

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogiky a sociálních studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Eva Krchová

ETICKÁ VÝCHOVA Z POHLEDŮ ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

OLOMOUC 2013

vedoucí práce: Mgr. Pavla Vyhnálková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů.

V Olomouci dne

Podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Pavle Vyhnálkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, poskytování rad a také za čas, který mi věnovala. Dále také všem, kteří mi poskytli informace ke zpracování praktické části. A v neposlední řadě svým rodičům za podporu a trpělivost při mém studiu.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Eva Krchová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavla Vyhnálková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Etická výchova z pohledu žáků mladšího školního věku
Název v angličtině:	Ethics from the perspective of young learners
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zaměřuje na pohled mladších žáků základní školy na etickou výchovu. Seznamuje se základními pojmy této problematiky, hlouběji se zabývá morálním vývojem a objasňuje pozici etické výchovy v kurikulárních dokumentech ČR.</p> <p>Praktická část obsahuje průzkum formou písemného dotazování mladších žáků na toto téma. Tyto informace jsou pak ještě dále doplněny poznatky z dotazníků, které byly poskytnuty učitelům.</p>
Klíčová slova:	Etika, morálka, mravní vývoj, výchova, hodnoty, školní věk.
Anotace v angličtině:	<p>This thesis aims to look younger elementary school students on the ethical education. Introduces the basic concepts of this issue deals with the deeper moral development and clarifies the position of ethics in the curricula of the Czech Republic.</p> <p>The practical part contains quantitative research in the form of a written inquiry younger students on this topic. This information is then further supplemented by findings from the questionnaires, which were provided to teachers.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Ethics, morality, moral development, education, values, school age.
Přílohy vázané v práci:	<p>Vzdělávací obsah Etické výchovy pro 1. stupeň ZŠ. Očekávané výstupy Etické výchovy na 2. stupni ZŠ. Struktura ŠVP Dotazník pro žáky.</p>

	Dotazník pro učitele.
Rozsah práce:	79 stran
Jazyk práce:	česky

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 Základní pojmy	10
1.1 Etika.....	10
1.2 Výchova.....	11
1.3 Morálka.....	12
1.4 Mravnost.....	14
1.5 Morální hodnocení.....	16
2 Charakteristika mladšího školního věku	17
2.1 Školní věk.....	17
2.2 Vývoj základních schopností a dovedností v mladším školním věku.....	20
2.3 Vztah mezi emocionální a poznávací složkou v morálním vývoji dítěte...	21
2.4 Chování, které se odlišuje od daných norem	22
3 Analýza morálního vývoje J. Piageta a L. Kohlberga	25
3.1 Analýza morálního vývoje J. Piageta	25
3.2 Stádia morálního vývoje L. Kohlberga.....	26
3.3 Je zde možnost využití Piagetovy a Kohlbergovy teorie pro výuku etické výchovy?	32
4 Etická výchova v České republice	33
4.1 Kurikulární dokumenty ČR.....	33
4.2 Postavení etické výchovy v kurikulárních dokumentech ČR.....	34
4.3 Různé pohledy na výuku etické výchovy na základních školách v ČR.....	35
5. Průzkum názorů žáků mladšího školního věku na etickou výchovu.....	39
5.1 Cíl průzkumu a průzkumné otázky.....	39
5.1.1 Průzkumný soubor	40
5.1.2. Harmonogram průzkumu.....	40
5.1.3 Metoda sběru informací.....	41
5.1.4 Průběh průzkumu.....	41
5.2 Výsledky průzkumu.....	41

5.3	Shrnutí výsledků průzkumu	54
6.	Doplňující informace od učitelů k výsledkům průzkumu.....	56
6.1	Cíl průzkumu a průzkumné otázky.....	56
6.2	Průzkumný soubor a metody sběru informací.....	56
6.3	Výsledky průzkumu.....	57
6.4	Shrnutí výsledků průzkumu.....	60
ZÁVĚR.....		62
Použitá literatura a prameny		64
Seznam příloh		67

Úvod

Tématem této diplomové práce je etická výchova z pohledu žáku mladšího školního věku. Práce byla zvolena ze dvou hlavních důvodů. Prvně díky tomu, že jsme se mohli v roce 2011 na půdě Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci zúčastnit mezinárodní studentské vědecké konference. Zde vystoupili v oblasti etické výchovy nejen čeští studenti a pedagogové, ale i hosté z Polska a Slovenska, což nám bylo velkým přínosem. A dalším důvodem byly změny, které se udály v posledních letech v této oblasti. Velkou zásluhou odborníků z oblasti etiky a pedagogů přišla do škol proměna v možnostech výuky etické výchovy. Školám se totiž naskytla příležitost učit tuto výchovu jako doplňující vzdělávací obor. Takže nás zajímalo, jak k tomu školy přistoupily.

Cílem této práce je popsat a zhodnotit, na základě studia odborné literatury a na základě vlastního průzkumu, vybraná specifika pohledu mladších školních žáků na etickou výchovu.

Práce obsahuje základní pojmy, kterým je nutné porozumět při zájímání se o problematiku etické výchovy. Dále je zde nastíněn zejména psychický vývoj dětí mladšího školního věku s hlavním zaměřením na morální vývoj. Toto období zde ještě rozdělujeme na mladší školní věk v užším pojetí (6–8 let) a střední školní věk (9–12 let), aby bylo jasné, proč se náš výzkum týkal žáků 1. stupně, ale pouze čtvrtých a pátých tříd. Zajímaly nás hlavně charakteristiky morálního usuzování, které ovlivňují jejich vývoj. Následuje také hlubší analýza morálního vývoje od Jeana Piageta a L. Kohlberga. Je totiž určitě velmi nutné v etické výchově znát předpoklady morálního rozvoje dětí.

Dále se zabýváme také pozicí etické výchovy v kurikulárních dokumentech České republiky. Tuto výchovu lze totiž vyučovat nejen jako průřezové téma, ale i jako doplňující vzdělávací obor a zde bychom chtěli popsat, co to pro školy znamená. Uvádíme zde i názory různě postavených lidí na etickou výchovu.

Práce je zaměřena na žáky čtvrtých a pátých tříd. Nižší ročníky nejsou zapojeny, jelikož průzkum, který je v práci prováděn, je formou písemných dotazníků, které nejsou pro tento věk vhodné. Děti v pátých a čtvrtých třídách již jsou schopny samy vyplnit dotazník jen třeba s malou pomocí. My jsme použili formu otevřených odpovědí, aby se mohli žáci více k jednotlivým odpovědím ještě i rozepsat, ale varianta uzavřených odpovědí, se nám po vyhodnocení dotazníků, zdála v tomto věku vhodnější. Děti vše pochopily, vyplnily, jak měly, ale přece jenom ještě nejsou všichni na takové úrovni, aby své odpovědi nějak více rozváděly, takže odpovědi byly spíše strohé.

Většina podobných prací se zabývá spíše již starším školním věkem, jelikož zde žáci mají větší povědomí o tom, co to EV je, takže touto prací se dozvíme určitá specifika etické výchovy právě na 1. stupni.

K tomuto tématu je zde proveden průzkum formou písemného dotazování žáků na základních školách v již zmiňovaných čtvrtých a pátých třídách. Zajímá nás jejich názor na etickou výchovu, zda mají přehled o tom, co vše může být jejím obsahem, co si pod předmětem etická výchova představují. Zda to pro ně znamená učení se tomu, jak se chovat k jiným lidem, učitelům, spolužákům, jestli pod tím vidí odstranění špatných návyků a vysvětlení dobrých, zda si ji spojují se zlepšením vztahů ve třídě, s větší snahou o spolupráci dětí mezi sebou, ale třeba i s učiteli. Zda sem dle nich patří společenské chování, ale i třeba znalost různých svátků apod. K dotazníkům pro žáky jsou přidány i doplňující dotazníky pro učitele, které nám pomohou objasnit některé z informací.

Školy byly oslovovány v Olomouckém kraji a to přímo ve městě Olomouc a poté Zábřeh. Tyto dvě města pro nás byla nejlépe dostupná k získání daných informací o tom, jak vnímají žáci etickou výchovu, a jakým způsobem probíhá.

1 Základní pojmy

V této kapitole bychom chtěli popsat, vysvětlit a objasnit základní pojmy, které jsou spojené jak s etickou výchovou, tak s morálním vývojem dětí. Tyto pojmy se mezi sebou vzájemně velice často prolínají.

1.1 Etika

Etika je teoretickou reflexí morálky a teorií morálního jednání. Jako filozofická disciplína reflektuje nejen jednání, které je spjaté s rozlišováním správného a špatného, dobrého a zlého, ale také zkoumá individuální a společná morální přesvědčení. Kriticky reflektuje důvody morálního jednání, hodnocení a posuzování, zkoumá hodnotové pozadí morálních soudů, jejich oprávněnost, zdůvodnění, podložené argumenty a důkazy. Etika rozvíjí kritéria a nabízí orientaci jednání v situacích rozhodování, v nichž nepostačují každodenní morální intuice. (Brázda, R., 2010, s. 13)

Vývoj etiky

Vývoj této disciplíny nám nabízí různé pohledy na etiku. R. Brázda (2010, s. 16) píše, že nejčastěji nalezneme zastoupené následující typy:

- 1) Theonomní zdůvodnění či theonomní decizionismus – morální příkazy jsou vždy v poslední instanci převáděny na božské příkazy. Lidská vůle je v různých podobách vždy vázána na boží lásku a každé rozhodnutí člověka vede samo od sebe k mravně dobrému jednání. Jednoduše řečeno – poslední důvody se při zdůvodnění zavěsí na nějaký nebeský hák, třeba i různě komplikovanými způsoby. Zdůvodnění správného jednání není v oblasti kompetencí lidského rozumu, jedná se tedy o theonomní decizionismus.
- 2) Kontraktualistické zdůvodnění morálky. Zdůrazňuje význam rozumu pro vůli a jednání člověka.
- 3) Konsekvencialismus. Jednání hodnotí výlučně podle jeho důsledků.

1.2 Výchova

Výchova je cílevědomá, plánovitá a všestranná činnost směřující k přípravě člověka pro jeho společenské úkoly a osobní život. Je to celoživotní působení na procesy lidského a socializaci s cílem přeměny člověka po všech stránkách, tedy tělesné i duševní. Výchova je zprostředkování znalostí, dovedností a postojů, které jsou přítomny v dané společnosti a považuje se za důležité je předat dalším generacím. Různé koncepce výchovy byly v čase ovlivněny sociokulturními podmínkami a odlišnými koncepcemi chápání člověka. (Průcha, J., 2002, s. 56)

Dle N. Pelcové (2010, s. 148):

- je výchova existenciální strukturou lidského pobytu, je to nutnost, která patří k lidskému životu,
- je akceptace daného a otevřenost vůči novému,
- je to pomoc kontra manipulace, moc a bezmoc vychovatele (neboť i vychovatel je vychováván)
- je napětí mezi obecným nárokem kultury a jedinečnou individualitou vychovávaného, výchova k povolání kontra výchova k lidství, všemocnost kontra bezmocnost výchovy,
- v nehotovosti a otevřenosti člověka spočívá předpoklad výchovy, výchovou člověk získává oporu, formu a zákon.

Etická výchova (dále jako EV)

EV je název vyučovacího předmětu na školách, jehož obsahem je mravní výchova. Je zaměřen na systematické a metodicky propracované osvojování sociálních dovedností u žáků. Směřuje k vytvoření základních sociálních návyků.

Základním cílem je podněcovat žáky, aby si osvojili prosociální způsob chování, tj. chování zaměřené na pomoc nebo prospěch jiných osob, skupin nebo společenských cílů bez aktuálního očekávání odměny. Projekt etické výchovy je také velmi efektivní nástroj prevence proti šikaně a dalším sociálně patologickým jevům. (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 1995, s. 63)

„Etická výchova je určitý proces. Jednotlivé fáze tohto procesu často znázorňujeme ako schody. Na nejvyššom stupni usmievajúca sa postava s rozopatými rukami akoby chcela

objať celý svet. Z postavy vychádzajú na všetky strany lúče. To značí: šťastie a radosť nášho prosociálneho človeka vyžaruje do celého okolia.“ (Lencz, L., Křížová, O., 1997, s. 118)

1.3 Morálka

Morálka znamená celkovou predstavu správneho jednání ve společnosti. Od pravidel zdvořilosti se liší tím, že se týká věcí závažných a podstatných, na druhé straně od práva se liší tím, že se nedá soudně vymáhat a za její porušení nejsou sankce (tresty). (Příkazský, V., 2000, s. 8)

Dle R. Brázdy (2010, s. 39) morálka tvoří kontinuum tří základních rovin.

Morální pocity – tvoří základní stavební kameny morálky (empatie, reciprocita, řešení konfliktů, smysl pro férovost, schopnost utvářet harmonické vztahy).

Sociální tlak/sociální kontrola – preferuje jednání, které zvýhodňuje kooperativní život ve skupině, využívá se při tom odměny, trestu či vytváření reputace, jedná se o smysl pro společenství, který posiluje smysl pro kooperaci a sociální soudržnost, v této rovině funguje morálka podobně jako sociální smlouva, důvody pro vývoj sociální kontroly chování nejsou dosud přesvědčivě vysvětleny.

Posuzování a rozvažování – osoby jsou schopny internalizovat cíle a potřeby druhých v takové míře, aby se tyto cíle a potřeby objevily v našem posuzování jednání druhých (i v situacích, kdy se nás to přímo netýká), osoby jsou schopny sebereflexivního morálního soudu (který může vést jednání), na této rovině se nejvíce vzdalujeme světu ostatních živočichů, už jen tím, že jsme pravděpodobně jako jediní ze živočichů schopni přemýšlet o tom, proč myslíme, jak myslíme (takže jsme schopni komplikovaných úvah o trestu smrti, klonování, používání zvířat pro laboratorní účely atd.)

Morální heteronomie

Morální heteronomii P. Vacek (2002, s. 16) vyjádřil jako: *„Povinnost je vyjádřena v příkazech a pravidlech a ta jsou vnímána jako správná, protože plynou od autorit. Jakékoliv jednání, které je v souladu s takto chápanou povinností a pravidly je dobré, a podobně jakékoliv jednání, které není konformní s pravidly, je špatné. Povinnost je pak heteronomní*

poslušnost. Pravidla jsou brána doslovně s ohledem na „literu“ předpisu či zákona a chování je interpretováno podle přesné shody s jejich zněním. Nejsou připouštěny žádné „polehčující okolnosti“, které by připouštěly modifikaci pravidla.“

Morální autonomie

O morální autonomii P. Vacek (2002, s. 25) tvrdí, že: *„Je postavena na vztazích kooperace, vzájemného porozumění a rovného práva. Pravidla jsou nazírána jako produkty vzájemné dohody, jsou otevřená diskusi („vyjednávání“). Nesprávné jednání je posuzováno ve vztahu k původnímu záměru jednajících osoby. Trest je definován přiměřeně s ohledem na přestupek a na původní záměr, je chápán jako prostředek k naplňování záměrů (ideálů) humanity.“*

Morální hodnoty

A. Anzenbacher (1994, s. 16) popisuje, jak má morální kvalifikace člověka (dobrý nebo špatný, čestný nebo podlý) zvláštní hodnotu, jež se zásadně liší od jiných kvalifikací (inteligentní, obratný, vzdělaný, roztomilý, zámožný). Úzce to souvisí s povahou závaznosti svědomí. Mravní kvalifikace se jedinečným způsobem týká hodnoty a důstojnosti člověka. Na jedné straně přitom jde o vědomí vlastní hodnoty, tedy o sebeúctu, na druhé straně o hodnotu osoby a respekt k ní v očích druhých lidí.

„Když jsme se svým jednáním mravně diskvalifikováni, úcta, již máme sami k sobě, se dostává do krize, naše „špatné svědomí“ ví, že jsme vlastní vinou ztratili hodnotu. Na základě této mravní diskvalifikace ztrácíme tvář a úctu u druhých. Máme vědomí, že jsme se kompromitovali a máme důvod, abychom se styděli.“ (Anzenbacher, A., 1994, s. 17)

Tím jsme poukázali na některé prvky porozumění morálním skutečnostem. Zdá se, že v běžném diskursu můžeme užívat morálních slov jedině tehdy, když předpokládáme významové souvislosti, jež tyto prvky zahrnují. (Anzenbacher, A., 1994, s. 17)

Morální přesvědčení a morální soudy

„Morální přesvědčení se vyjadřují v morálních soudech. Předmětem zdůvodnění v etice jsou morální přesvědčení vyjadřované v morálních soudech. Morální přesvědčení vyjadřovaná v morálních soudech mohou tvořit více či méně ucelený systém norem. Etika

zaměřuje pozornost tedy na systémy norem. Součástí různě ucelených systémů jsou tudíž zdůvodnění morálních přesvědčení.“ (Brázda, R., 2010, s. 13)

Morální princip

Morální princip může mít jiný dosah než obecné normy. Můžeme říci, že požadavky na zdůvodnění se mění s ohledem na dosah normativních vyjádření. Zdůvodnění nebo ospravedlnění musí mít určitou podobu. Jako ospravedlnění nestačí uvést např. pouze svůj zájem (ctižádost, osobní uspokojení, individuální získání výhody – „Jednal jsem tak, protože to bylo v mém zájmu. Poškodil jsem druhého, protože mi to udělalo dobře. Považoval jsem to chování za dobré, protože mi přineslo osobní výhodu.“). (Brázda, R., 2010, s. 15)

„Co může být považováno za morální ospravedlnění? Máli-li být obhajitelné jednání z vlastního zájmu, musí se ukázat, že je slučitelné s principy, které spočívají na široké etické bázi. Pojem morálky obsahuje představu o něčem větším, než je individuum. Obhájení vlastního jednání s pomocí morálních důvodů není možné pouze uvedením výhod, které získám právě jako individuum. Důvody musí být slučitelné s důvody širšího „publika“. V dějinách etiky nalezneme různé snahy vyjádřit, stanovit či popsat ideu, podle níž je etické jednání akceptovatelné univerzálně.“ (Brázda, R., 2010, s. 15)

1.4 Mravnost

Je rys člověka nebo jednání, které odpovídá přijatým pravidlům a hodnotovým představám, zejména pokud je takové jednání v rozporu s okamžitým prospěchem či zájmem jednajícího. V tradičních společnostech se předpokládá, že normy mravnosti jsou náboženského původu: řídí se vůlí božstev či Boha. Pozdní antika je spojila s představou ctnosti, která je „sama sobě odměnou“. V moderních společnostech se mravnost často chápe jako čistě konvenční, neboť jí chybí společně uznávaný náboženský základ. Filozofické pokusy o založení mravnosti (etika) se buď opírají o princip rovnosti (nečiň, co nechceš, aby ti činili jiní), nebo zdůrazňují společenský charakter člověka a jeho odpovědnost vůči druhým, anebo ukazují, že snaha o celistvost lidského života vyžaduje převzetí odpovědnosti a jistou „věrnost sám sobě“. (www.leccos.com [cit. 1. 9.2012])

Svědomy

Když mravně hodnotíme lidské jednání, vždy předpokládáme, že jednající osoby dospěly k užívání rozumu a že poznávají rozdíl mezi dobrem a zlem. To znamená dle A. Anzenbachera (1994, s. 14) dvě věci:

předpokládáme, že každý nějak ví, co je dobré a co je špatné, alespoň ve všeobecném smyslu, to ale nevylučuje, že v jednotlivých případech lidé mohou mít o dobru a zlu zcela rozdílné názory.

A předpokládáme také, že každý rozhodně ví, že dobro je nutno konat a zlo nekonat. Jde tu o vědomí, že mravní nárok dobra má povahu nepodmíněné závaznosti.

Toto všeobecné poznání dobra a zla, které spontánně a samozřejmě předpokládáme ve styku s lidmi, označujeme běžně jako svědomí. Pojem svědomí běžného diskursu se při bližší analýze jeví jako nediferencovaný a víceznačný. Ale jádro jeho významu zřejmě záleží v tomto dvojím poznání.

Hovoříme-li o mravním jednání, R. Brázda (2010, s. 13) předpokládá, že:

- 1) člověk může svobodně, vědomě, záměrně, intencionálně jednat a je tedy odpovědný za své jednání (to, že chování a jednání člověka je na biologické úrovni do jisté míry determinováno a že povaha těchto determinací nemusí být člověku v případě rozhodování z pozice první osoby kognitivně přístupna, na věci nic nemění),
- 2) morální normy a formulované povinnosti jsou a musí být rozumově zdůvodnitelné,
- 3) morální normy a jednání jsou ospravedlnitelné. Ospravedlnitelné znamená, že člověk není odkázán pouze na svědomí, „hlas přírody“, daimonion, „hlas krve, hlas boží“, náboženské nebo světské autority, ale že své jednání samostatně reflektuje, zvažuje a rozhoduje.

Odpovědnost

„Odpovědnost“ implikuje „odpověď“. Považujeme-li někoho za odpovědného za jeho jednání, pak to znamená, že od něho očekáváme, že může rozumně odpovědět na otázku, proč jednal takto a ne jinak. Činy schvalujeme tehdy, vidíme-li, že mohou být rozumově

ospravedlněny, tj. je-li odůvodnění, jež jednající podává zřejmé a pochopitelné. Tento aspekt odpovědnosti obsahuje podle A. Anzenbachera (1994, s. 15) dvě hlediska:

ukazuje naše přesvědčení, že otázka co je dobré a co je zlé, může být předmětem diskursu. O této otázce spolu můžeme rozumně hovořit. Předpokládáme tedy, že určování dobra a zla se nemá dít ani zcela iracionálně, ani není věcí prostě libovolného, pouze soukromého názoru, nýbrž odkazuje na racionální argumentaci.

Mimo to se ukazuje, že to, co je špatné, nemorální, má vždycky nějak charakter něčeho, co je proti rozumu. Nedá se to rozumně ospravedlnit. Konáme to proti lepšímu vědomí a svědomí, a proto to nemůžeme zodpovědět. Jednáme-li špatně, ustupujeme sklonu či vášni, o níž víme, že její uspokojení (alespoň teď a za těchto okolností) nelze zodpovědět. Pak děláme něco, co si přejeme, ale co dělat nemáme.

1.5 Morální hodnocení

Příklad: „Skupina chlapců z jedné třídy se vracela ze školy a hrála si na ulici. Po chvílce se začali koulovat. Jeden z chlapců hodil kuličku velmi daleko a rozbil okno blízkého domu. Pán, který šel okolo, začal mezi chlapci zjišťovat, kdo hodil kuličku do okna. Jelikož se nikdo z chlapců nepřiznal, pán si šel stěžovat do školy řediteli. Druhý den se ve třídě ředitel školy dotazoval žáků na jméno toho, kdo rozbil okno. Ani tentokrát jméno viníka nikdo neprozradil. Chlapec, který okno rozbil, tvrdil, že to neudělal a ostatní to na něj neřekli. Měla by být potrestána celá třída nebo nikdo?“ (Vacek, P., 2002, s. 23)

Správnou odpověď zde hledat nebudeme. Chceme tím pouze zdůraznit fakt, že svému vlastnímu jednání a jednání druhých lidí připisujeme mravní hodnotu a ta není nikde jasně formulována. Hodnotíme jednání jako dobré nebo špatné, chválíme je nebo káráme, schvalujeme nebo odmítáme. Posuzujeme mravně nejen naše jednání, ale i osoby. Říkáme, že jsou dobré anebo špatné, mravné nebo nemravné, svědomité nebo nesvědomité. Ale ne vždy je člověk schopen poznat, zda daná věc jasně je, či není dobrá.

2 Charakteristika mladšího školního věku

V této části je nutné si vymezit jak na tom dítě v mladším školním věku je s jeho psychickým rozvojem, který je silně spojen s morálním vývojem. Rozdělíme si toto období na mladší školní věk v užším pojetí a střední školní věk. Objasníme si typické schopnosti a dovednosti těchto dětí a popíšeme si jejich vývoj morálního jednání a vědomí.

2.1 Školní věk

Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Dítě v této souvislosti získává novou roli, stává se školákem. Doba, kdy tuto roli získá, je přesně určena a jako společensky významný akt ritualizována. Dítě projde rituálem zápisu a prvním slavnostním dnem ve škole, který potvrzuje jednoznačnost sociální proměny a počátek nové životní fáze. Když jde dítě poprvé do školy, tak ví, že od této chvíle je školákem a že se něco podstatného změnilo. Škola ovlivní další rozvoj dětské osobnosti, způsob prožití celého zbývajících dětství, se projeví v oblasti dospívání mnohdy velice zásadním způsobem. Selhání ve škole může být rozhodující nejen z hlediska sebepojetí, ale i pro další životní směřování. Doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně. Ve věku 6-7 let dochází k různým vývojovým změnám. Většina z nich je pro úspěšné zvládnutí školních požadavků velmi důležitá, i když jejich význam může být různý. Vzhledem k jejich závislosti na zrání či určení představují základ školní zralosti či připravenosti. (Vágnerová, M., 2000, s. 236)

Školní věk lze chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou představuje obecně ceněná instituce školy. Zde musí dítě potvrdit své kompetence, pilně pracovat a plnit povinnosti, tak jak od něho společnost očekává. Toto období bývá označováno jako fáze píle a snaživosti, jejímž hlavním cílem je prosadit svůj výkon. Z širšího hlediska jde o obecné potvrzení vlastních kvalit v různých sociálních skupinách, nejenom ve vztahu k požadavkům dospělých, ale i vrstevníků. Tomu odpovídá a s tím souvisí rozvoj mnoha kompetencí i celé osobnosti dítěte. Školní věk lze posuzovat i jako fázi vytvoření horizontálního společenství, tj. vrstevnické skupiny, která má svou hierarchii a řídí se vlastními pravidly. Dítě potřebuje uspět v obou oblastech a být za své výkony pozitivně hodnoceno a ostatními akceptováno. (Vágnerová, M., 2000, s. 237)

Mladší školní věk

Jako mladší školní období označujeme zpravidla dobu **od 6 – 7 let**, kdy dítě vstupuje do školy, **do 11 až 12 let**, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy. Někdy se mluví jen o školním věku, ale povinná školní docházka trvá ještě i v období pubescence, které pak můžeme nazývat také starším školním věkem. Svět školy skutečně poznamenává rozhodujícím způsobem toto období, zatímco u pubescenta se začínají prosazovat spíše výrazně jiné mimoškolní vlivy. Proto zvolené označení i věkové vymezení, ač je vždy poněkud libovolné, se zdá výhodnější než jiné názvy v literatuře uváděné (střední dětství, pozdní dětství, prepubescence apod.)

Při běžném pohledu na tuto životní etapu můžeme nabýt dojmu, že je to období vcelku nezajímavé, ve kterém se toho s osobností dítěte tolik neděje. Změny se nezdají tak převratné jako v útlém a předškolním dětství, ani tak bouřlivé jako v následujícím období dospívání. Skutečně také označila psychoanalýza tento věk jako **období latence** – tedy etapu, kdy je ukončena jedna část psychosexuálního vývoje a kdy **základní pudová a emoční složka osobnosti dřímá nyní až do začátku pubescence**, v níž se opět projeví v plné síle. Četné vývojově psychologické studie ukazují, že tomu tak ale není: vývoj pokračuje trvale a plynule a ve všech směrech dosahuje dítě výrazných pokroků, které jsou pro jeho budoucnost často rozhodující. (Langmeier, J., Krejčířová, D., 2006, s. 115)

Kdybychom chtěli celé období psychologicky nějak celkově smysluplně charakterizovat, patrně bychom je mohli označit jako **věk střízlivého realismu**. Na rozdíl od menšího dítěte, které ve svém vnímání, myšlení i jednání je hodně závislé na vlastních přáních a fantaziích, a na rozdíl od dospívajícího, pro kterého je často důležitější vědět, co by mělo být správné, je školák plně zaměřen na to, co je a jak to je. **Chce pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy“**. Tento charakteristický rys školního dítěte můžeme pozorovat v jeho mluvě, kresbách, v písemných projevech, ve čtenářských zájmech i ve hře. Školák se stále více zajímá o knihy, které ho poučují o věcech, lidech a zemích, a rozšiřuje si tak vlastní poznání zkušenostmi uloženými v cestopisech, v dobrodružných románech, ale i v dětských encyklopediích, v knihách o technických vynálezech apod. Dává zpravidla přednost realisticky provedeným ilustracím – a to i dnes, kdy je ovlivňován moderně pojatými kresbami. Také v jeho hře se projevuje snaha o věrné spodobnění úloh. (Langmeier, J., Krejčířová, D., 2006, s. 115)

Mladší školní věk v užším pojetí (6-8 let) a střední školní věk (9-12 let).

Vstupem dítěte do školy nastupuje vývojová etapa mladšího školního věku. Zpravidla ji vymezujeme časovým úsekem od 6-7 let do 11 let, kdy se začínají objevovat první známky pohlavního dospívání (prepubescence). Vzhledem k tomu, že existují významné rozdíly mezi dětmi na začátku školní docházky a dětmi ve vyšších třídách 1. stupně ZŠ, hovoří se o dvou etapách v rámci mladšího školního věku. Rozlišuje mladší školní věk v užším pojetí (6-8 let) a střední školní věk (9-12 let). (Šimíčková Čížková, J., 2003, s. 93)

Mladší školní věk v užším pojetí (6-8 let)

Psychoanalýza označila období mladšího školního věku (6-8 let) jako období latence, kdy je ukončena jedna etapa psychosexuálního vývoje a základní pudová energie je relativně v klidu až do počátku dospívání. Je to věk střízlivého realismu, školák je zaměřen na svět, jaký je, chce ho pochopit (předškolák je orientován více na vlastní přání a fantazii, dospívající na to, co by mělo být správné, ideální a na sebe, na své nitro). Tendenci k realismu můžeme vyzorovat v řeči, kresbě, písemném projevu, zájmech, četbě i ve hře. Na začátku tohoto období je školák zpravidla hodně závislý na autoritě (naivní realismus), ke konci je jeho přístup s blížícím se dospíváním kritičtější (tj. kritický realismus).

Psychosomatické vývojové změny nejsou bouřlivé ani převratné, vývoj je spíše plynulý, s pokrokem ve všech oblastech. V tomto věku se začíná silně projevovat aktivita a snaživost dítěte, ochota spolupracovat. Tato etapa se označuje výstižně jako období snaživosti a iniciativy, v této době si dítě dokazuje svoji vlastní hodnotu především výkonem, má smysl pro píli a pracovitost, zažívá pocity dělby práce a sounáležitosti. Cílem je dosažení pocitu kompetence a sebevědomí, oproti pocitům selhání a méněcennosti. V tomto má bezesporu subjektivní zkušenost se školou dominantní vliv. Obecně lze konstatovat, že jde patrně o nejstabilnější úsek v dětském vývoji, pokud dítě vyrůstá v přiměřených, zdravých podmínkách. Rozsah individuálních rozdílů ve všech aspektech vývoje je ale značný. (Šimíčková Čížková, J., 2003, s. 93)

Střední školní věk

Trvá od 8-9 let do 11-12 let, tj. do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy a začíná dospívat. V průběhu této fáze také dochází k různým změnám, které lze považovat za přípravu na dobu dospívání.

Neobsahuje žádný významný mezník, biologický ani sociální. Je to období citové vyrovnanosti, klidového stavu. Přesněji řečeno, mohlo by jím být, kdyby nebylo sociálních tlaků, které vycházejí ze školy, z rodiny či vrstevnické skupiny. Dítě se plynule rozvíjí ve všech oblastech a začíná vytvářet předpoklady pro budoucí proměnu, zatím jenom na psychické úrovni. Střední školní věk lze považovat za období přípravy na další, vývojově dynamičtější období dospívání. (Vágnerová, M., 2000, s. 237)

2.2 Vývoj základních schopností a dovedností v mladším školním věku

Vývoj pohybových i ostatních schopností je do značné míry závislý na tělesném růstu. Ten je během tohoto období většinou rovnoměrně plynulý, zatímco před jeho začátkem a opět na jeho konci lze většinou předpokládat větší nebo menší růstové zrychlení. Po přechodné disproportionality se tedy školní dítě zdá většinou harmonicky vyvinuté. Longitudinální studie však naznačují, že individuální růstové křivky jednotlivých dětí se často značně liší v ročních přírůstcích i v době, kdy se růstová akcelerace objevuje. Dnešní školní děti jsou v průměru větší a silnější než děti před třiceti lety, ale rozdíl je podmíněn spíše rychlejším růstem v útlém věku a předškolním věku než akcelerací ve školním věku. (Langmeier, J., Krejčířová, D., 2006, s. 117)

Vývoj morálního vědomí a jednání

Chápání mravních norem, hodnot a správného jednání závisí na celkovém vývoji dítěte, zejména na jeho schopnosti poznávat a řadit věci, tedy na vývoji kognitivním. Morálka předškolního dítěte a ještě většiny školních začátečníků je heteronomní, tj. je určována druhými, příkazy a zákazy dospělých, zejména rodičů a později učitelů. Jednání vlastní i cizí je dítětem hodnoceno jako „dobré“, když je dovoleno nebo výslovně schvalováno rodiči a učiteli, naproti tomu je „zlé“, když je jimi zakazováno, eventuálně trestáno. (Langmeier, J., Krejčířová, D., 2006, s. 130)

Kognitivní vývoj

Už v předškolním věku pokročilo poznávání světa dítětem značně daleko. Dítě chápe vztahy mezi různými ději, ovšem jen na zcela názorné rovině, kde vychází ze své vlastní činnosti. Právě tím, že mu dáme příležitost k samostatnému zacházení s věcmi v okolí, můžeme podporovat vývoj myšlení a jeho postupné odpoutání od bezprostředního názoru.

Předškolní dítě je už také schopno řešit některé problémy jen v mysli, pokud si je může představit, tj. vyvolat paměťové stopy dřívějších vjemů. Avšak teprve na počátku školního věku je dítě schopno skutečných logických „operací“, pravých úsudků odpovídajících zákonům logiky, bez dřívější závislosti na viděné podobě. Stále ovšem i toto logické usuzování týká jen konkrétních věcí a jevů, obsahů, které si lze názorně představit. Teprve na počátku dospívání – kolem jedenácti let – je správně se vyvíjející dítě schopno vyvozovat soudy i zcela formálně, i když si nemůže obsah konkrétně představit. (Langmeier, J., Krejčířová, D., 2006, s. 121)

Emoční vývoj a socializace

Začlenění dítěte do lidského společenství postupuje výrazně vstupem do školy. Významnými osobami, podle nichž se dítě učí modelovat své vlastní způsoby chování, nejsou už pouze rodiče, ale přistupují k nim stále více učitelé a spolužáci. Zvláště skupiny dětí ve třídě i mimo ni přispívají k rozvoji socializačního procesu.

Intelligence a morální vývoj

Kognitivní teorie morálního vývoje bezprostředně spojují rozvoj poznávacích procesů s morálním zráním. Intelektuální růst je řazen mezi zásadní faktory morálního rozvoje. Poznávací vývoj je nezbytnou, ale nikoliv dostačující podmínkou pro morální zrání. Jeden z důvodů, proč děti do dvanácti let nemohou dosáhnout vyšších stádií morálního vývoje, spočívá v tom, že dosud nejsou vybaveny některými poznávacími schopnostmi – především abstraktní myšlení.

Řada výzkumů prokázala pozitivní vztah mezi IQ a zralostí morálního usuzování. Rozvinutější intelekt je tedy předpokladem k tomu, aby jedinec dospěl do vyšších či nejvyšších stádií morálního usuzování, nikoliv však automaticky fungující podmínkou, každé dítě se vyvíjí jinak rychle. (P. Vacek, 2008, s. 56)

2.3 Vztah mezi emocionální a poznávací složkou v morálním vývoji dítěte

Ve vývojovém procesu jsou zastoupeny v různé míře poznávací i emocionální složka, které lze při analýze konkrétního mravního jednání jen obtížně odlišit. Morální postoje a rozhodnutí musí být zdůvodněny, má-li být morálka něčím víc než „poslušnost otrocka“ nebo sociální přizpůsobivostí závislou na odměně a trestu. Výpovědi dětí, které reagují

na morální situace, jsou jen výjimečně pouze „poznávací“, takřka vždy je v různé míře „sytí“ emoce. Pocity strachu, viny, hlas vědomí – to vše je možno vnímat jako podstatné emocionální prvky morálního vývoje. (P. Vacek, 2008, s. 58)

P. Vacek (2008, s. 59) poukazuje také na mravním vědomí v morálním vývoji, které dále strukturoval následujícím způsobem:

1. mravní znalosti – být obeznámen s pravidly a normami, mít tedy dostatek potřebných informací o tom, co je a co není správné, mravné či nemravné,
2. poznání mravních hodnot – mravní znalosti umět aplikovat v různých situacích (úkolem učitelů a vychovatelů je tady naučit své svěřence přenést abstraktní hodnoty např. respektu a odpovědnosti do konkrétního mravního chování),
3. úhly pohledu – na události a situace pohlížet i z hlediska druhých lidí, zejména těch, kteří se jakkoliv výrazněji odlišují od průměru či většiny,
4. morální usuzování – mj. pochopit, proč bychom měli být morální – rozvíjení morálního úsudku postupně umožňuje odlišně a podmíněně porozumět některým klasickým morálním principům,
5. morální rozhodnutí – rozhodovat se s ohledem na existující možnosti, ale také se zřetelem na důsledky, ke kterým rozhodnutí povede,
6. sebepoznání – být si vědom vlastních silných a slabých stránek (nezbytná podmínka rozvoje charakteru, k dokonalejšímu sebepoznání žáků mohou přispět právě učitelé a vychovatelé.

2.4 Chování, které se odlišuje od daných norem

Chování se může s normou rozcházet proto, že se nerozvinuly základní mravní kvality osobnosti, v našem případě především mravní vědomí a mravní citění.

Dále se může s mravními pravidly rozcházet, ačkoliv mravní vědomí a přesvědčení jsou v podstatě rozvinuté. V zásadě platí, že úroveň poznání mravních pravidel a norem nemusí odpovídat správnému jednání, při hledání příčin tohoto rozporu lze vyčlenit vnitřní a vnější faktory. (P. Vacek, 2008, s. 63)

Vnitřní faktory:

- věkové zvláštnosti,
- nedostatečně rozvinuté volní a charakterové vlastnosti,
- momentální fyzický a psychický stav (nemoc, zranění, únava apod.),
- individuální zvláštnosti osobnosti,
- pocit nekompetence účinně jednat, jednat v duchu mravních zásad je možné, když je jedinec zná, schvaluje, chce, a když je dovede dodržovat, což znamená, že mnohdy si osoba ani netroufne chovat se podle svého přesvědčení, protože se není jistá, zda obstojí (může jít např. o neposkytnutí první pomoci).

Vnější faktory:

- nátlak mezní životní situace (ohrožující postavení, existenci, či dokonce život jedince),
- tlak sociální skupiny, u vrstevnických skupin v dospívání to má zásadní význam,
- nátlak sociálních vzorů (může mít souvislost s předchozí složkou, avšak není podmínkou), který je zvláště silný v případě identifikace,
- dezorientace způsobená neobvyklostí a složitostí situace apod.

Působením těchto faktorů se může v mladším školním věku rozvinout:

amorálnost - úplná egocentričnost, neexistující vnitřní kontrola nesociálního chování. Člověk na tomto stupni vývoje se neovládá, ani nepocítuje potřebu se ovládat. Jeho amorálnost a asociálnost se nemusí projevovat nepřetržitě, zato se projevuje v rozhodujících momentech. Někdy je jedinec tohoto typu charakterizován jako „milý, ale neodpovědný“.

Účelovost - jedinec je konformní, aby se vyhnul trestu nebo nesouhlasu. Poslušnost k autoritám a dodržování pravidel jsou egocentrické. Tj. k vlastnímu prospěchu.

Konformita

Sociální a morální pravidla jsou akceptována a tudíž dochází k rozvoji smyslu pro dobré a špatné. Tato pravidla jsou však situačně specifická, nemají dostatečný stupeň zobecnění.

Iracionální svědomí - pravidla se stávají absolutními a jsou zvnitřněna. Konformita s pravidly se stává důležitější než sociální souhlas.

Racionální altruismus - dominuje starost (péče) o blaho druhých. Pružná aplikace morálních principů závisící na důsledcích pro druhé. Jedinec dokáže modifikovat literu pravidel tak, aby zachoval jejich podstatu. Některé osoby toho dosahují vědomě analýzou, jiní nevědomě. (Vacek, P., 2008, s. 40)

3 Analýza morálního vývoje J. Piageta a L. Kohlberga

V oblasti vývoje morálního uvažování patří analýzy morálního vývoje J. Piageta a L. Kohlberga mezi jedny z nejuznávanějších. L. Kohlberg potvrzuje a navazuje na analýzu J. Piageta a dále ji rozvíjí. Bez porozumění morálního vývoje dětí by výuka EV nemohla vůbec fungovat. Jelikož v každém období dítěte musíme vědět, co dokáže v daném věku chápat a co je již třeba nad jeho síly.

3.1 Analýza morálního vývoje J. Piageta

Průkopníkem myšlenky o vrozené čistotě dítěte byl J. J. Rousseau. Mezi zastánce stejné koncepce se řadí i jeden z nejvýznamnějších psychologů minulého století J. Piaget. Jeho dílo je obecně známé a velmi respektované. Piaget proslul svou i u nás v literatuře dostupnou teorií kognitivní psychologie.

Poněkud méně známou – nikoliv však méně významnou – je Piagetova koncepce morálního vývoje, kterou publikoval v roce 1932 v knize *Morální úsudek dítěte*. Publikace se stala základem obecně přijímané teorie morálního vývoje a umožnila řadě následovníků její tvořivé rozvinutí. Piaget se tak vlastně stává zakladatelem relativně mladého, ale dnes již velmi rozvinutého psychologického oboru – psychologie morálky. (Vacek, P., 2008, s. 8)

Piagetovo rozlišení:

Podle Piagetovi teorie je morálka většiny školních začátečníků **heteronomní** = je určována druhými, příkazy a zákazy dospělých, zejména rodičů a později učitelů. Jednání vlastní i cizí je dítětem hodnoceno jako „dobré“, když je dovoleno nebo výslovně schvalováno rodiči a učiteli, a naproti tomu „zlé“, když je jimi zakazováno, event. trestáno. Mravní hodnocení je tu tedy ještě plně závislé na autoritě dospělého – on určuje, co je správné a co špatné, co je spravedlivé a co nespravedlivé. I své povinnosti a s nimi související hodnoty chápe dítě jako determinované dospělými autoritami, existují tedy nezávisle na něm.

Brzy po začátku školního věku se však morálka dítěte stává **autonomní** v tom smyslu, že dítě uznává určité jednání za správné či nesprávné samo o sobě, bez ohledu na autoritu dospělého, na jeho názor a příkaz. Tak se dítě stává v této důležité oblasti mravního hodnocení a jednání nezávislejší a vůči dospělým kritičtější. Je to však až do počátku

dospívání velmi **rigidní morálka** – stanovené zásady platí pro všechny a za všech okolností stejně. Například správně je být poslušný – podle takovéto jednoduché zásady řeší dítě konflikty, které se vyskytnou nebo které mu jsou experimentálně k řešení předkládány. (Langmeier, J., Krejčířová, D., 2006, s. 132)

Děti v tomto věku např. při hře pečlivě sledují každého hráče, aby se ujistily, že hraje podle pravidel. Děti se zajímají o pravidla a často tráví více času „uzákoňováním“ každé možné eventuality, která je ve hře může nastat, než vlastní hrou. Znalost pravidel je již velmi dobrá a žádný detail není opomenut. (Vacek, P., 2005, s. 10)

Teprve od 11-12 let většina dětí proniká hlouběji do podstaty mravního hodnocení, když přihlíží k motivům jednání, a neočekává tedy, že by bylo třeba za stejné jednání uložit vždy stejný trest či poskytnout stejnou odměnu – bere se již ohled na situaci, na vnější podmínky i vnitřní pohnutky. (Langmeier, J., Krejčířová, D., 2006, s. 132)

3.2 Stádia morálního vývoje L. Kohlberga

Vedle J. Piageta je za hlavního představitele psychologie morálky považován Lawrence Kohlberg. Svým dílem inspiroval, vyvolával polemiky, měl nadšené příznivce, ale i kritiky. Spolu se svými spolupracovníky na Chicagské a později Harvardské univerzitě svou koncepci morálního vývoje neustále teoreticky propracovával i prakticky prověřoval. Vytvořil rozsáhlé a celosvětově respektované dílo, na něž navazují desítky a stovky pokračovatelů (především z jeho řad žáků a spolupracovníků). (Vacek, P., 2008, s. 26)

L. Kohlberg rozšířil práce Piageta, týkající se morálního rozhodování i na období adolescence a dospělosti. Otázka zněla: *existují obecná pravidla ve vývoji mravních soudů?* Kohlberg nedůvěřoval psychoanalytickým zdůvodněním ani teoriím učení. Podle nich jsou kulturní pravidla přebírána v procesu internalizace, v němž se individuum chová pasivně. Opírající se o znalosti Piageta se ptal, zda jsou individua v průběhu svého morálního vývoje skutečně pasivní, Kohlberg považoval za v každém případě smysluplné rozumět rozvoji morálního vědomí jako sebekonstruktivnímu procesu, na jehož kulminačním bodě je uposlechnuto principům pro ně samé, nikoliv proto, abychom se vyhnuli bolesti, výčítkám. Vývojové změny jsou nahlíženy jako výsledek rostoucí interakce se svým všeobecně sociálním a morálním prostředím. V této aktivní výměně s okolím zkouší individuum uspořádat a strukturovat sociální zkušenosti. Tímto způsobem jsou vystavěny morální

struktury, které obsahují jak afektivní tak kognitivní komponenty. Tyto poznatky vedly autory k tomu, že místo o učení posilováním nebo učení podle modelu správnějšího vyšli z učení na základě **kompetenční motivace**. Ta směřuje k lepšímu porozumění prostředí. Je to vhodnější adaptivní potenciál. Tento princip v podstatě říká, že hlavní motivace dítěte je zaměřena na kompetenci nikoliv na souhlas. V této souvislosti se poukazuje na důležité rozlišování mezi **morálním obsahem** nějakého způsobu chování a jeho zakládající, **zdůvodňující strukturu**. Těmž morálnímu chování (např. říkat pravdu) mohou odpovídat odlišné morální struktury myšlení nebo usuzování: strach před trestem, pocit skupinové příslušnosti, vzhled do podmínek možnosti lidské komunikace. Sama znalost obsahu způsobu chování ještě nedovoluje činit závěry o korespondující struktuře morálního soudu. Cílem zkoumání Kohlberga byly právě tyto struktury. Výsledkem byl stupňovitý model vývoje morálního vědomí. (www.phil.muni.cz [cit. 2012-10-11])

Úrovně a stádia

Základem Kohlbergovi teorie se stala nepublikovaná doktorská práce z roku 1958. Vymezil zde tři úrovně a šest stádií morálního vývoje. Vývoj jedince probíhá od prvního, nejnižšího stádia k šestému, nejvyššímu: (Vacek, P., 2008, s. 26)

- I. prekonvenční úroveň (stádium 1 a 2),
- II. konvenční úroveň (stádium 3 a 4),
- III. postkonvenční úroveň (stádium 5 a 6).

I. Prekonvenční úroveň

Stadium 1: Orientace na poslušnost a vyhýbání se trestu

Co je správné: vyhýbání se takovému jednání, které je trestáno, poslušnost pro poslušnost, poslušnost vůči autoritám jako nositelům norem a těm, kteří vyžadují jejich dodržování, především je třeba nezpůsobit zjevné fyzické škody druhým osobám a na majetku.

Důvody pro správné jednání: snaha vyhnout se trestu a podřídit se síle autority (poslušnost vůči autoritě).

Převládá výrazně egocentrické hledisko, dítě si neuvědomuje zájmy druhých a ani to, že jsou odlišné. Nedokáže zaujmout pohled z perspektivy druhé osoby. Autoritu respektuje nikoliv proto, že představuje společenský řád nebo morální ideály, ale proto, že je silnější. Na prvním stupni je morálka ještě výrazně situačně vázána. Se situací se mění i představa o správném a špatném jednání. Stane-li se, že určité jednání zůstane proti zvyklostem nepotrestáno, nebo dokonce odměněno, není již v očích dítěte špatné, ale naopak správné. (Vacek, P., 2008, s. 27)

Můžeme se také setkat s označením „*Typ I*“ – *heteronomní stádium*. (Langmeier, J., Krejčířová, D., 2006, s. 133)

Stadium 2: Individualismus, účelovost, vzájemnost, usilování o odměnu a ocenění

Co je správné: pravidla jsou dodržována tehdy, když to vyhovuje okamžitému zájmu jedince, jednáním uspokojujeme vlastní zájmy a potřeby a nebráníme druhým dělat totéž, správné je to, co je výhodné především pro mě.

Důvody pro správné jednání: sloužit vlastním potřebám a zájmům ve světě, kde si je člověk již schopen uvědomit, že také ostatní mají své zájmy.

Egocentrický postoj přetrvává, nicméně se objevují prvky „férovosti“ a vzájemnosti, ale vždy jsou vykládány příčinným způsobem v duchu hesla: „Ty uděláš něco pro mě a já na oplátku něco pro tebe.“ Tato vzájemnost není postavena na loajalitě, vděčnosti a obecné spravedlnosti. Úspěšné konce mohou ospravedlnit sporné prostředky. Jedinec si uvědomuje, že každý sleduje svůj vlastní zájem, a tak se různé zájmy dostávají do konfliktu – z toho plyne, že právo (pravda) je relativně podle toho, jak to kterému člověku vyhovuje. (Vacek, P., 2008, s. 27)

V knížce od Langmeiera, J. a Krejčířové, D. (2006, s. 133) také uváděno jako „*Typ II*“ – *stadium naivního instrumentálního hedonismu*.

II. konvenční úroveň

Stadium 3: Orientace na vzájemné vztahy, sociální shodu a dohodu, vzájemnou přizpůsobivost

Co je správné: žít tak, aby to odpovídalo očekávání blízkých osob a také očekávání druhých lidí v takových rolích, jako jsou syn, bratr, přítel, soused atd. „Být dobrým“ je důležité a znamená vztahy postavené na důvěře, loajalitě, respektu a vděčnosti a pečovat o ně.

Důvody pro správné jednání: potřeba být dobrým člověkem ve vlastních očích i v očích druhých lidí, pečovat o druhé, touha podporovat pravidla a autority.

Individuální pohled je propojen s pohledem druhých osob. Za přirozené se považuje upravovat vlastní zájmy s ohledem na zájmy jiných lidí. Při posuzování druhých se často bere v úvahu záměr jednajících osoby a obvyklou se stává věta: „*Myslí to dobře.*“. Morální rozhodování a jednání se řídí tím, co potěší druhé. „*To by udělal každý*“ je charakteristické vysvětlení jednání v tomto stádiu. (Vacek, P., 2008, s. 28)

Bývá nazýváno také jako „*Typ III*“ – *morálka hodného dítěte*. (Langmeier, J., Krejčířová, D., 2006, s. 133)

Stadium 4: Orientace na zákon a řád, respektování společenského systému

Co je správné: správné chování znamená plnit povinnosti, prokazovat respekt autoritě a podporovat fungující řád společnosti jako celku. Společenské autority (ředitelé, prezidenti, učitelé atd.) musí být respektovány, aby se tak zachoval řád společnosti a její stabilita.

Důvody pro správné jednání: zachovat stávající společenství respektováním jeho zákonů a pravidel. Právě tyto normy, které mají širší společenskou platnost, umožňují odlišit dobré od špatného. Nenarušovat řád společenství „zevnitř“ nedodržováním norem.

Autorita zaštitěná normami (zákony, předpisy) musí být přijímána. Zákon je respektován pro zákon, předpis pro pouhou existenci předpisu. Pravidla a normy jsou chápány jako neměnné, výjimky z pravidel nelze tolerovat. Při eventuálním střetu „příkazu“ svědomí s uzákoněnou normou je upřednostněna norma před hlasem svědomí. To může být za určitých okolností vážný problém, neboť se leckdy můžeme setkat s problematickými zákony a předpisy. V krajních případech se oficiálními normami – zejména v diktátorských společnostech – stávají zákony a předpisy, které se neslučují se zásadami lidskosti, např. uzákonují rasovou, národnostní či náboženskou nesnášenlivost. (Vacek, P., 2008, s. 28)

Můžeme se také setkat s označením „*Typ IV*“ – *morálka svědomí a autority*. (Langmeier, J., Krejčířová, D., 2006, s. 133)

III. Postkonvenční úroveň

Stadium 5: Orientace na legální společenskou smlouvu (dohodu) a na respektování práv jednotlivce

Co je správné: být si vědom toho, že lidé zastávají široké spektrum různých hodnot a postojů, jejichž převážná část se vztahuje k většině lidských společenství. Existují také normy relativní, které jsou podmíněny sociální dohodou a nemusí mít univerzální platnost. Jiné hodnoty (právo na život, svoboda jednotlivce atd.) představují trvalý základ „dobrého“ soužití mezi lidmi a musí být respektovány v jakékoliv společnosti, a dokonce bez ohledu na názor většiny.

Důvody pro správné jednání: smysl pro závaznost norem vzniklých na základě společenské smlouvy. Uvědomění si závažnosti dodržování zákonů pro obecné blaho a pro zachování lidských práv (včetně práv jednotlivce). Pečovat o to, aby zákony a normy byly postaveny na racionální úvaze všeobecného prospěchu.

Správné jednání vychází z respektu k individuálním právům, s nimiž souhlasí celá společnost. Důraz se klade jak na zachování legální sociální smlouvy, tak na možnosti racionálních a sociálně žádoucích změn v zákonech (normách) prostřednictvím legálního a demokratického vyjednávání. V takovém rámci by měly fungovat společnosti vybudované a rozvíjené na principech parlamentní demokracie. (Vacek, P., 2008, s. 29)

V knížce od Langmeiera, J. a Krejčířové, D. (2006, s. 134) také uváděno jako „*Typ V*“ – *morálka jako forma určité společenské smlouvy nebo společenské užitečnosti na straně jedné a individuálních práv na straně druhé.*

Stádium 6: Orientace na obecné (univerzální) etické principy a vlastní svědomí

Co je správné: řídit se podle vlastních, svobodně zvolených morálních principů. O tyto principy se opírají (nebo z nich vycházejí) obvyklé demokratické zákony a sociální hodnoty. Pokud jsou normy daného společenství v rozporu s těmito principy, jedinec v tomto stádiu morálního vývoje jedná v souladu s „vyššími principy“. Mezi základní univerzální zásady patří princip rovnosti lidí, respektování hodnoty lidského života, důstojnosti člověka a jeho individuální svobody, ale také právo svobodně vyjadřovat vlastní názory, mít vlastní víru či přesvědčení apod.

Důvody pro správné jednání: racionálně i emocionálně přijmout nejvyšší hodnoty všeobecných morálních principů a osobní závazek vůči nim, myslet a jednat v souladu s nimi. Měřítkem morálního hodnocení je zde vlastní hodnocení.

Právo je definováno svědomím jednotlivce, jež se shoduje se zvolenými principy, které jsou zvnitřněny a stávají se součástí jeho hodnotové struktury. Jsou vytvořeny a přijaty na základě logického porozumění a vzájemné dohody. Tyto etické principy jsou abstraktní. Nejde o konkrétní morální pravidla typu Desatera božích přikázání, ale o principy spravedlnosti, vzájemnosti a rovnosti lidských práv a respektu k důstojnosti lidských bytostí jako individuálních osobností. Všeobecné morální principy se za určitých okolností mohou stát vyšší hodnotou než zákon. (Vacek, P., 2008, s. 30)

Bývá nazýváno také jako „*Typ VI*“ – *morálka vyplývající z univerzálních etických principů*. (Langmeier, J., Krejčířová, D., 2006, s. 134)

Rozpracování Kohlbergovy teorie Galbraithem a Jonesem

Velkými propagátory Kohlbergova učení byli Galbraith a Jones. Zpracovali příručku pro učitele, v níž se zaměřují na metodické rozpracování skupinové diskuze s morálním obsahem.

1. Těžiště skupinové diskuze je ve výměně názorů mezi žáky.
2. Výchozím bodem diskuze bývá mikropříběh s morálním obsahem (morální dilema). Může jít o připravený příběh zpravidla prezentovaný učitelem. Předmětem diskuze se může také stát skutečný aktuální problém úzce spjatý s životem žáků (školy) nebo událost širšího společenského dosahu.
3. Pedagog diskuzi zásadně ovlivňuje jen nepřímo, podněcuje ke změně úhlu pohledu na daný problém, uvádí jej do širších souvislostí, vede k naslouchání názorů druhých atd., ale rozhodně nemoralizuje, nekritizuje žáky za jejich názory, nepohoršuje je, nehledá a nepředkládá správné řešení. Vytváří atmosféru skutečně svobodné a otevřené výměny názorů. (Vacek, P., 2008, s. 35)

Garrod, A. (1993) také píše, že: „*Porozumění a využití Kohlbergovi koncepce stádií morálního vývoje poskytuje v mravní výchově nový směr.*“.

3.3 Je zde možnost využití Piagetovy a Kohlbergovy teorie pro výuku Etické výchovy?

Piagetovi i Kohlbergovy závěry lze kriticky hodnotit z různých hledisek – např. z hlediska výzkumné metodologie. V této oblasti se kladou různé otázky: Proč například některé děti, mladiství i dospělí dobře ví, co je správné a co ne, a přece jednají odlišně, nebo jinak řečeno, proč člověk jedná někdy i proti svému nejlepšímu přesvědčení, proti svému vlastnímu svědomí? A proč tak činí jen za určitých, a ne za jiných situací? Je zřejmé, že tu hrají roli jiné silné motivační faktory a že vzájemný vztah afektivní motivace a morálních principů je složitý a není doposud plně objasněn. Takže tyto teorie mohou být ve výuce určitě významnou pedagogickou pomůckou, ale vždy musí pedagog jednat dle konkrétní situace, která právě probíhá.

V praxi má však základní důležitost otázka, jak mravní vývoj optimálně podporovat v rodině, ve škole i v celé společnosti. Tomuto problému byla u nás věnována zatím menší pozornost, než by si jeho význam zaslouhoval. Většina úvah, které se pokoušejí odpovědět na tuto závažnou pedagogickou otázku, vychází z tradiční pedagogické teorie, popřípadě z teorie učení nebo z psychoanalýzy, a zaměřuje se vesměs na záměrné výchovné postupy, které podporují ten či onen typ morálního hodnocení a jednání. (Langmeier, J., Krejčířová, D., 2006, s. 135)

4 Etická výchova v České republice

EV má ve velké míře počátek ve stále více upadající morálce nejen u dětí a dopívajících, ale také u dospělých jedinců. MŠMT chce zahrnutím doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova do školních vzdělávacích programů dát příležitost právě rozvíjení nejen jednostranně znalostí, ale také osobních vlastností žáků. Zde si popíšeme, jak má Česká republika EV zahrnutou v rámcových vzdělávacích programech.

4.1 Kurikulární dokumenty ČR

V České republice existuje dvojúrovňový kurikulární dokument (státní a školní úroveň). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) a tvorba Školních vzdělávacích programů (ŠVP).

Podle **RVP** si vytváří školy své vlastní **ŠVP** (viz. Příloha č. 3), které by jim měly být šité na míru a které by jim měly umožnit co nejlépe využít jejich vlastního potenciálu. Měly by nejlépe reflektovat potřeby jejich žáků. Jediné co přitom musí mít na mysli, jsou právě ty **rámce** (proto rámcový), v podobě určitých výstupů.

Dalším prvkem, kterým se **RVP** výrazně odlišuje od minulých programů je důraz na tzv. **klíčové kompetence** (je jich zde vymezeno šest).

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

Ty chápe jako soubor vědomostí, dovedností, schopností a postojů, které mají být rozvíjeny pokud možno v rovnováze. V současných programech jsou nejvíce zdůrazňovány znalosti a vědomosti. (www.pf.jcu.cz [cit. 2012-11-14])

Dále RVP obsahují tzv. průřezová témata (je jich zde vymezeno také šest).

- Osobnostní a sociální výchova,
- Výchova demokratického občana,
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,
- Multikulturní výchova,
- Environmentální výchova,
- Mediální výchova

Jsou v podstatě obsahem učiva, které je nějakým způsobem jiné, zvláštní a zaslouží si zvýšenou pozornost. Slovem **průřezová** se myslí, že skutečně prolínají předměty a ročníky celého základního vzdělávání. Průřezová témata je možno začleňovat do výuky buď jako samostatné předměty, ale lépe je integrovat je do běžných předmětů, anebo nabízet pomocí výuky v projektech či blocích. (<http://clanky.rvp.cz> [cit. 2012-12-21])

Vlastní **Školní vzdělávací program** tedy musí respektovat vše výše uvedené. Jeho struktura se částečně liší od **RVP**. Zde jsou již jednotlivé předměty (tak jak si je školy nadefinují), učivo přiřazené k ročníkům (v této podobě již závazné), výchovné a vzdělávací strategie, zařazení průřezových témat, rozvíjení klíčových kompetencí atd. **ŠVP** jsou tedy kurikulární dokumenty na školní úrovni, podobně jako byly Základní škola, Obecná škola a Národní škola.

4.2 Postavení Etické výchovy v kurikulárních dokumentech ČR

Do RVP ZV se začaly zařazovat *Doplňující vzdělávací obory*, které nejsou povinnou součástí základního vzdělávání, jeho vzdělávací obsah pouze doplňují a rozšiřují. Doplňující vzdělávací obory je možné využít pro všechny nebo jen pro některé žáky jako povinný nebo povinně volitelný vzdělávací obsah. Takto právě nejčastěji probíhá výuka Etické výchovy u nás. (www.vuppraha.cz [cit. 2013-01-09])

Jako doplňující vzdělávací obor je EV u nás uskutečňována od roku 2007. Ovšem od 1. 9. 2013 se již školy budou muset řídit dle nově upravených RVP ZV, kde v oblasti doplňujících vzdělávacích oborů proběhne změna pouze ve vyřazení předmětu Další cizí jazyk. V EV žádné změny probíhat nebudou. (viz. Příloha č. 1 a č. 2)

Obsah doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova tvoří následující témata:

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.

Úspěšnost etické výchovy je založena na propracované a logické struktuře výchovného programu. Žák se naučí zvládat nejprve základní sociální dovednosti, které jsou předpokladem pro osvojení těch složitějších. Například žák dokáže přijmout sám sebe (vytvoří si pozitivní sebehodnocení) a teprve pak může pozitivně hodnotit druhé. Co sám nemá, nemůže autenticky promítat do sociálních vztahů. (<http://clanky.rvp.cz> [cit. 2013-02-17])

4.3 Různé pohledy na výuku etické výchovy na základních školách v ČR

Etická výchova – ano či ne?

Profesor **Petr Piřha** mluví o tom, že zavedení etické výchovy jako předmětu do našich škol není otázkou akademickou ani teoretickou. Je to otázka praktická a v danou chvíli akutní. Tuto otázku nekladou její tvůrci a obhájci, klade ji před nás stav společnosti. Popisuje tedy relevantní rysy naší současné společnosti. Za podstatný považuje tento výběr:

- polovina manželství se rozvádí. Výchova dětí rozvedených rodičů je problematická, pokud vůbec nějaká.

V rodinách, které statistiky uvádějí jako stabilizované, je vysoké procento těch, které stojí před rozvodem.

Ve stabilizovaných rodinách druhého manželství jsou časté problémy mezi nevlastními dětmi a nevlastním rodičem a následná výchovná nejednotnost mezi rodičem vlastním a nevlastním.

Ve zbývajících rodinách je vysoké procento těch, které jsou výchovně nefunkční, protože rodiče jsou přetížení v práci anebo o děti nemají zájem.

Ještě existuje významná skupina, kde jsou děti vedeny, ale k chování negativnímu. To jsou rodiče, kteří své děti vedou k arogantní asertivitě, sobectví a asociálnímu jednání.

Ale i u stabilních rodin může být výchova problematická, protože už rodiče vyšli z rodin porušených a přirozeně zdravé prostředí znají jen z knížek, sami je hledají a těžce objevují.

Z toho plyne, že skutečný rodinný život a s ním spjatou první výchovu má velmi málo dětí. Připočteme-li, kolik z nich jsou jedináčci, vyjde nám, že dětí předškolního věku schopných žít v nějakém společenství a vytvářet je, je žalostně málo.

(www.ucitelske-listy.cz [cit. 2013-03-28])

Jana Hrubá – účastnice etické konference v Praze

Dle ní z konference vyplynulo, že by se především měla objevit společenská zakázka - zájem a podpora společnosti, na výuku etické výchovy by museli být připraveni osobnostně kvalitní učitelé, na vysokých školách vybudován obor studia a ve školách vytvořeny podmínky, včetně sníženého počtu žáků. A samozřejmě jeden učitel školu nezachrání, nefungují-li dobré vztahy ve škole..

Co by ale rozhodně pokračovat mělo, je veřejná diskuse v celé společnosti o otázkách výchovy a etiky a hlavně zájem a úsilí škol o kvalitní vnitřní vztahy a atmosféru. Etické vztahy a dobrý příklad mohou mít ve výchově velkou sílu. Zavedení předmětu ovšem není zárukou budoucího zlepšení mravů.

Výchovný předmět automaticky dobrý výsledek nenes. Již léta máme v kurikulu tělesnou výchovu, hudební výchovu, výtvarnou výchovu, občanskou výchovu, rodinnou výchovu - a máme řadu dětí, které se vyhýbají pohybu, nechťejí zpívat, kreslí Kačery Donaldy a nechovají se zrovna jako budoucí občané a rodiče. Máme ale také úžasné malé i mladé sportovce, zpěváky, hudebníky, výtvarníky a děti a mladé lidi s aktivními postoji a rozumnými názory. Vždy záleží na rodinném zázemí, na podnětném prostředí a na kvalitním učiteli, který vzbudí a podchytí zájem, rozpozná talent a všem pomáhá v jejich rozvoji. Etika

by měla určovat jednání každého učitele a prosycovat život každé školy. To nevzniká ale samo od sebe, o to je třeba společně usilovat. (<http://clanky.rvp.cz> [cit. 2013-04-01])

Mgr. Pavel Motyčka, středoškolský učitel

Dle něj role školy v dnešním rozmanitém a relativizovaném světě není jednoznačně určená. Formujeme mladé lidi, kteří se do pracovního procesu zapojí za řadu let. Jaké znalosti a dovednosti budou při všech těch závratných kulturních změnách potřebovat? Inspiraci pro odpověď snad můžeme hledat v psychologii, která se snaží reagovat na aktuální problémy jednotlivce a navrhnout jejich řešení. Uvědomíme-li si pak, že sociální psychologové se dnes zajímají především o témata týkající se sociálních dovedností, můžeme jednoduše usoudit, že otázky sociální percepce, komunikace, empatie, sociální interakce a prosociálního způsobu chování se staly viditelnými problémy a pravděpodobně do budoucna budou představovat důležitou součást výchovy nejen v rodině, ale i ve vzdělávacích institucích.

V současné době se na školách realizuje osvojování sociálních dovedností, etických postojů a slušného chování skrze prolínání předmětů. Nelze než souhlasit, protože výchova se odehrává především na základě příkladu pedagoga. Podíváme-li se na situaci dnešních žáků např. v oblasti nárůstu agresivity, ukazuje se, že dosavadní snahy nestačí nebo dokonce selhávají. Pokud nechceme rezignovat, je nutné hledat východiska. Alespoň tím se pedagogika v každé historické éře vyznačovala. Jedni navrhuje změnit statut učitele, jiní by zavedli bezpečnostní rámy atd. Podle mého názoru se jedná o reaktivní opatření, ale výchova by měla být proaktivní, jejímž základním principem je prevence.

A právě prevence nežádoucích jevů ve školách je hlavním cílem doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova. Jak ukazuje pilotní evaluace účinků etické výchovy po roce výuky, která proběhla na Slovensku, mezi žáky ubylo sporů a hádek, podařilo se vyřešit několik složitých výchovných problémů, žáci byli více ukázněni a získali snáze důvěru k učiteli, byli více tolerantní. (www.pavelmotycka.cz [cit. 2012-11-23])

Miroslava Kopicová - bývalá ministryně školství

Odkazuje se na to, že po celá desetiletí nemohla být etická výchova v českých, moravských a slezských školách systematicky rozvíjena. Morální devastace let 1948-1989 si žádala o to intenzivnější přístup k tomuto tématu v období svobody a demokracie.

Smyslem etické výchovy má být systematicky a metodicky rozvíjet sociální dovednosti u žákyň a žáků, a to především na základě zážitkových metod. *„Má jít o čistě praktický pedagogicko-psychologický nástroj, jak u dětí vytvářet pozitivní sociální návyky. Dnes a denně se přesvědčujeme, že naše společnost něco takového naléhavě potřebuje,“* zdůraznila Miroslava Kopicová.

Etická výchova je koncipována převážně jako interaktivní program. Součástí výuky je používání inscenačních metod a dramatizace událostí z každodenního života. Cílem je pozitivní ovlivňování postojů, motivací a hodnotového systému.

„Pochopitelně záleží, jakým způsobem se etické výchovy chopí konkrétní školy, jak téma zpracují a jak budou schopny je propojit s reálnou zkušeností žákyň a žáků,“
(www.vzdelani.cz [cit. 2013-03-18])

5 Průzkum názorů žáků mladšího školního věku na etickou výchovu

V posledních letech se tento předmět dostává stále více do povědomí odborníků v oblasti pedagogiky, vychovatelů, pedagogů, rodičů a všech lidí, kteří se pohybují ve školním prostředí. S tím samozřejmě i snaha začlenit tento předmět o něco více do výuky, než tomu bylo teď. Záměrem této diplomové práce je získat a zhodnotit informace získané od respondentů, které nám poskytnou pohled na to, jak toto nové odvětví ve škole vnímají žáci.

Popíšeme, jak se etická výchova vyučuje. Zda bývá do výuky řazena jako průřezové téma, formou třeba projektu, v rámci jiných předmětů apod. Mohla by být řazena i jako samostatný předmět. Na některých školách jako třeba povinně volitelný nebo nepovinný předmět.

Učitelé zařazují EV do hodin spíše v rámci určitých tematických celků, které se této výchovy týkají, ale pod jiným názvem. Takže existuje možnost, že žáci ani neví, že EV probíhá. Zhodnotíme tedy, jak moc žáci tento předmět mají v povědomí. Zjistíme, co si pod ním představují, zda je baví nebo pokud výuka uskutečňována není, zda by je tento předmět zajímal, jestli by se mu chtěli více věnovat. Zda si myslí, že by EV mohla napravit třeba jednání jejich spolužáků a v jakých jiných předmětech bývá tato výuka uskutečňována.

Zjistíme, zda učitelé mají dostatek materiálů, knížek, pomůcek k uskutečňování etické výchovy. Tato materiální stránka se samozřejmě odráží také na tom, jakým způsobem je předmět zařazován do výuky a vyučován. Pokud tato výchova na školách již funguje jako samostatný předmět, množství podkladů pro výuku by mělo být na dobré úrovni.

Pro daný průzkum byl zvolen písemný dotazník. Vyplněním dotazníků jsme dostali informace ze základních škol v kraji Olomouc, přesněji ZŠ v Olomouci a Zábřehu. A dále byl tento průzkum doplněn ještě dotazníky pro učitele, které nám přinesly také neméně užitečné informace.

5.1 Cíl průzkumu a průzkumné otázky

Cílem tohoto průzkumu je popsat, jak vnímají etickou výchovu děti v mladším školním věku. Dílčími cíli průzkumu je zhodnotit, jak etickou výchovu dotázané děti chápou, co považují za její obsah a jak si představují samotnou její výuku. Zaměřujeme se na 4. a 5.ročníky 1. stupně základních škol, takže také dále porovnáváme i jejich různé pohledy.

Dílčí cíle průzkumu budou naplněny odpověďmi na následující průzkumné otázky:

1. Co si žáci představují pod pojmem EV?
2. Myslí si, že pokud by na jejich škole probíhala výuka EV, mohla by je zajímat?
3. Myslí si, že by se EV mohli věnovat více i v jiných předmětech?
4. Co si myslí o tom, že by se díky EV mohlo změnit jednání dětí, jejich spolužáků, kamarádů?
5. Zabývají se tímto tématem i v jiných hodinách?

5.1.1 Průzkumný soubor

Předmětem našeho průzkumu byli žáci na 1. stupni základních škol a to čtvrtých a pátých ročníků. První, druhé a třetí třídy se záměrně neoslovovaly, jelikož by většina z dětí nejspíše neměla představu, o čem se bavíme a dotazníky by s každým zvlášť musel někdo vyplňovat. Starší ročníky již jsou schopny samy spolupracovat a samy dokáží vyplnit dotazník. Dotazníky byly rozdány 183 žákům, z toho bylo 102 dětí ze čtvrtých tříd a 81 z pátých tříd.

5.1.2 Harmonogram průzkumu

Průzkum byl prováděn od června 2012 do února 2013. Nejdříve se musela zvolit vhodná metoda pro sběr informací, kde byla vybrána metoda dotazování. Prvně byly vytvořeny dotazníky pro žáky a následně pár doplňujících i pro učitele. Dotazníky pro žáky byly nejdříve vyzkoušeny v říjnu na vzorku dětí ze čtvrtých a pátých tříd, zda otázkám rozumí. Po zhodnocení jejich názorů a dojmů byl dotazník poupraven. V prosinci a lednu mohl začít sběr dat. Po vyplnění a navrácení všech dotazníků začalo v únoru třízení dat a jejich zpracovávání.

5.1.3 Metoda sběru informací

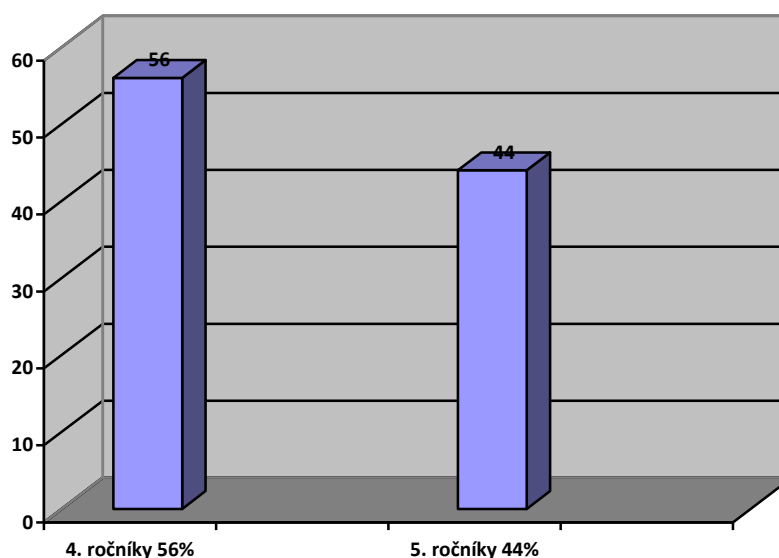
Respondenti byli osloveni osobně. Za spolupráce třídních učitelů proběhla buď návštěva třídy ve škole, kde bylo přímo na místě žákům vše vysvětleno a následně vyplněny dotazníky nebo dotazníky rozdali sami učitelé v jejich volné chvíli. V tomto případě přesné informace tak byly řečeny předem před vyplňováním učitelům a oni je potom předali v hodině žákům. Dotazník měl jednu uzavřenou otázku, kde si žáci vybírali už z daných odpovědí a čtyři otevřené, kde se mohli rozepsat, jak každý uznal za vhodné sám.

5.1.4 Průběh průzkumu

Žákům bylo rozdáno 183 dotazníků v čtyřech čtvrtých a čtyřech pátých třídách. Žáci vyplnili dotazníky také všichni, kteří byli při rozdávání ve škole. Ti, kteří zrovna chyběli, již dotazník dodatečně v žádné z tříd nevyplňovali. Oba typy dotazníků byly anonymní. Každý byl zpracován a dal se použít, i když nebyl třeba vyplněný celý.

5.2 Výsledky průzkumu

První otázkou jsme se žákům pojem EV snažili co nejvíce přiblížit. Záměrně jsme zvolili otázku uzavřenou, aby i ti, kteří o EV žádnou představu neměli, si ji udělali. Další otázky jsou již formou otevřených odpovědí a děti ke každé z nich mohly napsat vše, co si myslí. Osloveno bylo dohromady 183 žáků. 102 (56 %) bylo ze čtvrtých tříd a 81 (44 %) z pátých tříd.



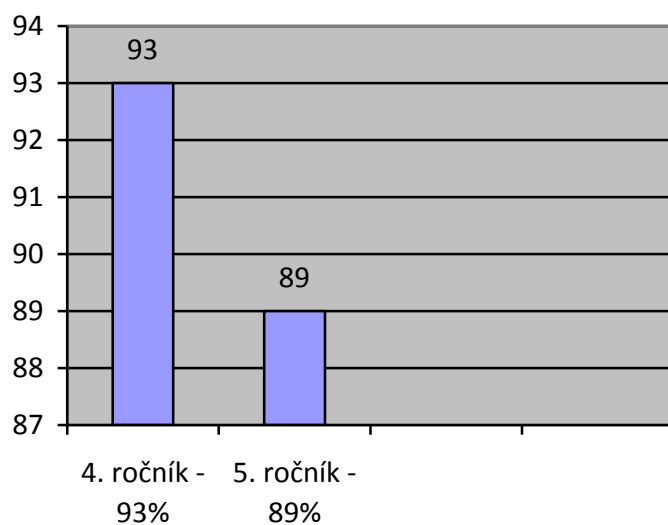
Graf č. 1

Průzkumná otázka č. 1. *Co si žáci představují pod pojmem etická výchova? (v této otázce mohli volit jednu i více odpovědí, popřípadě klidně všechny odpovědi)*

- a) učení se jednání, komunikace s lidmi
- b) učení se pravidel, norem,...
- c) prožívání svátků a slavností
- d) naučit se žít ve společenství
- e) jiné (napiš)

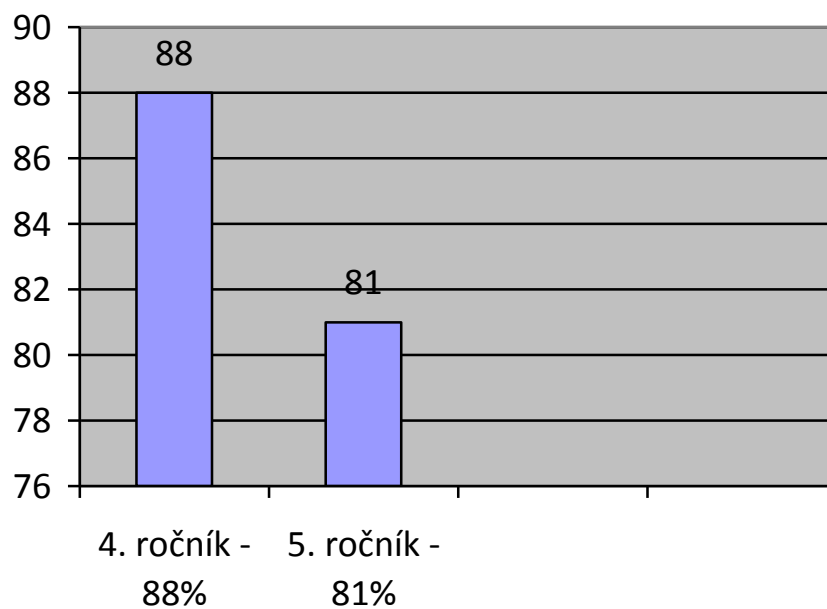
Odpovědi na otázky:

Odpověď **učení se jednání a komunikace s lidmi** byla volena jako nejčastější. Byla volena nejvíce jak u dětí z 5. ročníků, tak i ze 4. ročníků. A to v 5. třídách ji volilo 89% a ve 4. třídách 93%.



Graf č. 2

Odpověď **naučit se žít ve společenství** byla druhou nejčastěji volenou odpovědí. Volena byla druhou jak u dětí z 5. ročníků, tak i ze 4. ročníků. A to takto: 88% ve čtvrtých třídách a 81% v pátých třídách.

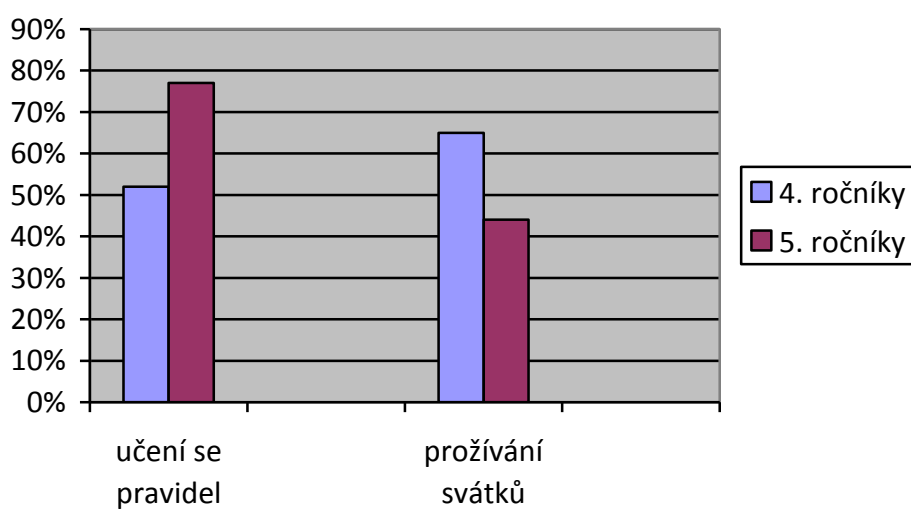


Graf č. 3

Odpovědi, které skončily jako třetí a čtvrté volené, byly ve 4. a 5. třídách odlišné. **Učení se pravidel a norem** bylo více voleno 5. ročníky a **prožívání svátků a slavností** zase více uspělo u 4. ročníků. A to takto:

učení se pravidel a norem - 77% v 5. třídách
a 52% ve 4. třídách,

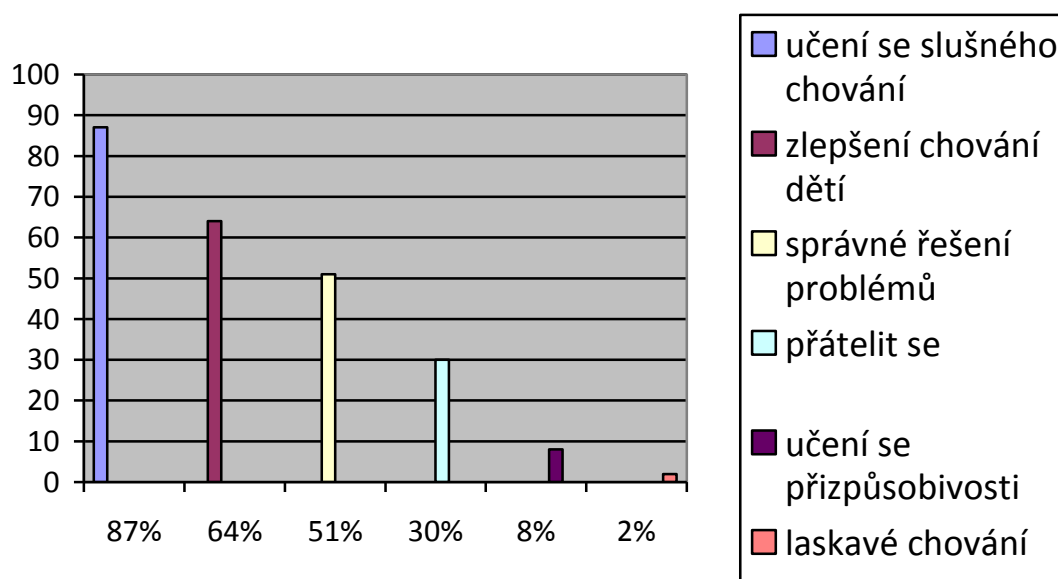
prožívání svátků a slavností – 65% ve 4. třídách
a 44% v 5. třídách.



Graf č. 4

Odpověď **jiné možnosti**, které žáci vidí pod pojmem etická výchova, byly spíše všechny velmi podobné. Z odpovědí, které byly uvedeny, žáci psali nejčastěji tyto:

- učení se slušného chování - 87%,
- zlepšení chování dětí – 64%,
- správné řešení problémů – 51%,
- přátelit se – 30%,
- učení se přizpůsobivosti – 8%,
- laskavé chování – 2%.



Graf č. 5

Vyskytla se ale i jedna zajímavá negativní odpověď a to citujeme: „*Hororový trest.*“.

Celkové zhodnocení jak žáci vnímají EV bez ohledu na to, z jakých tříd pochází je následující:

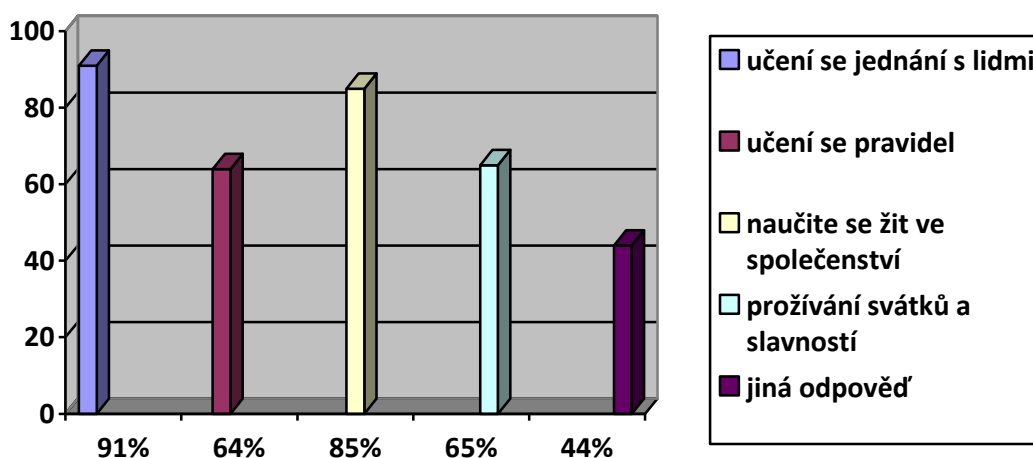
učení se jednání a komunikace s lidmi – 91%

učení se pravidel a norem – 64%

naučit se žít ve společenství – 85%

prožívání svátků a slavností – 65%

jiná odpověď – 44%



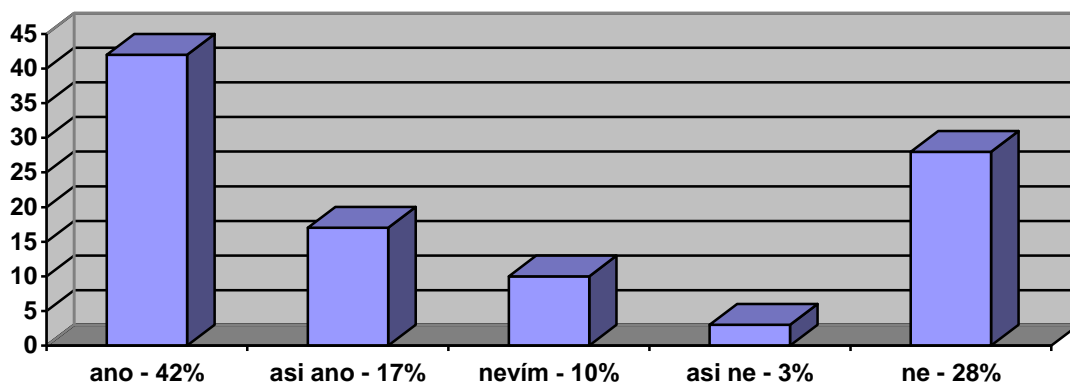
Graf č. 6

Závěr:

Z otázky vyplynulo, že žáci si pod předmětem etická výchova nejvíce představují učení se tomu, jak se chovat k jiným lidem, učitelům, spolužákům, kamarádům, známým apod. Odstranění špatných návyků a vysvětlení dobrých. Spojují si ho se zlepšením vztahů ve třídě, s větší snahou o spolupráci dětí mezi sebou, ale i třeba s učiteli. Tento podobný názor mají žáci obou tříd.

Předpokládají zde nové informace, které se týkají chování v určitém společenství, dále také znalosti ohledně různých svátků a zvyklostí. V tomto místě byl znát ale rozdíl mezi ročníky. Čtvrté třídy očekávají více informací spojených se svátky a to z 65%, páté třídy pouze z 44%. Naopak 5. ročníky už si EV více spojují s učením i nějakých nových závazných pravidel - 77%, u 4. ročníků to je 52%.

Průzkumná otázka č. 2. *Myslí si žáci, že by předmět jako je etická výchova žáky bavit?*
(v dotaznících je uvedena možnost rozepsání odpovědi např. z jakého důvodu apod.)



Graf č. 7

Odpovědi, které zazněly v dotaznících nejčastěji:

ano – „*Ano, naučit se slušnému chování není nudné.*“

Ze všech odpovědí, které byly rozepsány, byl tento typ odpovědi nejčastěji uváděn a to z 73%.

„*Ano, ale muselo by to být pojato zábavnou formou. Jinak by to bylo nezábavné, jako jiné předměty.*“

Tuto odpověď rozvedlo takto 18%.

„*Myslím, že ano. Všichni by měli být hodní i na ty, kteří se k nám nechovají pěkně. Já si myslím, že učit se o tom, jak si pomáhat a nepomlouvat se je zábavné, než abychom se hádali a nadávali si.*“

Tato odpověď zahrnuje 9% žáků, kteří různě jen heslovitě nějak doplnili otázku.

Uváděli, že je určitě zábavné učit se:

- podporovat,
- vypomáhat,
- být oporou,
- pomáhat,

- nepomlouvat,
- nehádat se.

Asi ano – „*Asi ano, pokud by se nepsaly každou hodinu těžké testy.*“

Tuto nebo velmi podobnou odpověď napsalo 73% žáků.

„*Asi ano, ale podle toho, jakou bychom měli paní učitelku. Ale obecně vzato, by mě mohla bavit.*“

Takto odpovídalo 22% žáků.

Nevím – žáci neuváděli doplňující odpovědi.

Asi ne – „*Asi ne, nebylo by to úměrné k věku.*“

U těchto odpovědí se žáci opět moc nerozepisovali, zde byla pouze jedna rozepsaná odpověď.

Ne - „*Ne, protože by to nebyla žádná zábava.*“

Tato odpověď nebo podobná zazněla u 89 % žáků.

„*Ne, nemám moc rád společné aktivity.*“

Odpověď se objevila z 13%.

Zbýlých 8% mělo různé odůvodnění jako je např.:

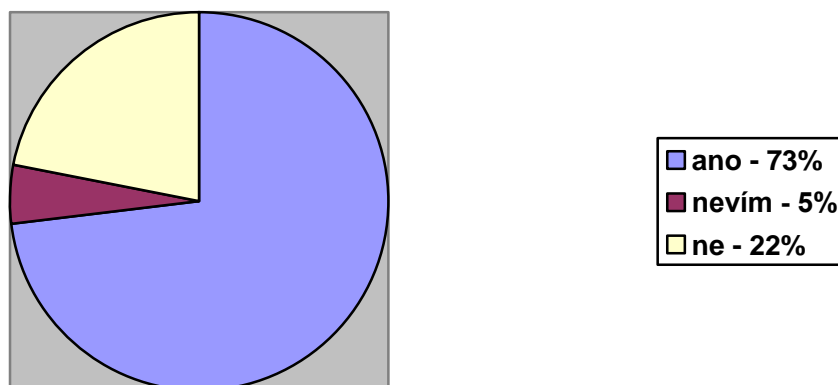
„*Ne, protože učitel by z toho udělal nudný předmět.*“,

„*Ne, zní to přílišně*“ nebo „*Ne, nechci žádné další předměty.*“.

Závěr:

Z této otázky vyplynulo, že většina dětí by v zásadě s touto výukou souhlasila a chtěla by ji. Spíše se obávají toho, aby to učitel nepojal nudnou formou a předmět tímto nepokazil. Vidí ho spíše jako zábavnou formu výuky. Proto zde moc ani nepočítají s různými testy apod. Žáci, kteří by předmět nechtěli, od něj právě očekávají pouze nudné učení se z paměti nějakých nových norem a pravidel a žádnou zábavu.

Výzkumná otázka č. 3. *Myslí si žáci, že by se mohli etické výchově ve škole věnovat více třeba ještě i v jiných předmětech? Pokud ano, tak proč?*



Graf č. 8

Citují nejčastější odpovědi:

ano – „Ano, velmi by mě to bavilo.“ – 82%

„Ano, abychom předešli špatnému chování.“ 8%

„Ano, baví mě dozvídat se nové věci a učit se jak to chodí.“ 5%

Další odpovědi:

„Ano, nebyli bychom tak drzí k dospělým a zlepšilo by se naše chování.“

„Ano, třeba bychom se přestali potom hádat.“

„Ano, třeba by to bylo přínosné i pro učitele, protože všichni to s námi nezvládají.“

„Ano, třeba bychom přestali být ve škole, ale i v jiné společnosti tak moc zmatení.“

Nevím -, „Nevím, myslím si, že záleží na tom, jak jsou vychovávány děti už doma. Škola to už moc neovlivní.“ – 2 odpovědi

Většina odpovědí byla nerozepsaná.

Ne – Zde se žáci opět nerozepisovali, napsali většinou pouze: *Ne, nechtěl bych*“. Jen 7 žáků odpověď dále rozvedlo.

„Ne, etická výchova je určitě nudná a zdlouhavá.“- podobná odpověď byla u pěti žáků a EV byla i u každého z nich nějakým způsobem zvýrazněna.

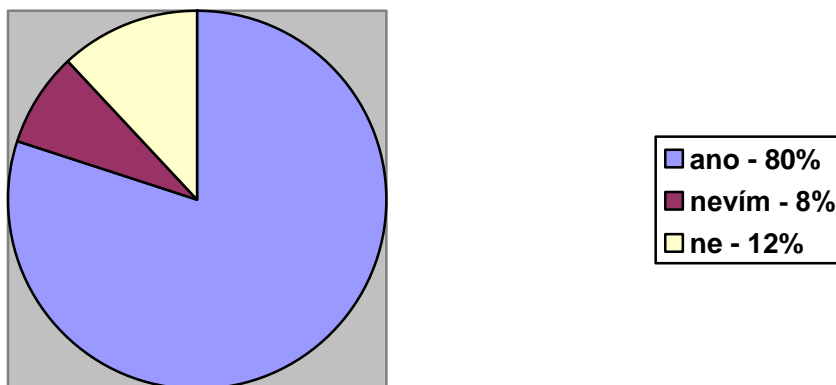
„Ne, stejně by na ni nikdo nebral ohled.“

„Ne, máme už i tak dost učení.“

Závěr:

Žákům by rozšíření informací o etické výchově v rámci jiných předmětů v zásadě nevadilo. Vidí zde dobré v tom, že by to určitě přineslo zlepšení vztahů navzájem mezi sebou a přísun nových informací. Takže pokud by to učitelé vzali opravdu zábavnou formou, děti by tuto výuku přijaly. Samozřejmě v každé třídě se najde pár jedinců, kteří ji předem odsoudí. Ale po zavedení do praxe by jim určitě také velké problémy nedělala. Staví se do opozice spíše už jen kvůli samotnému názvu předmětu – Etická výchova.

Průzkumná otázka č. 4. *Myslí si žáci, že je možné, že by se třeba mohlo zlepšit jednání některých dětí, spolužáků, kamarádů, kdyby ve škole byl nový předmět etická výchova?*



Graf č. 9

Cituji nejčastější odpovědi:

ano – „Ano, určitě by se chování zlepšilo.“ – 93%

Dále žáci psali odpovědi tohoto typu:

„Ano, určitě u hodně spolužáků. Určitě by se naučili lepší spolupráce. Ale někteří by tento předmět úplně ignorovali, takže u těch si nejsem jistý.“

„Ano, i kdyby se mělo zlepšit třeba jen zdravení. V naší třídě pozdraví vždy jen asi tak tři lidi.“

„Ano, někteří se vůbec neumí s nikým domluvit. Ve škole není čas řešit, jak se žáci chovají třeba na chodbách, zlepšilo by to určitě komunikaci.“

„Ano, třeba by to napravilo nekonečné dohadování na obědech, více bychom si začali třeba pomáhat.“

nevím – *„Nevím, některým by to možná pomohlo, ale některým asi ne.“* – 1 odpověď

„Nevím, a jestli ano, tak jen trochu.“ – 1 odpověď

U odpovědi „nevím“ se žáci opět spíše nerozepisovali.

ne – *„Ne, vůbec ničemu by to neprospělo.“* - 96%

Další odpovědi:

„Ne, spolužáci mají naučené špatné chování už z domu.“

„Nebavilo by nás to, takže by to ničemu nepomohlo a schválnosti bychom dělali ještě víc.“

„Ne, spolužáci by se potom možná začali ještě více předvádět.“

„Ne, každý má špatné chování už dané v sobě.“

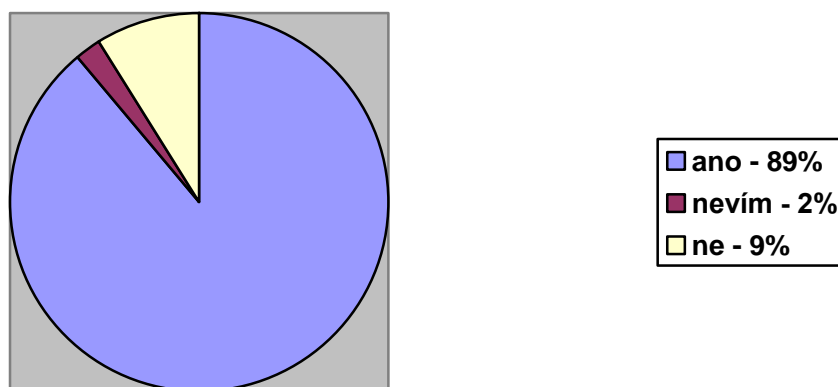
Závěr:

Žáci mají správně s etickou výchovou spojenou hlavně výuku o jednání a vystupování ve společnosti, ve škole, ve třídě, doma. Do toho zapojují komunikaci, spolupráci, schopnost pomáhat si apod. Tímto vším se samozřejmě vztahy ve třídě zlepšují. Většina dětí si toho je dost dobře vědoma.

Minimum žáků napsalo, že pokud nebudou spolužáci vedeni doma k dobrému chování, tak škola to již napravit nemůže nebo že špatné chování mají v sobě, tudíž vrozené

a již s tím také nic dělat nejde. 80% žáků si je jisto, že jednání jejich kamarádů by se určitě změnilo.

Průzkumná otázka č. 5. *Zabývají se žáci tímto tématem třeba i v jiných hodinách? (žáci zde mohou napsat v jakých hodinách)*



Graf č. 10

Ano – „Ano, zabýváme se jím hodně.“ – 89% a žáci dále rozepisovali v jakých předmětech:

nejvíce byly uváděny tyto předměty:

- český jazyk,
- vlastivěda,
- přírodověda,
- třídnické hodiny,
- čtení,
- pracovní činnosti.

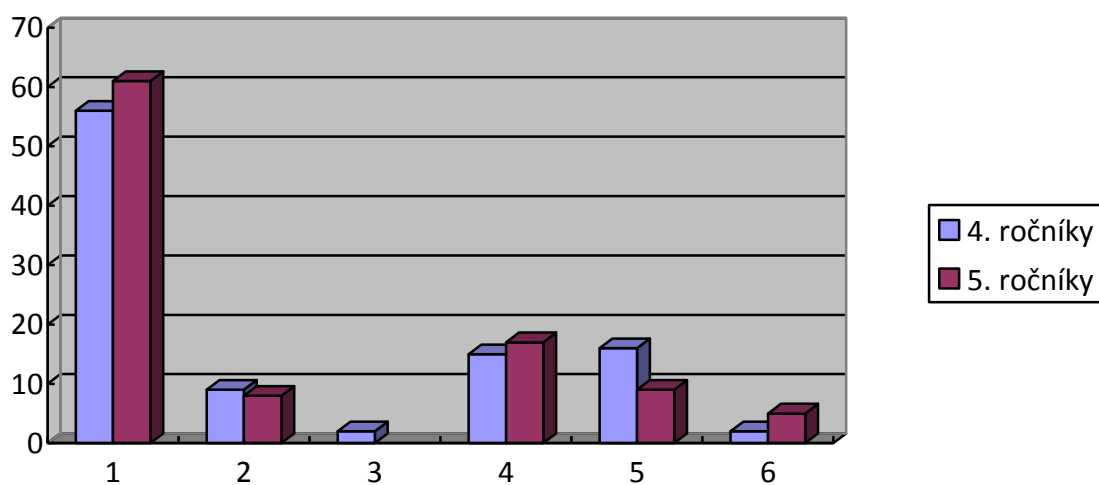
Žáci 4. ročníků uváděli výskyt témat z EV v jiných předmětech jinak než žáci 5. ročníků.

4. třídy

český jazyk – 56%
vlastivěda – 9%
přírodověda – 2%
třídnické hodiny – 15%
čtení – 16%
pracovní činnosti – 3%

5. třídy

český jazyk – 61%
vlastivěda – 8%
přírodověda – 0%
třídnické hodiny – 17%
čtení – 9%
pracovní činnosti – 5%



Graf č. 11

1. český jazyk
2. vlastivěda
3. přírodověda
4. třídnické hodiny
5. čtení
6. pracovní činnosti

Další odpovědi:

Nevím – zde nebyla žádná doplňující odpověď

Ne – děti s touto odpovědí spíše neviděli žádnou spojitost s etickou výchovou a tím, co se ve škole probírá. Neznamená to, že by ve škole typ této výchovy vůbec neprobíhal.

Závěr:

Žáci si uvědomují přítomnost tohoto předmětu, i když ho nemají přímo nikde uvedený a jsou schopny vypsát, i kde je toto téma hojně využíváno. Pouze malá část dětí ve třídách etickou výchovu v jiných předmětech nevnímá.

Existuje také rozdíl, kde vnímají přítomnost EV 4. ročníky a kde ji vnímají 5. ročníky. Čtvrté třídy pocítují nejvíce EV stejně jako páté třídy v českém jazyce (4. třídy z 56% a 5. třídy o něco více z 61%). Dále ji nejvíce vnímají ve čtení (16%) a třídnických hodinách (15%). Zde na tom jsou podobně i páté třídy s 17% v třídnických hodinách. Obě třídy pak mají dále vlastivědu s 9% (4. ročníky) a 8% (5. ročníky). Nejméně je vnímána pátými třídami v pracovních činnostech (5%). U 4. tříd je zde změna toho, že ty navíc uvedly přírodovědu a to v 2%, pracovní činnosti získaly 3%.

5.3 Shrnutí výsledků průzkumu

Všechny dotazníky, které se dostaly žákům do rukou, byly vráceny a vyplněny vždy celé. Pouze žákům, kteří v den vyplňování chyběli, už bohužel nebyl poskytnut náhradní termín na vyplnění. Možnost rozdáni dotazníků domů nám byla učiteli vyvrácená. Dotazníky by byly vyplněny prý rodiči, nebo že by se zpátky do školy už stejně nedostaly.

Díky všem navráceným a vyplněným dotazníkům jsme došli k přínosným informacím a názorů. Je třeba ale mít na paměti, že přístup, který k dotazníkům měli učitelé, dost možně přenesli na žáky. Při vyhodnocování byl dost znatelný přístup dětí k vyplňování podle toho, jak měli dotazník vyplněný učitelé. Pokud byl dotazník učitele vyplněn stroze, to samé většinou bylo u žáků a naopak tam, kde byl vidět kladný přístup, učitelé se rozepsali, tak i děti byly nabádány k rozepisování otázek. Pokud jsme u vyplňování byli, tak jsme samozřejmě také více žáky podněcovali, aby se co nejvíce k daným otázkám rozepsali.

Také je dobré si uvědomovat, že jsme spolupracovali pouze s dětmi ze čtvrtých a pátých tříd a ne s celým prvním stupněm. Zde by byly odpovědi určitě jiné.

Žáci si tedy pod předmětem etická výchova nejvíce představují učení se tomu, jak se chovat k jiným lidem, učitelům, spolužákům. Odstranění špatných návyků a vysvětlení dobrých. Spojují si ho se zlepšením vztahů ve třídě, s větší snahou o spolupráci dětí mezi sebou, ale i třeba s učiteli. Dále zde předpokládají také nové informace, které se týkají společenského chování, ale i znalosti ohledně různých svátků apod. Čtvrté třídy očekávají více informací spojených se svátky a to z 65%, páté třídy pouze z 44%. Naopak 5. ročníky už

si EV více spojují s učením i nějakých nových závazných pravidel - 77%, u 4. ročníků to je 52%.

Většina dětí by v zásadě s touto výukou souhlasila a chtěla by ji. Spíše se obávají toho, aby to učitel nepojal nudnou formou a předmět tímto nepokazil. Vidí ho spíše jako zábavnou formu výuky. Proto zde moc ani nepočítají s různými testy apod. Žáci, kteří by předmět nechtěli, od něj právě očekávají pouze nudné učení se z paměti nějakých nových norem a pravidel.

Rozšíření informací v rámci jiných předmětů by v zásadě nikomu nevadilo. Vidí zde dobré v tom, že by to určitě přineslo zlepšení vztahů navzájem mezi sebou. Takže pokud by to učitelé vzali opravdu zábavnou formou, děti by tuto výuku přijaly. Samozřejmě v každé třídě se najde pár jedinců, kteří ji předem odsoudí. Ale po zavedení do praxe by jim určitě také velké problémy nedělala. Staví se do opozice spíše už jen kvůli samotnému názvu předmětu – Etická výchova.

Žáci mají správně s etickou výchovou spojenou výuku o jednání a vystupování ve společnosti, ve škole, ve třídě, doma. Do toho zapojují komunikaci, spolupráci, schopnost pomáhat apod. a moc dobře si uvědomují, že tímto vším se zlepšují jak vztahy ve třídě ke spolužákům, tak učitelům, ale i třeba mimo školu vztahy s kamarády.

6 Doplnující informace od učitelů k výsledkům průzkumu

Každý třídní učitel dotazované třídy dostal doplňující dotazník. Tento dotazník dostali i učitelé, kteří dané ročníky také učili již někdy v předešlých letech. Dotazníky nám velmi pomohly v doplnění dalších informací týkajících se EV.

6.1 Cíl průzkumu a průzkumné otázky

Cílem tohoto průzkumu je doplnit informace, které jsme získali z dotazníků od žáků a zjistit, jakým způsobem probíhá na školách výuka EV.

Dílčí cíle průzkumu budou naplněny odpověďmi na následující průzkumné otázky:

1. Jakým způsobem školy uskutečňují výuku EV?
2. Jaký hlavní cíl spatřují učitelé ve výuce EV?
3. Využívají učitelé někdy knížek, které jsou zaměřené na EV? Jaké?
4. Jaké jiné materiály, pomůcky pro tuto výuku učitelé využívají, pokud ji realizují?
5. Myslí si, že je EV vhodná již na 1. stupeň ZŠ nebo by ji zařadili až do výuky až na druhém stupni? Proč?

6.2 Průzkumný soubor a metody sběru informací

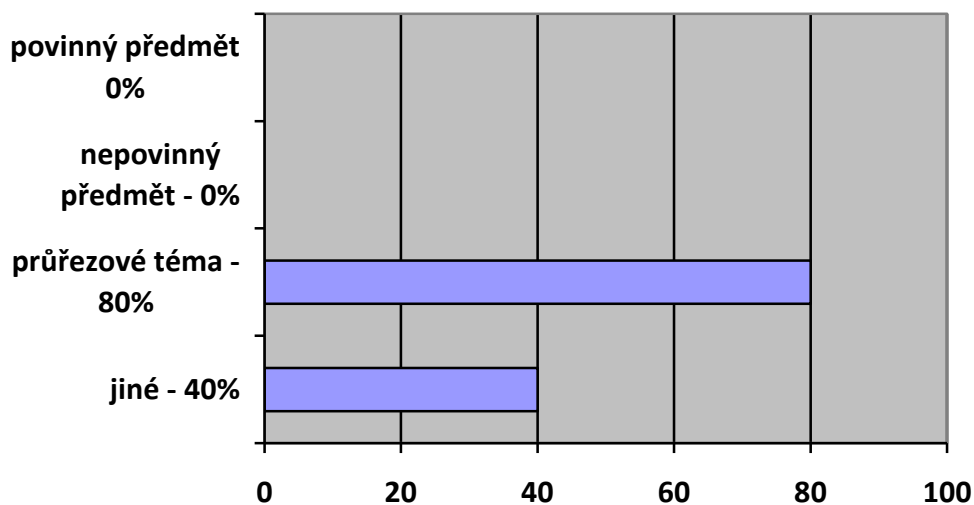
Předmětem tohoto průzkumu byli učitelé na 1. stupni základních škol. Tento dotazník dostali všichni třídní učitelé dotazovaných tříd. Dále dotazník dostali také učitelé, kteří již někdy v předešlých letech dané ročníky učili. Ti, kteří nebyli zrovna třídními, dotazníky ve většině případů ale bohužel nevrátili. Vyplněné se nám dostaly do rukou pouze dva. Třídní vyplnili všichni. Dotazníků bylo dohromady pouze deset. Osm od třídních učitelů a dva od učitelů, kteří dané třídy učili v minulých letech.

Třídním učitelům byl dotazník dán do rukou osobně s vysvětlením všech otázek a ostatním učitelům byly dotazníky předány od kolegů. Dotazníky učitelé vyplnili ve svém volném čase.

6.3 Výsledky průzkumu

Průzkumná otázka č. 1. *Jakým způsobem školy uskutečňují výuku EV? (může být zvoleno i více odpovědí)*

- a) jako povinný předmět
- b) jako průřezové téma
- c) jako nepovinný předmět
- d) jiné (napište)



Graf č. 12

Jiné – zde všichni učitelé, kteří zakroužkovali tuto odpověď, měli uvedeno v rámci jiných předmětů.

Citují odpovědi respondentů, kteří zvolili možnost: *d) jiné*. „EV je vyučována jako součást všech předmětů, s důrazem na OV, VZ, D, HV, ČJ.“

Průzkumná otázka č. 2. Jaký hlavní cíl učitelé spatřují ve výuce etické výchovy?

Citují nejčastější odpovědi:

„Upevňování a vytváření mezilidských vztahů a udržování kulturních a historických tradic.“

„Nastavení základních pravidel ve výchovně vzdělávacím procesu. Vytvoření a upevnění pravidel, norem a postojů ve společnosti.“

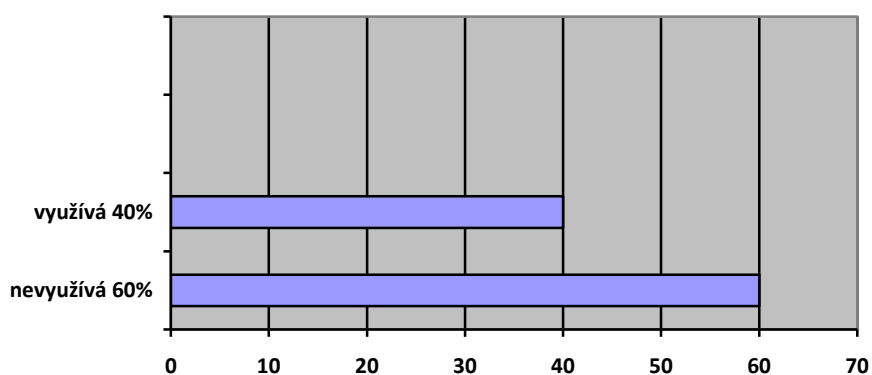
„Důležité je zvnitřňovat si hodnoty.“

„Žáky naučit pohybovat se a jednat ve společnosti i dalších lidí.“

Jako další cíle byly zvoleny:

- respektování a dodržování pravidel slušného chování,
- tolerance,
- schopnost empatie,
- umírněnost,
- iniciativa a sdílení.

Průzkumná otázka č. 3. Využívají učitelé někdy knížek, které jsou zaměřené na etickou výchovu? (Etická výchova, jiné...) Mohou vypsát. Jaký je jejich názor na tyto knížky?



Graf č. 13

Odpovědi:

- Etická výchova 1, 2, 3 – metodiky,
- M. Lauber – Gustav, chlapeček, který se pořád ptal,
- R. Daniel – Velká i malá dobrodružství,
- Nancy Van Peltová: Umění komunikace.,
- Julián Melgosa: Žít naplno.,
- Ezopovy bajky,
- Učebnice Strategie osobnostního rozvoje 1, 2.,
- Učebnice Občanská výchova/Rodinná výchova, nakladatelství Fraus.

Závěr:

Většina učitelů napsala, že vhodných materiálů pro výuku etické výchovy je velmi málo. Ale dost upozorňovali na to, že spíše než knížky jsou v tomto předmětu velmi důležité zkušenosti učitele a jeho přístup k předmětu a k žákům. V tomto bodu se shodli s žáky.

Průzkumná otázka č. 4. *Jaké jiné materiály, pomůcky využívají pro tuto výuku, pokud ji realizují?*

Odpovědi:

- pracovní listy,
- internet,
- vlastní pomůcky,
- obrázky,
- videokazety s danou tematikou,
- dramatizace,
- mluvené slovo,
- postřehy ze života.

Průzkumná otázka č. 5. *Myslí si, že je etická výchova již vhodná na 1. stupni ZŠ nebo by ji zařadili spíše až do výuky na 2. stupni? Proč?*

Nejčastější odpovědi:

„Na prvním stupni je etickou výchovu již určitě velmi dobré zařadit“

„Ano, etická výchova je důležitá již na 1. stupni a měla by být součástí výchovně vzdělávacího procesu.“

„Ano, je vhodná na 1. stupni. Žáci se seznámí s pravidly, rozlišují vhodné a nevhodné chování, dokážou kriticky hodnotit různé morální situace.“

Závěr:

Samozřejmě, že etická výchova má své místo již na 1. stupni ZŠ. Ale odpověď na tuto otázku nás zajímala i z hlediska toho, zda učitelé nebudou směřovat k ulehčení si své již už tak dost vyčerpávající práce, a tuto výuku budou delegovat spíše až na 2. stupeň. Ovšem žádný z učitelů neodpověděl, že by tento předmět na 1. stupni nezařazoval. Všichni k němu měli kladný přístup.

6.4 Shrnutí výsledků průzkumu

Dotazníky, které byly rozdány třídním učitelům, byly vráceny vyplněné všechny. Ty, které byly rozdány učitelům ne přímo třídním, ale pouze těm, kteří v minulých letech vyučovali čtvrté a páté třídy, byly navráceny jenom 2. Připisujeme to časové vytíženosti pedagogů a také tomu, že dotazníků s prosbami na vyplnění jim chodí více než dost. Jak přímo různými osobními výzkumy, jako je tento náš, tak e-mailovou poštou. Takže už se tím moc nezabývají, pokud se to netýká nějakým způsobem přímo jich. Ale i to málo, co nám bylo poskytnuto, výzkum určitě obohatilo.

Záměrně jsme dotazníky ani nedávali učitelům, kteří dané třídy nikdy nevyučovali. Na školách nám bylo naznačeno, že co se týče dotazníků, už na ně učitelé moc nereagují. Mají dost své práce. Dva dotazníky, které nám byly vráceny od netřídních učitelů, byly oba dva ze Zábřehu. Konkrétně v Olomouci, a asi to je samozřejmě i tím, že zde je pedagogická fakulta, jsou dotazníky všude přesyceni.

Průzkumem bylo zjištěno, že etická výchova se jako samostatný předmět na daných školách nevyučuje. Že bývá spíše vyučována formou průřezových témat, projektů nebo v rámci jiných předmětů. Jako povinně volitelný nebo nepovinný předmět se nevyučuje ani na jedné ze škol, kde byl průzkum prováděn. Pro mladší školní věk je uskutečňován na školách v rámci průřezových témat z 80% a v rámci jiných předmětů z 40%.

EV učitelé zařazují do hodin v rámci určitých tematických celků, které se této výchovy týkají, a i když se o etické výchově žákům při výuce ani nezmiňují, žáci si uvědomují moc dobře, že učitelé na ně tímto směrem záměrně působí i v jiných hodinách. 89% dotázaných odpovědělo, že ví, že tato výuka probíhá, někteří byli i schopni napsat ve kterých předmětech.

2% procenta nevěděla, jestli ano či ne a pouhých 9% si nebylo schopno spojit EV s výukou v jiných předmětech.

Učitelé nemají moc materiálů, pomůcek, knížek apod. k tomuto předmětu. Spíše spoléhají na své zkušenosti a na přístup, který si zvolí při výuce daného tématu.

Závěr

V první části této diplomové práce bylo záměrem podat teoretické informace z oblasti etické výchovy, jelikož etika, morálka, mravy a podobné pojmy jsou stále aktuálnějšími tématy dnešní doby. Důvod, proč se zabývat touto problematikou je skutečnost, že v dnešním světě je chování dětí, jejich přijímání určitých hodnot a uznávání autorit poněkud kritické. Ze získaných informací ale naštěstí můžeme říci, že ve školách jsou k etické výchově spíše nakloněni a to nejen učitelé, ale i žáci. Takže tento předmět by uvítali.

Velmi dobrým zjištěním pro nás bylo, že žáci cítí, že není vše, tak jak by mělo být v oblasti chování, vztahů apod. a chtěli by s tím něco dělat. Jak už třeba zavedením i samostatného předmětu etická výchova nebo aspoň větším zapojením této problematiky do výuky. Vyučování v dnešní době jde již ale správným směrem. Učitelé nám potvrdili, že etická výchova na školách funguje. Většinou zatím ne v podobě samostatných předmětů, ale všude minimálně jako součást jiných předmětů a v rámci průřezových témat.

Etická výchova ale není pouze otázkou začlenění do výuky. I učitel EV musí být na tento předmět připraven. Měl by mít nemalé znalosti v oboru a dobré osobnostní rysy jako třeba správný charakter, který bude vzorem pro všechny ostatní. Měl by jít příkladem a být zodpovědný. Musí být schopen stále pracovat s dětmi a věnovat se jim v plném rozsahu, protože z nich vyrůstá samozřejmě naše budoucnost, tak ať si ji zbytečně nepokazíme nedostatečnou výchovou. Informací o správné výchově máme čím dál více, ale bohužel se jimi často neřídíme jak doma, tak ani ve škole.

V druhé části práce jsme se zaměřili již na samotné zjišťování toho, jak etickou výchovu žáci v mladším školním věku vidí. Mladší školní věk proto, že většina prací bývá spíše zaměřena až na starší školní věk. I právě již zmiňovaná mezinárodní studentská vědecká konference byla zaměřena na 2. stupeň základní školy. Zde jsme se dozvěděli velmi zajímavé informace, které jsme si mohli posléze doplnit právě o informace, získané z průzkumu této diplomové práce, pro první stupeň základní školy a to pro čtvrté a páté třídy. Tyto třídy proto, že již mohou mít určitou představu o etické výchově. S nižšími ročníky by musela být spolupráce na jiné úrovni.

Závěrem bychom upozornili na to, že etická výchova není klasickým vzdělávacím oborem a je více než vhodné ji vyučovat nejlépe prožitkovými metodami spojené např. s hodnotovou reflexí. Proto bychom ve školách upřednostnili spíše výuku v rámci průřezových témat než v rámci jiných předmětů. Pokud samozřejmě škola nemá již EV zavedenou jako samostatný předmět. Vždy je lepší si na ni vyčlenit dobu delší než jednu

vyučovací hodinu, abychom nejenom stihli jednotlivé aktivity, ale následně i reflexi. Výuku EV považujeme za vhodný a účelový nástroj prevence sociálně patologických jevů a také jako podporu pozitivního školního klimatu.

Použitá literatura a prameny

ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3.

BRÁZDA, R. *Ethicum*. Zlín: VeRBuM, 2010. ISBN 978-80-904273-9-6.

GARROD, A. *Approaches to Moral Development*. New York: Teachers College Press, 1993. ISBN 0-8077-3247-8.

HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1.

HODOVSKÝ, I. *Úvod do etiky*. Olomouc: Vydavatelství univerzity Palackého, 1992. ISBN 80-7067-191-2.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LENCZ, L., KRÍŽOVÁ, O. *Metodický materiál k predmetu Etická výchova*. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave, 1997. ISBN 80-8052-010-0.

PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-756-5.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

PŘÍKASKÝ, V. *Etika, učebnice základů etiky*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000. ISBN 80-7192-505-5.

ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 3. upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec

Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-101-5.

VACEK, P. *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-223-2.

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

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

Internetové zdroje

CVACH, R., JANDOVÁ, R. *Kurikulární reforma školství: Dvojúrovňové kurikulární dokumenty (státní a školní úroveň)*. [online]. [cit. 2012-11-14]. Dostupné z: <http://www.pf.jcu.cz/research/svp/rvp-kr.php>

HRUBÁ, J. *Spor o etickou výchovu*. [online]. [cit. 2013-04-01]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/3152/SPOR-O-ETICKOU-VYCHOVU.html/>

KOPICOVÁ, M. *Nová témata ve vzdělávání - etická výchova a finanční gramotnost*. [online]. [cit. 2013-03-18]. Dostupné z: <http://clanky.vzdelani.cz/nova-temata-ve-vzdelavani-eticka-vychova-a-financni-gramotnost-a4305>

Lawrence Kohlberg a Jean Piaget. [online]. [cit. 2012-10-11]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/fil/etika/texty/panorama/kohlberg.html>

MOTYČKA, P. *Etická výchova jako příležitost*. [online]. [cit. 2012-11-23]. Dostupné z: <http://www.pavelmotycka.cz/nazory-a-clanky/eticka-vychova-jako-prilezitost>

MOTYČKA, P. *Návrh doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova*. [online]. [cit. 2013-02-17]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2895/ETICKA-VYCHOVA.html/>

Mravnost. [online]. [cit. 2012-09-01]. Dostupné z: <http://leccos.com/index.php/clanky/mravnost>

PIŤHA, P. *Etická výchova ve školách - ano či ne?* [online]. [cit. 2013-03-28]. Dostupné z: http://www.ucitelske-listy.cz/2009/06/petr-pitha-eticka-vychova-ve-skolach_23.html

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: se změnami provedenými k 1. 9. 2007. [online]. [cit. 2013-01-09]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-071.pdf

TUPÝ, J. *Průřezová témata.* [online]. [cit. 2012-12-21]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/338/prurezova-temata.html/>

Upravený RVPZV s vyznačenými změnami 290313. [online]. [cit. 2013-02-12]. Dostupné z: <http://nuv.cz/file/317>

Seznam příloh:

Příloha č. 1. - Vzdělávací obsah Etické výchovy pro 1. stupeň ZŠ (s platností od 1. 9. 2013)

Příloha č. 2. – Očekávané výstupy v Etické výchově na 2. stupni ZŠ (s platností od 1. 9. 2013)

Příloha č. 3. – Struktura ŠVP

Příloha č. 4 – Dotazník pro žáky

Příloha č. 5 – Dotazník pro učitele

Příloha č. 1

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - verze platná od 1. 9. 2013

Vzdělávací obsah Etické výchovy pro 1. stupeň ZŠ (u EV 1. 9. 2013 neproběhne žádná změna)

Charakteristika vzdělávacího oboru:

Obsah doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova tvoří následující témata:

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 šest aplikačních témat, mezi která patří:

Etické hodnoty

Sexuální zdraví

Rodinný život

Duchovní rozměr člověka

Ekonomické hodnoty

Ochrana přírody a životního prostředí

Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka

Vzdělávací obor umožňuje zároveň rozvíjet čtenářskou gramotnost – porozumění textům, posouzení spolehlivosti a platnosti informací a jejich využití v životě.

Etická výchova vytváří celou řadu mezipředmětových vztahů. Ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura navazuje etická výchova na učivo naslouchání, mluvený projev, písemný projev a tvořivé činnosti s literárním

textem a ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk na učivo pravidla komunikace v běžných každodenních situacích. Ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět navazuje na učivo domov, škola, rodina, soužití lidí, chování lidí, základní globální problémy, ohleduplné chování k přírodě, ochrana přírody, partnerství, rodičovství a základy sexuální výchovy. Ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství navazuje na učivo naše škola, obec, region, kraj, lidská setkání, vztahy mezi lidmi, zásady lidského soužití, podobnost a odlišnost lidí, osobní rozvoj, vnitřní svět člověka a lidská práva. Ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda ve vzdělávacím oboru Přírodopis navazuje na učivo životní styl a ochrana přírody a životního prostředí. Ve vzdělávací oblasti Člověk a kultura ve vzdělávacím oboru Výtvarná výchova navazuje na učivo prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností a ověřování komunikačních účinků. Ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví ve vzdělávacím oboru Výchova ke zdraví navazuje na učivo vztahy mezi lidmi a formy soužití, změny v životě člověka a jejich reflexe, zdravý způsob života a péče o zdraví, rizika ohrožující zdraví a jejich prevence a osobnostní a sociální rozvoj. V doplňujícím vzdělávacím oboru Dramatická výchova navazuje na učivo základní předpoklady dramatického jednání a proces dramatické a inscenační tvorby. Z průřezových témat navazuje především na vzdělávací obsah osobnostní a sociální výchovy, multikulturní výchovy, environmentální výchovy a mediální výchovy.

Etická výchova žáka především vede: k navázání a udržování uspokojivých vztahů, k vytvoření si pravdivé představy o sobě samém, k tvořivému řešení každodenních problémů, k formulaci svých názorů a postojů na základě vlastního úsudku s využitím poznatků z diskuze s druhými, ke kritickému vnímání vlivu vzorů při vytváření vlastního světonázoru, k pochopení základních environmentálních a ekologických problémů a souvislostí moderního světa.

Doplňující vzdělávací obor etická výchova u žáka rozvíjí: sociální dovednosti, které jsou zaměřeny nejen na vlastní prospěch, ale také na prospěch jiných lidí a celé společnosti, na samostatné pozorování s následným kritickým posouzením a vyvozením závěrů pro praktický život, samostatnost při hledání vhodných způsobů řešení problémů, správné způsoby komunikace, respekt k hodnotám, názorům a přesvědčení jiných lidí, schopnost vcítit se do situací ostatních lidí, pozitivní představu o sobě samém a schopnost účinné spolupráce.

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.

Vzdělávání je založeno na zásadách svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání.

Očekávané výstupy – 1. období

Žák

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

Očekávané výstupy – 2. období

Žák

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

Učivo

ZÁKLADNÍ KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI

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

POZITIVNÍ HODNOCENÍ SEBE A DRUHÝCH

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

TVOŘIVOST A ZÁKLADY SPOLUPRÁCE

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

ZÁKLADY ASERTIVNÍHO CHOVÁNÍ

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

Příloha č. 2

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - verze platná od 1. 9. 2013

Vzdělávací obsah Etické výchovy pro 2. stupeň ZŠ

(u EV 1. 9. 2013 neproběhne žádná změna)

Očekávané výstupy v EV na 2. stupni

Žák

- *komunikuje otevřeně, pravdivě, s porozuměním pro potřeby druhých a přiměřeně situaci*
- *respektuje velikost a důstojnost lidské osoby, objevuje vlastní jedinečnost a identitu a vytváří si zdravé sebevědomí*
- *analyzuje a aplikuje empatii v kolektivu*
- *nahrazuje agresivní a pasivní chování 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*
- *rozhoduje se uvážlivě a vhodně v každodenních situacích a nevyhýbá se řešení osobních problémů*
- *aplikuje postoje a způsobilosti, které rozvíjejí mezilidské vztahy*

Učivo

KOMUNIKACE

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

DŮSTOJNOST A IDENTITA LIDSKÉ OSOBY

- úcta k lidské osobě – lidská práva, zdroje lidských práv, svoboda, rovnost, potenciality člověka, pozitivní hodnocení druhých v obtížných situacích, občanská zralost
- jedinečnost a identita člověka – rozvoj sebevědomí, hodnotová orientace, rozvoj sebeovládání a morálního úsudku, selfmanagement, úvahy nad mravními zásadami, radost a optimismus v životě

ASERTIVNÍ CHOVÁNÍ

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

REÁLNÉ A ZOBRAZENÉ VZORY

- pozitivní vzory versus pochybné idoly – senzibilizace pro rozlišování vzorů, vliv reálných vzorů, prosociální vzory ve veřejném životě, vzory ve vlastní rodině, vliv zobrazených vzorů a vhodné literární prameny, smysl autority, vztah k autoritě
- podpora pozitivního působení televize a médií – nabídka pozitivních vzorů v médiích, kritický přístup k působení médií, eliminace vlivu agrese, zvládnutí agrese, rozlišování mezi realitou a pseudorealitou, účinná obrana proti manipulaci 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

INICIATIVA A KOMPLEXNÍ PROSOCIÁLNOST

- iniciativa a tvořivost – reaktalizace, 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

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

Příloha č. 3

Struktura ŠVP pro základní vzdělávání

Podle této struktury se vytváří ŠVP ve všech školách, které realizují základní vzdělávání, kromě nižšího stupně víceletých gymnázií.

1. Identifikační údaje

název ŠVP35:

údaje o škole:

- název školy
- adresa školy
- jméno ředitele
- kontakty

zřizovatel:

- název
- adresa
- kontakty

platnost dokumentu od:

- datum
- podpis ředitele
- razítko školy

Další doporučené údaje: motivační název ŠVP, číslo jednací, IČO, IZO, RED-IZO, jméno koordinátora tvorby ŠVP

2. Charakteristika školy

úplnost a velikost školy

charakteristika pedagogického sboru

dlouhodobé projekty

Další doporučené údaje: umístění školy, charakteristika žáků, podmínky školy, mezinárodní spolupráce, vlastní hodnocení školy (oblasti, cíle, kritéria, nástroje, časové rozvržení), formy spolupráce se zákonnými zástupci a dalšími sociálními partnery

3. Charakteristika ŠVP

zaměření školy

výchovné a vzdělávací strategie: společné postupy na úrovni školy, uplatňované ve výuce i mimo výuku, jimiž škola cíleně utváří a rozvíjí klíčové kompetence žáků

zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

zabezpečení výuky žáků mimořádně nadaných

začlenění průřezových témat: výčet všech průřezových témat a jejich tematických okruhů; uvedení, v jakém ročníku, vyučovacím předmětu a jakou formou jsou tematické okruhy průřezových témat realizovány

4. Učební plán

tabulace učebního plánu: výrazné oddělení 1. a 2. stupně; výčet povinných vyučovacích předmětů s jejich časovými dotacemi pro jednotlivé ročníky; uvedení časových dotací pro volitelné předměty v jednotlivých ročnících; celkové počty hodin v jednotlivých ročnících a celkové počty hodin za 1. a 2. stupeň

poznámky k učebnímu plánu: obsahové vymezení, organizační podmínky a jiná specifika realizace povinných a volitelných předmětů, pokud údaje nejsou zřejmé z tabulace učebního plánu (z jakého oboru/oborů, případně průřezových témat, byl vyučovací předmět vytvořen, pokud nemá identický vzdělávací obsah i název jako příslušný

5. Učební osnovy

název vyučovacího předmětu

charakteristika vyučovacího předmětu:

- obsahové, časové a organizační vymezení vyučovacího předmětu (specifické informace o předmětu důležité pro jeho realizaci, v případě integrace uvést z jakých vzdělávacích oborů, jejich částí a průřezových témat je vzdělávací obsah předmětu vytvořen);
- výchovné a vzdělávací strategie: společné postupy uplatňované na úrovni vyučovacího předmětu, jimiž učitelé cíleně utvářejí a rozvíjejí klíčové kompetence žáků

vzdělávací obsah vyučovacího předmětu:

- distribuce a rozpracování očekávaných výstupů z RVP ZV do ročníků, případně do delších časových úseků
- rozpracování učiva z RVP ZV do ročníků, případně do delších časových úseků, ve vazbě na očekávané výstupy; výběr učiva (i rozšiřujícího učiva) a jeho zařazení do ročníků a tematických celků s přihlédnutím k hodinovým dotacím předmětů v učebním plánu
- průřezová témata – výběr tematických okruhů s konkretizací námětů a činností v ročnících

Další doporučené údaje: mezipředmětové souvislosti, případně další poznámky upřesňující realizaci vzdělávacího obsahu

6. Hodnocení výsledků vzdělávání žáků

pravidla pro hodnocení žáků:

- způsoby hodnocení – klasifikací, slovně, kombinací obou způsobů
- kritéria hodnocení

Příloha č. 4

I Dotazník pro žáky

1. Co si představuješ pod pojmem etická výchova? (v této otázce můžeš zaškrtnout jednu i více odpovědí, popřípadě klidně všechny odpovědi)

- a) učení se jednání, komunikace s lidmi
- b) učení se pravidel, norem, ...
- c) prožívání svátků a slavností
- d) naučit se žít ve společenství
- e) jiné (napiš)

2. Myslíš si, že kdyby se vyučovala na vaší škole etická výchova, tak by tě bavila?

*3. Myslíš si, že byste se etické výchově mohli ve škole věnovat více třeba v jiných předmětech?
Pokud ano, tak proč?*

4. Myslíš si, že by se třeba mohlo zlepšit jednání některých dětí, spolužáků, kamarádů, kdyby ve škole byl nový předmět Etická výchova?

5. Zabýváte se tímto tématem třeba v jiných hodinách?

Příloha č. 5

II Dotazník pro učitele

1. *Jak je ve Vaší škole etická výchova uskutečňována? (můžete zatrhnout i více odpovědí)*

- a) jako povinný předmět
- b) jako průřezové téma
- c) jako nepovinný předmět
- d) jiné (napište)

2. *Jaký hlavní cíl spatřujete ve výuce etické výchovy?*

3. *Využíváte někdy knížek, které jsou zaměřené pouze na etickou výchovu? (Etická výchova, jiné...) Vypište. Jaký je Váš názor na tyto knížky?*

4. *Jaké jiné materiály, pomůcky využíváte pro tuto výuku, pokud ji realizujete?*

5. *Myslíte si, že je etická výchova již vhodná na 1. stupni ZŠ nebo byste ji zařadili spíše až do výuky na 2. stupni? Proč?*