. Praha: LUXPRESS, s. r. o., 2000. ISBN 80-7130-091-8. S. 7.

3. krok: Reálná zkušenost

Pokud si dítě osvojí postoje a správné chování ve školním prostředí, je žádoucí aplikovat naučenou látku do reálného života. Pro zaznamenání konkrétních úspěchů může sloužit deník, který může být doplněn o výstřižky z novin týkajících se dané problematiky či o rozhovor v rodině apod.

Hodinu Etické výchovy je dobré zakončit shrnutím hlavní myšlenky ať už ze strany žáků nebo pedagoga.

Pro přípravu hodiny Etické výchovy je doporučen postup. V první řadě je potřeba stanovit cíl hodiny. Ten je ovlivněn jak tématem, tak situací ve třídě (v případě, že látka už byla probírána v předchozích hodinách, záleží na tom, zda byla dobře pochopena a osvojena, nebo naopak). Zvolený cíl určuje vše ostatní, především aktivity, kterými učitel zamýšlí daného cíle dosáhnout. U aktivit je třeba dodržet výše popsany postup tří kroků. Tím ale není myšleno otrocké dodržení schématu. Například v prvních hodinách půjde především o senzibilizaci, a je tedy zřejmé, že třetí krok (reálná zkušenost) bude vynechán. V Etické výchově nejde o naučení se konkrétní látce, ale o výchovu v oblasti pozitivních postojů a chování. Proto je třeba zvážit při vybírání aktivit pro realizaci hodiny, zda jsou žáci připraveni na určitou zátěž spojenou s aktivitou (př. přijímání kritiky).

Úlohou učitele je zajistit ve skupině vhodnou atmosféru. Žáci by se měli cítit uvolněně, respektovat se navzájem, cítit se bezpečně a neměl by chybět ani pocit sebedůvěry. Žáci by měli mít na paměti, že pokud z aktivity nebudou mít dobrý pocit a emoce jim nedovolí, aby pracovali tak, jak učitel žádá, mají právo se neúčastnit. V případě, že u některých aktivit bude jeden člověk dlouho středem pozornosti, vedoucí skupiny by se měl ujistit, zda mu to není nepříjemné. V případě negativních emocí či rozladění dítěte by pedagog měl vyjádřit porozumění, avšak neprodleně musí předejít kolektivnímu utěšování.

Je na místě, aby si učitel před realizací zvolené aktivity položil otázky:

- Jaká je moje úloha coby vedoucího skupiny?

- Co mohu udělat, aby má práce byla úspěšnější?
- Jaké má skupina, s níž budu pracovat, zájmy a potřeby?
- Jaké se v této skupině vyskytují rušivé elementy?
- Co bylo záměrem při zvolení tohoto cvičení?

U realizace jednotlivých aktivit je dobré dodržovat zásady:⁵³

1. Úvod do aktivity

- vysvětlení cíle aktivity;
- předání jasných instrukcí o průběhu aktivity;
- zdůraznění experimentálního charakteru aktivity;
- vést skupinu jednoznačně;
- zdůraznit dobrovolnost.

2. Vlastní aktivita

- zaměření se na realizaci aktivity ze strany účastníků;
- důraz kladen na pravidla hry a vymezený čas;
- pedagog pozoruje chování dětí.

3. Vyhodnocení

- povzbuzení účastníků ze strany vedoucího aktivity;
- pomoc s porozuměním prožité zkušenosti;
- prostor pro hodnotovou reflexi;
- pomoc ze strany pedagoga s uvědoměním si důsledků chování žáků;
- ukončení reflexe v případě, že pozornost začíná upadat.

Prvním tématem v knize je Komunikace. Počátkem rozvoje prosociálnosti je právě komunikace. Je to předpoklad pro veškeré výchovné činnosti.

Mezi didaktické cíle tohoto tématu patří:

- Vzájemné seznámení se mezi sebou a seznámení se s cíli etické výchovy.
- Základy verbální a neverbální komunikace.
- Základní prvky mezilidských vztahů jako jsou pozdrav, otázka, poděkování či omluva.

⁵³ LENCZ, L., KŘÍŽOVÁ, O. *Etická výchova: metodický materiál 1*. 1. vyd. Praha: LUXPRESS, s. r. o., 2000. ISBN 80-7130-091-8. S. 10–11.

Dalším okruhem je Důstojnost člověka, sebeúcta (sebeocení). Pokud bychom vycházeli ze současných poznatků psychologie, zjistíme, že to, jaký obraz si dítě samo o sobě utvoří a jak se sebeoceňuje, je rozhodující pro jeho psychické zdraví i rozvoj charakteru. Nízké sebevědomí jedince vychází z rozporu mezi vnímaným a ideálním „já“. Příčinou takového rozporu mohou být i příliš ctižádostiví rodiče, kteří mají na dítě nereálné požadavky a očekávání. Zralá osobnost dokáže přijmout své chyby i chyby druhých. Zároveň se však snaží o jejich odstranění. Právě zdravé vnímání sama sebe je předpoklad pro prosociální chování.

Roberto Roche Olivar v knize *Etická výchova* uvádí rady pro pozitivní sebehodnocení žáků ze strany učitele:⁵⁴

- Přijetí dítěte takového, jaké je.
- Snaha najít v každé žákovi jeho dobrou stránku osobnosti a tu vhodným způsobem podpořit.
- Nevyjadřovat se negativně o žácích z obecného hlediska. Není dobré z nedostatku vyvozovat obecné soudy. U dětí problémových je vhodné zpočátku jejich negativní projevy přehlížet a posilovat byť i ten nejmenší kladný projev.

Didaktickými cíli zde jsou:

- Hodnota a velikost člověka, úcta k lidské osobě.
- Pozitivní sebehodnocení.
- Poznat své slabé i silné stránky.

Třetím tématem je Pozitivní hodnocení druhých. Připisování pozitivních vlastností je důležitým pedagogickým projevem. Důvod je zřejmý: „*Děti se stávají takovými, za jaké je považujeme.*“⁵⁵ Hledání kladných vlastností u druhých je předpoklad pro dobrý vztah mezi lidmi. Je dokázáno, že pokud k lidem přistupujeme pozitivně, snaží se ze sebe vydat to nejlepší, co jim dovoluje jejich momentální stav.

⁵⁴ Srov. OLIVAR, R., R. in LENCZ, L., KRÍŽOVÁ, O. *Etická výchova: metodický materiál 1*. 1. vyd. Praha: LUXPRESS, s. r. o., 2000. ISBN 80-7130-091-8. S. 38.

⁵⁵ LENCZ, L., KRÍŽOVÁ, O. *Etická výchova: metodický materiál 1*. 1. vyd. Praha: LUXPRESS, s. r. o., 2000. ISBN 80-7130-091-8. S. 50.

Téma souvisí s předchozími oblastmi. V aktivitách se autoři vrací do oblasti komunikace či naslouchání. Návaznost je také zřejmá s druhým okruhem – sebehodnocení – kdy se děti naučily pozitivně vnímat samy sebe. V této kapitole se jim otevřou možnosti k pozitivnímu hodnocení lidí kolem sebe.

Mezi cíle v této oblasti je zařazeno:

- Pozitivně hodnotit druhé v běžných podmínkách.
- Pozitivně hodnotit druhé ve „ztížených podmínkách“.
- Pozitivní hodnocení situací a událostí.

Tvořivost a iniciativa je téma číslo čtyři. V životě je dobré mít co nejvíce znalostí, ty se však dají v případě potřeby dohledat. Tvořivost a logické myšlení zaujímají v životě jedince důležité místo z důvodu své praktičnosti. I přes tuto obecně známou informaci školní úlohy bývají v drtivé většině sestaveny jako konvergentní. Tvořivé úlohy bývají zastoupeny v průměru pouhými třemi procenty.⁵⁶ Příčinou mohou být jak stereotypy ve výuce, tak fakt, že tvořivé úlohy jsou náročnější pro přípravu. Neměli bychom opomenout ani jejich těžší vyhodnocování.

Jako inspiraci autoři publikace připojují přehled tvořivých typů úloh:

- dokončení příběhu;
- vytváření symbolů pro známé pojmy;
- společné řešení hypotetických situací „co kdyby“;
- luštění nebo vytváření hádanek;
- vymyšlení neobvyklého využití předmětu;
- ze zadaných předmětů či pojmů vytvořit příběh, výtvarné dílo či úvahu;
- vyjádřit věc (či příběh) pomocí pantomimy.

Při hodnocení takových úloh by se pedagog měl zaměřit na:

- Fluenci – plynulost produkce řešení.
- Flexibilitu – počet kvalitativně různých typů řešení.
- Originalitu – vymyšlení neobvyklých řešení.

⁵⁶ Srov. LENCZ, L., KŘÍŽOVÁ, O. *Etická výchova: metodický materiál 1*. 1. vyd. Praha: LUXPRESS, s. r. o., 2000. ISBN 80-7130-091-8. S. 68.

Cílem v tomto tématu je:

- Podnítit tvořivé myšlení žáků.
- Tvořivost v oblasti mezilidských vztahů.
- Řešení problémů.

Páté téma nese název Vyjádření a komunikace citů. Citům je zde věnováno místo hned ze dvou důvodů. To, že schopnost vyjadřovat city je předpoklad pro empatii a komunikaci, je důvod první. Druhý je, že city jsou důležité pro rozvoj charakteru jedince. Umět identifikovat své city, ale také je usměrnit je jednou ze základních podmínek sebepoznání. Silné emoce značně ovlivňují naše rozhodnutí. V případě, že se žáci naučí si své emoce uvědomovat a ovládat, budou schopni například odložit důležité rozhodnutí na pozdější dobu.

Cíle tedy v této kapitole jsou:

- Naučit se identifikovat a vyjadřovat city.
- Naučit se nenásilným způsobem zvládnout prudké emoce.
- Úloha vyšších emocí (citů) v rozvoji charakteru.

Dalším tematickým okruhem je Empatie. Navazuje na téma předchozí, a to z důvodu, že lidé vyjadřující dobře své city bývají zpravidla empatičtější než osoby, které mají s vyjadřováním citů problémy. V empatii rozlišujeme dvě složky, které odpovídají poznávací a emocionální složce empatie. Složku poznávací je možné označit jako kognitivní, zatímco emocionální složku jako emocionální empatii. Kognitivní empatie je schopnost pochopit jednání druhé osoby, jeho způsob uvažování, názory, myšlenky a reakce. Emoční empatie umožňuje vcítit se do citů člověka minimálně natolik, aby poznal, zda je pro druhou osobu v interakci situace příjemná, či nikoli. *„Bez empatie mohou mít pokusy o pomoc, darování, slovní útěchu a jiné projevy prosociálnosti negativní účinek, protože vycházejí z nesprávného pochopení skutečných potřeb nebo rozpoložení druhých.“*⁵⁷

⁵⁷ LENCZ, L., KŘÍŽOVÁ, O. *Etická výchova: metodický materiál 1.* 1. vyd. Praha: LUXPRESS, s. r. o., 2000. ISBN 80-7130-091-8. S. 94.

I zde jsou zařazeny tři cíle, jakých by mělo být v hodinách o empatii dosaženo:

- Základní zručnost emocionální a kognitivní empatie.
- Vžít se do celkové situace druhých.
- Empatie v každodenním životě.

Asertivita a uvolnění agrese, to je název sedmého okruhu. U člověka je možné rozlišit tři druhy chování – pasivní, agresivní a asertivní. Pasivní člověk je ten, který podléhá manipulaci proti své vůli a nedosahuje svých cílů. Člověka jednajícího agresivně je snadné poznat. Nejen, že nemá daleko k hrubým výrazům, ale jeho chování může přejít až ve fyzický útok. Nejlepší metodou jednání je asertivní. Jedinec chovající se asertivně umí vyjádřit své zájmy způsobem, kterému ostatní rozumí. Uvědomuje si skutečnost, že pokud chce respekt svých zájmů, musí zároveň respektovat zájmy druhých. Pasivní ani agresivní chování není možné považovat za prosociální. Autoři asertivní jednání vnímají takto: „*Chovat se asertivně v našem chápání znamená zůstat sám sebou, zachovat si svou identitu, trvat na svých legitimních právech a nárocích, ale přitom se chovat prosociálně a brát ohled i na legitimní práva druhého.*“⁵⁸

Mezi didaktické cíle patří:

- Úvodní hodiny – zaměření na kognitivní senzibilizaci.
- Asertivní techniky aplikované na různé situace.
- Asertivní (prosociální) chování v soutěživých situacích.

Téma číslo osm má název Reálné a zobrazené vzory. Jako model pro napodobování slouží většinou člověk (může tomu být však i zvíře). Nápodoba spočívá v tom, že jedinec určitým způsobem prožívá a napodobuje chování druhé osoby. Pozorování modelu chování vede k jeho převzetí. Z toho vyplývá, že děti, které pozorují prosociální chování, mají velký předpoklad pro kladný rozvoj v této oblasti. Děti nejvíce vnímají vzory chování ve svém blízkém okolí – kamarádi, rodiče, učitelé, ale i postavy z televize. Právě ta může vést ke zvýšení agrese či neuvědomělého zvnitřňování negativních hodnot a postojů. V Etické výchově se doporučuje postupovat

⁵⁸ LENCZ, L., KŘÍŽOVÁ, O. *Etická výchova: metodický materiál 1*. 1. vyd. Praha: LUXPRESS, s. r. o., 2000. ISBN 80-7130-091-8. S. 106.

od „pozitivních reálných vzorů k negativním reálným vzorům a potom přecházet na odlišení pozitivně zobrazených vzorů od negativně zobrazených vzorů.“⁵⁹

Didaktickými cíli jsou:

- Rozvinout smysl hodnoty modelu veřejné i anonymní prosociálnosti.
- Pozorování vlivu reálných negativních vzorů.
- Zodpovědnost při výběru zobrazeného vzoru.

Spolupráce, pomoc, darování, dělení se je deváté a desáté téma. Cílem popisovaného metodického materiálu je šťastný člověk. Ale jen prosociální člověk může být skutečně šťastný. Proto tématem věnovaným prosociálnosti je ukončena první část programu Etické výchovy. Téma se zde dělí na dvě části. První je věnovaná kooperaci mezi lidmi. Druhá část obsahuje darování, pomoc a rozdělení se. Ze zkušeností je zřejmé, že prosociální chování málokdy zůstává bez odezvy. Většina lidí nemá problém oplátit prosociálnost těm, kdo v nich nějakým způsobem vzbudili empatii. Prosociální chování dokáže, ať už ve větší, či menší míře, přetvářet lidi. Pomáhá jim odstranit své negativní vlastnosti.

Do této oblasti patří didaktické cíle:

- Spolupráce.
- Prosociální chování všeobecně. Přátelství.
- Prosociální chování k těm, k nimž cítíme averzi.

Druhá publikace s názvem *Etická výchova: metodický materiál 2* je zaměřena na tři tematické celky, a to: Etika, Duchovní rozměr a Ekonomické hodnoty. Ve všech celcích převládají zážitkové metody učení, nácvik daných způsobů chování a realizace v běžném životě. Přestože aktivity v metodickém materiálu jsou řazeny dle logických souvislostí, je v kompetenci pedagoga v případě potřeby realizovat výuku v jiném sledu. Vedoucí skupiny by měl brát zřetel na zralost žáků pro danou problematiku.

⁵⁹ LENCZ, L., KRÍŽOVÁ, O. *Etická výchova: metodický materiál 1*. 1. vyd. Praha: LUXPRESS, s. r. o., 2000. ISBN 80-7130-091-8. S. 126.

Jelikož kniha navazuje na *Etickou výchovu: metodický materiál 1*, téma Etika je označeno číslem 11. Cílem v této části je seznámit děti se základními pojmy v oblasti etiky. Za základní otázku etiky autoři publikace považují „*dát svému životu smysl, pro který stojí za to žít.*“⁶⁰ Tím je myšlen smysluplný způsob života, kdy jedinec vykonává a plní úkoly, které vznikají v průběhu jeho života. Dítě v průběhu socializace přebírá nápodobou jak jazyk a chování, tak i hodnoty a cíle dospělých v jeho nejbližším okolí. V dospívání si pak mladý člověk položí otázku o těchto hodnotách a podrobuje je kritice. Má příležitost se svobodně rozhodnout, zda ony hodnoty a cíle přijme za své, nebo se vydá jiným směrem. Etická výchova vycházející z *metodického materiálu 1* byla nejen přípravou na vědomé rozhodování se. Žáci si osvojovali dovednosti, hodnoty a postoje hravým způsobem. Získali tak zásady prosociálního chování, s kterými úzce souvisí *metodický materiál 2*.

Zásady prosociálního chování:⁶¹

- Snaž se otevřeně komunikovat.
- Každý člověk má důstojnost, měj úctu k sobě i druhým.
- Najdi v každém člověku něco pozitivního a připisuj mu pozitivní znaky.
- V oblasti lidských vztahů buď nápaditý a tvořivý.
- Často vyjadřuj radost, nadšení, uznání a jiné pozitivní pocity. Negativní city vyjadřuj ohleduplně a ne často.
- Buď empatický, všímej si a respektuj postoje a city druhých.
- Pasivní nebo agresivní chování nevede k cíli, buď asertivní.
- Buď prosociální, snaž se spolupracovat, pomáhat a obdarovávat.
- Angažuj se pro cíle společnosti.

Mezi didaktické cíle zde patří:

- Úvahy nad mravními zásadami.
- Rozvíjení morálního úsudku a sebeovládání.
- Zdroje etiky.

⁶⁰ LENCZ, L., et al. *Etická výchova: metodický materiál 2*. 1. vyd. Praha : LUXPRESS, s. r. o., 2005. ISBN 80-7130-116-7. S. 14.

⁶¹ LENCZ, L., et al. *Etická výchova: metodický materiál 2*. 1. vyd. Praha: LUXPRESS, s. r. o., 2005. ISBN 80-7130-116-7. S. 16.

Dvanácté téma nese název Lidské hodnoty. Navazuje na téma předchozí a věnuje se eticky pozitivnímu jednání v různých oblastech života s důrazem kladeným na ekonomické hodnoty a hodnoty rodinného života.

Vychází se ze tří skupin hodnot podle V. E. Frankla (1905–1997):⁶²

1. Činnostní (tvořivé) hodnoty

Spadají sem především tvořivé činnosti (př. práce umělce, vědce...) a činnost obsahující službu veřejnosti i jednotlivci (od politiky po práci lékaře či učitele). Frankl však do tvořivých hodnot řadí i péči o malé děti a péči o domácnost. Jelikož i každodenní činnosti mohou být vykonávány tvořivě, s láskou a smysluplně.

2. Hodnoty zážitku

Do této kategorie patří estetické zážitky z uměleckých děl. K tomu, aby člověk vnímal krásu umění, nemusí být umělcem. Avšak estetické cítění není zaměřeno pouze na umění. Je možné sem zařadit i radost z hezky zařízeného bytu, krásné přírody a krásný vztah mezi lidmi.

3. Hodnoty postoje

Ty dávají smysl negativním situacím jako je utrpení, vina a smrt. Frankl se k takovým beznadějným situacím vyjadřuje jako o přeměně bolesti na výkon.⁶³ Postojové hodnoty jsou důležité v životě každého člověka. Především u mladých lidí pomáhají připravit se na zvládnutí těžkých a bolestných situací.

Aby tyto hodnoty byly smysluplné, měly by směřovat nejen k vlastnímu prospěchu jedince, ale i k prospěchu druhých.

Tento tematický celek si klade následující cíle:

- Uvědomit si a rozvíjet své hodnoty.
- Pomáhat žákům chápat lidi s jiným světovým názorem.
- V zájmu předchozího cíle poskytnout objektivní informace o náboženství.

⁶² Srov. LENCZ, L., et al. *Etická výchova: metodický materiál 2*. 1. vyd. Praha: LUXPRESS, s. r. o., 2005. ISBN 80-7130-116-7. S. 48–49.

⁶³ Srov. FRANKL, E., V. in LENCZ, L., et al. *Etická výchova: metodický materiál 2*. 1. vyd. Praha: LUXPRESS, s. r. o., 2005. ISBN 80-7130-116-7. S. 49.

- Podporovat vzájemné porozumění mezi osobami, které jsou, resp. nejsou nábožensky založeni.

Poslední téma v této publikaci má název Ekonomické hodnoty. Od učitele je vyžadována určitá znalost zákonitostí a principů národního hospodářství. Hlavním cílem je ukázat dětem, že peníze mají instrumentální charakter (jsou prostředkem). Vytvoření si správného přístupu k ekonomickým hodnotám je základ pro dobrou životní cestu člověka. Aktivita zařazené v tomto tématu vedou žáky k rozumnému a velkorysému zacházení s penězi.

Didaktické cíle:

- Peníze jsou prostředkem, ne cílem.
- Dávat a dělit se.
- Učit se vydělat si, ale i rozumně hospodařit s penězi.

Třetí díl *Etické výchovy: metodický materiál 3* napsal Ladislav Lencz a Eva Ivanová. Opět navazuje na předchozí dvě publikace a získané znalosti, a tak najdeme v knize kapitolu čtrnáct – Rodina, ve které žijí. Tento tematický celek se dělí na tři části:

- I. část** – zaměřeno na poznání vlastní rodiny a pravidel, která se zde dodržují. Žák je nabádán k pochopení jednání svých rodičů a eventuálnímu zvládnutí zklamání z rodičů v rámci jejich nedostatků.
- II. část** – snaha o zmapování práv a povinností žáka v rodině. Učitel vede dítě k tomu, aby vnímalo očekávání ze strany rodičů.
- III. část** – cílem v této části je uvědomění si, že rodina (i přes různé nedostatky a chyby) má v životě každého jedince mimořádný význam. Dále se žáci naučí, že i oni mohou rodinnou atmosférou zlepšit.

Pedagog by měl mít na paměti, že ne všichni žáci vyrostli v harmonické rodině. Mohou mít velice špatné zkušenosti, proto je potřeba k aktivitám přistupovat citlivě a zdůraznit žákům, že mají možnost od činnosti odstoupit.

Patnácté téma je Výchova k sexuálnímu zdraví a k rodinnému životu. Je to jedno z nejnáročnějších témat. Žáci skrze média vnímají názory a chování, které jsou v rozporu s hodnotami a postoji, jež jsou jim předkládány v rámci této kapitoly. Dalším problémem je malá možnost simulací situací oproti jiným tématům. Učitel má možnost v omezené míře vycházet ze zkušeností žáků či vlastní zkušenosti. Může využít uměleckých textů, které se vyznačují intenzitou zážitku a etickými hodnotami. Opřít se je možno také o poznatky z medicíny a psychologie. V neposlední řadě se může se větší opatrností pokusit o skupinové poučení (např. nácvik asertivního odmítnutí nevhodného návrhu).

Autoři publikace doporučují držet se didaktických zásad:

- Sexuální etika se nejlépe vysvětluje z pohledu manželství a rodiny.
- Je vhodné propojovat motivační aktivity s aktivitami, které nabádají, či naopak odrazují od určitého způsobu chování.
- Pedagog by se měl vyvarovat technik a metod, které by mohly vést k předčasnému zahájení sexuální aktivity.
- Dobré je vyhnout se drastickým metodám, jako je videoukázka porodu či interrupce.

Posledním tématem jsou Etické aspekty a ochrana přírody. „*Etika založená na úctě, ať už ve vztazích mezi jednotlivými lidmi nebo ve vztahu k zemi, je základem snahy o zachování života na zemi.*“⁶⁴ Ve škole jde o probuzení lásky dítěte k životnímu prostředí obecně. Jsou zde vytyčeny tři didaktické cíle, kterých by mělo být v rámci tohoto tématu dosaženo:

- Vnímání přírody.
- Činnost lidí ovlivňuje vše živé na zemi.
- Úcta k životu ve všech jeho formách.

⁶⁴ LENCZ, L., IVANOVÁ, E. *Etická výchova: metodický materiál 3*. 1. vyd. Praha: LUXPRESS, s. r. o., 2003. ISBN 80-7130-107-8. S. 110.

6 Metody pro výuku mravní výchovy

Rozlišení metod vychází z postavení vychovatele. Dělí se na metody přímého a nepřímého působení, dle kterých se řadí další jednotlivé metody. Zaměříme se nejdříve na metody přímé.⁶⁵

Přímé direktivní metody

- Metoda požadavku

Tato metoda vychází z přímého působení na jedince pomocí kladení požadavku. Nejčastěji tomu tak je metodou slovní a nevyžaduje od dítěte hlubší porozumění obsahu sdělení. Cílem je, aby dítě respektovalo požadovaná pravidla, můžeme tedy hovořit o tzv. vnější kázni. Žák dostává informaci o tom, co smí a nesmí, jaké jsou jeho povinnosti, aniž by byl schopen jim zcela porozumět. Způsob, jakým je požadavek kladen může být od přátelských forem až po agresivní. Mezi přátelské formy se řadí např. prosba, rada, doporučení, upozornění, připomenutí. Do agresivních forem patří nařízení, povel, zákaz, příkaz apod. Dobrý pedagog by měl mít schopnost zvolit co nejvhodnější formu pro požadavek dle věkové a individuální zvláštnosti, zároveň bere v potaz výchovnou situaci. Spolu s metodou požadavku je dobré využívat postupů vysvětlování, přesvědčování, odměn a trestů ať už následně po požadavku, nebo souběžně s ním.

- Metoda vysvětlování

Hlavním smyslem této metody je pochopení smyslu norem a morálních zásad. Vychází tedy z metody požadavku. Úlohou pedagoga je zdůvodňovat a odpovídat na otázku „proč“. Vede žáky k tomu, aby sami byli schopni si zdůvodnit mravnost, či nemravnost. Nejčastěji se v této metodě využívá práce s příběhem (fiktivním či reálným), kdy se diskutuje o možných řešeních morálních dilemat.

- Metody podněcování a tlumení citů (sugesce, substituce, agitace, degravace, eliminace, sublimace)

Sugesce je využívána pro vyvolávání citových prožitků. Pedagog se snaží svými city (pomocí gest, mluvy, mimiky apod.) „nakazit“ žáky. Blízké pro sugesci je agitace.

⁶⁵ Srov. VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4. S. 87–97.

Cílem je nadchnout žáky pro určitou myšlenku či činnost. Eliminace má za úkol zklidnit emoce ve vypjatých situacích. Degravací se vychovatel snaží o oslabení negativních emocí ať už žertem, nadsázkou či ironií. Substituce slouží k nahrazování nevhodných výrazů za výrazy přijatelné (např. vulgární slovo za vhodné synonymum). Sublimace je také náhrada, ale v oblasti chování. Tedy nežádoucí chování je převedeno do společensky přijatelnějšího (př. agresivita se uplatní při sportovním boxu).

- Metoda přesvědčování

Tato metoda souvisí s metodou vysvětlování. Zatímco u vysvětlování šlo o rozumovou stránku osobnosti, u přesvědčování pedagog působí na stránku citovou. Vedle obecného poučení je dobré žáka citově získat natolik, aby měl rád dobro a zlu se vyhýbal. Je prokázáno, že proces pochopení normy propojený s citovým prožitkem vede ke ztotožnění s normou.

- Metoda příkladu

Cílem v metodě příkladu je ovlivnění chování žáka požadovaným směrem, kdy se využívá názorných a vhodných vzorů chování. Jedinec si k nápodobě už od raného dětství vybírá osoby, k nimž má citovou vazbu. Mohou to být rodiče, učitelky z mateřské školy, ale i postavy z televize. Obecně platí, že často napodobujeme ty lidi, kteří mají nad námi převahu. Vychovatelé mohou využít kladného nebo záporného příkladu, kdy kladný má být následován, záporný odstrašit.

- Metoda režimu

Dítě by mělo být od malička vedeno k pravidelnému režimu. Metoda režimu je na to zaměřena a vnáší určitý řád do života jedince jak v oblasti rodiny, tak školy. Činnost, která probíhá v pravidelných intervalech, se stává zvykem. V případě společného soužití více lidí se potřeba režimu prohlubuje. Režim zastává dvě funkce. První z nich je technicko-organizační, což obnáší např. pravidelný čas, kdy se otevírá a zavírá škola, délka vycházek, organizace výuky. Druhou je funkce výchovná, kam spadají práva a povinnosti žáků, zákazy, příkazy apod. Mezi znaky dobrého režimu se řadí účelnost, konkrétnost, přehlednost a stručnost.

- Metoda kontroly a dozoru

Metoda kontroly a dozoru značně souvisí s metodou požadavku a režimu a s metodou hodnocení, kterou se budeme zabývat níže. Základem pro kontrolu a dozor je, že pokud není možnost ověření si splnění požadavku, je lepší ho nevznášet. Kontrola může být přímá (např. dozor na chodbě během přestávky) a nepřímá (kontrola domácích úkolů). Pedagog může kontrolu přímou vnímat a využít velice kladně – pozorováním žáků v přirozeném prostředí, kdy se chovají jinak, než při organizované výuce. Problém, který často nastává, je vnímání dozoru jako projevu nedůvěry vůči žákům.

- Metoda cvičení

Při cvičení dochází k častému opakování činnosti někdy až do takové míry, že dojde k zautomatizování. V mravní oblasti jsou tedy výsledkem zvnitřnělé zvyky a návyky. Takto navyklý jedinec má potřebu jednat mravně, jelikož jde o vnitřní tendenci organismu. Základem pro vytváření návyků je vhodné každodenní procvičování v podobě, která odpovídá mentální vyspělosti vychovávaných.

- Metoda hodnocení

Nejobecnější rozdělení hodnocení je na kladné (odměna) a záporné (trest). Důvody, proč by mělo převažovat hodnocení kladné je následující:

- odměna navozuje dobrou atmosféru a posiluje důvěru mezi pedagogem a žákem;
- kladné hodnocení přináší informaci o tom, jakým způsobem jednat, abychom dosáhli pochvaly, popřípadě odměny.

Použití odměn a trestů má také svá specifika. Jedním z nich je přiměřenost. V případě, že budeme odměnu i trest využívat příliš často, jejich účinek se sníží. V trestání a odměňování musí být řád, který dává možnost předvídat, jak bude kantor reagovat. Jedinec by si měl být vědom, proč je trestán či odměněn, a jaká je výše odměny či trestu. Mezi jednáním žáka a reakcí na něj by měl být co nejkratší časový rozestup. Pedagog by měl mít vždy na paměti, že při odměňování a především trestání je důležitý individuální přístup. Také by se měl vyvarovat toho, aby trest vyzněl jako definitivní odsouzení dítěte.

Nepřímé (indirektivní) metody

Oproti direktivním metodám, které jsou popsány výše, a zcela bezpochyby zaujímají v morální výchově čestné místo, je dobré využívat nepřímých metod ve větší míře, pokud si učitel klade za cíl dlouhodobě až trvale ovlivnit hodnotovou orientaci žáka.

Indirektivní metody lze rozdělit na:

- spontánně působící;
- záměrně navozené.

Postupy záměrně navozené mohou být specifické (obsahově zaměřeny na morální oblast), nebo nespecifické ať už formou či obsahem. V případě nepřímé metody s nespecifickým zaměřením je myšlena jakákoli činnost, která vede k pozitivnímu formování mravů jedince. Mezi nepřímé nespecifické metody je možné zařadit:

- skupinovou práci;
- skupinovou diskusi;
- společnou hru;
- „praktikování demokracie“ (př. školní či třídní parlament).

Nepřímé metody specifické jsou orientovány na problematiku morálky. K tomu, aby byly úspěšné, je potřeba dodržet dvě podmínky:

1. Řešení konkrétního a pro žáky zajímavého problému.
2. Žáci mají dostatek prostoru k vlastním, samostatným úvahám.

Při splnění těchto dvou bodů žáci sami skrze diskusi nacházejí řešení. Následující metody slouží k vtáhnutí dětí do rozebíraných příběhů, simulují problémovou situaci a podněcují k prosociálnímu chování.

- Problémové situace (příběhy) s morálním obsahem

U této metody je doporučeno postupovat v těchto krocích:⁶⁶

- a) prezentace příběhu;
- b) hledání alternativ;

⁶⁶ VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4. S. 96.

- c) domýšlení důsledků rozhodnutí;
- d) sokratovské dotazování (oddělení představ a pocitů, nalézání nejlepších důvodů, rozhodování s oporou o univerzální principy, ideály a hodnoty);
- e) uskutečnění rozhodnutí.

Základem je diskuse ve skupině, jejímž hlavním bodem je výměna názorů mezi žáky.

- Analytická diskusní metoda (rozbor obecnějšího morálního problému)

Zde se nevyužívá konkrétních příběhů, ale pracuje se tématem, jež je rozebíráno a diskutováno ze všech možných úhlů pohledu (př. říci dítěti, že je adoptované, či nikoli; otázka interrupce apod.). Rolí učitele je podněcovat žáky k vyjadřování svých názorů bez obav ze správné či špatné odpovědi. Na začátku diskuse je dobré stanovit její pravidla.

- Hry s morálním obsahem

Hlavním kladem u těchto her je poskytnutí přímé zkušenosti s daným problémem morálního rozhodování. Lépe než při diskusi žáci pocítí tlak situace a pocity s ní spojené. Do této metody se řadí i hraní rolí. Pedagogové mohou využít hry s morálním obsahem před odstartováním diskuse. Jako velmi účinné se ukázaly hry, při nichž má jedinec „odolat“ nástrahám (např. při protidrogové prevenci).

Etická výchova je mimo jiné založena na specifickém výchovném stylu – přístupu a vztahu mezi učitelem a žáky. Výsledky této vzdělávací oblasti z poměrně velké části závisí na tomto specifickém vztahu. Oproti tomu v jiných předmětech je možno dosáhnout dobrých (avšak ne optimálních) výsledků i pomocí autoritativního přístupu. V Etické výchově nejde uplatnit autoritativních metod z jednoho prostého důvodu – vztah mezi učitelem a žáky má být přátelský, radostný a partnerský (ovšem to nevylučuje důslednost na požadavcích a náročnost).

Mezi základní pravidla výchovného stylu Etické výchovy patří:

1. Přijměte dítě takové, jaké je, a dávejme mu najevo přátelské city.
2. Vyjadřujeme vůči žákům pozitivní očekávání a připisujeme jim kladné vlastnosti.
3. Pravidla hry stanovujeme vždy jasně a splnitelně.
4. Na negativní projevy reagujeme klidně s poukázáním na jejich následky.

5. Vybízejme děti k pozitivnímu chování a jděme jim příkladem.
6. S odměnami a tresty zacházejme velice uvážlivě.
7. Pokud to jde, zapojme do života školy i rodiče.
8. Buďme sami těmi, kdo předávají radost druhým.

Výchovné metody Etické výchovy mají za úkol žáky motivovat, zaujmout a orientovat k dosažení výchovných cílů. Metody a techniky, které se využívají při vyučovacích hodinách, jsou většinou vybrány podle toho, co upřednostňuje konkrétní vyučující. Jedná se například o shromažďování článků z novin, interview s nějakou osobou, pozorování, vedení deníku, psychohry, dramatizace, práce s hudbou či obrazem, projektové vyučování atd.

7 Vznik projektového vyučování

Zrod projektového vyučování byl více než před sto lety. Prvním impulsem pro jeho vznik byla kritika tzv. herbartovské školy, která byla základním modelem pro vyučování jak v Evropě, tak i v Americe. Cílem kritiky byl způsob učení žáka, ten pouze tiše seděl a naslouchal výkladu učitele. Zdrojem poznání byl výklad. Avšak teoretické poznatky žáci často špatně chápali, protože byly příliš vzdálené dětské zkušenosti. Pro herbartovskou školu je typické potlačení přirozené aktivity dítěte – aktivita by bránila dítěti v pozornosti. Ve třídě tak při výuce panoval naprostý klid, žáci seděli s rukama za zády. Jedinou aktivní činností žáků byl zápis poznámek do sešitu, které se doma učili nazpaměť.

Na konci 19. století se zvedla velká vlna kritiky herbartovské školy nezávisle na sobě na různých místech. Toho hnutí se nazývá reformní pedagogika či hnutí nové výchovy. Základním kamenem hnutí byly myšlenky J. J. Rousseaua (1712–1778), J. H. Pestalozziho (1746–1824) a F. Fröbela (1782–1852). Základní metodou se stala samostatná práce dětí – pěstovaly obilí, květiny, tkaly koberce, vybíraly samy materiál. To vše vedlo k hledání a řešení problémů. Pro lepší práci dětí vznikaly různé dílny, laboratoře, knihovny atd. „... *pracovní činnosti měly rozvíjet především myšlení dětí a podporovat jejich přirozenou aktivitu a samostatnost. Cílem bylo porozumění světu a sobě samému, schopnost aplikovat osvojené poznatky ve vlastním životě i mimo školu.*“⁶⁷ Roku 1918 vzniká díky W. H. Kilpatrickovi (1871–1965) ucelená studie o projektovém vyučování. Vycházel mimo jiné z pragmatické pedagogiky J. Deweye (1859–1952).

V českých školách se projektové vyučování praktikovalo především v obecných a měšťanských školách v 30. letech 20. století. Hlavním tématem pro projektovou výuku v tomto období byl vztah k regionu. Žáci se učili obecné pojmy na tom, co znali ze svého okolí. Za kladná byla přijímána i témata, která vyplynula z iniciativy dětí, situace ve škole či třídě. Jednalo se tedy o spontánní projekty. Ty vedly k mimořádné aktivitě žáků na straně jedné, na druhé se však dostávaly do rozporu se systematičností a posloupností. Žáci řešili problémy, které nebyli schopni ve svém věku pochopit, a tak

⁶⁷ TOMKOVÁ, A., et al. *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1. S. 11.

jim unikala jejich podstata. Důsledkem těchto zkušeností se začaly prosazovat pouze ty projekty, které připravil pedagog. Děti ale nebyly postaveny před hotovou věc, mohly si vybrat způsob řešení, pomůcky, čas či tempo práce.

Postupně nastal útlum projektového vyučování a znovu se objevilo až v 90. letech 20. století. Vycházelo z tehdejších potřeb učitelů, jejich snahy o změnu školství, mimo jiné se snažili o větší motivovanost žáků. V první polovině 90. let měli pedagogové problém se začleněním projektů do učebních plánů. Zlepšení nastalo spolu s vydáním vzdělávacích programů *Obecná škola a Národní škola*. Ty umožňovaly úpravu učebních plánů a rozvrhů hodin.⁶⁸ Pro realizaci projektového vyučování vznikla příznivá situace především po uzákonění rámcových vzdělávacích programů a tvorby školních vzdělávacích programů. „*Projekty se staly prostředkem naplnění současných vzdělávacích cílů.*“⁶⁹

7.1 Projektové vyučování v české škole

Přirozeností člověka je touha poznávat svět kolem sebe. Dítě vstupuje do školy s očekáváním a dychtivostí po nových informacích a dojmech. Dobrá škola by měla toto očekávání naplnit. K tomu je potřeba splnění několika podmínek:⁷⁰

- otevřená, klidná a sdílná atmosféra školy, která vzniká díky partnerskému přístupu mezi učiteli a žáky, založená na vzájemné úctě a toleranci;
- respektování osobnosti dítěte a posilování jeho zdravého sebevědomí, podněcování k lepším výkonům;
- pozitivní přístup k lidem a světu;
- propojenost školy se životem – tedy zdroj poznání je i život, nikoli jen učebnice. Vše, co se dítě učí ve škole, by mělo být užitečné pro budoucnost;
- co největší zapojení žáka do procesu poznávání, protože čím více dítě prožije poznání nového „na vlastní kůži“, tím trvalejší a hlubší bude jeho kvalita.

⁶⁸ Srov. TOMKOVÁ, A., et al. *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1. S. 13.

⁶⁹ TOMKOVÁ, A., et al. *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1. S. 13.

⁷⁰ Srov. KAŠKOVÁ, J. et al. *Škola trochu jinak*. 1. vyd. Kroměříž: IUVEVTA, 1995. S. 9.

Školství v České republice stojí před úkolem naučit žáky samostatného vyhledávání informací, jejich zpracování a vybavit je co nejvíce metodami pro řešení problémů. Cílem je žáky k učení motivovat a zároveň je naučit schopnosti samostatně se učit. Ke splnění obou požadavků může přispět projektové vyučování, které:⁷¹

- dává prostor pro integraci poznatků z různých oborů, ale i pro integraci žákova poznání vůbec;
- poskytuje příležitost pro pěstování spoluzodpovědnosti žáka a vytváření prostoru pro rozvoj jeho samostatnosti v bezpečném prostředí školy;
- umožňuje realizaci obecných cílů základního vzdělávání a rozvíjení klíčových kompetencí.

Definic pro projektové vyučování je mnoho. Například Skalková se o něm vyjadřuje jako o „*organizační formě vyučování*“⁷², Valenta jako o „*specifickém způsobu zpracování obsahu vyučování jako jedné z variant způsobu koncentrace učiva*.“⁷³ Podle Marie Kubínové jde o specifickou vzdělávací strategii, která vychází z aktivní účasti žáka, rozvíjí jeho dovednosti a posiluje jeho seberegulaci při učení. Tři základní znaky projektového vyučování jsou:

- samostatnost při objevování nových poznatků;
- úsilí ze strany žáka o dosažení cíle;
- odpovědnost za vlastní učení.

Základem pro téma projektu je život. Zvolení tématu, které se týká přímo reálného života žáků, vede k propojení poznatků z různých oborů.

Pro realizaci projektového vyučování je nutné splnit, zcela jistě nejdůležitější, podmínku vnitřní motivace žáka. Čím silněji je žák motivován a má pocit spoluúčasti na projektu, tím více je účinnější z hlediska výuky. Využívá se principu svobodného výběru, kdy si žák volí z nabízených témat, sám volí postup, materiál, hledá informace, vybírá pomůcky i spolupracovníky. Volba tématu může probíhat pomocí metody tzv. volného textu, který slouží k sebevyjádření žáka. Jedinec píše o tom, co ho zajímá,

⁷¹ TOMKOVÁ, A., et al. *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1. S. 9.

⁷² Skalková in TOMKOVÁ, A., et al. *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1. S. 13.

⁷³ Valenta in TOMKOVÁ, A., et al. *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1. S. 13.

co ho baví, o čem přemýšlí. Je na místě připomenout, že po žácích není vyžadován určitý stylistický útvar vázaný na formální stránku textu. Společný rozhovor nad textem nabízí možnost pro ostatní, aby se vcítili do myšlení daného dítěte, jeho zájmů, a mohli mu na oplátku nabídnout svou zkušenost či pomoc. Motivaci žáků je možné zvýšit díky veřejné prezentaci konečného výsledku práce. Především vystavení produktu mimo školu vede žáky k svědomitější práci a mimo jiné posiluje jejich sebevědomí.

Pro kvalitní a především účinné začlenění projektů do výuky je dobré dlouhodobé a týmové plánování. Prostor pro takovou výuku vzniká díky průřezovým tématům. Vhodné je využití integrace poznatků skrze učitelovu aprobaci či jako týmovou spolupráci pedagogů. Abychom mohli hovořit o účinné integraci poznatků, měla by projektová výuka přinést úsporu času i energie jak učitelům, tak i žákům. Hlavním bodem u plánování projektu je výběr tématu, které by mělo být významné pro život a zájem dítěte, mělo by být přiměřené jeho věku, a v neposlední řadě by mělo být včlenitelné do různých vyučovacích předmětů. Důležitá je i formulace úkolu, ten by měl být vždy konkrétní, reálný, užitečný a zajímavý.

K nalezení různých cest řešení a souvislostí projektu je vhodný následující postup:⁷⁴

- 1. Mapování tématu** – mapování může proběhnout např. pomocí metody brainstormingu. Pokud mapování probíhá ve skupinách, je dobré zvolit jednoho zapisovatele.
- 2. Třídění reálných nápadů** – nápady roztřídíme do kategorií motivace, obsahu a organizace. Na jednotlivé kategorie se pak zaměřujeme konkrétněji při jejich rozpracování.
- 3. Redukce** – náměty, které vznikly při mapování a prošly selekcí bodu dva, je nutné redukovat úměrně časovým i jiným podmínkám.
- 4. Plán projektu** – obsahuje promyšlené logické uspořádání jednotlivých kroků, organizace a pravidla, čas rozvržený na dané úkoly, postupy a řešení.

Po zvládnutí předchozích čtyř bodů pro další práci může žákům pomoci pracovní list (nebo výzkumný sešit). Do něj si zapisují jednotlivé kroky, které je mají dovést ke konečnému produktu. Splněné body si odškrtaávají. Pracovní list zároveň slouží jako

⁷⁴ Srov. KAŠKOVÁ, J. et al. *Škola trochu jinak*. 1. vyd. Kroměříž: IUVEVTA, 1995. S. 75.

podklad pro průběžné a závěrečné hodnocení práce. Úlohou učitele je žáky povzbuzovat a vést. Může pomáhat s organizováním jednotlivých fází výzkumu, vyhodnocovat tyto fáze atd. Do pracovního listu či výzkumného sešitu si dítě zapisuje otázky k tématu. Základní otázky začínající slovy „kdy“, „kde“, „proč“ apod. je žák schopen formulovat sám. S otevřenými otázkami by měl pomoci popřípadě učitel. Děti si postupně zapisují vše, co se k tématu a jednotlivým položeným otázkám dozví, postupně hledají další informace a upřesňují své odpovědi. Po zodpovězení otázek a dokončení projektu nastává etapa prezentace ostatním. I zde probíhá proces učení žáka, rozvoj klíčových kompetencí. Hodnocení projektu probíhá spolu se skupinou žáků, nebo žákem (pokud jde o projekt individuální) na základě jednotlivých bodů zaznamenaných v pracovním listu. Stejně jako během celého projektu by se měl/i nyní zapojit co nejvíce sám/i žák/žáci, protože byl/i hlavním/i aktérem/aktéry. Pedagog může pro žáky připravit dotazníky nebo hodnotící archy. Hodnocení by se mělo zaměřit jak na nově osvojené poznatky, tak dovednosti a klíčové kompetence.

8 Praktická část

| | |
|---------------------------------|---|
| Téma: | Co mohu udělat pro druhé? |
| Cíl hodiny: | Zmapování možností, co mohou žáci udělat pro druhé. Žáci prohloubí prosociální chování vůči svému okolí. Dále si uvědomí prosociální chování ke své vlastní osobě od jiných lidí. |
| Klíčové kompetence: | Komunikativní, sociální a personální, občanské. |
| Metody: | Řízená diskuse, reflexe. |
| Organizační formy výuky: | Individuální, hromadná. |
| Pomůcky: | Předtištěný seznam s body prosociálního chování, smartboard k promítnutí videa. |
| Prostor: | Běžná třída. |
| Délka trvání výuky: | 45 minut. |

Časový plán a průběh hodiny:

Na začátku hodiny pustím video s ukázkou prosociálního chování, aniž bych to jakkoli uvedla. Po jeho skončení se žáků zeptám, co na videu viděli, jak ho pochopili, a o čem si zřejmě budeme v dnešní hodině povídat.

Ukázka videa 2 min.

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=LsCAks8XRh8>

Žáci by měli vytušit, že je jedná o pomoc lidem kolem nás. Zeptám se, zda někdy v životě někomu nezištně pomohli, jak se po tom cítili. Zda si myslí, že bychom lidem měli pomáhat, nebo si nikoho nevšímat apod. Vznikne tak diskuse.

5 – 8 min.

Žákům rozdám následující seznam. Úkolem dětí je napsat ke každému bodu 1 nebo 2 situace, kdy jednaly tak, jak je napsáno v seznamu.

- Poskytnout fyzickou pomoc.
- Darovat, půjčit nebo se rozdělit.
- Poradit, vysvětlit.
- Potěšit a povzbudit smutnou osobu.
- Vyjádřit pozitivní hodnocení druhých s cílem posílit jejich sebedůvěru.
- Se zájmem naslouchat druhému.
- Snaha o vcítění se do pocitů někoho jiného (=empatie).
- Solidarita, tj. takové chování, které vyjadřuje účast na důsledcích zvláště bolestivých podmínek, stavu, situace nebo neštěstí druhých.

V případě, že žák sám nezažil některou ze situací na vlastní kůži, vymyslí, jak by v takové situaci mohl pomoci. Žáci si seznam nalepí do sešitu.

5 – 8 min.

Následuje diskuse o tom, kdo co napsal k jednotlivým bodům. Jaké jiné možnosti se k jednotlivým situacím nabízejí? V jakých skutečích se nejvíce žáci shodli?

10 min.

Úkolem na další hodinu bude pozorování prosociálního chování ve svém okolí (rodiče, sourozenci, spolužáci, neznámí lidé na ulici). Žáci také mohou více vnímat, zda jednali prosociálně, a v jakých situacích tomu tak bylo. V další hodině si popovídáme o výsledcích pozorování.

V případě, že by hodina vyšla dle časového plánu, na zbylých 10 minut zahrnu aktivitu na procvičení empatie. Jeden žák si sedne na židli před tabulí (může stát). Ostatním dětem vysvětlím, že prožívá velice těžkou životní situaci (př. zemřel mu blízký člověk nebo zvíře). Zbylí žáci prochází kolem něho a každý mu beze slov projeví spoluúčasť nebo se ho snaží nějak potěšit.

5 – 7 min.

Hodnocení hodiny:

Hodinu jsem odučila v sedmém ročníku. Po zhlédnutí videa jsem se žáků zeptala, o co ve videu šlo. Z počátku byly jejich odpovědi hodně strohé – př. „Bylo to o pomoci.“, avšak s takovými odpověďmi jsem se nespokojila a vedla je k rozvedení myšlenky. Žáci se postupně shodli na tom, že video bylo o lidech, kteří si nevšímají svého okolí i přes to, že by mohli pomoci. Uvědomili si, že je to problém dnešní doby, a začali jsme si povídat o tom, proč tomu tak je. Jelikož v této části se žáci začali překřikovat, diskusi jsem přerušila a stanovila pravidla, jak to bude vypadat (nikdo nikomu neskáče do řeči a pokud chtějí něco říct, přihlásí se). Děti si uvědomovaly, že by mohly mnohdy někomu pomoci, ale je pro ně snadnější jít dál, protože to dělají i všichni kolem nich. Také se stydí zeptat, jestli daná osoba pomoc potřebuje. Byla jsem ráda, že samy mi vysvětlily symboliku „otevření očí“ ve videu, kdy ostatní si díky dívce, která pomohla, vyndají špunty z uší a začnou vnímat svět kolem sebe. Diskusi jsem začala směřovat k otázce, zda žáci sami už někomu nezištně pomohli a jak se cítili. Nejdříve žáci moc nevěděli, co říci, ale když jsem uvedla příklady, že za nezištnou pomoc se považuje například pomoc s těžkou taškou staršímu člověku nebo převedení slepce přes přechod, začali se předhánět, kdo co už vykonal, a každý se chtěl pochlubit se svým dobrým skutkem.

Poté jsem rozdala papíry s jednotlivými body prosociálního chování a žáci začali plnit svůj úkol. Upozornila jsem je, že nevadí, pokud nezažili situaci, kdy takto pomohli, ale že jistě dokážou vymyslet, jak a kdy by pomoci mohli. Zdůraznila jsem, že chci, aby neopisovali a snažili se vše vymyslet sami. Tato aktivita nakonec zabrala deset minut.

Před další diskusí o předcházejícím úkolu jsem pro jistotu zopakovala pravidla diskuse. Byla jsem moc ráda, že žáci je bez větších problémů dodržovali, a na konci hodiny jsem je za to i pochválila. Dala jsem možnost žákům, aby začal někdo dobrovolně a hned se přihlásilo asi šest žáků. Postupně jsme tedy procházeli bod po bodu a žáci se doplňovali, když ještě nebylo něco řečeno. Bylo moc hezké sledovat, jak si žáci uvědomují, kolik možností k nezištné pomoci kolem nich je. Troufám si tvrdit, že toto uvědomění je motivovalo natolik, že ještě ten den alespoň někteří z nich něco takového vykonali. Ke konci diskuse jsme sklouzli i k pomoci dětem třetího světa. Děti se rozpovídaly, takže hodina vyšla akorát.

Na konci hodiny jsem žákům řekla, jak moc mile mě překvapili, že pomáhají lidem, a nejsou lhostejní. Také jsem je pochválila za dodržování pravidel při diskusi. Zadala jsem jim domácí úkol – pozorování prosociálního chování ve svém okolí.

Výsledky pozorování v další hodině:

S žáky jsme navázali na minulou hodinu. Zopakovala jsem, jaký byl jejich domácí úkol, a zahájila diskusi. Nejdříve se žáci zdráhali mluvit, takže jsem jmenovitě oslovovala. Když ostatní viděli, že je chválím a úkol pochopili správně, zapojili se. Nejčastěji zmiňovali skutky svých rodičů nebo prarodičů. Skoro polovina třídy se přihlásila a vyprávěla o „dobrém skutku“, který kdo vykonal. Během povídání jsme narazili na situaci, kdy žákyně viděla pána, jak dává bezdomovci peníze. Žáky toto téma velice zajímalo, proto jsme se u něj zastavili. Řešili jsme, zda je vhodné peníze bezdomovcům dávat, proč jsou na ulici, a jak jim můžeme pomoci.

Myslím, že cíl hodiny byl naplněn. Žáci si uvědomili prosociální jednání jak své, tak ve svém okolí. Z hodiny si odnesli myšlenku, že je správné někomu pomoci, ale stejně tak i o pomoc požádat.

| | |
|---------------------------------|---|
| Téma: | Jak děti získávají pozornost. |
| Cíl hodiny: | Identifikace situací a způsobů chování, kterými děti získávají pozornost dospělých. Rozvoj komunikačních schopností a kooperace ve skupině. |
| Klíčové kompetence: | Komunikativní, osobnostní a personální, k řešení problémů. |
| Metody: | Řízená diskuse, reflexe, skupinová a kooperativní výuka. |
| Organizační formy výuky: | Skupinová, hromadná. |
| Pomůcky: | Pro rozdělení dětí do skupiny: rozstříhané větší obrázky na 3 – 4 nestejně části. Pro tvorbu příručky tvrdý papír A4 do každé skupiny. |
| Prostor: | Běžná třída, práce ve skupinách po čtyřech žácích. |
| Délka trvání výuky: | 45 minut. |

Časový plán a průběh hodiny:

S žáky si nejdříve popovídám o tom, jak vnímají chování dospělých vůči nim. Zda mají pocit, že jsou dostatečně respektováni, zda dospělí berou ohled na jejich názory apod.

Diskuse 2 – 3 min.

Od žáků se očekává, že se budou dobře učit, a jsou na ně kladeny i další požadavky. Děti samy už se musí starat o to, aby získaly pozornost a uznání. Vysvětlím jim, že ve skupinách budou vytvářet příručku rad s názvem: Co máme dělat, aby nám ostatní věnovali pozornost.

Vysvětlení 2 min.

Rozdělení do skupin:

Několik větších a zajímavých obrázků (např. ze starého kalendáře) rozstříhám na 3 – 4 nestejně části. Každý žák si vytáhne jednu část. Pozorně si svou část prohlédne a ústně popíše ostatním, jak jeho obrázek vypadá. Každé dítě řekne o obrázku 3 – 4 věty.

Úkolem je popsat svou část co nejdůležitěji, tedy všimnout si výrazných prvků, ale i detailů. Po skončení popisování by měli být žáci schopni se rozdělit do skupin, které spolu vytvoří jeden obrázek.

Rozdělování 5 min.

Žáci si ve čtveřicích sesednou kolem jedné lavice. Do každé skupiny dostanou tvrdý papír velikosti A4, který přeloží na polovinu. Na jeho přední stranu napíší název: Co máme dělat, aby nám ostatní věnovali pozornost aneb Příručka pro lidi našeho věku.

Společně shromáždí své zkušenosti a nápady, které napíší do vnitřku přeloženého papíru. Měli by si u toho představit, že příručku by si přečetli jejich spolužáci, ale i rodiče či učitelé.

Vytváření 20 – 25 min.

Po skončení práce každá skupina vybere jednoho zástupce, který jejich příručku představí ostatním. V případě, že se jiné skupiny budou v nějakých bodech s ostatními shodovat, budou to zapisovat na tabuli. Poté proběhne shrnutí, co žáci viděli jako nejdůležitější, zda nastal nějaký rozpor ve skupinách a zda chování žáků opravdu odpovídá tomu, co napsali.

Reflexe 8 min.

Hodnocení hodiny:

Hodina proběhla v šestém ročníku. Žáci při diskusi nejčastěji zmiňovali, že na dospělých (především rodičích) jim vadí, jak málo respektují jejich názory, a nechtějí s nimi diskutovat. Často bylo také řečeno, že musí dělat domácí práce. Tuto „námitku“ proti rodičům jsem rozvedla a společně jsme se nakonec shodli, že je v pořádku, že doma děti pomáhají.

Po krátké diskusi jsem žákům vysvětlila, co je jejich úkolem pro dnešní hodinu. Následovalo rozřazování do skupin, kterému předcházela popis vlastní vylosované části obrázku (využila jsem obrázků ze starého kalendáře). Popisování obrázků zabralo více času, než jsem čekala. Navíc ne každý zvládl popis obrázku podle mých představ. Nastaly tak lehké zmatky, ale nakonec každý našel skupinu, do které patřil. Někteří začali mít námitky, že s tím a tím ve skupině nebudou, avšak diskuse tohoto typu jsem naprosto zavrhl. Žáci se situací nakonec souhlasili a práce ve skupinách započala.

Znovu jsem v rychlosti připomněla jejich úkol. Některé skupiny pracovaly opravdu dobře, některé méně, několik žáků jsem musela upozornit na to, že i oni mají přispět svým nápadem. Z počátku byl v některých skupinách problém vůbec začít (už ze souběžné praxe vím, že žáci nejsou moc zvyklí pracovat ve skupinách). Snažila jsem se jednotlivé skupiny povzbuzovat nebo jim poradit. Během práce žáků panoval mírný hluk, který já osobně nepovažovala za nijak rušivý. Asi dvakrát jsem je poprosila o ztišení a vždy mi bylo vyhověno. Pravidelně jsem upozorňovala, kolik času na práci zbývá, aby vše stihli dokončit, což se nakonec více méně podařilo.

Skoro všechny skupiny se shodly v bodech:

- Uklízejte si pokoj, aby to dospělí nemuseli pořád připomínat.
- Plnit přání dospělých, aby oni plnili naše přání.
- Dospělí by se měli umět vžít do naší situace.
- Dospělí by si nás měli všímat stejně, jak našich mladších sourozenců.
- To, že jsem starší, neznamena, že musím mít „více rozumu“, než mladší sourozenec.

Body, ve kterých se shodli, jsem zapsala na tabuli a společně jsme o nich posléze diskutovali. Byl mi položen dotaz, jestli mě také takto rodiče „štvali“. Vyprávěla jsem

jim tedy o tom, že jsem v jejich věku vnímala přístup dospělých stejně. Byli rádi, že se do jejich situace dokážu vcítit a že jim rozumím. Potom jsme si povídali, proč se k nim dospělí tak chovají. Na závěr hodiny jsem žákům doporučila, aby při nějakém konfliktu s rodiči si s nimi zkusili sednout, a vysvětlit jim, jak by si to představovali oni, a snažili se hledat kompromis. Hodinu hodnotím jako zdařilou až na počáteční komplikace při rozdělování.

| | |
|---------------------------------|--|
| Téma: | Jak vyslovit a přijmout pochvalu. |
| Cíl hodiny: | Procvičení správné reakce na pochvalu, schopnost říci kompliment druhé osobně. Uvědomění si možností zlepšení mezilidských vztahů. |
| Klíčové kompetence: | Komunikativní, osobnostní a personální, občanská. |
| Metody: | Řízená diskuse, hraní rolí, projektová metoda. |
| Organizační formy výuky: | Párová, hromadná, individuální. |
| Pomůcky: | Předtištěný příklad s možnými pochvalami, papírky s vypsány situacemi na scénky. |
| Prostor: | Běžná třída. |
| Délka trvání výuky: | 45 minut. |

Časový plán a průběh hodiny:

S žáky budu nejdříve krátce diskutovat o tom:

- Kdy naposledy někoho pochválili a proč;
- Kdo pochválil je a proč;
- Jak se u toho cítili;
- Zda je dobré někoho pochválit;
- Co všechno je možné pochválit.

Diskuse 5 min.

Každému žákovi dám papírek s předtištěnými způsoby pochval v situaci:

Spolužák měl pěvecké vystoupení na školní slavnosti. Vyber, jaká pochvala Ti přijde nejvhodnější, svůj názor zdůvodni.

a) Ty: Tvé vystoupení bylo bezvadné. Máš opravdu hezký hlas.

On: Díky, mamka je zpěvačka a s přípravou na vystoupení mi pomáhala.

b) Ty: To ty jsi zpíval na slavnosti?

On: Ano, to jsem byl já.

Ty: Nebyl jsem si jistý, jestli jsi to byl Ty.

c) Ty: Viděl jsem Tvé vystoupení, bylo to neuvěřitelné, nic lepšího jsem nikdy nezažil.

On: (neví, jak reagovat, ani co si myslet)

Na základě tohoto příkladu žáci mají sami vyvodit, jaké dvě podmínky by měla pochvala splňovat:

1) měla by být upřímná (říkáme jen to, co si opravdu myslíme)

2) důležitá je přiměřenost (ne přepjatost, nevýraznost ani násilnost)

- Otázka: Jak jinak by mohli žáci projevit pochvalu spolužákovi po pěveckém vystoupení?
- Otázka: Jak bychom správně měli zareagovat, pokud nás někdo pochválí? Jak žáci reagovali, když je někdo naposledy pochválil?
- V případě, že řeknu Honzovi: „V matice jsi opravdu dobrý, Honzo.“, jak by vypadla správná reakce? Jaká bude reakce nevhodná?

Z toho žáci opět vyvodí, že reakce na pochvalu je přiměřená, pochválený by měl projevit vděčnost a poděkovat. Nevhodné je své vlastní podceňování a nafoukanost.

10 min.

Pro upevnění získaných informací využijí metody hraní rolí. Žáci ve dvojicích budou předvádět krátké scénky na základě instrukcí na papírku, který si vylosují.

Témata na papírcích:

- Potkáš kamarádku, která je velice hezky oblečena, chceš vyjádřit, že jí to sluší. Ona vhodně zareaguje.
- Strávil jsi příjemné odpoledne s novým spolužákem, chceš mu říci, že ses v jeho společnosti cítil dobře. On vhodně zareaguje.
- Nesla jsi starší osobě nákup až domů. Ona však při loučení reaguje nevhodně.
- Ztratil jsi žákovskou knížku a Tvůj kamarád Ti ji pomáhá hledat. Nakonec ji najde. Na Tvé poděkování a pochvalu vhodně zareaguje.

- Výborně hraješ ping-pong. Tvůj soupeř s Tebou prohraje, ale podá vynikající výkon. Chceš mu vyjádřit uznání za dobrou hru, on však zareaguje nevhodně.
- Na ulici velký chlapec bije menšího. Tvůj kamarád se ho zastane a útočníka zažene. Vyslovíš svému kamarádu uznání a on ho vhodně přijme.
- Tvoje maminka uvařila oběd, který Ti moc chutnal. Vyjádří jí pochvalu a ona ji vhodně přijme.

Další situace mohou vymyslet žáci sami.

Po předvedení scénky zbytek třídy hodnotí, jak byla pochvala řečena, a jestli na ni bylo správně zareagováno. Žáci vymýšlí, jaké jiné vhodné možnosti reakcí mohou být.

15 – 20 min.

Týdenní projekt – úkol do příští hodiny:

- 1) Vyslov denně upřímnou pochvalu některému členu své rodiny.
- 2) Řekni upřímné uznání některému svému spolužáku.
- 3) Pochval upřímně některého z učitelů.

Žáci si zaznamenají do sešitu:

- Koho pochválili.
- Za co uznání bylo.
- Jak dotyčný reagoval.
- Jak se žák cítil, když pochvalu říkal.
- Zda se nějak změnilo chování pochváleného vůči žákovi.

Na další hodině proběhne hodnocení, jak vše probíhalo, zda byli nějakou reakcí překvapeni a proč.

Hodnocení hodiny:

Hodina byla realizována v sedmém ročníku. Začali jsme diskusí o pochvalách. Žáci byli velice komunikativní a vymysleli mnoho situací a důvodů proč chválit. Největší problém v diskusi jim dělala otázka, jak se při pochvale cítí. Nejčastější byla strohá odpověď: „Dobře.“ Snažila jsem se je navést k tomu, aby řekli k pocitům více, ale většina z dětí se styděla a před spolužáky jim to bylo trapné, proto jsem to nechala být.

Při další aktivitě, kdy na papíru měli vybrat nejvhodnější způsob pochvaly, se většina třídy shodla na správné odpovědi, ale někteří označili odpověď jinou. Vyzvala jsem jednu dívku, aby ostatním vysvětlila, proč právě odpověď a) je správně. Poté jsem třídu vybídla, aby vymyslela další způsob, jak pochválit spolužákovo pěvecké vystoupení. Žáci pak vyvodili, jak by měla pochvala vypadat, a v jakých situacích chválíme. Pochvalu jsme procvičili a navázali jsme na ni přijmutím pochvaly – jak správně reagovat.

Následovala aktivita hraní rolí. Aby nevznikl velký rozruch ve třídě a žáci se soustředili na předvádění svých spolužáků, vždy šla za dveře jedna dvojice, která si to připravovala, zatímco jiná už předváděla. Podařilo se tak předejít zbytečnému hluku. Tato část hodiny žáky velice bavila. Dokonce chtěli pokračovat, a proto sami vymýšleli různé situace, které napsali na papírky a ostatní si je pak losovali. Přesáhli jsme časový plán o pět minut, ale plán hodiny to nijak nenarušilo, žáci byli ochotni obětovat kousek z přestávky k zadání domácího úkolu.

Hodnocení týdenního projektu:

Na začátku hodiny jsem zopakovala, co bylo úkolem žáků. Bylo dobré, že žáci si výsledky svého pozorování zapisovali do sešitu, takže nikdo nemusel zdlouhavě pátrat v paměti. Byla jsem mile překvapena, že všichni žáci úkol měli – někteří pečlivěji, jiní méně, ale všichni úkol splnili. Postupně každý vybral jeden bod z úkolu, ke kterému se vyjádřil, jak to probíhalo, a jak dotyčný reagoval. Nejvíce dle reakcí z pochvaly byli překvapení sourozenci žáků. Většina z nich se alespoň ten den ke svému sourozenci na oplátku chovala lépe. Příjemně potěšeni byli jak rodiče, tak učitelé. Někteří členové z pedagogického sboru mě za tento projekt pochválili, mile je překvapilo, že žáci umí i pochválit.

Tento projekt vnímám jako velice přínosný nejen pro žáky. Uvědomili si, že dokážou potěšit lidi ve svém okolí a mohou tak zlepšit mezilidské vztahy.

| | |
|---------------------------------|---|
| Téma: | Zakládáme firmu. |
| Cíl hodiny: | Naučit žáky rozhodovat společně, prohloubit schopnost hledat kompromis. Dále žáci poznají sebe sama a rozvinou finanční gramotnost. |
| Klíčové kompetence: | Komunikativní, sociální a personální, občanské, k řešení problémů. |
| Metody: | Řízená diskuse, reflexe, inscenační, skupinová a kooperativní výuka. |
| Organizační formy výuky: | Individuální, skupinová, hromadná. |
| Pomůcky: | Barevné papírky na rozdělení žáků do skupin, papíry a tužky na poznámky. |
| Prostor: | Tělocvična nebo upravená třída (lavice sesunuty tak, aby vzniklo co nejvíce prostoru). |
| Délka trvání výuky: | 2× 45 minut – hodiny následují hned za sebou. |

Časový plán a průběh hodiny:

Vysvětlení průběhu hodiny:

Představte si, že máte svou firmu. Počáteční kapitál je jeden milion korun. Ve skupině se dohodnete, v jaké oblasti chcete podnikat, a kdo bude zastávat jakou funkci. Vaším úkolem je vypracovat detailní plán na jeden rok.

Při každém rozhodnutí se ale musíte ujistit, že všichni ve Vaší firmě souhlasí. Hlasování není možné.

3 – 5 minut

Rozdělení žáků do skupin:

Děti rozdělím do tří skupin. Každému žákovi nalepím na záda papírek s jednou ze tří barev. Úkolem žáků je poté přiřadit se do skupiny podle barvy, kterou dostali (ale neznají ji), to vše beze slov.

3 – 4 min.

Žáci ve skupinách si zvolí místo, kde ve třídě či v tělocvičně chtějí pracovat. Na splnění úkolu mají 50 až 60 minut (podle situace).

Mou úlohou je obcházet jednotlivé skupiny, radit, vysvětlovat a dohlížet na to, aby se každý zapojil.

Po 60 minutách následuje přestávka.

Vyhodnocení aktivity:

Žáci odpovídají (každý sám za sebe) písemně v bodech na následující otázky:

- Do jaké míry se Vaše skupina dokázala sjednotit?
- Našla se rozhodnutí, která byla jednoznačná?
- Jak jsem se mohl zúčastnit plánování?
- Jaké chování druhých mi bylo nepříjemné?
- Cítil se někdo utlačovaný?
- Co bych měl změnit s ohledem na spolupráci ve skupině?
- Co jsem se dozvěděl o své (ne)schopnosti spolupracovat?
- Kdo mi překážel, kdo mě podpořil?

Aniž by ukázali své odpovědi svým spolužákům, společně ve skupině, ve které byli, odpoví na body 1 a 2 (Do jaké míry se Vaše skupina dokázala sjednotit? Našla se rozhodnutí, která byla jednoznačná?).

Ve skupině poté prodiskutují, jak a proč se lišila jejich odpověď na první dva body.

Poté následuje řízená diskuse celé třídy o jednotlivých bodech. Cílem diskuse je, aby si žáci uvědomili své pocity i chování a snažili se je přiblížit ostatním. Jaký byl důvod jejich jednání? Dozvěděli se o sobě něco nového?

30 minut

Hodnocení hodiny:

Jelikož nebylo možné uskutečnit hodinu v tělocvičně, rozhodla jsem se spojit vždy dvě lavice k sobě a kolem nich si sesedla skupina. Než však došlo k stěhování lavic, vysvětlila jsem, co žáci budou dělat, a jak budou rozděleni do skupin. Jsem moc ráda, že pro tuto hodinu mi byl přidělen devátý ročník, jelikož s žáky se dalo „rozumně mluvit“. Předpokládám, že pro nižší ročníky by takováto aktivita vhodná nebyla. Po rozdělení vznikly skupiny po šesti žácích.

Zpočátku skupiny kladly největší důraz na to, jak se jejich firma bude jmenovat a kdo bude zastávat jakou funkci. Samozřejmě se snažily být co nejoriginálnější, takže v této fázi bylo hodně smíchu. Usměřňovala jsem proto žáky, aby se chovali tak tiše, aby nerušili ostatní, což se více méně dařilo. Jedna ze skupin nevěděla, jakým dalším směrem se má po rozdělení funkcí ve firmě ubírat, proto jsem zopakovala jejich úkol.

Žáky jsem průběžně upozorňovala na čas, který ještě zbýval. Po přestávce jsem opět převzala vedení kolektivu a rozdala papíry s předtištěnými otázkami, na které žáci měli odpovědět. Všichni byli zaskočení, že celou dobu nešlo o to, kdo kolik bude ve firmě mít peněz či v jaké oblasti bude jejich firma podnikat. Trvala jsem na tom, aby odpovídali na otázky písemně. Poté za skupinu odpověděli na otázky 1 a 2 a diskutovali o tom, jak moc se to liší s jejich osobní odpovědí. Po chvíli jsem vyzvala vždy jednoho ze skupiny, aby řekl, k jakému závěru došli. Tak jsme volně navázali diskusí o jednotlivých bodech. Nejdříve chtěli sami od sebe hovořit žáci s extrovertnější povahou, ale záměrně jsem se obracela i na žáky introvertní, aby žáci viděli rozdíl ve vnímání situace.

Cíl diskuse se, dle mého názoru, vydařil. Jelikož žáci museli odpovědět i na bod „*Kdo mi překážel, kdo mě podpořil?*“, vznikaly mírné konfrontace, avšak s výsledkem, že daný jedinec si uvědomil například svou vlastnost příliš prosazovat za každou cenu svůj názor. Během diskuse jsem je proto vyzvala, aby si popřípadě dělali poznámky, pokud se o sobě takto něco nového dozvědí, a později se nad tím zamysleli. Každý se zamyslel nad svým chováním a dozvěděl se o sobě nové informace.

| | |
|---------------------------------|---|
| Téma: | Důstojnost člověka a sebeúcta (sebeocení). |
| Cíl hodiny: | Snaha pomoci žákům objevit úctu k člověku jako takovému, zlepšení a prohloubení vztahů v třídním kolektivu, vzájemné posílení úcty dětí mezi sebou. |
| Klíčové kompetence: | Pracovní, komunikativní, sociální a personální. |
| Metody: | Řízená diskuse, reflexe, projektová metoda. |
| Organizační formy výuky: | Hromadná, individuální. |
| Pomůcky: | Balící papír, kartičky z tvrdého papíru, nůžky, provázek, fixy. |
| Prostor: | Upravená třída – lavice odsunuty, aby se dosáhlo co nejvíce volného prostoru. |
| Délka trvání výuky: | 2× 45 minut – hodiny následující po sobě. |

Časový plán a průběh hodiny:

Aktivita č. 1: Ocenění druhých. Úvodní aktivita slouží k uvědomění si, co na lidech kolem sebe obdivujeme a proč si jich vážíme.

20 – 25 min. + 5 – 10 min. reflexe

Žáci sedí v kruhu. Uprostřed tohoto kruhu je židle, na kterou se posadí žák hlásící se dobrovolně. (V případě, že se nikdo nepřihlásí, vyberu někoho sama.)

Úkolem ostatních je říci, čeho si na žáku sedícím na židli váží, za co ho obdivují nebo co na něm mají rádi. Vyjádření o spolužákovi/spolužačce začnou slovy: „*Oceňuji na Tobě, že...*“ či „*Libí se mi na Tobě...*“, „*Obdivuji Tě, protože...*“ apod.

Ke každému žákovi by se mělo vyjádřit cca 5 – 10 lidí, poté se vystřídají. Střídat bude ta osoba, která řekla svůj názor jako poslední.

Na konci této aktivity žáci individuálně zauvažují nad otázkou, zda se o sobě dozvěděli něco nového nebo zda jim bylo řečeno něco, co je překvapilo. V případě,

že se k tomu bude chtít někdo vyjádřit nahlas, ráda to uvítám, avšak nikdo do toho nebude nucen.

Aktivita č. 2: Strom přátelství

Žáci na balicí papír nakreslí velký rozvětvený strom, který se poté zavěsí ve třídě. Každý žák vytvoří minimálně dvě kartičky, kde napíše nějaký dobrý čin př.:

„Popovídám si se spolužákem, se kterým se moc nebavím.“

„Pomůžu někomu s úkolem.“

„Napíši někomu milý dopis.“

Poté kartičky zavěsí do koruny stromu. Během dne si každý žák vybere jednu kartičku s úkolem. Splnit úkol mají do příští hodiny (= týden).

50 min.

Na další hodině provedeme reflexi. Položím otázky, jak se žáci cítili, když úkol vyplnili, jak reagovala daná osoba, na kterou se zaměřili, zda udělali už dříve pro někoho něco nezištně atd.

Pokud se projekt vydaří, je možné provést stejnou aktivitu pouze v rámci třídního kolektivu. Na kartičky je možné napsat i to, co by žáci ve třídě rádi viděli a je v silách žáků (př. *„Rád bych, aby se poctivěji třídil odpad.“*)

Hodnocení hodiny:

Hodina proběhla v osmém ročníku. Pět minut nám hned zpočátku uběhlo stěhováním lavic ve třídě do požadovaného tvaru, aby vznikl co největší volný prostor. Jelikož třída není na sezení na zemi přizpůsobena (absence koberce), vyzvala jsem žáky, aby si každý vzal svou židli a sedli si do kruhu. Když se každý usadil a žáci se ztišili, vysvětlila jsem, co budeme dělat. Kladla jsem důraz na to, aby žáci říkali jen pozitivní hodnocení. Jako první do kruhu šel „třídní bavič“ s extrovertní povahou. Nejdříve se žáci k pochvalám a komplimentům neměli, proto jsem se rozhodla, že vyslovím něco pozitivního jako první. Dala jsem tak ostatním ukázkou, jak by to mělo vypadat: *„Obdivuji Tě za to, že ses nestyděl a šel jsi do kruhu jako první.“* Poté se ostatní začali pomalu osmělovat. Aktivita se rozběhla podle mých představ. Chválili jak povahové rysy, tak vzhled. Počítala jsem s tím, že sem tam přijde i rádoby vtipná pochvala, proto jsem to v takovém případě korigovala. Pokud to ještě bylo na místě, neviděla jsem to jako překážku a brala smích jako prostředek k uvolnění nahromaděných emocí.

Vystřídali se všichni žáci. Někteří do kruhu jít nechtěli, ale vlídně jsem jim vysvětlila, že mají stejné podmínky jako ostatní, a dozví se jen pozitivní hodnocení. Nakonec to všichni zvládli. Každý se o sobě dozvěděl něco milého a zvedlo mu to sebevědomí. Možná že díky této aktivitě se změní vztahy v třídním kolektivu, jelikož několikrát se stalo, že některý z žáků vyjádřil opravdu hezký kompliment jinému žákovi, ačkoli normálně se spolu moc nebaví. Na konci této aktivity jsem chtěla, aby se každý zamyslel nad tím, co mu bylo řečeno, zda se dozvěděl něco nového. Nahlas se k tomu vyjádřili dvě dívky a jeden chlapec. Ale z výrazů tváří si troufám tvrdit, že pro všechny to byla přínosná a pozitivní aktivita.

Po přestávce následovala druhá aktivita – strom přátelství. Ještě než jsem dala žákům k dispozici materiál pro výrobu stromu, řekla jsem jim, co od nich očekávám. Strom kreslily dvě dívky, každá z jedné strany a ve větvích se setkaly. Ostatní se zatím vrhli na výrobu kartiček. Ti, co měli své dvě kartičky hotové, zatím vybarvovali strom a vystříhovali ho. Vzniklý výtvar byl asi 150 cm vysoký. Během hodiny jsem s pomocí žáků přilepila strom na zeď, aby na něj mohli zavěsit kartičky. Při vyrábění jsem nepožadovala naprostý klid ve třídě, pokud nebyl příliš hluk, nechala jsem žáky se radit, diskutovat atd.

Ještě než si každý vybral kartičku, upozornila jsem je, že pokud na ní bude úkol, který nevědí, jak splnit, obrátí se na mě a něco vymyslíme. Už během psaní kartiček jsem několikrát zdůraznila, že spoléhám na jejich inteligenci, a na kartičkách tak budou samé dobré úkoly. Čas, který jsem pro aktivitu stanovila, byl odpovídající. Asi deset minut před koncem hodiny si každý vybral jednu kartičku s úkolem. Požádala jsem žáky, aby se ztišili a každý přečetl svůj úkol nahlas. Namátkou uvádím několik příkladů úkolů, které se objevily:

- *„Nabídni spolužákovi pomoc s úkolem.“*
- *„Umyj doma nádobí, aniž by ti to museli rodiče říci.“*
- *„Pomoz některému z učitelů s pomůckami do kabinetu bez vyzvání.“*
- *„Navštiv své prarodiče, které jsi dlouho neviděl, a popovídej si s nimi.“*

Hodnocení zadaného úkolu:

Zhodnocení týdenního úkolu proběhlo diskusí. Jednotlivě jsem žáky vybízela, aby řekli, jaký byl jejich úkol, jak ho splnili, jak se u toho cítili, a jak reagovala osoba, vůči které úkol vykonali. Vybídla jsem žáky, aby volně navázali, pokud měli podobný úkol. Bohužel se našli jedinci, kteří na to zcela zapoměli. Místo toho jsem je tedy vyzvala, aby si vybrali znovu nějaký úkol ze stromu přátelství a splnili ho do příštího týdne (kontrolu jsem přenechala panu učiteli na OV). Žáci (nejen) v této třídě mají problém s delším souvislým a kultivovaným projevem. Nabádala jsem je proto, aby se snažili mluvit, jak nejlépe dovedou. Nedařilo se to všem, ale byla jsem ráda, že se alespoň snaží.

Velice mile mě překvapila žákyně, která měla za úkol navštívit své prarodiče a popovídat si s nimi. Hned po hodině se na mě obrátila s dotazem, co má dělat, když prarodiče nemá. Navrhla jsem jí, aby zašla do pečovatelského domu v České Třebové a promluvila si zde s nějakým starým člověkem. Výsledkem nebylo jen splnění úkolu, ale žákyně se rozhodla, že za seniory bude docházet pravidelně, když viděla, že „pouhým“ popovídáním může pomoci.

8.1 Celkové hodnocení praktické části

Praktická část diplomové práce byla uskutečněna na Základní škole Nádražní v České Třebové. Realizace předem připravených hodin probíhala z velké části za dozoru učitele občanské výchovy. Odučeno bylo celkem sedm vyučovacích hodin, přičemž ve dvou případech šlo o spojení dvou vyučovacích jednotek následujících za sebou. Pro všechny hodiny byla společná metoda projektového vyučování, která vedla žáky k propojení dané problematiky s reálným životem.

Jedna z hodin odučených v sedmém ročníku nesla název Co mohu udělat pro druhé. Cílem bylo zmapování možností, co všechno mohou žáci vykonat nezištně pro ostatní. Žáci prohloubili prosociální chování vůči svému okolí a uvědomili si prosociální chování ke své vlastní osobě od jiných lidí. Dále v tomto ročníku byla odučena hodina na téma Jak vyslovit a přijmout pochvalu. Už ze samotného názvu je možné vyvodit, co bylo cílem. Šlo o procvičení správné reakce na pochvalu, schopnost říci kompliment druhé osobně. A dále uvědomění si možností zlepšení mezilidských vztahů. V šesté třídě se pozornost obrátila na téma Jak děti získávají pozornost. Vytyčeným cílem této hodiny byla identifikace situací a způsobů chování, kterými děti získávají pozornost dospělých a rozvoj komunikačních schopností a kooperace ve skupině. Žáci byli motivováni nejen úvodní diskusí o chování dospělých vůči nim, ale i výrobou příručky, která má napomoci k lepším mezigeneračním vztahům.

V devátém ročníku byla realizována hodina se zaměřením na rozvoj kooperace, společného rozhodování, rozvíjení finanční gramotnosti a poznání sebe sama. Byly přitom rozvíjeny klíčové kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a k řešení problémů. Osmý ročník byl ve výuce etiky také zastoupen. Zde se pozornost obrátila na důstojnost lidské osoby. Cílem hodiny byla snaha pomoci žákům objevit úctu k člověku jako takovému, zlepšit a prohloubit vztahy v třídním kolektivu a v neposlední řadě vzájemně posílit úctu dětí mezi sebou.

Realizace hodin proběhla v pořádku, ze strany vyučujícího občanské výchovy padlo mnoho slov chvály. Úspěšnost se dá usuzovat také z pozitivních reakcí žáků během výuky.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo popsání Etické výchovy a s ní spojené problematiky. Tomu je věnován prostor v kapitolách jedna až šest.

Kapitola první odůvodňuje potřebu Etické výchovy v českém školním vzdělávacím systému. Druhá kapitola je zaměřena na Rámcový vzdělávací program, jehož místo v diplomové práci je nesporně oprávněné. Je zde mimo jiné popsána i pozice Etické výchovy v RVP. V téže kapitole je poskytnut náhled na altruistické a prosociální chování. V další kapitole je popsán samotný doplňující vzdělávací obor Etická výchova. Navazující čtvrtá kapitola se zabývá realizací Etické výchovy skrze průřezová témata, což obnáší i náhled na průřezová témata obecně a jejich úlohu v současném školství. Pátá kapitola je věnována metodickému materiálu pro výuku Etické výchovy. Je přínosem pro učitele i studenty občanské a Etické výchovy. Výše zmíněný metodický materiál byl zároveň využit při sestavování praktické části publikace. Metody pro mravní výchovu jsou popsány v další kapitole.

Předposlední kapitola se zaměřuje na téma projektového vyučování, které je součástí vytyčeného cíle diplomové práce. V této části najdeme projektovou výuku popsanou teoreticky, avšak autorka této metody využila i během realizace praktické části. Právě ta je dalším cílem publikace, který byl naplněn. Realizace předem připravených hodin Etické výchovy proběhla na druhém stupni ZŠ v České Třebové. Odučeno bylo šest témat v různých ročnících, která celkem zabrala sedm vyučovacích hodin. Součástí praktické části je jak hodnocení výuky, tak i téma, cíl hodiny, klíčové kompetence, které budou rozvíjeny, metody, jichž bude během výuky použito a organizační formy výuky. Dále jsou zde uvedeny pomůcky pro danou hodinu, prostor a délka trvání výuky. Ta probíhala z velké části za dozoru cvičného učitele. Autorka se snažila o co nejpřesnější dodržení časového plánu a průběhu hodiny, který byl předem připraven.

Hlavním cílem práce bylo popsání a zaměření se na Etickou výchovu z různých úhlů a s ní spojenou problematiku. Součástí vytyčeného cíle bylo i projektové vyučování jak z pohledu teoretického, tak i jeho realizace při výuce. Dále pak praktická realizace Etické výchovy na 2. stupni ZŠ. Vytyčený cíl práce stanovený v úvodu byl splněn. V budoucnu by bylo možné rozšířit publikaci o vznik etiky a její historický vývoj či rozšířit praktickou část.

Seznam použité literatury

BELZT, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

HOMEROVÁ, M. *Výchova k občanství ve výuce společenských věd*. Metodicko-didaktická učebnice pro učitele všech typů škol. Praha, 2013. ISBN 978-80-260-5103-9.

KAŠKOVÁ, J. et al. *Škola trochu jinak*. 1. vyd. Kroměříž: IUVEVTA, 1995.

KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: ACADEMICA, 1987.

KUČEROVÁ, S. *Obecné základy mravní výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0183-6.

LENCZ, L. *Etická výchova. Metodický materiál 1*. 1. vyd. Praha: Luxpress, 2000. ISBN 80-7130-091-8.

LENCZ, L., et al. *Etická výchova: metodický materiál 2*. 1. vyd. Praha: LUXPRESS, s. r. o., 2005. ISBN 80-7130-116-7.

LENCZ, L., IVANOVÁ, E. *Etická výchova: metodický materiál 3*. 1. vyd. Praha: LUXPRESS, s. r. o., 2003. ISBN 80-7130-107-8.

LENCZ, L. *Etická výchova. Učebné osnovy pre 1. až 9. ročník základné školy*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-002-3.

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005. 90 s. ISBN 80-87000-02-1.

NOVÁKOVÁ, M., et al., 2005. *Etické fórum České republiky, o. s.* [online]. Praha: Luxpress, s.r.o. [vid. 14. 3. 2015]. ISBN 80-7130-122-1. Dostupné z: <http://www.etickeforumcr.cz/sites/default/files/eticka-vychova-pro-zs-a-ss.pdf>

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

Prevention Effect of the Child Development Project. [cit. 2015-03-14]. Dostupné z WWW: <<http://jar.sagepub.com/content/11/1/12.abstract>>.

RICKEN, F. *Obecná etika*. 1. Praha: Oikúmené, 1995.

ROTTER, H. *Osoba a etika*. Brno: CDK, 1997. ISBN 80-85959-18-6.

SVOBODOVÁ, Z., et al. *Důstojně a radostně*. Středoluky: Zdeněk Susa, 2012. ISBN 978-80-86057-75 -0.

TOMKOVÁ, A., et al. *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

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

VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4908-X.

VERNER, P. *Mediální výchova: průřezové téma*. Úvaly: ALBRA, s. r. o., 2007. ISBN 978-80-7361-042-5.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190.