

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Katedra primární a preprimární pedagogiky

**Diplomová práce**

Pavλίna Kolčavová

Primární škola jako prostor pro utváření člověka  
aneb výchova charakteru a morálky žáků ve školách

Olomouc 2018

Vedoucí: Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a byly použity jen prameny uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci dne 15. 4. 2018

.....

Pavína Kolčavová

Zvláště bych chtěla poděkovat vedoucí mé práce, paní Mgr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D., za odborné vedení a cenné rady při tvorbě mé diplomové práce.

Také děkuji všem pedagogům, kteří se zúčastnili mého výzkumu a mé rodině, která mě během práce podporovala.

# Obsah

Úvod .....	6
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>7</b>
<b>1 Etika, mravnost a morálka .....</b>	<b>8</b>
<b>2 Požadavek humanistické edukace .....</b>	<b>9</b>
<b>3 Humanistický odkaz Jana Amose Komenského .....</b>	<b>11</b>
<b>4 Tendence dnešního školství .....</b>	<b>14</b>
4.1. Strategie vzdělávací politiky 2020 .....	14
4.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .....	14
4.3 Školský zákon .....	16
4.4 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice .....	16
4.5 Vzdělání pro 21. století .....	18
<b>5 Pohledy významných psychologů a pedagogů na morálku žáků a její rozvoj .....</b>	<b>20</b>
<b>5.1 J. Piaget – analýza morálního úsudku dítěte .....</b>	<b>20</b>
Lhaní .....	21
Tresty .....	21
Praktické závěry pro pedagogy .....	22
<b>5.2 L. Kohlberg – šest stádií morálního vývoje .....</b>	<b>22</b>
<b>5.3 H. Bull - Teorie morálního vývoje .....</b>	<b>23</b>
<b>6 Co je cílem vzdělávání v oblasti mravní výchovy .....</b>	<b>25</b>
6.1 Mravní výchova .....	26
<b>7 Jakými způsoby můžeme cíle dosáhnout .....</b>	<b>28</b>
7.1 Metody mravní výchovy .....	30
7.2 Prosociálnost ve školní výchově .....	31
7.3 Pravidla v procesu výchovy .....	34
<b>8 Jaký by měl být učitel .....</b>	<b>35</b>
<b>9 Problematika šikany a nevhodného chování k ostatním ve školním prostředí .....</b>	<b>38</b>
<b>II EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>40</b>
<b>10 Design empirického šetření .....</b>	<b>41</b>
10.1 Cíl výzkumného šetření .....	41
10.2 Výzkumná metoda a výzkumný nástroj .....	41
10.3 Průběh šetření .....	42
10.4 Analýza a interpretace výzkumných dat .....	42
10.5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření .....	65
<b>Závěr .....</b>	<b>67</b>

<b>Použité zdroje</b> .....	69
<b>Seznam příloh</b> .....	71
<b>ANOTACE</b> .....	76

## Úvod

Vzdělávání je bezesporu nejdůležitějším cílem práce každé školy. Podle našeho názoru by ale vedle samotného vzdělání měly mít školy, a to zvláště ty primární, ještě jeden důležitý cíl – výchovu. Správná výchova je jedním ze základních předpokladů dobrého a spokojeného života nejen dětí, ale i budoucích dospělých. Náš názor je, že chceme-li žít v dobré společnosti, musíme dobře vychovávat děti a mládež. Čtenář by mohl podotknout, že výchova je věcí rodiny, my si ale myslíme, že ve škole žáci tráví tak podstatné množství času, že by byla škoda tohoto času nevyužít i k výchově. Škola, zvláště pak primární, může velkou měrou kultivovat osobnost žáka. Škola může být prostorem pro utváření osobnosti člověka, jeho charakteru a morálky. Čím lépe budou školy vychovávat charakter a morálku svých žáků, tím v lepší společnosti budeme žít.

Předchozí odstavec vysvětluje, proč jsme se rozhodli věnovat se tomuto tématu. Výchova charakteru a morálky žáků je velmi důležité téma. Podle našeho názoru se mu však nevěnuje taková pozornost, jakou by si zasloužilo.

Nejdůležitějším záměrem naší práce bylo poukázat na tuto problematiku. Hlavním cílem naší práce bylo představit primární školu jako prostor pro utváření osobnosti žáka. Cílem teoretické části této práce bylo představit morální vývoj dítěte a prezentovat náměty, jak morální vývoj podporovat ve školním prostředí. V teoretické části jsme se zabývali požadavkem humanistické edukace, humanistickým odkazem Jana Amose Komenského. V pedagogických dokumentech jsme hledali prvky výchovy osobnosti, morálky a charakteru žáků. Podívali jsme se, jak se na problematiku rozvoje osobnosti dítěte dívají někteří významní pedagogové. V literatuře jsme zkoumali, co je cílem vzdělávání a jak těchto cílů můžeme dosáhnout. Zjistili jsme, jaký by měl být učitel, který vychovává osobnosti svých žáků, zastavili jsme se nad tématem pravidel v procesu výchovy a školní šikany. V empirické části jsme se zabývali výzkumným šetřením, které jsme provedli na školách ve Zlíně a okolí. Cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit, jaké metody učitelé v dnešních primárních školách využívají k rozvoji morálky a charakteru svých žáků, a jestli vidí pozitivní dopady tohoto svého pedagogického působení na chování svých žáků. Jako dílčí empirický cíl nás zajímalo, jak si v této oblasti vedou učitelé muži v porovnání s učitelkami ženami.

# **I TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 Etika, mravnost a morálka

Čím je charakterizován prostor, ve kterém utváříme člověka? Jak se utváří dobrý člověk? Jsme přesvědčeni, že cesta vede přes rozvoj morálky a charakteru všech účastníků vzdělávání a výchovy. Nezbytné je také vyzdvihování důležitosti etiky a etického chování a zajištění humanistického prostředí. Úvodem bychom si chtěli ujasnit význam těchto výše zmíněných pojmů, ze kterých budeme v tomto textu vycházet.

Etika (z řeckého ethos: zvyk, obyčej, mrav, ale i obvyklé místo k bydlení) je filozofickou disciplínou, jejímž předmětem jsou hodnotící soudy, které se týkají rozlišení dobrého a zlého. Jako součást tradiční filozofie se etika snaží poskytnout pravidla a normy lidského chování a jednání. Etika zkoumá morálku. (Vacek, 2013)

Lencz v úvodu knihy *Etická výchova* píše, že základem etiky je prosociální chování. Základním předpokladem etického chování je úcta k sobě i k druhému člověku. Základním cílem je schopnost překročit hranici svého já a dělat něco pro druhé bez toho, aniž bychom za to něco očekávali. (Lencz In Olivar, 1992).

Mravnost je obecným mravním normám, zvyklostem a standardům odpovídající jednání, spočívající na svobodném rozhodnutí v příslušném sociálně-kulturním kontextu. Na rozdíl od morálky nemusí být ukotvena a reflektována svědomím. (Filozofický slovník, 1995, s. 279).

V morálce hraje důležitou úlohu svědomí. Je to kulturně a společensky podmíněný souhrn hodnotících soudů, zvyků, názorů, ideálů, pravidel a norem, jimiž se lidé řídí. (Vacek, 2011).

Falová definuje mravnost a morálku velmi podobně. Mravnost vykládá jako „*souhrn etických norem a pravidel a jim odpovídajících způsobů jednání a chování.*“ Mravnost jako „shoda jednání člověka s mravními normami (svědomím). (Horká 2009, s. 52).

Toto byl krátký exkurz do pojetí různých autorů. Teď se blíže podíváme na to, proč by mělo být vzdělávání humanistické a co to vlastně znamená.



## 2 Požadavek humanistické edukace

V této kapitole se zamyslíme nad tím, v čem ona humanita spočívá, proč je důležitá a jak se projevuje nebo neprojevuje v dnešním českém školství a společnosti. Zaměříme se na pohledy některých významných autorů, kteří se podobnými tématy zabývali.

„Škola musí být *„humanitatis officinae“*, tj. dílnou lidskosti.“ (Hábl, 2015, s. 9). To je výrok Komenského. Hlavním úkolem školy je uvádět dítě do lidské společnosti, neboli socializovat ho. Vedle rodiny a nejbližšího okolí je to právě škola, která utváří osobnost člověka jako lidské bytosti a nasměřuje jeho budoucí život. Jaké máme školství, takovou máme společnost a naopak.

Nejdůležitější buňkou společnosti je rodina. Model rodiny v dnešní společnosti se pomalu mění a rozpadá. Základem rodiny by mělo být manželství. *„Manželství byla dříve celoživotní instituce: díky liberalizaci rozvodů lze manželství ukončovat a uzavírat v průběhu životní dráhy vícekrát.“* (Walterová, Černá, 2004, s. 85), *„od poloviny 20. století nezískává polovina dětí zkušenost života v jedné domácnosti s oběma vlastními rodiči“*. (Elliot 1996 In Walterová 2004, s. 86). Rozvolňují se i vztahy v širší rodině *„význam ztrácejí tradiční rodinné vztahy... vztahy v rodině nahrazují komunikace na dálku a nečetná, spíše příležitostná setkávání“* (Walterová 2004, s. 85).

Teď se podívejme na naše školství. Zvláště v důsledku vlády komunismu u nás bylo školství dlouho zkostnatělé, vytratila se z něj výchova k opravdovým lidským hodnotám. V posledních letech dělá naše školství velké pokroky k humanistickému pojetí. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se snaží, aby povinné vzdělávání obsahovalo i morálního a etického rozvoje žáků. Můžeme sledovat rozvoj alternativních škol, kdy většina z nich se soustředí na otázku všestranného rozvoje dítěte. Velké procento škol a učitelů v naší zemi však ještě stále vidí jako jediný cíl školství vybavit žáka množstvím věcných informací a praktických dovedností. Ries k tomuto tématu ve své knize píše: *„dnešní škola je orientovaná na kognitivní výkonnost, zanedbává existenciálně-etickou stránku edukace.“* (Ries, 2008, s. 21). *„Soustředíme se na výkon a učíme bez souvislostí. Ztrácíme lidskou identitu.“* (Ries, 2008, s. 20). Tento fakt dokládají i slova Hábla: *„Je sice pravda, že si česká pedagogika vede relativně dobře, co se týče tzv. „přípravy jedinců na život“, umí vybavit žáka množstvím užitečných informací, pragmatických dovedností či kompetencí potřebných k úspěšnému sebe-prosazení (nejčastěji na trhu práce), selhává však ve formování a kultivaci toho rozměru lidské osobnosti, který by garantoval lidské (...) tzv. pro-sociální užití veškeré školsky nabyté výbavy*

(...).“ (Hábl, 2015, s. 11-12). Škola se dnes musí vypořádat s rychle narůstajícím množstvím nových poznatků díky vědeckým výzkumům a dostupností informací. Je to jistě nelehká úloha, ale školství se s ní vypořádává dobře. Na druhé straně, možná kvůli této potřebě naučit žáky co největšímu množství moderních poznatků zbývá nedostatek času na rozvoj charakteru a sociálních dovedností jedince.

Děti potřebují ke svému správnému vývoji dostatečné množství dobrých vzorů. Dnešní české školy nevytváří dostatečně vzor dobrého, mravného, charakterního člověka. Média většinou ukazují lidem člověka výlučně ve špatném světle. Děti a dospívající jsou denně konfrontováni s informacemi o válečných konfliktech, terorismu, brutálních vraždách ve zprávách a akčních filmech. Tvoří tak obraz o člověku naplněném nepřátelstvím, nenávistí, zlobou, člověka bez soucítění, laskavosti a lásky. (Ries, 2008).

Ač hlavní díl práce ve věci rozvoje osobnosti dítěte a mladého člověka by měla odvést rodina a nejbližší okolí, vliv školy a jednotlivých učitelů je také absolutně nepostradatelný. I když možná značná část naší společnosti je v některých ohledech zkažená, nemusí to znamenat, že naše školy musí být špatné. Můžeme mít dobré školy a vychovávat dobré lidi. Ries k tomuto tématu píše velmi povzbudivě, a to, že škola nemusí být odrazem společnosti a může ji měnit k lepšímu. Už 2-3% silné, iniciativní populace může významně měnit názory většiny. Měníci se lidé mohou měnit lidský svět. (Ries, 2008).

V knize Člověk a výchova se dočteme: „*Duchovní stránka všech vrstev společnosti zakrňuje. Člověk je pak nesoustředěný, nesvobodný a neucelený a je nebezpečí, že upadne do nelidskosti. Ztrácí náklonost k bližnímu.*“ (Ries, 2008, s. 20). Ona duchovní stránka zde jistě není myšlena jako nutnost nějakého náboženství nebo filosofického směru. Výzva k návratu k duchovním stránkám člověka, nebo společnosti jako takové nás má přimět k přemýšlení nad podstatou a cílem lidské existence, nebo hledání nějakého transcendentna. „*V moderním vyučování a moderních učebnicích je humanita vykázána do kouta...*“ (Ries, 2008, s. 239).

V čem tedy humanita spočívá? Základem je láska k dětem, k lidem, ke společnosti. Tato láska by měla začít od učitele, on by měl milovat své žáky a předávat jim svou lásku, aby měli rádi své spolužáky i lidi v blízkém i vzdálenějším okolí a nebyli k nim lhostejní. Zásadní jsou v humanistickém školství pozitivní lidské vlastnosti. „*Humanita je jako priorita v každé oblasti vzdělávání (v každém předmětu).*“ (Ries, 2008, s. 58). Humanita a obsah vyučovacího předmětu jsou ve vzájemném obousměrném vztahu. Humanitu chápeme jako integrující element.

Toto byl krátký vstup do problematiky humanity. Ta v našich školách teď možná není na prvním místě, ale to se postupem času pomalu mění. S humanitou je spojováno jméno

jednoho z největších světových pedagogů Komenského. Proto se jeho odkazem budu věnovat v následující kapitole.

### 3 Humanistický odkaz Jana Amose Komenského

Komenský věnoval ve svých dílech velkou pozornost formování charakteru, protože rozvoj charakteru a výchovu morálky považoval za stejně důležitou, ne-li důležitější než vzdělání ve smyslu vědomostí a dovedností. Proto tomuto jeho pohledu věnujeme celou následující kapitolu.

Komenský věnuje mravnosti neboli morálce, kdy tyto výrazy užívá jako synonyma (Hábl, 2015), celou XXIII. Kapitolu Velké didaktiky, kterou nazval *Methoda mravního vzdělání*. Na začátku této kapitoly Komenský vysvětluje, že to, co jí předcházelo, byla pouze příprava, a ne hlavní dílo. Především dvacet dva kapitol se zabývalo, metodologií učení „*vědám, uměním a jazykům*“. Nejdůležitější, podle Komenského, je „*studium moudrosti, které nás má povznést a učiniti statečnými a velkoduchými*“, (Komenský In Hábl 2015, str. 111). V této kapitole byly stanoveny čtyři nejdůležitější ctnosti: moudrost, umírněnost, statečnost a spravedlnost.

Komenský nabízí způsob předávání a osvojování těchto čtyř ctností, který zpracovává do deseti zásad. Ty shrnul a zestručnil Hábl: První, a tedy zřejmě nejdůležitější bod zní takto: „*Ctnost se pěstuje skutky, ne řečmi. Neboť člověku je dáno život „trávit ve styku s lidmi a v činnosti“*“. Bez ctnostných činů člověk není nic než „*zbytečné břemeno země*“. Druhý bod s prvním úzce souvisí a navazuje na první upozorněním, že ctnosti se nabývá častým obcováním s ctnostnými lidmi. Další část pojednává o tom, že ctnostné jednání se pěstuje činnou vytrvalostí. Protože stálé a přiměřené zaměstnání ducha i těla přechází v píli, takže se zahálení člověku stává nesnesitelným. S tím souvisí užitečná služba druhým, která je jádrem všech ctností. V lidské pokažené přirozenosti tkví „*sebeláska*“, která působí, „*že každý si přeje, aby péče byla věnována skoro jen jemu*“. Proto je třeba bedlivě vstěpovat, že „*se nerodíme jen sobě samým, nýbrž Bohu a bližnímu*“. Komenský upozorňuje na důležitost pěstování ctností od nejtělejšího věku. Dříve než se „*nezpůsobové a nectnosti hnízdit začnou*“. Podobně jako se vosk a gyps za měkka formují snadno, ale když zatvrdnou, „*darmo jest předělávati je*“, tak i u člověka nejvíce záleží na „*prvním fortelu*“, který se zakládá hned „*při maličkosti dítěte*“.

Šesté připomenutí je podobné prvnímu, tedy že ctnostnosti se učí ctnostným jednáním. Jako se učí „*choditi chůzí, mluvíti mluvením, psáti psaním*“ atd., tak se člověk naučí „*poslouchati poslušností, zdrženlivosti zdržováním, pravdomluvnosti mluvením pravdy*“ atd. Učitel národů krásně popisuje, že ctnosti se učí příkladem: „*Neboť děti jsou jak opičata: všechno, co vidí, ať to dobré nebo to špatné, hned chtějí napodobovati, i když se jim neporučí, a proto dříve se naučí napodobovati než poznávati.*“ Proto je třeba „*živých příkladů*“ stran vychovatelů. Ctnostem se učí též poučováním, které má doprovázet příklad. Poučování znamená objasnění smyslu daného pravidla ctnosti, aby vychovávaní rozuměli tomu, proč dělají to (ctnostné), co dělají a proč se tak dělat má. Podobně jako „*ostnem se hovádka k tahu neb běhu pobádá, tak pověděními jemnými k běhu ctnosti mysl zdárná se nejen tvrdí, ale i ponouká.*“ Předposledním bodem je varování, abychom děti střežili před špatnými lidmi a vlivy. Dětská mysl se snadno nakazí. Je třeba vzdalovat ji od „*tovaryšstva zlého*“. Musíme však předcházet zahálce, neboť člověk, který zahálí, „*zlého dělati se učí, protože mysl prázdná býti nemůže, nezanese-li se něčím potřebným, prázdnými, marnými a ničemnými věcmi sama sebe zanáší.*“ Na závěr Hábl vyzdvihuje slova učitele vlasti a upozorňuje, že ctnost vyžaduje kázeň. Protože pokažená lidská přirozenost se projevuje ustavičně „*zde a onde*“, je třeba ji soustavně káznit, disciplinovat. (Hábl, 2015, s. 112-113).

Pro pedagogickou praxi si z těchto zásad můžeme vzít mnoho poučení. Všimněme si, že Komenský nás upozorňuje, abychom žákům vytvářeli mnoho příležitostí k rozvoji ctnostného jednání a k pomoci druhým lidem a podporovali je ve všem dobrém. Také máme dětem a mladým lidem dávat dostatek podnětů, k rozvoji osobnosti. Jako učitelé bychom měli být žákům vzorem ctností a neměli bychom se bát o dobrém chování mluvit. Komenský vyzdvihuje také kázeň. Dítě se musí naučit sebeovládání v útlém věku, protože v dospívání se tomu učí těžce. Komenský konstatuje nutnost kázně ve školách starým českým příslovím: „*Škola bez kázně, mlýn bez vody.*“ Neplyne však z toho, že by škola měla „*býti plna křiku, ran a pruhů, nýbrž že má býti plna bedlivosti a pozornosti ze stran učitelův i žákův.*“ (Hábl, 2015, str. 116).

Snad největší přínos Komenského do pedagogiky však je poznatek, že vědění a mravnost existují v těsném sepětí, ale nejsou totožné. Nemůžeme tedy předpokládat, že vědomosti samy o sobě budou stačit k formování lidského charakteru a mravního vývoje jedince. Osvojování poznatků musí být doprovázeno mravní výchovou, jinak se člověk stane učeným, nikoli však vzdělaným. (Hábl, 2015). Od tohoto přesvědčení se naše české školství v posledních desetiletích odklonilo. Pokud chceme, aby z dětí vyrostli dobří lidé, musíme

rozvoj jejich charakteru cíleně a dlouhodobě podporovat a učit je morálnímu jednání. Nejde však pouze o ústní poučování, ale o vysvětlování významu a důležitosti správného jednání a diskusi o něm. Důležité je také nacvičování reakcí v modelových situacích.

Komenský ve své Pampedii mluví o tom, že vzdělávací proces nesmí být „násilnický“ a „drsný“, ale naopak má se nést v duchu „obežřetnosti“, „vlídnosti“ a „svobody“. Vychovatelé a učitelé mají vést děti nenásilně, pomalu a postupně je přibližovat k cíli. (Hábl, 2015). Píše také: „*Zevnitřní ctnosti budou obvyklé mezi lidmi ceremonie vlídnosti, uměti k vyšším pokorně a uctivě, k rovným šetrně, k nižším přívětivě, ke všem ochotně se míti...*“ (Komenský, 1954). V jeho době to byly velmi průlomové myšlenky, které naštěstí v české školské praxi rychle našli svůj domov a dnes je považujeme za samozřejmost.

Dokončili jsme malý výlet do myšlenek Učitele národů, které se nám zdají nejdůležitější k tématu rozvoje mravnosti a charakteru. Teď se podívejme na doklady dokumentující aktuální stav školství v České republice.

## 4 Tendence dnešního školství

V této kapitole se podíváme na legislativní dokumenty státní úrovně, které utvářejí tvář školství v české republice. Zvláště na Strategie vzdělávací politiky 2020, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, cíle Mezinárodní komise UNESCO Vzdělání pro 21. století, Školský zákon 561 a Národní programem rozvoje vzdělávání v České republice. Poslední zmiňovaný dokument sice dnes už není platný, ale ještě nedávno se podle něj české školství řídilo a rozhodně přispěl k jeho dnešnímu stavu. Chceme v nich najít znaky a prvky humanity, snahu o rozvoj charakteru a morálky žáků a snah o kultivaci jejich osobností.

Dnešní školství klade stále větší důraz na rozvoj osobnosti a morálky vzdělávaných žáků. Projevuje stále více snahy o to, aby se rozvoj charakteru stal součástí běžné výuky na školách. Velký krok v tomto směru dělá Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání, především stanovením klíčových kompetencí a průřezových témat.

### 4.1. Strategie vzdělávací politiky 2020

V nejobecnější podobě lze smysl vzdělávání vyjádřit prostřednictvím čtyř jeho hlavních cílů:

- osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života,
- udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot,
- rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro solidární společnost, udržitelný rozvoj a demokratické vládnutí,
- příprava na pracovní uplatnění.

### 4.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Začneme Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Zaměříme se na jeho dvě části, a to na klíčové kompetence a průřezová témata.

Mezi klíčovými kompetencemi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání se rozvoji charakteru a morálky věnují dvě, a to kompetence sociální a personální, a také kompetence občanské.

Kompetence sociální a personální se zaměřují především na schopnost práce v týmu. Mimo jiné je zde stanoven požadavek, aby žák byl schopen se podílet na vytváření pravidel práce v týmu, podílel se na utváření příjemné atmosféry v týmu, přispíval k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby dokázal poskytnout pomoc, nebo o ni požádat.

Tato kompetence také vyzdvihuje potřebu, aby se žáci učili diskutovat a debatovat mezi sebou. (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2013). Schopnost práce v týmu a utváření pozitivních mezilidských vztahů předpokládá určitou míru rozvinutí osobnosti a charakteru a je naprosto nepostradatelná pro uplatnění jedince v úspěšné společnosti. Poslední bod kompetence sociální a personální vyslovuje požadavek, který je podle mého názoru nezbytný pro pozitivní vývoj člověka: „*Žák si vytváří pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.*“ (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2013, s. 12). Kladný pohled na sebe sama a přiměřená sebedůvěra je nepostradatelným v domácím prostředí, ale i ve škole. Druhá část citované věty mluví o ovládnutí a řízení vlastního chování. Tento požadavek je pro mladší děti náročný, přesto je však nezbytně důležité, aby byl soustavně rozvíjen už v raném věku.

První bod občanských kompetencí říká: „*Žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí.*“ (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2013, s. 12). Od útlých školních let by dospělí měli děti vést k respektu hodnot, názorů a přesvědčení druhých lidí. Když se toto děti naučí v útlém věku, je daleko menší pravděpodobnost, že v dospělosti budou mít sklony k útlaku jedinců s opačnými názory. Navíc tak bude pro děti jednodušší a přirozenější vytvořit si své vlastní hodnoty beze strachu, že by je za ně jiní lidé napadali. Respekt ke všem lidem je důkazem zdravé společnosti. Naučit se empatii může být pro některé děti náročné, pro úspěšný budoucí život však nesmírně významné. Velmi pozitivně hodnotíme, že rozvoj empatie je zařazen do klíčových kompetencí absolventa základního vzdělání.

Ve druhém bodě občanských kompetencí se mluví o pochopení principů, z nichž vychází zákony a společenské normy. Žák si má být vědom nejen svých práv, ale také povinností. (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2013). V dnešní společnosti mluví každý o svých právech, povinnosti však často hází za hlavu. To je však velmi nezodpovědné jednání. Povinnosti jdou přece ruku v ruce s právy a naopak. Bez dodržování povinností každého jednotlivce by se společnost nemohla správně rozvíjet a upadala by. Zodpovědné rozhodování, poskytnutí účinné pomoci a správné chování v krizových situacích, to je znak lidí dobře připravených na samostatný život, proto i toto požaduje od absolventů základních škol kompetence občanská.

Rozvojem charakteru a morálky žáků se zabývají dvě průřezová témata. Jsou to Osobnostní a sociální výchova a Výchova demokratického občana.

Velmi podobné hodnoty, jaké jsou obsaženy v kompetenci občanské a kompetenci sociální a personální sleduje i průřezové téma Výchova demokratického občana. Ta se soustředí na hodnoty jako jsou spravedlnost, tolerance a odpovědnost. Má vybavit žáka vědomostmi o právech a povinnostech. Žák má porozumět demokratickému fungování společnosti a naučit se řešit konflikty demokratickým způsobem. Výchova demokratického občana předpokládá demokratické klima třídy i školy, kde jsou všechny vztahy založeny na spolupráci, dialogu a respektu. Žáci se nemají bát, ale mají se učit mezi sebou otevřeně diskutovat a podílet se na rozhodnutích skupiny. Žáci si mají sami na sobě vyzkoušet, jak je důležité dbát na dodržování pravidel a mají si vyzkoušet vlastní pravidla tvořit. (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2013). Snaha o aplikaci výše uvedených hodnot je podle našeho názoru předpokladem proto, aby se žáci ve škole cítili dobře, aby sem chtěli chodit, chápali nezbytnost školního vzdělání a podíleli se na něm. Škola se může stát laboratoří demokracie, kde se žáci v jakž takž bezpečném prostředí učí rozumět demokratickým principům a jejich aplikaci.

#### **4.3 Školský zákon**

Ve Školském zákoně č. 561, § 2, bodu c) se píše slova, která nás velmi povzbuzují a uklidňují tyto naše obavy:

*„Vzdělání je založeno na zásadách vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání.“ (Školský zákon č. 561/2004 Sb.)*

Ve Školském zákoně č. 561, druhé části paragrafu 2, bodu a) „Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života.“ (Školský zákon č. 561/2004 Sb.). Byli jsme velmi mile překvapeni, když jsme na samém začátku Školského zákona našli tento odstavec, který vyzdvihuje nutnost rozvoje osobnosti vzdělávaného, protože výchova k mravním a duchovním hodnotám je skutečně jedna z nejdůležitějších. Mnoho jiných věcí se člověk jednoduše naučí mimo školu, informace si vyhledá na internetu, ale nežije-li v dostatečně podporujícím prostředí a nemá-li mravní vzory v rodině, jen výjimečně se z něj stane mravný člověk s pevnými morálními zásadami.

#### **4.4 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice**

Tento dokument, nazývaný také jako Bílá kniha, sice již není aktuální, protože jeho platnost byla nahrazena publikací Strategie vzdělávací politiky v ČR do roku 2020, ale rozhodli jsme se jí zařadit proto, že z ní tendence dnešního školství vychází.



Poslední cíl vzdělávací soustavy, který bychom chtěli zmínit má název Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti. „*Znamená usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství nejen druhých lidí, ale i jiných národů, jazyků, menšin a kultur, být schopen přijmout a respektovat i značné odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního propojeného světa.*“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s.15). Má-li být svět mezilidských vztahů úspěšný a mají-li se v něm lidé cítit dobře, musí se všichni, kdo v něm žijí naučit žít bez zbytečných konfliktů, mít pozitivní pohled na sebe, na ostatní i na okolní svět. V dnešním, stále více globalizovaném světě je to o něco náročnější, protože se musíme naučit přijímat velmi odlišné lidi a respektovat jejich odlišné kultury. Věříme, že pokud všechny strany přistoupí na ideály zmíněné výše, můžeme spolu v klidu žít, navzájem se od sebe učit a být si tak prospěšní.

V Národním programu rozvoje vzdělávání je citát z Pampaedie Komenského: „...*První, čeho si přejeme, jest, aby tak plně a k plnému lidství mohl býti vzděláván ne nějaký jeden člověk nebo několik jich nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, mužové i ženy, zkrátka každý, komu se dostalo údělu narodit se člověkem, aby konečně jednou bylo celé lidské pokolení vzdělané po všech věkových stupních, stavech, pohlaví a národech. Za druhé si přejeme, aby každý člověk byl celistvě vzdělán a správně vycvičen nikoli jen v nějaké jediné věci nebo v několika málo nebo v mnohých, nýbrž ve všech, které dovršují podstatu lidství...*“ (Komenský: Obecná porada o nápravě věcí lidských. III sv. Pampaedia)

Mezi hlavními cíli vzdělávání v České republice patří „*rozvoj individuality člověka zaměřený na péči nejen o fyzické, ale i psychické zdraví, na maximální rozvoj individuálních schopností, seberealizace a kultivaci osobnosti*“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s.14). Seberealizace je nesmírně důležitou potřebou každého aktivně žijícího člověka. Ke správné formě seberealizace s rozvojem individuálních schopností musíme vést žáky od počátků školního vzdělávání.

Jeden z dalších bodů s názvem Podpora demokracie a občanské společnosti vyzdvihuje respekt mezi žáky a učiteli a demokratické společenství založené na rovnoprávnosti. Žáci mají být vychováni k samostatnému kritickému myšlení s vědomím vlastní důstojnosti. To jsou jistě krásné myšlenky, ale napadá nás, jestli tyto možnosti žáci vždy správně využívají. Je zde velké riziko, že sebevědomí žáků nepřiměřeně vzroste, že se nebude dostatečně dbát na respekt žáků vůči učitelům a žáci pak budou učitele trápit zbytečnou negativní kritikou.

Bílá kniha stanovuje změnu cílů vzdělávání. Již tedy nejde jen o získání co největšího počtu informací, ale hledání vztahů a spojitostí mezi vědomostmi a dovednostmi, o rozvoj kompetencí a osvojování postojů a hodnot. (Národní program rozvoje vzdělávání). „*Naučit se být - umět se orientovat v různých situacích a adekvátně na ně reagovat, být schopen řešit problémy a vést plnohodnotný život, jednat s větší autonomií, na základě samostatného úsudku, ale v souladu s morálními normami a s uvědoměním a přijetím osobní odpovědnosti. Jde tedy současně o kvalitní hodnotovou orientaci, o rozvoj odpovídajících sociálně-osobnostních vlastností, o porozumění vlastní osobnosti i o respekt k druhým a o schopnost vnímat i duchovní rozměr života a nezbytnost prosazení udržitelného rozvoje.*“ (Národní program rozvoje vzdělávání, str. 38)

#### **4.5 Vzdělání pro 21. století**

Mezi významné dokumenty, které nasměrovali obraz našeho školství, patří dokument s názvem Vzdělání pro 21. století. Vydala ho mezinárodní komise UNESCO. Obsahuje kapitolu nazvanou Čtyři pilíře vzdělání.

Čtyři pilíře vzdělávání:

- Učit se poznávat
- Učit se jednat
- Učit se žít společně s ostatními
- Učit se být

Tyto pilíře jsou zaměřeny velmi prakticky. Ve škole nejde jen o to, naučit se věcné informace, důležitější je získat vztah k poznání, aktivně řešit všední i mimořádné problémy. A to nejdůležitější – žijeme obklopeni ostatními mezilidskými vztahy, náš způsob přístupu k ostatním z nás mohou udělat šťastné lidi a naplnit naše životy. V průběhu života můžeme více či méně měnit skupinu lidí, která nás obklopuje, je nám nejbližší, a tak na nás nejvíce působí. Sami sebe ale vymanit nemůžeme. Proto se již od dětství musíme učit přijímat sami sebe a vyrovnat se sami se sebou, abychom mohli plnohodnotně žít.

Velmi humanisticky zní zpráva Kulatého stolu evropských průmyslníků: „*základním posláním vzdělání je pomoci každému rozvíjet svůj vlastní potenciál a možnost stát se lidskou bytostí v celé plnosti, a nikoliv nástrojem sloužící ekonomice, osvojování vědomostí musí jít ruku v ruce s vytvářením charakteru, s rozšiřováním rozhledu a s přijímáním vlastní odpovědnosti ve společnosti*“ (Vyučování 1997, s. 24). Nejsme přeci loutky sloužící ekonomice nebo průmyslu. Rozvíjet potenciál žáků se naše školství pilně učí a je na dobré cestě, přijímání

vlastní odpovědnosti v naší společnosti občas pokulhává, vytvářením charakteru, to je to, na co bychom se měli zaměřit.

Z této kapitoly vidíme, jak se český stát snaží prosadit výchovu k dobrému charakteru a mravnosti ve školách. Alespoň po právní stránce odvádí dobrou práci. Úkolem a zároveň možná taky výzvou pro všechny učitele je tyto cíle zahrnout do své každodenní výuky.

## 5 Pohledy významných psychologů a pedagogů na morálku žáků a její rozvoj

Tuto kapitolu zařazujeme proto, abychom si udělali vhléd do pojetí vývoje morálky třemi velmi významnými osobnostmi světové psychologie. Vybrali jsme Piageta, Kolberga a Bulla, protože jsou to jedni z největších a nejvýznamnějších pedagogů dvacátého století. Pokusíme se vystihnout nejdůležitější a nejzajímavější části jejich práce věnující se našemu tématu.

### 5.1 J. Piaget – analýza morálního úsudku dítěte

Velmi významná je Piagetova teorie kognitivního vývoje. Méně známá je jeho koncepce morálního vývoje, kterou publikoval ve své knize *Morální úsudek dítěte*, v roce 1932. Piaget zde vysvětluje, že morálka je obsažena v „*systému pravidel (norem) a podstata veškeré morálky spočívá v respektu, který si jedinec k těmto pravidlům vytváří.*“ (Piaget, 1977, s. 8). Piaget ve své koncepci morálního vývoje popisuje postupné překlenutí heteronomní morálky do autonomní.

Na výzkumech bylo zjištěno, že děti kolem šesti let mají plně heteronomní morálku, to znamená, že pravidla přicházející od autorit jsou vždy správné. Za jejich porušení přichází trest. Stupeň vážnosti přestupku děti hodnotí podle míry materiální škody.

Do 11 (12) let dítě postupně přebírá autonomní morálku. Více přemýšlí nad smyslem a účelem pravidel a je ochotno ho upravit, aby více vyhovovalo. Problematiku vidí z širšího hlediska, díky čemuž je schopno přiznat polehčující okolnosti.

Tato zjištění mohou pomáhat vychovatelům v práci s dětmi. Pro rozvoj autonomní morálky jsou vhodné skupinové projekty, při nichž musí děti komunikovat, diskutovat, plánovat a rozdělovat práci. Porozumění a respekt k pravidlům si děti vytváří díky spolupráci. Pomoci k autonomní morálce může dětem taky podíl na společné tvorbě pravidel.

Období, které provází dítě od šesti do deseti let popisuje Piaget jako „*tendenci pohlížet na povinnost a k ní příslušející souvislosti bez zřetele k okolnostem, v nichž se jednotlivec nachází.*“ (Piaget, 1977, s. 188). Příkazy, úkol a pravidla dospělých vnímá dítě jako správné, protože vychází od autorit. Jednání podle pravidel vnímají děti jako dobré a jednání, které se těmto pravidlům vymyká jako špatné. Děti v tomto věku podle Piageta nepřipouští žádné polehčující okolnosti, které by mohly pravidla upravit. Jednání dětí je závislé, tedy heteronomní. (Vacek, 2008).

### Lhaní

Zajímavé je, jak děti vnímají míru lži. Jako větší lež považují děti výrok, který je více vzdálený od reality. Jako horší vnímaly Piagetem zkoumané děti jednání osob, které mělo za důsledek větší materiální škodu. Děti podle Piageta nebraly v úvahu záměr osob, pouze výsledek jejich činnosti. Desetileté děti už braly v úvahu záměr aktéra a jako horší hodnotily úmyslnou lež. Mladší děti podle Piagetových výzkumů nevnímají nepotrestanou lež jako špatnou. Pokud nejsou potrestáni, jsou toho názoru, že neudělaly nic špatného. Starší děti vnímají lež jako špatnou, i když není potrestaná, protože narušuje vztahy mezi lidmi. V souvislosti s tím ještě zmíníme, že mladší děti vnímají jako horší lež dospělému, lhát ostatním dětem jim nepřijde nijak moc špatné. Starší děti chápou, že lhát se nemá dětem, ani dospělým. (Vacek, 2008).

Z toho vyplývá, že úkolem rodičů, vychovatelů a učitelů je kromě nastavení jasných pravidel také velká ostražitost proti jakémukoli nesprávnému chování. Dospělý musí mladší děti vždy upozornit, vysvětlit, co bylo špatně, popř. potrestat toto chování, protože děti do deseti let nejsou dost dobře schopny sami určit, co je špatné a co správné.

### Tresty

Ve vývoji vnímání trestů můžeme opět najít velké rozdíly mezi staršími a mladšími dětmi. Mladší volí raději horší tresty, přestože nemají řádnou spojitost s prohřeškem. Pro starší je důležitější spojitost mezi proviněním a následným trestem. Spravedlivé v jejich očích je, aby viník za trest udělal něco srovnatelného s tím, co provedl, aby odčinil přestupek, nebo nahradil škodu.

Ve školách se často užívá skupinových trestů. Proto se i na ně Piaget zaměřuje. Pro mladší děti je důležité, aby byl viník potrestán, třeba že společně s ním bude trpět i zbytek skupiny. Pokud učitel nemůže potrestat jen viníka, například proto, že nezná jeho identitu, je pro děti akceptovatelné, že musí potrestat celou skupinu. Toto jednání je podle dětí více spravedlivé, než kdyby viník nebyl potrestán vůbec.

U straších dětí se pohled na skupinové tresty mění. Pokud skupina viníka zná, ale nechce jeho totožnost učiteli prozradit, přijmou skupinový trest jako projev solidarity k viníkovi. Trest od učitele vnímají jako spravedlivý, protože je potrestán fakt, že se autoritě vzepřeli a identitu viníka neprozradili.

Ale pokud skupina viníka nezná, nemůže se rozhodnout, jestli ho prozradí, nebo ho bude chránit. Potom je podle nich skupinový trest nesprávný. (Vacek, 2008).

### Praktické závěry pro pedagogy

Piaget používal pro své výzkumy sadu mikropříběhů, které předkládal dětem a ptal se jich na hodnocení chování postav. Podobný výzkum uskutečnil s kolegy Vacek. Jeho výsledky potvrdili Piagetovu teorii postupného přechodu od heteronomní k autonomní morálce. Z této své práce vyvodili několik pedagogických závěrů, které stojí za zmínku: „*Děti byly velmi zaujaty nabídkou řešit fiktivní modelové příběhy (vyjadřovat se k nim).*“ P. Vacek a jeho kolegové potvrdili, že takové rozmluvy mohou výrazně napomoci k rozvoji morálního úsudku dětí, pokud je vedeme správně a opakovaně a respektujeme při nich věkové zvláštnosti dětí. Rozhovory s dětmi mají, podle slov P. Vacka velký diagnostický potenciál, protože nám umožňují nahlédnout do jejich myšlenkových pochodů a napomáhají nám určit kvalitu morálním usuzování. Piagetovy příběhy lze velmi dobře použít i při debatě ve skupině. Musíme při tom dodržet metodický postup pro skupinovou diskusi s morálním obsahem. (Vacek, 2008, s. 19)

Výchovu pomocí příběhů a následné diskuse vyzdvihuje i Kollerová v knize Psychologie školní šikany. Žáci se často setkávají s příběhy historických či literárních postav, které řeší určitá morální dilemata. Ve výuce o nich můžeme společně přemýšlet a debatovat. Můžeme tak rozvíjet kritické myšlení a empatii. Žáky tak můžeme vést k tomu, by lépe ocenili morální jednání. Je důležité vybírat příběhy tak, aby v žácích nezanechávali pocit bezvýchodnosti situace. Pro žáky primární školy proto vybíráme téměř výhradně příběhy s dobrým koncem. Samotná interpretace příběhu nemusí u všech žáků vyvolat žádoucí postoje, u některých žáků může naopak zvyšovat lhostejnost nebo krutost, proto je důležitá role učitele ve výběru příběhu a vedení následné diskuse. Jejím cílem je reflexe pocitů postavy příběhu, jako i kritické úvahy, které se k situaci vztahují. Neméně důležité je, aby učitel dal najevo očekávání různorodosti názorů a jejich tolerance. (Kollerová In Janošová, 2016).

### 5.2 L. Kohlberg – šest stádií morálního vývoje

Kohlberg zjistil, že myšlení člověka prochází jednotlivými stádii podle toho, jak se jedinec psychicky vyvíjí. Ve své teorii rozděluje šest stádií do tří úrovní. Prekonvenční úroveň obsahuje stádium 1 a 2, konvenční 3 a 4 a postkonvenční stádium 5 a 6. Vývoj jedince směřuje od prvního, nejnižšího, k šestému, nevyššímu stádiu.

První úroveň se Kolberg nazval jako prekonvenční. V ní se nachází většina dětí do devíti let, mnoho dospívajících a také někteří dospělí kriminálníci. Ti se vyznačují tím, že společenské normy pro ně představují něco vnějšího.

První stádium prekonvenční úrovně je charakteristické orientací na poslušnost a vyhýbání se trestu. Jedinci se tedy vyhýbají jednání, které je trestáno. Jsou poslušní autoritám, kteří jsou nositeli norem. Zejména je třeba nezpůsobit zjevné fyzické škody. Druhé stádium se vyznačuje individualismem, účelovostí, usilováním o odměnu a ocenění. Jedinec dodržuje normy a pravidla pouze tehdy, když je to pro něj výhodné. Uvědomuje si, že i ostatní mají své vlastní potřeby a zájmy, nebrání jim v jejich uspokojování.

Do druhé úrovně, konvenční úrovně, spadá většina adolescentů a dospělých, kteří se ztotožňují se společenskými normami a přijímají je za své.

V prvním stádiu této úrovně se člověk snaží být „dobrým člověkem“ v základních životních rolích zvláště v očích rodiny, blízkých a přátel. Má potřebu pečovat o druhé, udržovat dobré vztahy, podporovat pravidla a autority. V následujícím stádiu má jedinec potřebu plnit své povinnosti, respektovat autority a zavedený společenský řád, aby byla zajištěna stabilita společnosti.

Poslední, postkonvenční úrovně, dosahuje menší část dospělých. Tito lidé normy přijímají a vyhodnocují je na základě svých morálních principů.

Páté stádium je charakterizováno tím, že si člověk uvědomuje závaznost norem a práv. Základní lidská práva musejí být vždy respektována. V šestém, tedy posledním stádiu, se jedinec se řídí podle morálních principů, které si sám zvolil. V případě nesouladu s normami dané společnosti se řídí „vyššími“ principy.

Kolbergova teorie je univerzální. Jednotlivých stádií lidé dosahují v neměnném sledu a stádia není možné přeskokovat. Úroveň morálního usuzování ovlivňuje chování jedince. Je dokázáno, že morální vývoj může být pozitivně ovlivňován diskusemi o morálních dilematech ve škole. (Vacek, 2008).

### **5.3 H. Bull - Teorie morálního vývoje**

Další teorii morálního vývoje člověka vypracoval Bull. Soustředí se na proces zvnitřňování norem a formování osobnosti rozděluje na čtyři etapy.

První etapu Bull nazval předmorální. Člověk je egoistický, stará se pouze o svůj vlastní prospěch, snaží se pouze o své blaho a vyhýbá se všemu, co by pro něj mohlo být nepříjemné.

Další etapa se nazývá období vnější morálky. Jednání jedince je určeno touhou po odměně a strachem z trestu.

Třetí úroveň charakterizuje starost o druhé lidi a snaha o sociální ocenění. Od špatného jednání člověka odrazuje strach ze zhoršení vlastního obrazu v očích ostatních lidí.

Poslední etapou je vnější morálka. Nejdůležitější roli zde hraje svědomí, ale také sebeúcta a sebekontrola. Člověk se řídí vlastními vnitřními principy.

Na rozdíl od Kolberga se Bullovi etapy morálního vývoje mohou navzájem překrývat a rozvíjet paralelně v závislosti na konkrétní situaci. Bull poukazuje na to, že svědomí se vyvíjí v „předmorálním“ období a že pro dítě je velmi důležité dobře projít obdobím vnější morálky.

Bull podobně jako Piaget poukazuje na důležitost vnějších pravidel u malých dětí. Přestože tyto normy a pravidla ještě nejsou zvnitřněná tvoří základ pro pozdější samostatné, zodpovědné a správné rozhodování.

Jako učitelé bychom měli všechny své žáky směřovat k nejvyšší možné úrovni morálky. Pomáhat jim, aby se co nejvíce morálně rozvinuli. Rozvíjet jejich autonomní morálku s porozuměním účelu pravidel a učit žáky správně hodnotit a odsuzovat lež. Máme se snažit co nejvíce motivovat rozvoj dětské morálky na konvenční úrovni. Vést žáky k tomu, aby nad problémy pohlíželi z více úhlů pohledu, aby nemysleli jen na své uspokojení, ale i na dobro okolí i celé společnosti. Nejednat špatně jen ze strachu z trestu, ale s vědomím své zodpovědnosti za ostatní, a tak co nejvíce pěstovat dobré svědomí svých žáků.

K tomu nám může pomoci pravidelné zařazování diskuse třídy nad daným morálním dilematem. Proto shledáváme jako velmi důležité v této práci alespoň stručně zaznamenat základní zásady vedení skupinové diskuse. Velmi přehledná se nám zdá práce Galbraitha a Jonese:

Základem skupinové diskuse je výměna názorů mezi žáky. Učitel by se neměl k názorům žáků vymezovat a měl by je hodnotit spíše výjimečně. Výchozím bodem diskuse je příběh s morálním tématem, ať už je to příběh předem připravený, nebo příběh sepsaný učitelem úzce spjatý se životem a zkušenostmi žáků nebo událost z žákovského okolí. Autoři upozorňují na to, že pedagog by měl vést diskusi z vnějšku. Měly by podněcovat změnu úhlu pohledu, upozorňovat na širší souvislosti, vést k naslouchání druhým. Nikdy nemá moralizovat, pohoršovat se nad názory žáků, odsuzovat je, kritizovat nebo říkat svůj vlastní názor. Příběh, se kterým skupina žáků pracuje má hlavní postavu, do které se můžou žáci vžít. Galbraith a Jones doporučují pracovat s otevřeným koncem.

Postup při práci s příběhem doporučují autoři tento postup: Po přečtení nebo povyprávění příběhu se žáky zrekapitulujeme děj, zopakujeme důležitá fakta a vystihneme morální dilema postavy. Poté necháme žákům čas k přemýšlení, pro kterou z možností dilemata



by se postava měla rozhodnout a proč si to myslí. Své názory mohou napsat. Pak žáci hlasováním sdělí, ke které variantě se přiklonili. Pokud jeden názor ve třídě markantně převažuje, může učitel předložit doplňující informace, které přihrají druhé straně. Učitel může žáky rozdělit do menších názorově různorodých skupinek. Vhodné je to zvláště u začátečníků, u žáků, kteří s podobnými diskusemi nemají mnoho zkušeností. Žáci se budou méně stydět v malé skupince vyjádřit svůj názor. Žáci postupně předkládají svá rozhodnutí s důvody, diskutují o nich a navzájem na sebe reagují. Učitel je v tom podporuje vhodnými otázkami: „Souhlasíš s Petrovým názorem?“ „Mohl bys shrnout důvody, které uvádí Jana a reagovat na ně?“ Zároveň vhodnými otázkami vede žáky k uvědomění si vztahů a vazeb mezi jednotlivými postavami. Na závěr by žáci sami měli vystihnout nejsilnější argumenty, které zazněly. Pak by si každý sám měl popřemýšlet, popřípadě napsat, zda a jak se jeho názor na konci diskuse liší od počátečního názoru a jaké argumenty ho vedli k této změně. (Vacek, 2008).

Piagetova teorie popisuje postup rozvoje morálky od heteronomní k autonomní. V této kapitole jsme se dozvěděli, co může vychovatel dělat, aby dítěti pomohl k vyššímu typu. Zajímali jsme se o vývoj pohledu dětí na lhaní a trest. Pomocí Kohlbergovi práce můžeme lépe pochopit vývoj dětské psychiky a diagnosticky určit následující stupeň, ke kterému máme děti, nebo mladistvé směřovat. Díky Bullově odkazu se můžeme na morální vývoj jedince dívat z jiného úhlu pohledu. Připomněli jsme způsob vedení skupinové diskuse a zásady práce s příběhem založeném na morálním obsahu. Tuto kapitolu jsme se snažili pojmout co nejvíce prakticky, aby z ní mohli čerpat učitelé ve své práci se žáky.

## **6 Co je cílem vzdělávání v oblasti mravní výchovy**

V této kapitole bychom si chtěli odpovědět na otázku, co je vlastně cílem vzdělávání. Podíváme se, co si o této problematice myslí různí významní pedagogové a co o tématu bylo dříve napsáno.

Ve školském zákoně se dočteme:

*„Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit*

*přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění“ (Školský zákon č. 561/2004 Sb., s. 26).*

Jestliže je jedním z nejdůležitějších cílů školství socializace a enkulturace, tedy uvádění dítěte do společnosti a jejich hodnot, musíme si položit otázku, jak se společnost vyvíjí a jakou se stává, abychom co nejlépe pomohli žákům se v ní orientovat a naučit je v ní bezpečně žít. Charakteristickým znakem dnešní společnosti je stále více se rozvíjející globalizace. Horká se ve své knize zamýšlí nad tím, jak velmi důležité je připravovat žáky ve školách na život v globalizovaném světě. Píše: *„Globalizační trend je protirečivý a úlohou pedagogů v teorii i v praxi je řešit protirečivé otázky: jak v globalizované budoucnosti úspěšně obstát, jak se podílet na jejích pozitivních, jak čelit jejím rizikům, jak odvrátit její možné negativní scénáře.“* (Horká 2009, s. 15). Jako pozitivní dopady globalizace, na které bychom žáky měli připravit vidí rozvoj turismu a dostupnost informací. Jako negativa vidí například „informační explozi“, která ztěžuje orientaci v informacích. Vysoké nároky na výkon, které příliš zatěžují psychiku a vedou k pragmatickému pohledu na život, příliš mnoho demokratizace v médiích a komunikačních prostředcích, které ohrožují morální vývoj dětí, násilí na dětech i dětská agresivita a také vakuum skutečných hodnot. Hlavním úkolem výchovy je podle Horké zvláště podporovat pozitivní vztah žáků samých k sobě, k ostatním i k celému světu. (Horká, 2009).

## **6.1 Mravní výchova**

*„Cílem mravní výchovy je autonomní, vnitřně integrovaná, svobodná a zodpovědná osobnost, která uvědoměle mravně jedná na základě svého vnitřního přesvědčení a v souladu se společensky přijatými právními normami (za účasti svědomí jako vnitřního regulátora jednání a chování)“.* (Horká 2009, s. 52)

Autoři knihy Studie ze školní pedagogiky míní, že hlavní cíle vzdělávání: rozvoj osobnosti žáka, jeho socializace a enkulturace. (Horká 2009). Hana Fialová píše: *„Bez morálky je i sebelépe vzdělaný, mnohostranně vychovaný či zdatný člověk neúplnou existencí...“* Takže jakkoli nám dnes může připadat slovo „mravní“ jaksi mimo realitu až archaické, v pedagogickém kontextu je nenahraditelné, protože jasně a jednoznačně pojmenovává oblast, které se dotýká: *„je to výchova charakteru a vůle, hodnotová výchova... Základem mravní*

*výchovy v praxi je pro-sociálnost osobnosti a tím i celého společenského prostředí, které člověka obklopuje.*“ (Fialová In Horká, 2009, s. 51).

Cíle základního vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání definují požadavek osvojení strategií učení, rozvoje myšlení, komunikace, schopností, ochrany zdraví. Mezi nimi je i cíl:

*„Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situacích rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i přírodě.“* (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005, s. 4).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání definuje tento cíl jako výstupní na konci základního vzdělávání, tedy v deváté třídě. Ale k jaké úrovni máme žáky vést na prvním stupni? Horká definuje dominantní výchovný úkol v období mladšího školního věku takto: *„...osvojení základních mravních norem: co je dobré a co zlé, správné a nesprávné a proč (pochopení).“* (Horká 2009, s. 60). Jako pomůcku můžeme využít zlaté pravidlo mravnosti: *„Chovej se k druhým vždy tak, jak chceš, aby se oni chovali k tobě“*. (Horká, 2009, s. 52). Tento dominantní výchovný úkol je v knize Studie ze školní pedagogiky dále rozšířen. Píše se zde, že cílem mravní výchovy je integrace znalosti mravních norem (dítě ví, co je dobré a co špatné, co se má a co se nemá dělat) a chování podle těchto norem (dítě se na základě těchto norem rozhoduje a zodpovědně přijímá důsledky svého chování). Tato integrace musí být v souladu s postoji, potřebami, zájmy a hierarchií hodnot jedince. (Horká, 2009). Horká ve své knize píše velmi povzbudivě, že *„pod vlivem požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2004) primární škola poměrně velmi rychle akceptovala nutnost proměny ve smyslu své humanistické orientace.“* (Horká 2009, s. 13).

Helus sepsal „minimální“ hodnotové kurikulum. Výchovné působení ve škole má podle něho vést k tomu, aby byl žák schopen pozorně vnímat a citlivě prožívat svět. Při tom *„rozlišovat pravdu od lži, dobro od zla, spravedlnost od bezpráví, krásu od ošklivosti“*. Podle autora je také nezbytné vést žáky k tomu, aby si uvědomovali své pozitivní síly, šance a snažili se co nejvíce je využít. Měli chuť se stále vzdělávat schopnost se přizpůsobovat, korigovat se a byli odhodlaní se stále zlepšovat. Učitelé mají učit své žáky *„respektovat postoje, názory a práva druhých, být vstřícní a tolerantní“*. Helus také vyzdvihuje nutnost učit děti myslet racionálně, rozhodovat se konstruktivně, slušně a čestně jednat, pracovat produktivně a co možno nejvíce spolupracovat v zájmu společenského pokroku, tedy rozvíjet hodnoty demokratické občanské společnosti. Správně vychovaný občan by se měl *„aktivně podílet na vybudování demokracie v zemi, na ochraně přírody“* a v neposlední řadě osobně přispívat k zachování míru na celém světě. Nutné je vést žáky k péči o své zdraví a výkonnost. Probouzet v dětech touhu po kulturním životě

a vést je k radosti ze života. Pomáhat dětem řešit jejich každodenní problémy a „*vnímat takové hodnoty lidství jako je pravda, moudrost, krása, mravnost, dobro, láska a osobní svoboda*“. Autor radí, že by měli učitelé „*vytvářet pedagogické situace, v nichž tyto hodnoty budou realitou. Vést žáky k nalézání odpovědného vztahu k sobě samému a svému učení a inspirovat děti k práci na sobě, naučit odhalovat vlastní možnosti, vést k seberealizaci, sebeuplatnění*.“ Helus také píše, že je nezbytné naučit žáky „*orientovat se v multikulturním prostředí světa, umět fundovaně zprostředkovávat poznávání rozdílností a motivovat k postojům jako je úcta k druhým, tolerance k jinakosti, respektování rozdílů, kamarádství, vztah k občanství, ke svému národu, kultuře*“. (Helus, 2001, s.28 In Horká, 2009, s. 46).

Horká hodnotí jako důležitou výchovu k životu v globalizovaném světě plném nejrůznějších informací, ve kterých je náročné se orientovat. Žáky bychom podle Horké měli připravovat na specifické životní podmínky dnešního světa a společnosti. Zhodnotili jsme, jak nezbytná je mravní výchova. Znovu jsme se podívali na cíle českého školství, které jsou definovány ve školském zákoně a Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, tentokrát trochu jinak. Na závěr jsme se seznámili s velmi inspirativním hodnotovým kurikulem, které sepsal Helus. Zamysleli jsme se nad tím, co je cílem vzdělávání. Tato problematika je však tak široká a otázka, co je cílem vzdělávání je tak složitá, že na ní nemůžeme odpovědět v jedné kapitole.

## **7 Jakými způsoby můžeme cíle dosáhnout**

Touto kapitolou navážeme na kapitolu předchozí, ve které jsme vystihli některé cíle vzdělávání. Teď budeme zjišťovat, co můžeme udělat pro to, abychom jich dosáhli.

Jakým způsobem můžeme školství udělat více lidské?

Jedním z nejdůležitějších specificky lidských projevů jsou projevy emocí. Když se nám podaří udělat školu přístupnou pro různé druhy emocí, tyto emoce nebudeme potlačovat, ale podporovat a ty negativní pouze usměrňovat do přijatelných mezí, bude tato škola lidštější a lidé se v ní budou cítit lépe.

Horká ve své knize upozorňuje na emociální podstatu hodnocení a emociální prezentaci vyučování. Ta je postavena na expresivní prezentaci věcného významu učiva, „*osobní sympatie*

*každému žakovi, jednání učitele, které umožní žákům otevřeně bez vnitřních zábrán a vnějších zásahů citově prožívat a komentovat vlastní učební činnost, otevřeně bez zábrán a zásahů emocionálně se rozdělit o vlastní pocity a dojmy, získané v mimoškolním prostředí, využívat osobní zkušenosti a imaginace žáků pro porozumění prožitkům a jednání jiných lidí“.* (Horká, 2009, s. 46).

Horká zapsala tři hlavní změny v pojetí moderní výchovy. Prvním je nutnost vždy *„vnímat dítě jako svébytnou osobnost, s vlastní identitou a vlastními právy“*. Další je *„respekt k jeho individuálním zvláštnostem, možnostem rozvoje, k jeho potřebám a zájmům“*. Při tom bychom měli myslet na to, že *„základem komunikace je partnerský přístup k dítěti založený na úctě, toleranci, porozumění a citlivé orientaci v něm“*. (Horká 2009, s. 23).

Podle Kotáskové můžeme morální zralosti dětí dosáhnout těmito pěti podmínkami: Jednak bohatým rodinné prostředím, kde se děti mohou ztotožnit s dospělými jako sociálními vzory. To ovšem učitelé ve školách nemohou zcela ovlivnit. Jako druhou nutnost Kotásková uvádí *„uplatňování takových výchovných strategií, které mobilizují u dítěte vnitřní síly k vyhovění požadavkům (z pozice lásky, ocenění, empatie)“*. *„V konfliktních situacích je dítě vedeno k pochopení problému a jeho řešení se zdůvodňuje humánními potřebami a konsensem, nikoli nutností vyhovět autoritě. Dětem jsou poskytovány příležitosti a zkušenosti s různorodými interakcemi v různých situacích a rolích. Děti mají možnost získávat zkušenosti s příslušností k různým skupinám s odlišnými pravidly chování.“* (Kotásková In Vacek, 2000, s. 73).

Hlavní výchovné prostředky k výchově morálky v mladším školním věku: *„Srozumitelná a přirozená pravidla, mravní poučování a vysvětlování, komentovaná a sociálně sdílená zkušenost, stále ještě dobrý (ale i negativní) vzor (i literární hrdina), vedení, pochvala, trest, pozitivní uplatňování autority.“* (Fialová In Horká, 2009, s.60). Pavel Vacek k tomuto tématu zdůrazňuje, že mravní výchova by měla být orientována zvláště *„na vytváření pozitivních mravních stránek osobnosti“*, v současné době se však vychovatelé bohužel soustředí spíše na odchylky od pravidel a norem, případně na jejich trestání. (Vacek, 2011, s.123)

Pozitivní mravní složky osobnosti můžeme rozvíjet mimo jiné také pomocí simulačních her. V simulační hře se snažíme vytvářet problém reálného života. Předkládáme žákům určitá data (nebo jejím umožníme, aby si je získali sami). Na základě těchto dat žáci řeší zadaný problém. Důležitou součástí simulačních her je práce ve skupinách. *„Simulace vybízí děti k přemýšlení*

na vyšších úrovních myšlení. Simulace vede děti k promýšlení situací, rozhodování, předvídání důsledků.“ (Stará, 2004, s. 47).

### 7.1 Metody mravní výchovy

V mravní výchově jsou důležité dvě skupiny metod:

1) *„Metody přímě (direktivní): na dítě působí přímo a otevřeně, více méně z pozice autority: Mravní vysvětlování a poučování, kladení požadavků, vymezování pravidel (za větší či menší účasti dětí). Vedení – přinucování a donucování, cvičení (úkolové situace, řešení problémů, diskuse... s cílem procvičit a upevnit určité způsoby jednání a chování), přesvědčování, příklad (srov. Vzor: ...dávat někomu za příklad někoho, něco...), kontrola (dozor), hodnocení – odměna a trest.“*

Tyto přímé metody fungují ve fázi heteronomní morálky a později hlavně v náročných výchovných situacích. Ale je vhodné je už v ranějších stádiích kombinovat s indirektivními.

2) *„Metody nepřímě (indirektivní): na dítě působí zprostředkovaně a nenásilně; důležité je získat je pro spolupráci a zaangažovat je pro určitý způsob chování a jednání tak, aby tak konalo pokud možno z vlastní vůle, dobrovolně, ochotně a s porozuměním: Vzor (působí spíše samovolně, spontánně), tvorba a dodržování pravidel a norem, režim a řád, pozitivní výchovné prostředí (klíma, veřejné mínění), diskuse (řešení etických dilemat), metody získávání (projev očekávání, slib, závazek, výstraha), metody vyvolávání a tlumení citů (empatie, agitace, degradace, eliminace a sublimace, řešení konfliktů...), metoda kontroly, spolupráce, samospráva (pověřování úkolem, spolupráce se samosprávou), sebereflexe, sebevýchova (reflexivní deníky, předsevzetí, plány seberochoje apod.).“*

Indirektivní metody jsou využitelné ve stádiu autonomní morálky, je však důležité s nimi pracovat už ve dřívějším stádiu, aby si děti pomalu zvykaly na samostatné rozhodování a jednání s jeho důsledky. (Fialová In Horká, 2009 s. 61, 62).

Mugny a Carugaty (1985) jsou toho názoru, že systém hodnot ve společnosti a způsob jejich prezentace výrazně ovlivňují sociální inteligenci. Výběr hodnot napomáhá k tříbení úsudku. Rozvoj jednice je velmi omezen, pokud jsou hodnoty pevně dány a člověk se nemůže svobodně rozhodnout. Naopak tam, kde jsou příliš velké možnosti výběru a neexistují žádné pomocné mechanismy nebo opory, dochází k velké nejistotě a stresu.

Lickona sepsal ve své knize vydané roku 1992 dvanáct strategií k rozvoji charakteru. Roli učitele zde představuje jako ochránce/pečovatel, model chování a rádce. Třída má plnit funkci „*morálního společenství založeného na respektu, pomoci, sounáležitosti a plnohodnotnosti členů*“. Základ uvědomělé kázně tvoří třídní normy a pravidla. Nezbytná je také demokratické prostředí třídy. To je založeno na „*spolurozhodování a společné zodpovědnosti*“. Učitel by měl vytvořit takovou atmosféru, aby žákům bylo ve škole dobře. Hodnoty vyučované v rámci kurikula mají být provázány s obsahem vyučování. Lickona doporučuje často využívat kooperativní učení, které je založeno na spolupráci a práci v týmu. Jednou ze strategií Lickony je také „*vytvořit u žáků potřebu „dobře vykonané práce*“. *Ta souvisí s odpovědností za vlastní výkon, vysokým nasazením, osobním maximem, posilováním vztahu k hodnotě lidské práce*“. Zařazování morální reflexe, „*prostřednictvím diskusí, čtení, psaní, nácvik „správných rozhodnutí“ a argumentace*“ je také jedním z prostředků. Podle autora má význam „*řešení morálních konfliktů (nacházet spravedlivá a nenásilná východiska)*“. Pedagog má s žáky dělat nejrůznější prospěšné a pomáhající činnosti prospěšné mimo třídu, například „*pro školní komunitu i mimo školu v rámci regionu*“. Žáci jsou ovlivňováni „*pozitivní morální kulturou školy*“. Proto se v ní mají vyskytovat jen „*morálně korektní vztahy*“, a to „*na všech úrovních školního společenství – vedení – učitelé – žáci – zaměstnanci: morální prestiž, dobrá pověst*“. Škola má přijímat rodiče a ostatní subjekty „*jako partnery*“, včetně podpory rodičů jako partnerů v mravní výchově dětí, spolupráce na společném úkolu. (Vacek 2000, s. 83)

## 7.2 Prosociálnost ve školní výchově

Lencz v úvodu knihy *Etická výchova* píše, že Olivar při tvorbě této knihy vycházel ze zjištění mnoha výzkumů, které dokázali, že důležitým faktorem dobrého vývoje charakteru je prosociálnost. Píše: „*Podle závěrů těchto výzkumů, když si dítě osvojí prosociální postoje a chování, s velkou pravděpodobností vyrostе v charakterního člověka; když ne, výsledek výchovy je problematický.*“ (Lencz In Olivar, 1992, s.5). Olivar svůj plán výchovy charakteru koncipuje do deseti oblastí:

- 1) Důstojnost lidské osoby; úcta k sobě.
- 2) Postoje a způsobilosti mezilidských vztahů. (Do této kategorie zařazuje nutnost učit děti očnímu kontaktu, úsměvu, pozdravům, naslouchání, poděkování, položení otázky, nebo také naplno prožívat přítomný okamžik.)

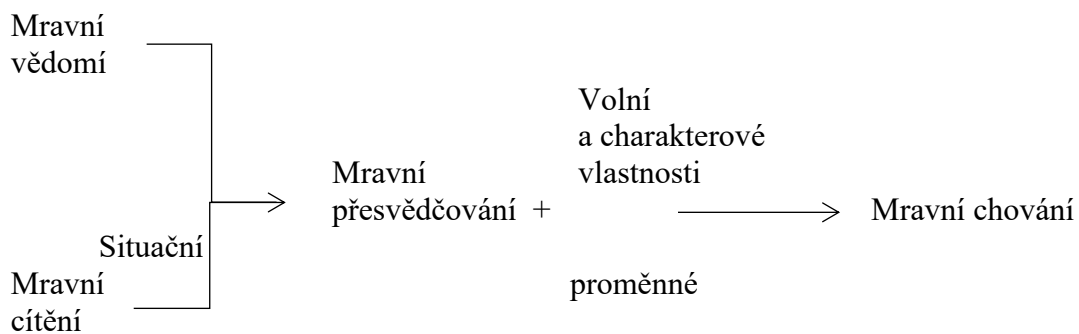
- 3) Pozitivní hodnocení chování druhých. Pochvala.
- 4) Kreativita a iniciativa. Osobní a kolektivní rozhodnutí.
- 5) Komunikace. Vyjádření vlastních citů.
- 6) Interpersonální a sociální empatie.
- 7) Asertivita. Řešení agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Konflikty s druhými.
- 8) Reálné a zobrazené prosociální vzory.
- 9) Prosociální chování. (Pomoc. Darování. Dělení se. Spolupráce. Přátelství. Zodpovědnost a starostlivost o druhé.)
- 10) Společenská a komplexní prosociálnost. (Solidarita. Sociální problémy. Sociální kritika. Občanská neposlušnost. Násilí.) (Olivar, 1992)

Etická výchova s těmito tématy se vyučuje jako samostatný vyučovací předmět s minimální časovou dotací jedné hodiny týdně. Všechny doby se proberou během dvou školních let. Program výuky je vždy nutné přizpůsobit možnostem a zkušenostem žáků. Už po jednom roce od zavedení etické výchovy do škol na Slovensku učitelé mluví o velkých změnách k lepšímu. Žáci například mají větší důvěru k učiteli, výrazně se snížil počet hádek a sporů mezi žáky, problémy s udržováním disciplíny jsou minimální. Učitelé vypověděli, že v průběhu prvního roku výuky předmětu etická výchova žáci začali akceptovat méně přitažlivé spolužáky, s pomocí etické výchovy se podařilo vyřešit několik vážných výchovných problémů. (Lencz In Olivar, 1992).

Podle Pelikána (2002, s. 126) se prosociální chování rozvíjí v závislosti na čtyřech podmínkách. Jednak od počátku dáváme ve výchově dítěti jistou dávku svobody. Ta musí být doprovázena odpovědností dítěte za vlastní rozhodnutí. Za druhé využíváme při výchově zvláště indirektivních metod, například diskuse nad životními problémy a situacemi nebo reflexe. Vždy se snažíme dítěti zprostředkovat dobré vzory. A zvláště v rodině vedeme dítě ke spolupráci na prosociálních činnostech (pomoc, pochopení, tolerance, respektování), dítě vedeme postupně. Nejprve přiměřeně se spoléhat samo na sebe. Poté dítě začneme zapojovat do činností rodiny (od sebeobslužnosti přes pomoc dospělým k vlastním domácím povinnostem), následně k pomoci blízkým lidem a konečně k pomoci všem potřebným. (Fialová In Horká, 2009).

Lickona ve své knize *Educating for Character* vydané roku 1992 popsal „*komponenty dobrého charakteru*“ a vztahy mezi nimi vyjadřuje graficky:





Mezi mravní vědomí Lickona zahrnuje mravní znalosti, což znamená seznámení s pravidly a normami, informace o tom, co je a není správné a mravné. Dále poznání mravních hodnot a jak je aplikovat v reálných situacích. Schopnost měnit úhly pohledu, tedy nahlédnout na situaci pohledem jiných lidí, zejména těch, kteří se odlišují. Další nezbytná mravní znalost se týká morálního usuzování ve významu pochopit proč bychom se měli chovat morálně. Být zvyklý před každým rozhodnutím zvážit možnosti a brát zřetel na možné důsledky. A v neposlední řadě schopnost sebepoznání, tedy být si vědom svých silných a slabých stránek.

Mravní citění má podle Lickona také šest složek:

- Svědomí, které zahrnuje zvláště smysl pro povinnost a odpovědnost.
- Sebeúcta, tedy pozitivní vztah k sobě je základem vztahů k druhým. Nesmí být ovšem postavena na povrchních charakteristikách, jako je vzhled, oblečení, fyzická síla nebo popularita. Vychovatelé by měli podporovat sebeúctu žáků na základě takových kvalit jako jsou poctivost, pracovitost, odpovědnost, zdvořilost.
- Empatie, tedy emocionální verze úhlu pohledu. Lickona zdůrazňuje význam „generalizované empatie“, která umožňuje kriticky spoluprožívat nespravedlnosti a křivdy a přirozeně vede ke snaze jejich nápravy.
- Lásky k dobru, které má být prezentováno věrohodně.
- Sebekontrola a sebeovládání, které napomáhá k tomu, abychom se dobře chovali, přestože sami nechceme.
- Skromnost, která je založena na dobrém sebepoznání a motivuje nás k tomu být lepšími lidmi.

Mravní přesvědčení, které Lickona vyzdvihuje je vlastně mravní vědomí doplněné o nezbytnou citovou složku. (Lickona In Vacek, 2011). To znamená, že chování jedince je založeno nejen na tom, že ví, co je správné, ale i na jeho emocích, což můžeme přirovnat k Bullově vnitřní morálce, kterou jsme zmiňovali výše.

### 7.3 Pravidla v procesu výchovy

Pravidla jsou ve výchově nezbytně důležitá. Ve školním prostředí tomu není jinak. Dítě by mělo znát hranice, mezi kterými se může svobodně pohybovat a za jejichž překročení budou následovat určité sankce. Pravidla jsou jedním z nejdůležitějších prostředků k výchově morálky dětí, proto jim věnujeme samostatnou kapitolku.

Dítě by mělo pro správný rozvoj své osobnosti mít jasně stanovená pravidla jako hranice, mezi nimiž se může svobodně pohybovat a za jejichž překročení bude nějakým způsobem potrestáno. Význam pravidel se dítě přirozeně učí prostřednictvím her, které jsou mu v jeho věku blízké. Pan Vacek vytvořil soubor zásad využívání pravidel ve výchově:

*„Zásady pro uplatňování pravidel v procesu výchovy:*

- *„S dětmi diskutujeme o pravidlech, kterými se řídí zejména při hře, při jiné společné činnosti, ale také v „životě“.“*
- *„Ptejme se, zda vědí, kde se pravidla vzala a k čemu jsou dobrá. Dále se ptejme, zda by se dala změnit, a pokud ano, za jakých podmínek.“*
- *„Pravidla dospělých (tzv. „vnější“ pravidla se snažme vždy vysvětlit přiměřeně věku dítěte. Platí zásada: pokud jako pedagog nejsem schopen smysl pravidla nebo normy dítěti zdůvodnit, jsem buď špatný pedagog, nebo jde o špatné (zbytečné) pravidlo.“*
- *Vytvářejme co největší prostor pro spoluúčast dětí při tvorbě pravidel, která upravují zejména vztahy mezi nimi (při společné činnosti nejrůznějšího typu).“*
- *„Navozujeme cvičné herní a jiné situace tzv. „bez pravidel“ (v smyslu každý s může dělat co chce), abychom tak ukázali rozdíl mezi životem s pravidly a bez nich (pro děti jsou takové aktivity zpočátku zábavné, ale brzy je začnou nudit a pravidel se sami začnou dožadovat).“ (Vacek, 2008, s. 19)*

V této kapitole jsme se podívali na to, jaké metody doporučují autoři při výchově morálky a charakteru dětí. Horká zdůrazňuje zvláště emoce a způsob pojetí osobnosti dítěte. Kotásková předkládá pět podmínek vedoucí k morální zralosti dětí. Přínosné jsou Vackovy výchovné prostředky i metody mravní výchovy podle Fialové. Dále jsme se seznámili s dvanácti strategiemi k rozvoji charakteru podle Lickony. Velmi zajímavý je příspěvek Olivara o etické školní výchově. Nastudovali jsme si Lickonovo mravní cítění a přesvědčení. Kapitolu jsme uzavřeli exkursem do důležitosti pravidel v procesu výchovy.

## 8 Jaký by měl být učitel

V této kapitole se podíváme opět na otázku role učitele v procesu výchovy. Tuto problematiku jsme už několikrát nakousli, ale je tak významná, že jsme se rozhodli věnovat ji samostatnou kapitolu.

Pavel Vacek je toho názoru, že základem je učitelovo přesvědčení, že každý člověk je schopen odlišovat dobré a zlé a má předpoklady k tomu stát se zodpovědným a svobodným člověkem. Každé dítě může dospět k určité morální zralosti, když mu v tom pomůže vhodná výchova. (Vacek, 2011) To jsou krásné myšlenky plné naděje. Ries ale ve své knize píše daleko pesimističtěji. *„V dnešní době je učitelova profesní zdatnost (přípravenost) odvozena od vědeckého vzdělání: je-li vzdělán v oboru, který vyučuje, v pedagogice a psychologii je způsobilý vykonávat své povolání. Takový učitel je připraven na to být vzdělavatelem, nikoli však vychovatelem – zvláště rozumíme-li výchově jako péči o duši. Škola je tedy málo mocná reagovat na pokleslou kulturu, morálku a barbarizaci světa. Dnešní společnost málo umožňuje učiteli by doprovázel žáka na cestě k jeho zlidšťování, jeho sociální, ekologické, morální, estetické, duchovní a spirituální kultivaci.“* (Ries, 2008, s. 163.)

Vhodného přístupu k dítěti, podporující rozvoj dětské osobnosti učitel dosáhne, pokud interakci s dítětem pojme jako vzájemnou pomoc. Učitel pomáhá dítěti poznávat svět a orientovat se v něm a dítě pomáhá učiteli, aby ho více pochopil, znovu objevil kouzlo dětství, prohloubil některé lidské hodnoty. Ries tento přístup ve své knize mnohokrát deklaruje: *„Často bereme výchovu a vzdělávání jako silnější dospělý pomáhá slabšímu dítěti. Ale dítě v sobě nese sílu svého dětství (radost, hravost, intuitivnost, upřímnost, spontánnost, lásku, ...) - kterou většina dospělých ztratila. Jako dítě hledá za pomoci dospělého cestu k sobě samému, do lidského společenství a do kultury, může dospělý hledat cestu do ztraceného ráje dětství pomocí dítěte.“* (Ries, 2008, s. 147).

Tento vztah mezi učitelem žákem je pro oba velmi přínosný: *„Když žák ví, že i on pomáhá učiteli, je to zdrojem sebedůvěry a uspokojení. Když žák ví, že učitel si je této pomoci vědom, žák ví, že si ho učitel váží. Žák taky silněji vnímá, že pomáhá učiteli, když ví, že jeho*

*učitel je žákem jiného učitele a k němu vzhlíží s láskou a úctou – ať už je to vyšší učitelská autorita, filosof, myslitel nebo náboženská bytost. “*

O edukaci jako pomoci můžeme mluvit tehdy, jestliže učitel chápe svou činnost jako pomoc a má vůli ji takto vykonávat, žák vnímá konání učitele jako pomoc sobě, učitel vnímá a prožívá specifickou pomoc žáka, žák ví nebo tuší, že jeho specifická pomoc je učitelem přijímána a oceňována, žák ví nebo tuší, že jeho učitel dostává pomoc od svého učitele, kterého vnímá jako vyšší autoritu.“ (Ries, 2008, s. 149.)

Tento přístup učitele k žákům je ještě více potřebný v dnešní době, která usiluje o integraci a inkluzi. Vzájemná pomoc mezi učitelem, intaktními žáky a handicapovanými či jinak znevýhodněnými žáky je v těchto podmínkách nezbytná a velmi přínosná pro všechny zapojené aktéry.

Význam učitelova výchovného působení a jeho přístupu k žákovi dokládá i kniha *Psychologie školní šikany. „Pedagogové mohou ve výuce podporovat faktory, které chrání před vznikem nežádoucího chování žáků a šikany (např. empatie, sociální dovednost získat si sympatie a uznání druhých)“*. (Kollerová In Janošová, 2016, s. 159). Hned na prvním místě ve výčtu konkrétních metod uvádí Kollerová empatii, protože je to jeden z nejdůležitějších předpokladů prevence proti vzniku šikany a jiného nežádoucího chování.

Dovednost rozlišovat dobro a zlo a vědomí důležitosti etických norem ještě nemusí zaručovat, že se člověk bude chovat morálně. To však může učitel svým vytrvalým pedagogickým působením velmi dobře ovlivnit. (Janošová, 2016).

V nejnovějším školském dokumentu na státní úrovni, *Strategii vzdělávání do roku 2020*, se píše o snaze v následujících letech rozvíjet dovednosti učitelů vytvářet pozitivní klima ve třídě a pracovat se žáky podle jejich individuálních potřeb. *„V rámci studijních programů připravujících učitele vytvořit dostatečný prostor pro rozvoj pedagogických dovedností nezbytných pro práci ve školní třídě (např. využívat diagnostické postupy, umět pracovat s klimatem třídy, přizpůsobovat výuku individuálním potřebám jednotlivých žáků, sledovat pokrok každého žáka, poskytovat sumativní i formativní hodnocení, vyučovat heterogenní kolektivy, využívat ve výuce efektivně informační a komunikační technologie, otevřené vzdělávací zdroje atd.)“*. (*Strategie vzdělávání do roku 2020*, s. 27).

Velmi významnou oblastí učitelova působení je vymezování se proti ponižování a zesměšňování slabších žáků spolužáky. Učitel by měl vždy zasáhnout proti takovému jednání, pokud tak neučiní, podílí se na šikaně i oni sami. (Janošová, 2016).

Jedním z nejdůležitějších, a zvláště u mladších žáků také nejefektivnějších, způsobů učitelské výchovy je osobní příklad. Učitel by měl být vzorem v chování a příkladem v řešení každodenních problémů. *„Měl by spravedlivě rozhodovat, odpovědně se chovat, respektovat názory všech jedinců a tyto názory zohledňovat, měl by být tolerantní, schopen vcítění se i soucitu, měl by jednat čestně, nezištně, pomáhat ostatním“.* (Stará, 2004, s. 58).

V této kapitole jsme se podívali na otázku role učitele v procesu výchovy. Přestože se toto téma jako červená nit táhne prakticky celou naší prací, věnovali jsme jí samostatnou kapitolu. Ries i do této kapitoly přispěl svým zaměřením na humanistický obraz školy jako výchovného centra. Pozornost učitelů věnuje i Strategie vzdělávání do roku 2020.

## 9 Problematika šikany a nevhodného chování k ostatním ve školním prostředí

Poslední kapitol jsme zařadili proto, že šikana je a významné téma. Na spouštách českých škol se šikana vyskytuje. Šikana ovlivňuje klima školy a tím i výchovu v ní.

Jak píše ve své knize Bendl, šikana vzniká v asymetrických vztazích, kde má jedna strana převahu. Formálně jsou si členové skupiny rovni, neformálně ale má agresor větší moc. Pomocí šikany si chtějí silnější členové skupiny zajistit ještě větší moc. Získání výhody ze šikanování je pro agresory druhotným cílem. (Bendl, 2003).

Oběti šikany bývají jedinci, kteří se odlišují od zbytku skupiny. Záleží tedy na tom, co daná skupina považuje za odlišnost. Běžně se tedy stává, že fyzicky slabší dítě je v jedné třídě šikanováno, zatímco v jiné se bez problémů stane součástí kolektivu. Na druhé straně, vůči některým typům žáků se šikana obrací častěji než vůči jiným. Důvodem je, že kritéria vyskytující se v naší společnosti v podobě předsudků ovlivňují i většinu dětských kolektivů. (Smetáčková, 2009).

Janošová v knize Psychologie školní šikany píše, že v posledních letech roste informovanost o šikaně „*k níž přispěl i rozvoj preventivních pedagogických programů, realizovaných dnes již na většině základních škol.*“ (Janošová, 2016, s. 18). Na druhé straně podotýká, že školy i jednotliví pedagogové bývají častí právem kritizováni za podceňování šikany. Může to být proto, že učitelé berou výskyt šikany ve své třídě jako vlastní profesní selhání. Šikanu pak přehlíží a nechtějí si přiznat vlastní chybu. Nebo se mohou bát, že přiznáním šikany ve své třídě by mohli být negativně hodnoceni vedením školy.

Nevýhodou preventivních programů proti šikaně je, že „*bývají založeny zpravidla na posilování ženských prosociálních vlastností*“, protože hlavní důraz se klade na rozvoj empatie s druhými. To je velmi efektivní a bezpečný způsob řešení problémových situací, daleko přirozenější pro mnoho sporů mezi chlapci by však byl „*mužský*“ způsob řešení, tedy pobít se, což ale ze společenského hlediska není přípustné.

Šikana může být, podle Janošové, agresory někdy omlouvána tím, že šikanované dítě překročilo některou společenskou normu. „*Z této perspektivy je tedy k řešení šikany nutné ze strany pedagogů a rodičů naučit děti kriticky reflektovat společenské a skupinové normy a pomoci jim pochopit, že je možné chovat se odlišně od společenských očekávání v případě, že*

*tato očekávání vedou k újmě druhých.*“ (Janošová, 2016, s. 56). Znamená to tedy diskutovat s dětmi o společenských normách.

Z důvodu odhalování šikany můžeme využívat dotazníky sebeposuzovací nebo dotazníky k posouzení spolužáků. Díky sebeposouzení se dozvíme, jak tázaný vidí sám sebe, dotazníky od spolužáků nám prozradí, jaká je pověst jednotlivých žáků ve třídě. Sebeposuzovací dotazníky se týkají velmi nedávné nebo aktuální situace ve třídě, takže může být snadno zkresleno. Zatímco dotazníky k posouzení spolužáků nám prozradí stabilnější jevy a charakteristiky třídního kolektivu. Na druhou stranu u těchto dotazníků existuje riziko, že žáci popíší šikanu, která před nějakým časem probíhala, ale teď už neprobíhá. Rizikem je také to, že tato metoda spolehlivě odhalí jen nápadné případy šikany, ty nenápadné jí zůstanou skryté. Pro výzkumy šikany je nutné mít na paměti, že se může jednat o citlivá data, proto musí výzkumník vytvořit tazateli maximální soukromí a pocit bezpečí anonymity. Žáci musí předem vědět, jak bude se získanými daty nakládáno. Nevýhodou dotazníků je, že dotazovaní mohou svou zkušenost se šikanou zatajovat.

Aby se žáci naučili dobře vycházet a spolupracovat se všemi spolužáky, i s těmi, kteří jsou jim méně sympatičtí, radí Kollerová učitelům zařazovat aktivity ve dvojicích či menších skupinkách do kterých jsou žáci rozdělování náhodně například rozpočítáváním či losováním. Tak mají možnost se lépe poznat i ti spolužáci, kteří by se k sobě jinak nedostali. Taková práce přináší prostor i pro konflikty a jejich úspěšné řešení, proto je důležité věnovat pozornost průběhu a následné reflexi takových aktivit. (Kollerová In Janošová, 2016).

Zjistili jsme, jak je důležité řešit šikanu na školách. Tímto tématem by se školy měli zabývat a neměli by ho přehlížet. V naší empirické části budeme mimo jiné zjišťovat i to, jak některé školy v naší zemi pracují s tématem šikany.

## **II EMPIRICKÁ ČÁST**



## 10 Design empirického šetření

### 10.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit, jaké metody učitelé v dnešních primárních školách využívají k rozvoji morálky a charakteru svých žáků, a jestli vidí pozitivní dopady tohoto svého pedagogického působení na chování svých žáků. Jako dílčí empirický cíl nás zajímalo, jak si v této oblasti vedli učitelé muži v porovnání s učitelkami ženami. Jako výzkumná lokalita byla zvolena oblast Zlína a blízkého okolí.

Stanovili jsme si pět výzkumných otázek: Pracují učitelé s třídními pravidly? Pracují učitelé s příběhy s morálním obsahem? Zajímají se učitelé o názory svých žáků a pracují s nimi? Snaží se učitelé bojovat proti šikaně a rozvíjí dobré vztahy mezi žáky ve své třídě? Vidí učitelé pozitivní dopady tohoto svého pedagogického působení na chování svých žáků?

### 10.2 Výzkumná metoda a výzkumný nástroj

Jako výzkumný nástroj jsme si zvolili dotazník, protože umožňuje sběr velkého množství dat za poměrně krátkou dobu. Naším záměrem bylo vytvořit takový dotazník, ve kterém byly otázky pokládány věcně, aby celková délka našeho výzkumného nástroje neodradila respondenty od práce na něm, a tak se zvýšila pravděpodobnost jeho návratnosti.

Vytyčili jsme si některé základní oblasti, s nimiž se dnes ve školách pracuje, o kterých jsme psali v první části naší práce. Tyto oblasti přímo či nepřímo podporují rozvoj charakteru a morálky žáků.

Naš výzkumný nástroj obsahovalo 21 položek. Zařadili jsme do něj patnáct uzavřených položek, tři polouzavřené položky a tři hodnotící škály.

Začali jsme uzavřenou obsahovou položkou, ve které zjišťujeme pohlaví respondenta. Druhá položka byla opět uzavřená, kontaktní. Respondent v ní měl zakroužkovat počet let své pedagogické praxe na primární škole. Třetí položka měla charakter kontaktní otázky, respondentům jsme ji podali formou hodnotící škály. Pedagog zde měl na sedmistupňové škále vyznačit, do jaké míry souhlasí s výrokem, že škola má vychovávat žáky. Čtvrtá otázka byla obsahová, opět hodnotící škála, zaměřuje se na ovlivňování chování žáků mimo vyučování. Druhou část výzkumného nástroje tvořila pátá položka, která byla rozdělena na šestnáct podpoložek a) – p). Položka 5 a) byla obsahová, polouzavřená, dotazovala se na využívání modelových situací nebo situačních her. Položka 5 b), opět obsahová, polouzavřená, tázala se na zařazování práce v komunitním kruhu. Položka 5 c) byla poslední polouzavřenou položkou našeho dotazníku, byla také obsahová, zabývala se nácviky schopnosti vcítit se do prožívání

jiných lidí. Následující dvě uzavřené, obsahové položky 5 d) a 5 e) se zabývali tématem šikany a vztahů mezi žáky ve třídě. Položka 5 f) byla obsahová, filtrační, zabývala se sociometrickým výzkumem. Položka 5 g) byla obsahová, uzavřená, zajímala se o to, jestli učitelé dávají svým žákům možnost výběru. Položky 5 h), 5 i) byly obsahové, uzavřené, zaměřeny na projektovou výuku. Následující položka 5 j) byla opět obsahová, filtrační, zabývala se zařazováním práce ve skupinách. Položky 5 k) a 5 l) byly obě obsahové, filtrační, jejich záměrem bylo zjistit, zda učitelé stanovují třídní pravidla, zda tak činí sami nebo společně se žáky a zda za jejich porušení předem stanovují sankce. Položka 5 m) byla uzavřená, obsahová, zjišťovala, zda si učitelé povídají se svými žáky i o tom, co přímo nesouvisí s probíraným učivem, zda se zajímají o názory žáků a dávají prostor diskusi. Položka 5 n) byla uzavřená, obsahová, jejím úkolem bylo zjistit, jestli učitelé zařazují příběhy s morálním obsahem. Poslední dvě uzavřené položky byly zaměřeny na to, zde se učitelé žáků ptají na jejich názor na probírané učivo. Třetí část výzkumného nástroje tvořila položka, označená číslem 6. Ta je obsahová a má charakter hodnotící škály. Respondent měl na sedmistupňové škále označit do jaké míry vidí pozitivní dopady svého pedagogického působení na chování žáků.

### **10.3 Průběh šetření**

Elektronickou cestou jsme oslovili vedení 16 základních škol ve Zlíně a blízkém okolí, s prosbou, jestli bychom na jejich škole mohli provést náš výzkum, tedy, jestli by nám učitelé vyplnili krátký dotazník. Dvě školy naši prosbu zamítly. Ve třech případech se nám nepodařilo spojit se s vedením. Jedenáct škol s výzkumným šetřením souhlasilo. Výzkumný nástroj jsme podle domluvy s vedením zaslali elektronicky, nebo vytištěné výzkumné nástroje osobně předali zástupci prvního stupně, který je ve vhodný čas rozdal pedagogům. Po smluvené době nebo další domluvě jsme si vyplněné dotazníky vyzvedli.

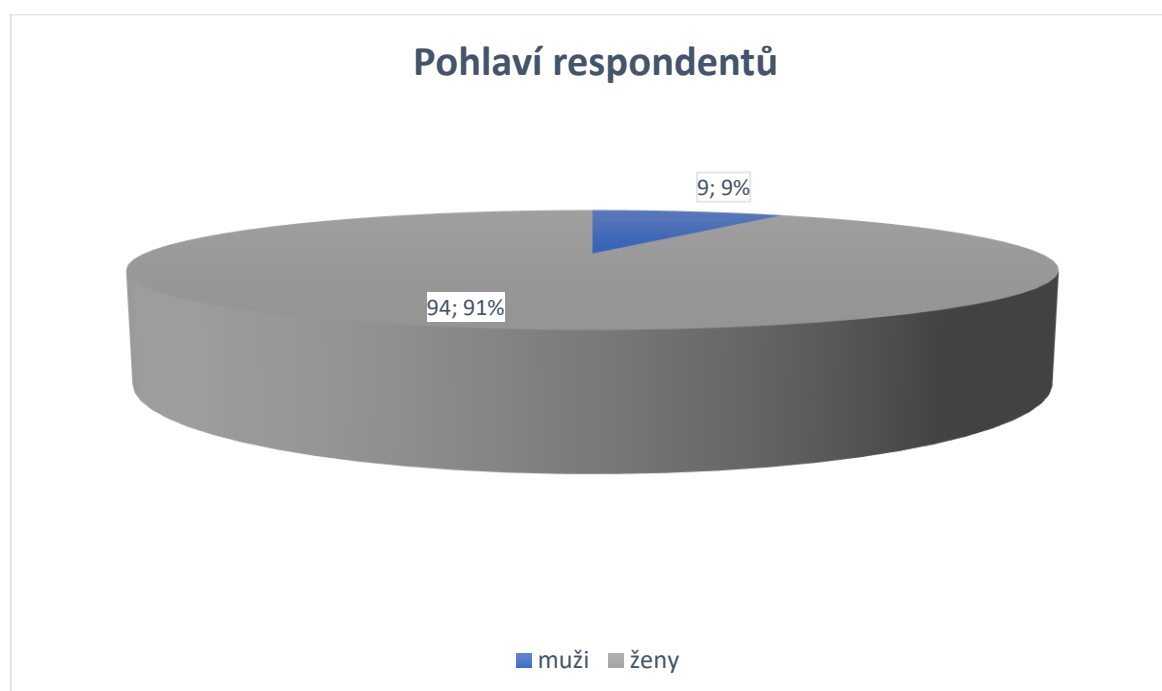
Rozhodli jsme se zvolit cestu vyplňování vytištěných dotazníků, protože jak píše Průcha, návratnost dotazníků rozesílaných emailem bývá nízká, obvykle kolem 30 %. (Průcha, 1995). Návratnost našich vyplněných výzkumných nástrojů byla vysoká.

### **10.4 Analýza a interpretace výzkumných dat**

#### **Položka 1.: Pohlaví**

Začali jsme uzavřenou obsahovou položkou, ve která zjišťujeme pohlaví respondenta. Náš dotazník vyplnilo 103 respondentů, kteří učí na základních školách ve Zlíně a blízkém okolí. Z toho 9 učitelů mužů a 94 učitelek žen.

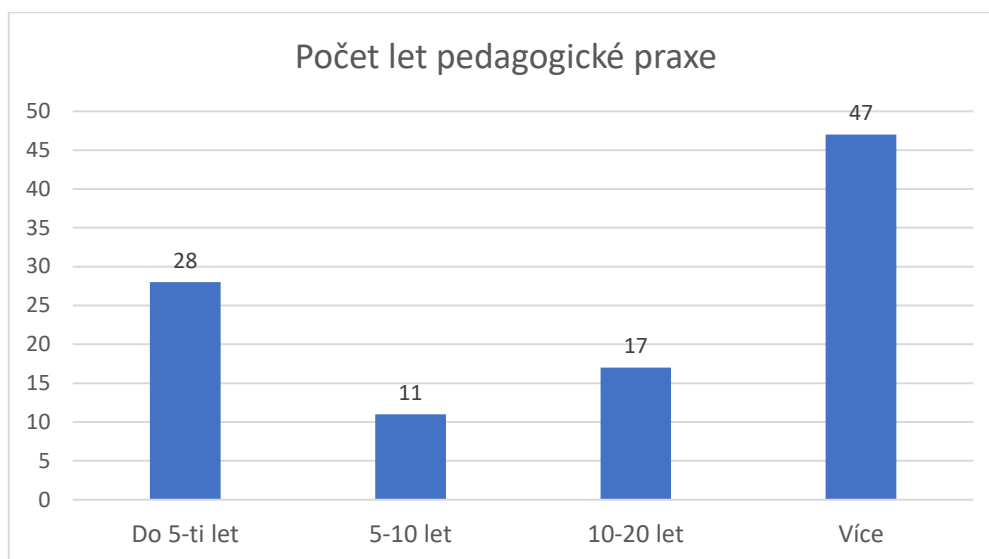
Graf č. 1: Pohlaví respondentů



### **Položka 2.: Počet let pedagogické praxe**

Druhá položka byla opět uzavřená, kontaktní. Respondent v ní měl zakroužkovat počet let své pedagogické praxe na primární škole. Možnost a) nabízela do 5 -ti let, b) 5–10 let, c) 10 - 20 let, d) více než 20 let. Nejvíce učitelů kroužkovalo odpověď více než 20 let. Tuto možnost zvolilo 47 dotázaných, což je 46 %. Druhý nejvyšší počet dotázaných byli pedagogové s praxí do pěti let. Možnost 5–10 let pedagogické praxe zvolilo 11 respondentů, 17 respondentů mělo za sebou 10–20 let působení na prvním stupni základní školy. Můžeme tedy říci, že téměř polovina našich respondentů byli starší a zkušenější učitelé.

Graf č. 2: Počet let pedagogické praxe

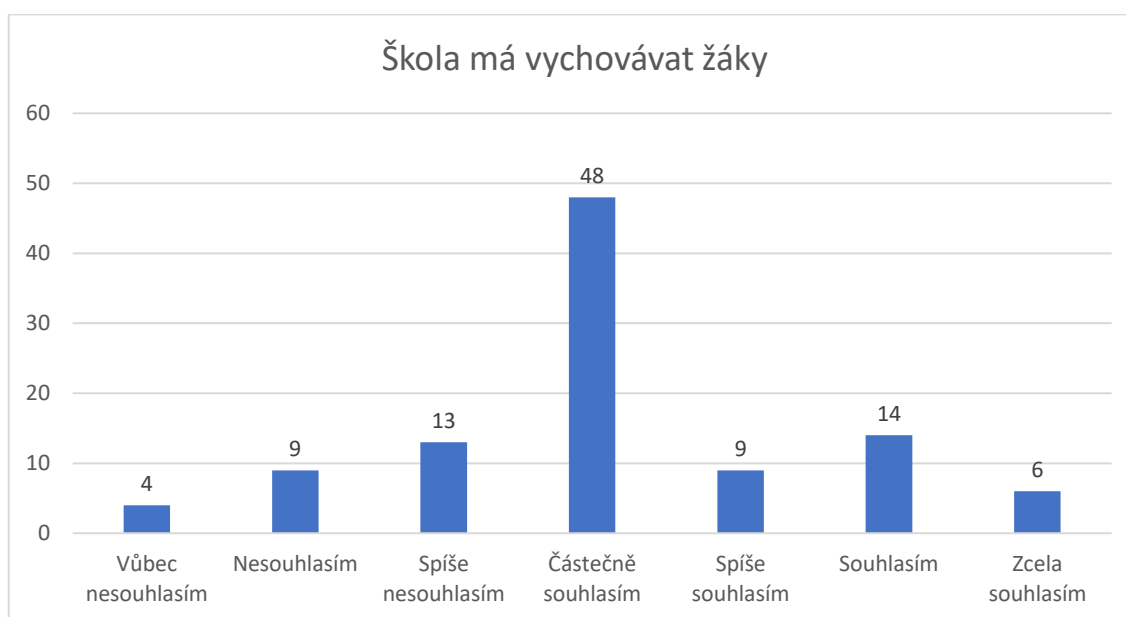


### **Položka 3.: Škola má vychovávat žáky**

Třetí položka měla charakter polouzavřené kontaktní otázky, respondentům jsme ji podali formou hodnotící škály. Pedagog zde měl vyznačit, do jaké míry souhlasí s výrokem, že škola má vychovávat žáky. Učitelé měli použít sedmistupňovou škálu, kdy jednička znamenala „vůbec nesouhlasím“, dvojka „nesouhlasím“, trojka „spíše nesouhlasím“, uprostřed je možnost „částečně souhlasím“, dále „spíše souhlasím“, „souhlasím“ a nejvyšší číslo znamenalo možnost „zcela souhlasím“. Pod tuto škálu jsme umístili řádek, kam měli pedagogové možnost odůvodnit svou odpověď.

Nejvíce respondentů zvolilo střední cestu, tedy možnost čtvrtou - „částečně souhlasím“. Ztotožnilo se s ní 48 z celkového počtu 103 dotázaných. Možnost „nesouhlasím“, nebo „spíše nesouhlasím“ zvolil úplně stejný počet respondentů jako možnosti „spíše souhlasím“, nebo „souhlasím“. Čtyři pedagogové s výrokem „škola má vychovávat žáky“ vůbec nesouhlasili, šest naopak souhlasilo zcela. Žádný dotázaný učitel muž nezvolil nesouhlasnou odpověď. 56 % učitelů mužů odpovědělo, že souhlasí částečně, 44 % zatrhlí pátou nebo šestou možnost, tedy, že s výrokem souhlasí. Učitelé muži si v této položce stáli lépe než učitelky ženy, protože na škále v celkovém průměru kroužkovali vyšší stupně.

Graf č. 3: Škola má vychovávat žáky



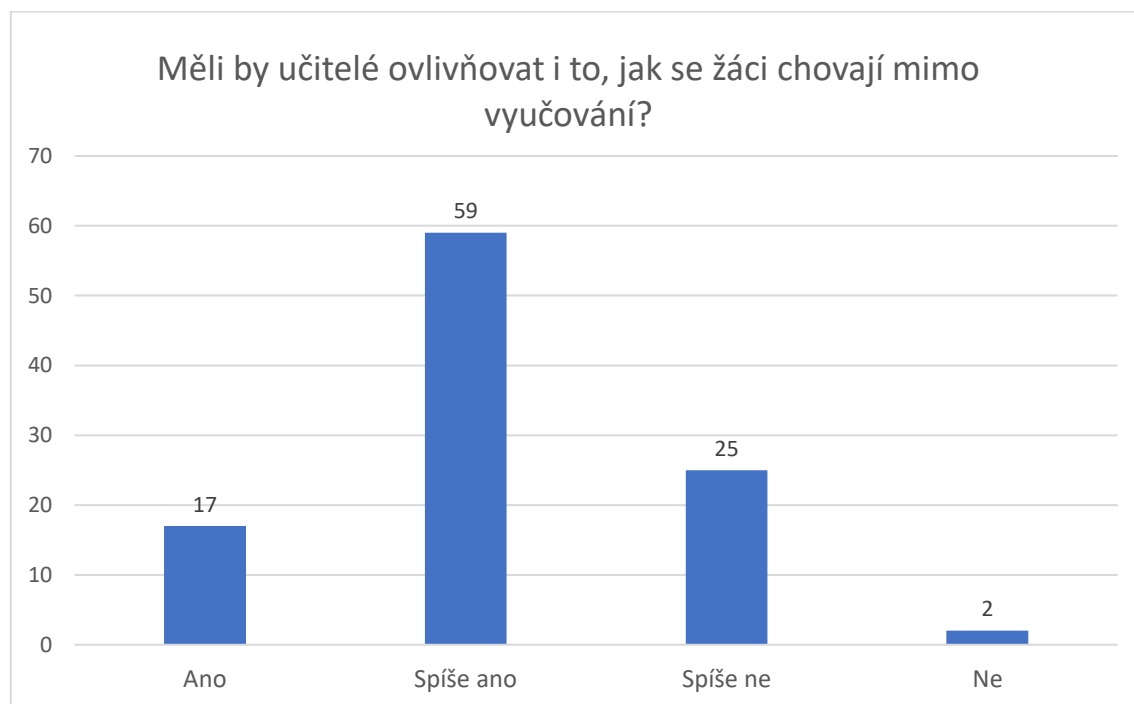
Většina respondentů využila řádku pod škálou a napsala, proč si to myslí. Najdeme zde velmi zajímavá data. Nejvíce učitelů uvedlo, že „*výchova ve škole navazuje na výchovu z rodiny*“. Uváděli také: „*Rodinná výchova je prioritou, škola výchovu jen koriguje, doplňuje, upevňuje a žáky usměrňuje*“. Někteří učitelé podotkli: „*Rodiče se někdy výchovy dětí zbavují a zodpovědnost z výchovu potomků předávají škole. Škola pak musí rodinnou výchovu nahrazovat, nebo alespoň dotahovat nedostatky výchovy z rodiny*“. Téměř všichni napsali, že *škola má především vzdělávat*. Dva pedagogové uvádějí: „*učitel vychovává příkladem*“. Čtyři učitelé, kteří na škále zvolili možnost „částečně souhlasím“ podepřeli svou odpověď poznámkou, že *škola je výchovně-vzdělávací instituce, proto je školní výchova stejně důležitá jako vzdělání*. Tři učitelé doplnili, že *žáci ve škole tráví spoustu času, proto by na ně škola měla mít pozitivní výchovný vliv*. Na závěr ocitujeme dvě sdělení, která jsou zajímavá vzhledem k charakteru naší práce: „*Výchova k zodpovědnosti a práci, mezilidské vztahy, úcta k druhým.*“ „*Aby měly děti morální a etické hodnoty*“.

#### **Položka 4.: Ovlivňování chování žáků mimo vyučování**

Čtvrtá otázka byla obsahová, opět hodnotící škála, zaměřovala se na ovlivňování chování žáků mimo vyučování. Tázali jsme se, zda si dotázaní myslí, že by učitelé měli ovlivňovat i to, jak se žáci chovají mimo vyučování. Nejvíce pedagogů odpovědělo „spíše ano“, bylo jich 59, což je 58 % z celkového počtu respondentů. 17 učitelů odpovědělo „ano“. 25 dotázaných odpovědělo „spíše ne“ a 2 zvolili možnost „ne“. Opět si vedli lépe muži. 56 %

učitelů mužů a jen 13 % učitelek žen si vybralo možnost „ano“, 44 % učitelů mužů zvolilo možnost „spíše ano“, učitelek žen tuto možnost zvolilo 59 %. Negativně neodpověděl ani jeden muž, žen však celých 29 %. Většina našich respondentů si tedy myslela, že by učitelé měli ovlivňovat i chování žáků mimo vyučování.

Graf č. 4: Měli by učitelé ovlivňovat i to, jak se žáci chovají mimo vyučování?



### **Položka 5.**

Tato položka je v našem dotazníku rozdělena na šestnáct podpoložek a) - p). Učitelé měli z podpoložek vybrat ty, které jsou zvyklí ve svém vyučování využívat.

#### **Položka 5 a): Využívání modelových situací nebo situačních her**

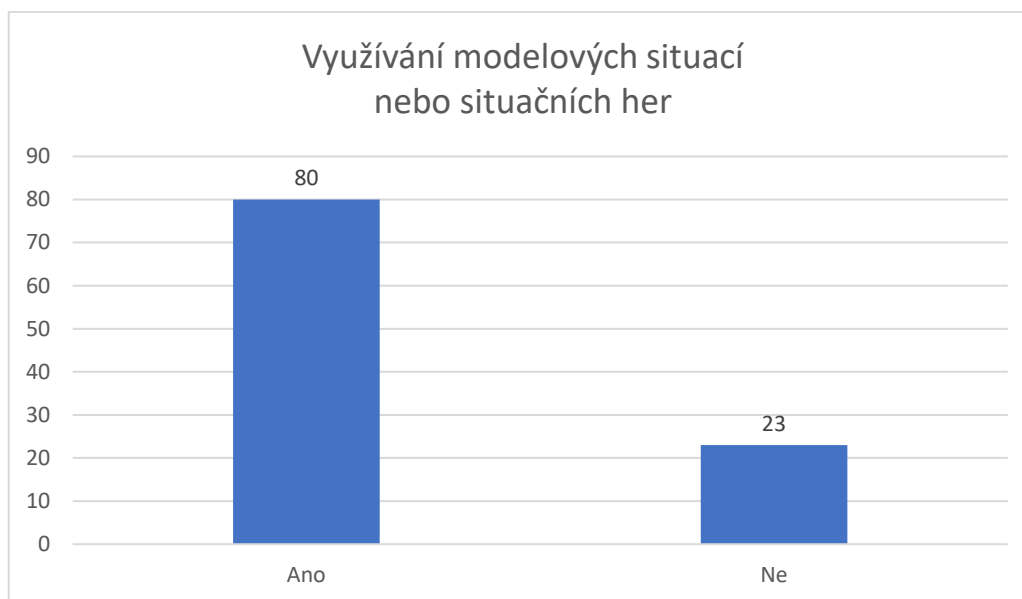
Položka 5 a) byla obsahová, polouzavřená. Tuto položku zakroužkovali učitelé, kteří využívají modelové situace nebo situační hry pro nácvik toho, jak se má žák zachovat, když se mu jiný posmívá, nebo mu nadává. Také ti, kteří využívají tyto metody pro nácvik slušného chování při společenských událostech, slušného chování k ostatním lidem, popřípadě nácvik dovednosti účinně pomoci potřebnému. Pod tuto škálu jsme umístili řádek, kam měli pedagogové možnost uvést příklad.

V teoretické části naší práce jsme se zabývali Piagetovými modelovými příběhy. V kapitole zaměřené na způsoby dosahování výchovných cílů vzdělávání jsme se zmínili o užitečnosti zařazování situačních her. Proto jsme se rozhodli do našeho výzkumného nástroje

zařadit tuto položku. Doplnili jsme ji příklady proto, abychom učitelé usnadnili rozhodování při vyplňování našeho výzkumného nástroje.

Tuto podpoložku zakroužkovalo 80 respondentů, tedy 78 % dotázaných. Vybralo si ji 100 % učitelů mužů a jen 76 % učitelek žen. Učitelé muži si tedy i v této položce stojí lépe než učitelky ženy. Z toho můžeme usuzovat, že využívání modelových situací nebo situačních her pro nácvik slušného a správného chování bylo mezi dotázanými učiteli hodně rozšířené.

Graf č. 5: Využívání modelových situací nebo situačních her



Pokud si respondent vybral tuto možnost, byl vyzván k tomu, aby uvedl příklad, čehož většina využila. Z dat sesbíraných díky tomuto řádku vyplývá, že učitelé ve školách využívají zvláště *dramatizace a interaktivních her*. Tohoto cíle dosahují také díky *slohové výchově a práci s úryvky z čítanek, práce v komunitních kruzích*, nebo tyto dovednosti rozvíjí *na základě učiva prvouky*. Několikrát bylo uvedeno: „*nacvičujeme zvláště slušné chování ve společnosti a k ostatním lidem*“, opakovaně se vyskytlo: „*nácvik slušného chování v městské hromadné dopravě*“. Jeden učitel poznamenal, že touto metodou učí žáky *první pomoc*. Jedna učitelka uvedla, že tímto způsobem *poučuje své žáky o správném chování před volnem, nebo nezvyklou událostí*. Tři ženy poznamenaly, že *takto reagují na vzniklé situace ve třídě*. Jedna z nich konkrétně uvedla „*chování ke spolužákovi s Aspergerovým syndromem*“.

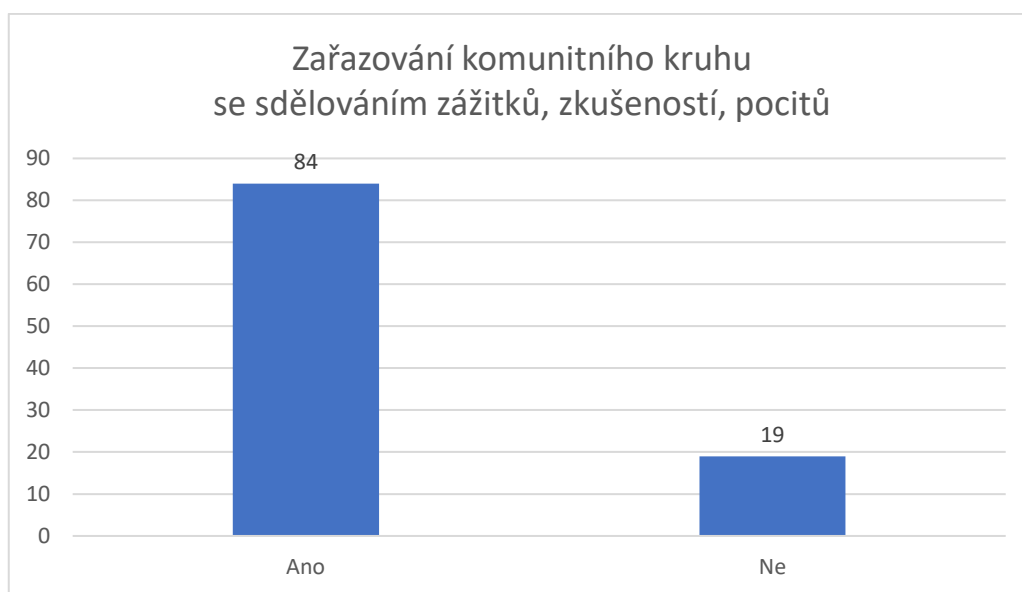
#### **Položka 5 b): Zařazování komunitního kruhu se sdělováním zážitků, zkušeností, pocitů**

Položka 5 b) byla opět obsahová, polouzavřená. Dotazovala se na zařazování práce v komunitním kruhu, kde žáci sdělují své zážitky, zkušenosti, pocity. Zařadili jsme ji proto, že jsme mnohokrát během práce na první části diplomové práce narazili na důležitost vyjadřování

pocitů a zážitků žáků. Mimo jiné takto vedené komunitní kruhy rozvíjí tolik důležitý vztah mezi učitelem a žákem a umožňují žákovi zdokonalovat se v komunikaci.

84 pedagogů, což je 82 % odpovědělo souhlasně, jen 19 ze 102 dotázaných komunitní kruh se sdělováním osobních zážitků, zkušeností a pocitů žáků nevyužívá. Lépe si opět vedou učitelé muži. 100 % učitelů mužů komunitní kruh využívá oproti 81 % učitelek žen. Většina respondentů tedy komunitní kruh se sdělováním zážitků, zkušeností a pocitů zařazovala.

Graf č. 6: Zařazování komunitního kruhu se sdělováním zážitků, zkušeností, pocitů



Ti, kteří zvolili tuto odpověď měli byli vyzváni, aby napsali, jak často komunitní kruh zařazují. Většina uvedla, že je zvyklá zážitkům, zkušenostem, pocitům žáků v komunitním kruhu naslouchat *jednou týdně*, z nich většina uvedla, že tak činí *v pondělí*, nebo *1-2 krát týdně*, popřípadě *jednou za dva týdny*. Dvě paní učitelky uvedly četnost komunitních kruhů *jednou měsíčně*. Tři učitelky ženy uvedly, že kruhu využívají *podle potřeby, většinou, když se vyskytne nějaký problém*. Jeden pan učitel ho využívá *tříkrát týdně*, jedna učitelka jen *dvakrát do roka*, jiná *každý den*. Zajímavá je odpověď paní učitelky s dlouholetou praxí, která napsala: „*jednou týdně zařazuji komunitní kruh se sdělováním zážitků a na začátku každého dne se sdělováním pocitů žáků*“. Doplnila: „*Každý týden máme zaměřený na jedno téma, které upřednostňujeme (pomoc kamarádovi s pomůckami, řekni něco pěkného druhému spolužákovi apod.)*.“

#### **Položka 5 c): Zařazování nácviků schopnosti vcítit se do situace a prožívání druhých**

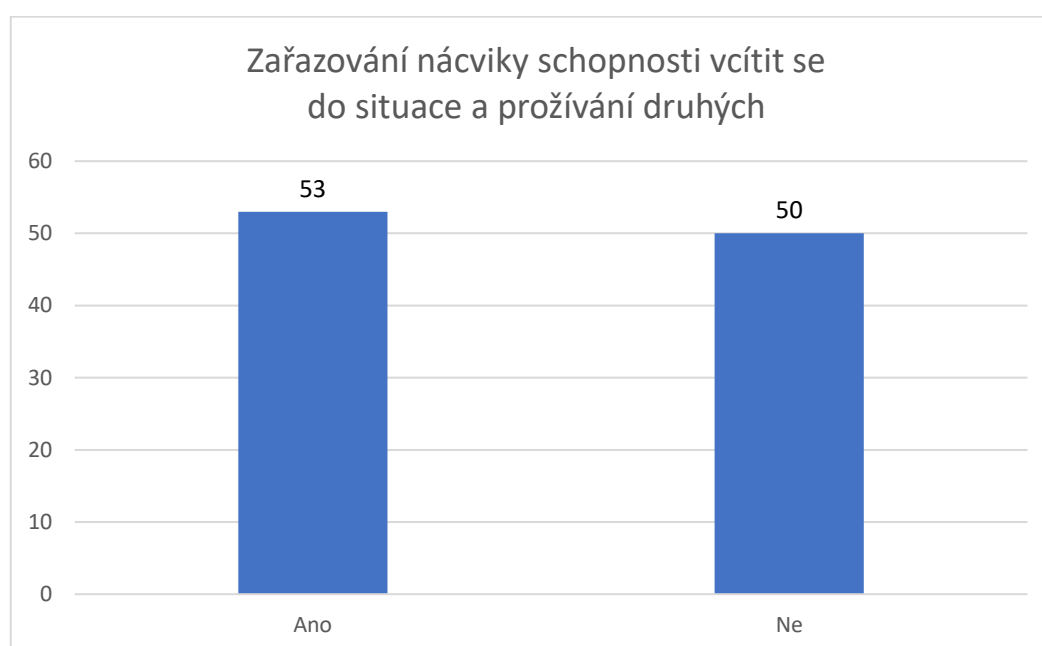
Položka 5 c) byla poslední polouzavřenou položkou našeho dotazníku, byla také obsahová. Tázali jsme se: „Zařazuji nácviky schopnosti vcítit se do situace a prožívání druhých lidí (např. jak se cítí člověk, kterému jiný nadává...)?“ Schopnost vcítit se do druhého je



nezbytná pro prevenci proti šikaně a posměchu, takže zajišťuje pozitivní klima ve třídě i celé škole. Tato schopnost podporuje nezištnou pomoc nejen mezi žáky ve třídě a je základním znakem vyspělé osobnosti. Téma rozvoje empatie jsme zmínili během teoretické práce hned několikrát.

Výsledky této podpoložky byly téměř vyrovnané. 53 pedagogů ho zakroužkovalo a 50 tuto možnost nezvolilo. V položce 5c) dopadli učitelé muži hůře než učitelky ženy. 33 % učitelů mužů volilo možnost „ano“, učitelek žen 54 %. Můžeme tedy shrnout, že nácviky schopnosti vcítit se do situace a prožívání druhých zařazovala asi polovina dotázaných.

Graf č. 7: Zařazování nácviky schopnosti vcítit se do situace a prožívání druhých



Ti, kteří označili možnost 5c) měli uvést, jak často tyto nácviky zařazují a příklad. Toho však mnoho respondentů nevyužilo.

Ti, kteří odpovídali většinou sdělili, že tuto metodu zařazují, *podle potřeby* nebo *příležitostně, když se ve třídě někdo někomu posmívá nebo mu nadává, nebo se stane něco jiného nepříjemného*. Pedagogové také touto metodou vedli žáky k tomu, *aby chápali slabší spolužáky a ty, kterým učení déle trvá*. Zařazují ji nejčastěji *v rámci slohu, literatury nebo prvouky*. Pro tuto příležitost někteří *vytváří modelové situace*, nebo využívají již zmíněný *komunitní kruh*. Jedna učitelka žena uvedla: „*Tuto metodu zařazuje velmi často*“, jeden učitel muž ji zařazoval *tříkrát týdně*. Paní učitelka, která učí už více než dvacet let, uvedla do

poznámky příklad hry, která pomůže dětem pochopit svět handicapovaných: „*Neslyšící (práce beze slov), nevidomí (pohyb se zavázanýma očima)*.“

#### **Položka 5 d): Vyhledávání náznaků šikany**

Následující položka byla uzavřená, obsahová. Zde jsme se zabývali tématem šikany a vztahů mezi žáky ve třídě. Položka d) zněla: „V mé třídě určitě neprobíhá šikana, proto soustavně nevyhledávám její náznaky.“ V dnešní době je téměř nemožné, aby v běžné třídě se dlouhodobě nevyskytovala vůbec žádná forma šikany. Proto je důležité, aby učitel byl vždy otevřený k možnosti, že v jeho třídě je šikana a vyhledával její náznaky, popř. proti ní co nejdříve zasahoval. Prevence šikany a práce s ní je velmi důležitá. Proto jsme jí věnovali v teoretické části celou jednu kapitolu a v našem dotazníku se jí týkají tři položky.

94 ze 103 dotázaných uvedlo, že si dává pozor na přítomnost šikany mezi žáky a vyhledává její náznaky. V této položce na tom byly opět lépe učitelky ženy. Mezi dotázanými učiteli muži vyhledávalo náznaky šikany 78 %, ale mezi učitelkami ženami to bylo 94 %.

Výsledky této položky dopadly příznivě, většina respondentů si uvědomovala riziko šikany a s tímto rizikem pracuje.

Graf č. 8: V mé třídě neprobíhá šikana, proto nevyhledávám její náznaky



#### **Položka 5 e): Podpora kolektivu třídy odborníky**

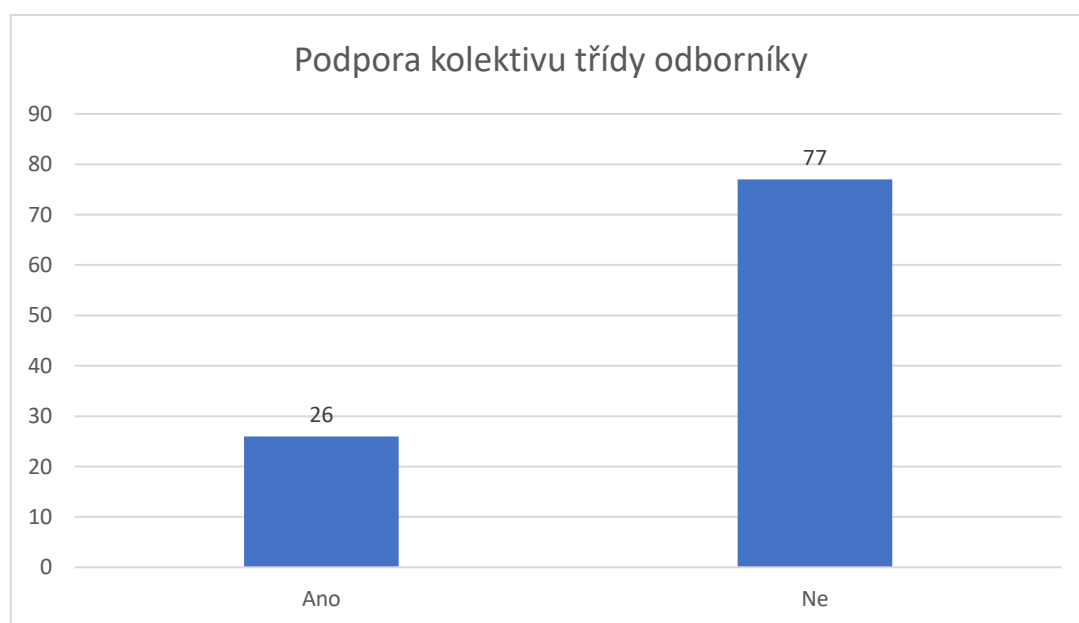
I tato položka byla uzavřená, obsahová a zabývá se tématem šikany a vztahů mezi žáky ve třídě. Do této položky jsme napsali: „Se třídou se účastníme preventivních programů, nebo

aktivit na stmelení kolektivu třídy, které vedou odborníci.“ Uvědomujeme si, že účast na podobných výjezdech či jiných aktivitách vedených odborníky si učitel nemůže do své výuky zařadit sám od sebe, protože je zařizuje vedení školy. Ale takové programy jsou velmi užitečné, zmiňujeme se o nich hned na začátku kapitoly zaměřené na šikanu. Pro základní školy a víceletá gymnázia ze Zlína a okolí je ve Zlíně k dispozici preventivní například program SAVIO, pořádané Salesiánským klubem mládeže, z. s. Zlín. Učitelé se mohou se třídou účastnit tematických besed, mohou také využít ročního projektu zaměřeného na rozvoj kolektivu třídy s názvem Třída jako tým.

Touto otázkou jsme chtěli zjistit, jestli učitelé bojují proti šikaně či jiným nežádoucím vlivům ve třídě a podporují dobré vztahy v kolektivu i pomocí odborníků. Tuto možnost označilo jen 26 dotázaných. Kroužkovali ji daleko více učitelé muži (89 %) než učitelky ženy (19%).

Z výsledků je patrné, že podpora kolektivu třídy s pomocí odborníků není v dotázaných školách příliš rozšířená.

Graf č. 9: Podpora kolektivu třídy odborníky



#### **Položka 5 f): Pravidelní zařazování sociometrického výzkumu**

Položka 5 f) byla obsahová, filtrační, zabývala se sociometrickým výzkumem. Zformulovali jsme ji takto: „Pravidelně zařazuji sociometrický výzkum (diagnóza vztahů ve třídě) prostřednictvím dotazníků.“ Tato položka částečně souvisela se dvěma předchozími položkami. Monitoring vztahů ve třídě má vést k pozitivnímu klimatu ve třídě, která je

předpokladem pro harmonický rozvoj osobnosti. O sociometrických dotaznících se můžete více dočíst v poslední kapitole naší teoretické části. Mluvili jsme zde o dotaznících na sebeposouzení a na posouzení spolužáků, o jejich kladech i záporech. Protože v takovém výzkumu se jedná o velmi citlivá data, měl by učitel předem seznámit žáky s tím, jak bude s výsledky nakládáno. To, jak učitel s výsledky zkoumání naloží, může ovlivnit odpovědi žáků.

Ze 103 dotázaných na tuto otázku odpovědělo jen 15 kladně. Bylo to 22 % učitelů mužů a 16 % učitelek žen. Z těchto výsledků je zřejmé, že diagnostika vztahů ve třídním kolektivu nebyla ve zlínských školách příliš rozšířená.

Do této otázky jsme zařadili dvě podpoložky: a. poté žáky seznámím s výsledky, b. poté výsledky utajuji před žáky. Dvanáct pedagogů, tedy většina těch, kteří takový výzkum provádí, uvedlo, že výsledky zveřejňuje, jen jedna odpověď byla pro utajování výsledků. Další dva pedagogové se k podotázce nevyjádřili.

Graf č. 10: Pravidelné zařazování sociometrického výzkumu



Jedna učitelka žena, která seznamuje žáky s výsledky výzkumu vztahů ve třídě uvedla „sociometrický výzkum na začátku a na konci školního roku se žáky dělám“.

Jiná pedagožka, která před žáky utajuje výsledky výzkumu vztahů ve třídě doplnila: „spolupracuji se školní psychologkou“.

#### **Položka 5 g): Žáci mohou denně vybrat aktivitu z nabídnutých možností**

Položka 5 g) byla obsahová, uzavřená, zabývá se tím, jestli učitelé dávají svým žákům možnost výběru. Byla formulována takto: „Žáci mohou asi jednou denně vybrat aktivitu nebo

cvičení z nabídnutých možností.“ Ve výchově jsou nezbytně důležité jasné a přesně hranice, ve škole formulované často jako pravidla. Pro rozvoj osobnosti a sebedůvěry, která úzce souvisí s morálkou je užitečné, aby v těchto hranicích měli žáci možnost se v určitých situacích, které jsou jim předkládány, svobodně rozhodovat.

Na tuto otázku odpovědělo kladně jen 21 respondentů, 82 dotázaných pedagogů nedává denně možnost žákům vybrat z nabízených aktivit. Z výsledků výzkumu vyšlo najevo, že více dávali žákům vybrat učitelé muži než učitelky ženy. Položku 5) g označilo 44 % učitelů mužů a 18 % učitelek žen.

Graf č. 11: Žáci mohou denně vybrat aktivitu z nabídnutých možností



Tři pedagožky s více než dvaceti lety praxe uvedly, že *takové strategie používají, ale ne jednou denně*. Dvě uvedly, že *jsou zvyklé dávat žákům vybrat z nabídnutých možností jednou týdně*. Jeden pan učitel s desetiletou praxí, který byl toho názoru, že škola má vychovávat žáky uvedl: „*Žákům dávám vybrat vícekrát než jednou denně*“.

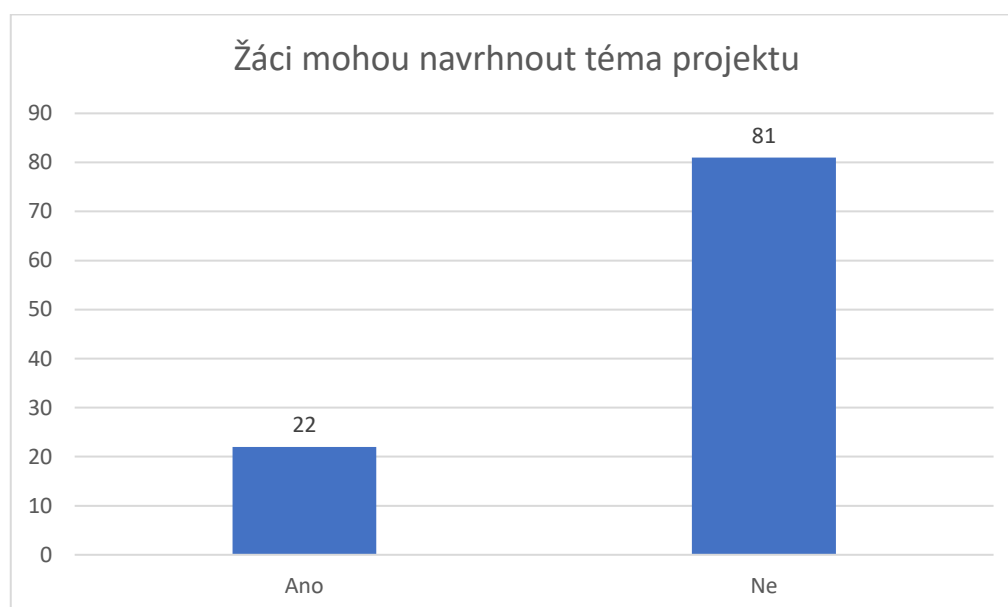
#### **Položka 5 h): Žáci mohou navrhnout téma projektu**

Položka 5 h) byla obsahová, uzavřená. Položka h byla formulovaná takto: „Žáci mohou navrhnout téma projektu“. Práce na projektech, individuálních, ale zvláště těch skupinových je nejen motivační, ale pomáhá zkvalitnit vztahy mezi žáky a přirozeně vede žáky k osvojení si

základních sociálních dovedností nutných pro běžný život. Základem skupinové práce na projektu je, aby žáci dokázali u každého člena skupiny najít silné stránky a využít je při společné práci, neupozadovat některé členy skupiny, ale objevit hodnotu všech. Projekty pojmají pochopit probíranou problematiku v celé její šíři a pohlédnout na věc komplexně, co nejméně odtrhávat probíranou látku od reálného života.

Z této otázky vyplynulo, že 21 %, tedy 22 respondentů dává žákům možnost navrhnout vlastní téma projektu. 20 % kladných odpovědí bylo od žen a 33 % od mužské části vyučujících.

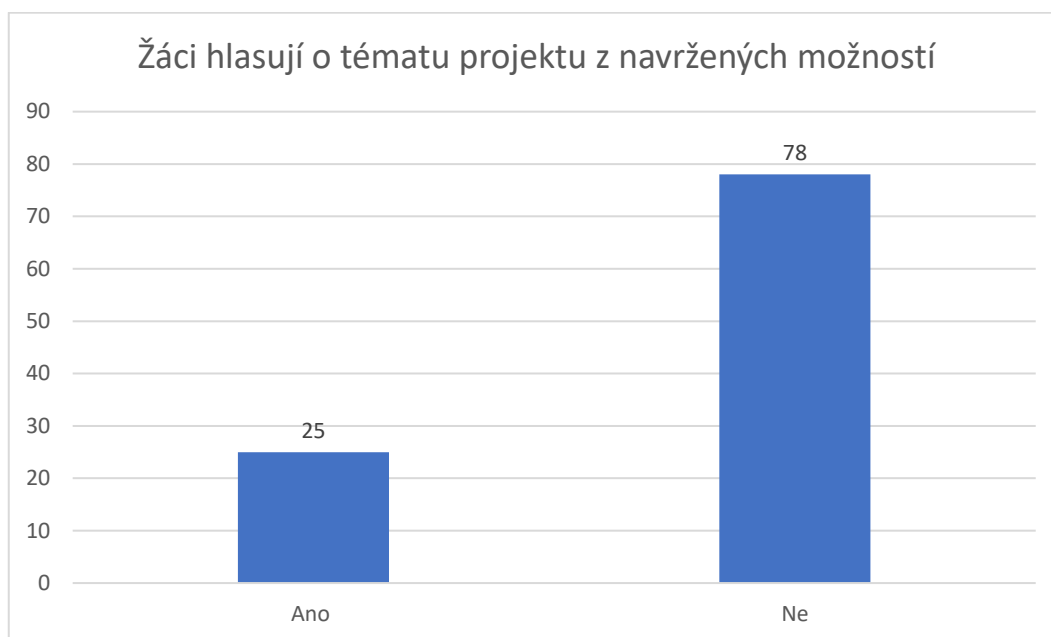
Graf č. 12: Žáci mohou navrhnout téma projektu



#### **Položka 5 i): Žáci hlasují o tématu projektu z navržených možností**

Následující otázka byla podobná jako ta přechozí. Byla také obsahová, uzavřená. Zněla: „Žáci mohou hlasovat o tématu projektu z možností, které jim předložím.“ Z našich respondentů uvedenou položku označilo 25. Bylo to 22 % učitelů mužů na 24 % učitelek žen.

Graf č. 13: Žáci hlasují o tématu projektu z navržených možností

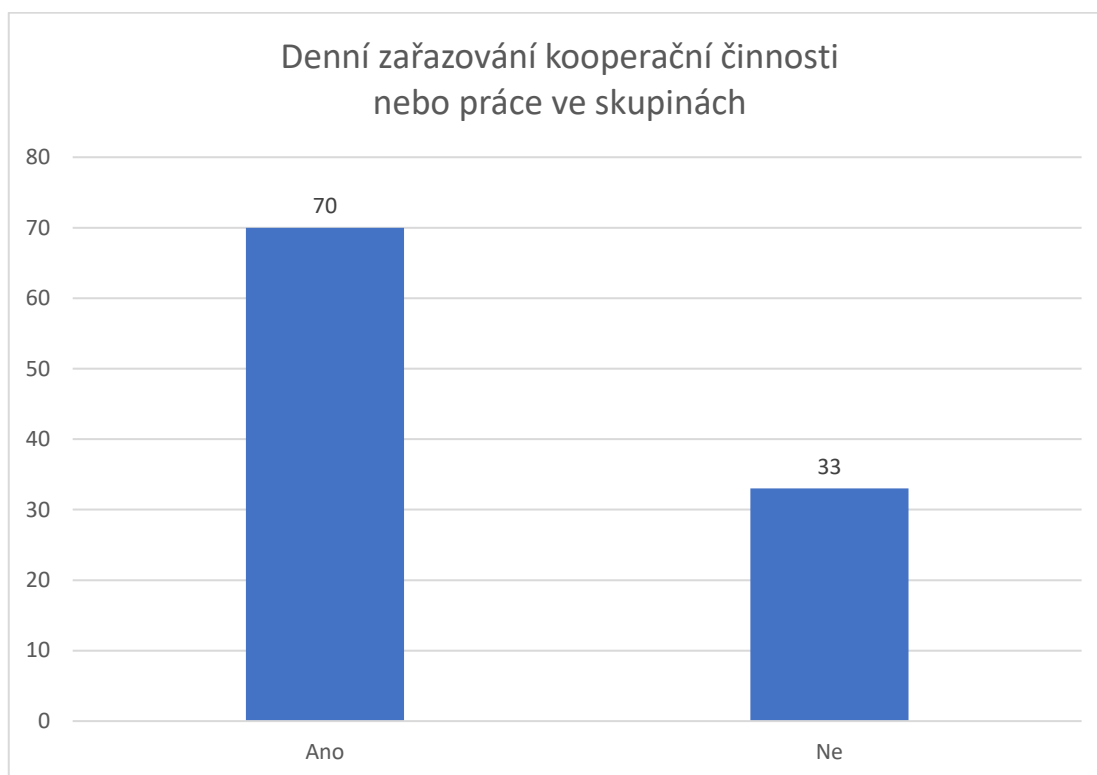


Výsledky této položky byly překvapivé. Vedlo nás to k zamyšlení nad tím, co přesně si respondenti pod pojmem projekt představili. Je možné, že si každý respondent představil něco trochu jiného.

#### **Položka 5 j): Denní zařazování kooperační činnosti nebo práce ve skupinách**

Položka 5 j) byla opět obsahová, filtrační, zabývala se zařazováním práce ve skupinách. Význam skupinové práce jsme rozebírali v teoretické části naší práce. Proto jsme do našeho výzkumného nástroje zařadili položku: „Alespoň jednou denně zařazuji kooperační činnost nebo práci ve skupinách.“ Respondent si zde měl vybrat buď možnost a. „skupiny jsou většinou stejné (tvořené stejnými žáky)“, nebo b. „skupiny jsou pokaždé jiné“. Z výzkumu vyšlo, že 70 ze 103 respondentů, tedy 68 % dotázaných zařazovalo práci ve skupinách, ale z toho tři učitelky ženy napsaly, že *skupinovou práci nezařazují jednou denně, ale jednou týdně*. A jak si stojí v této položce muži a jak ženy? Položku j) označilo 78 % učitelů mužů, učitelek žen o 10 % méně. 33 našich respondentů skupinovou práci vůbec nevyužívalo. Celkově ze sesbíraných dat vyplynulo, že kooperační činnosti a práce ve skupinách byly mezi respondenty rozšířené.

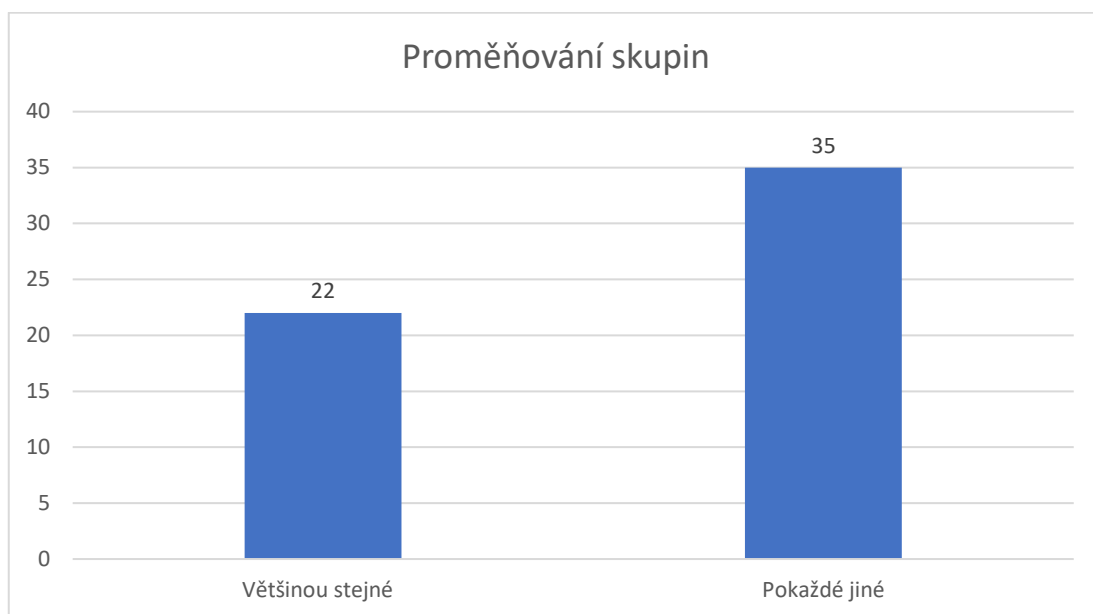
Graf č. 14: Denní zařazování kooperační činnosti nebo práce ve skupinách



Pro podporu rozvoje vztahů mezi všemi spolužáky se doporučuje složení skupin proměňovat. Jak už jsme uvedli výše, Kollerová radí učitelům zařazovat aktivity ve skupinkách do kterých jsou žáci rozdělováni náhodně například rozpočítáváním. Proto jsou součástí této naší položky možnosti „skupiny jsou většinou stejné“ a „skupiny jsou pokaždé jiné“. Jednu z těchto podpoložek zakroužkovalo 57 vyučujících. 16 pedagogů neoznačilo nic, přestože uvedli, že práci ve skupinách využívají, nebo z nějakého důvodu zakroužkovali obě možnosti. Z grafu vyplývá, že většina pedagogů, kteří zařazují kooperační nebo skupinovou činnost a vybrali si jednu z možností složení skupin proměňují. Bylo to 0,2 % učitelů mužů 44 % učitelek žen.



Graf č. 15: Proměňování skupin

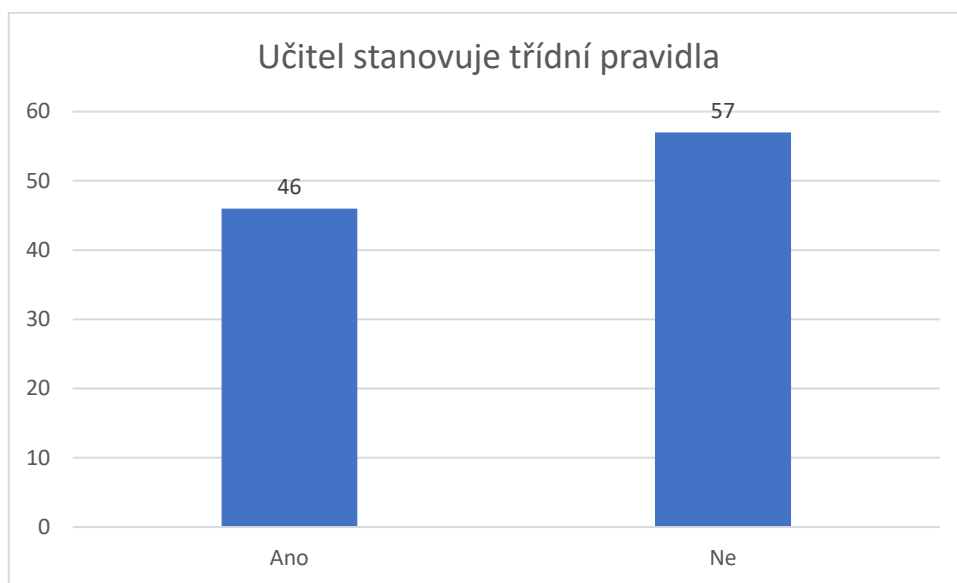


#### **Položka 5 k): Učitel stanovuje třídní pravidla**

Položka 5 k) byla obsahová, filtrační, jejím cílem bylo zjistit, zda učitelé stanovují třídní pravidla, zda tak činí sami nebo společně se žáky a zda za jejich porušení předem stanovují sankce. V naší práci jsme už zmiňovali důležitost pevných hranic při výchově, které bývají ve školním prostředí většinou interpretovány školními nebo třídními pravidly. Pravidla, která musí dítě dodržovat, velmi silně ovlivňují morální a charakterový rozvoj jeho osobnosti. Tomuto tématu jsme zasvětili celou samostatnou kapitolu první části naší práce. Proto se problematice pravidel věnovali dvě položky našeho výzkumného nástroje. Položka k) „Na začátku školního roku stanovím třídní pravidla (popřípadě je během roku doplňuji nebo upravuji)“, s možností a. „za jejich porušení následují předem určené sankce“ a možností b. „za jejich porušení nejsou předem určené sankce“.

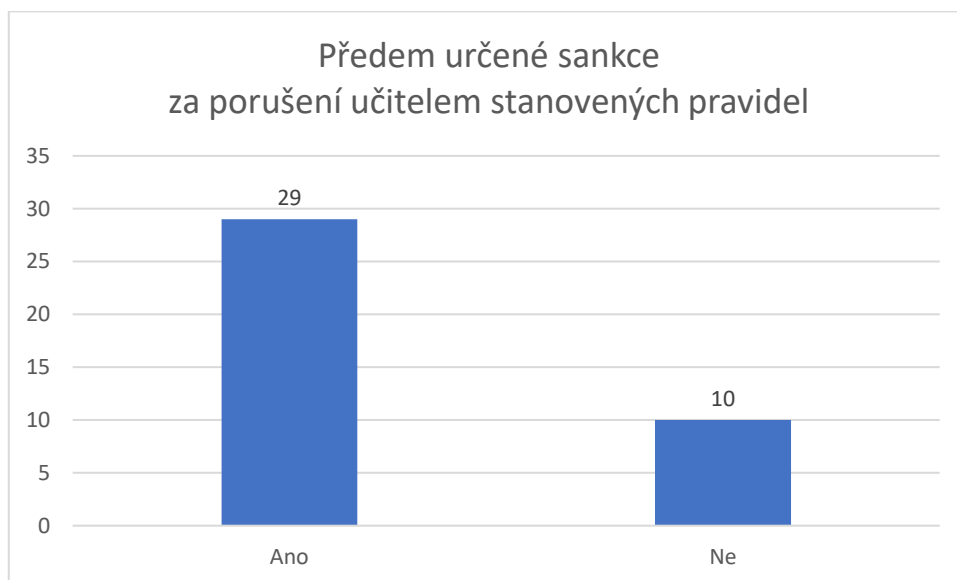
Z našeho výzkumu vyšlo, že 46 ze 103 dotázaných pedagogů stanovují pravidla sami. Je to 22 % učitelů mužů 47 % učitelek žen. Většina z těch, kteří kroužkovali i podpoložky předem specifikují sankce za jejich přestoupení.

Graf č. 16: Učitel stanovuje třídní pravidla



Na otázku, jestli učitelé stanovují sankce za porušení svých pravidel odpovědělo jen 39 respondentů. Z toho 29 uvedlo, že sankce stanovují. Téměř dvě třetiny těch, kteří odpověděli, sankce za porušení pravidel, která sestavili sami, určují.

Graf č. 17: Předem určené sankce za porušení učitelem stanovených pravidel



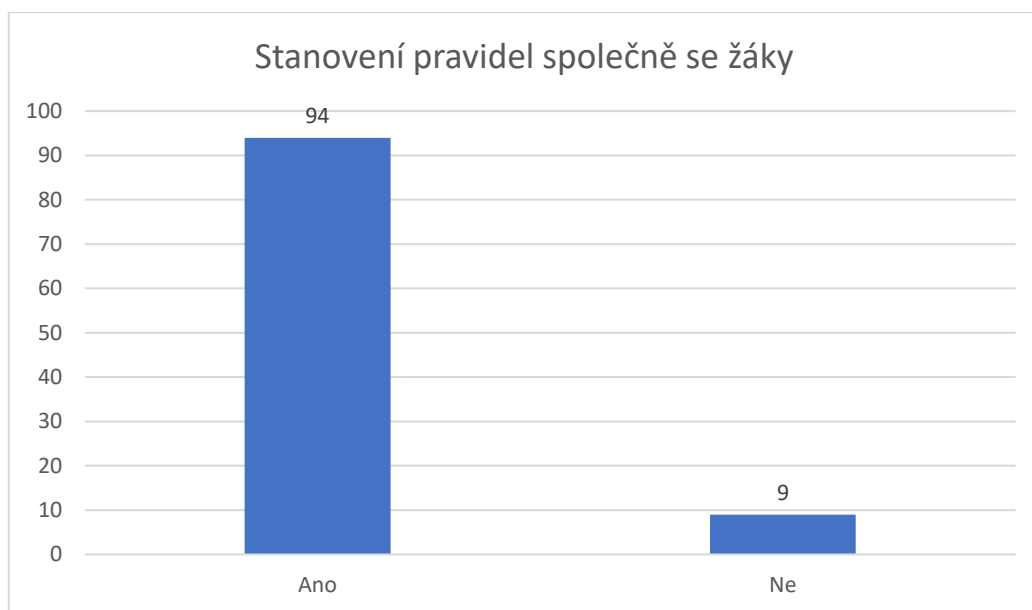
### **Položka 5 l): Stanovení pravidel společně se žáky**

Položka 5 l) byla obě obsahová, filtrační. Podobala se předchozí položce, ale zabývala se pravidly, které učitel stanovuje společně se žáky. Opět jsou zde zařazeny podpoložky a. za

jejich porušení následují předem určené sankce b. za jejich porušení nejsou předem určené sankce“. V první části práce jsme uvedli, že Vacek ve své knize vydané roku 2008 vyzdvihuje důležitost spoluúčasti dětí na stanovování pravidel, zvláště pak těch, která upravují vztahy mezi nimi.

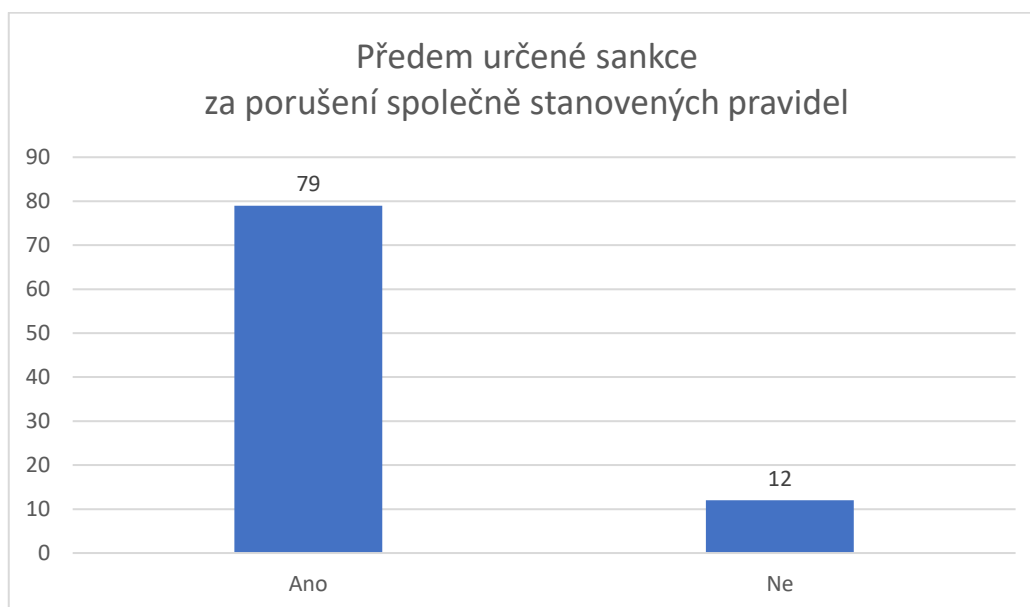
Z výsledků výzkum bylo patrné, že si to dobře uvědomuje většina pedagogů. Tuto položku označilo 94 ze 103 dotázaných, 100 % učitelů mužů 90 % učitelek žen.

Graf č. 18: Stanovení pravidel společně se žáky



V případě této položky je patrné, že většina těch, kteří označili doplňující možnosti předem určuje sankce za přestoupení pravidel sjednaných se žáky. Vyjádřilo se tak 79 pedagogů. Jen 12 dotázaných uvedlo, že nemají předem určené sankce za přestoupení pravidel stanovených společně se žáky.

Graf č. 19: Předem určené sankce za porušení společně stanovených pravidel



Položky k i l zároveň označilo 15 pedagogů. Jedna učitelka žena s dlouholetou praxí uvedla: „v 1. a ve 2. ročníku stanovuje pravidla sama, ve vyšších ročnících společně se žáky“. Jiná pedagožka s krátkou praxí *odvíjí spoluúčast žáků na tvoření pravidel podle složení kolektivu třídy*.

Z výsledků je patrné, že většina vyučujících si je dobře vědoma přínosu pravidel a práci s nimi hojně využívá.

#### **Položka 5 m): Vyjadřování názorů a diskuse nad tématy přímo nesouvisející s učivem**

Z teoretické části naší práce vychází, že úkolem pedagoga je i rozvíjet u žáků empatii a naučit je chápat různé společenské normy a jejich funkci. V poslední kapitole naší práce můžete najít citaci Janošové: „... je nutné ze strany pedagogů a rodičů naučit děti kriticky reflektovat společenské a skupinové normy a pomoci jim pochopit, že je možné chovat se odlišně od společenských očekávání v případě, že tato očekávání vedou k újmě druhých.“ (Janošová, 2016, s. 56).

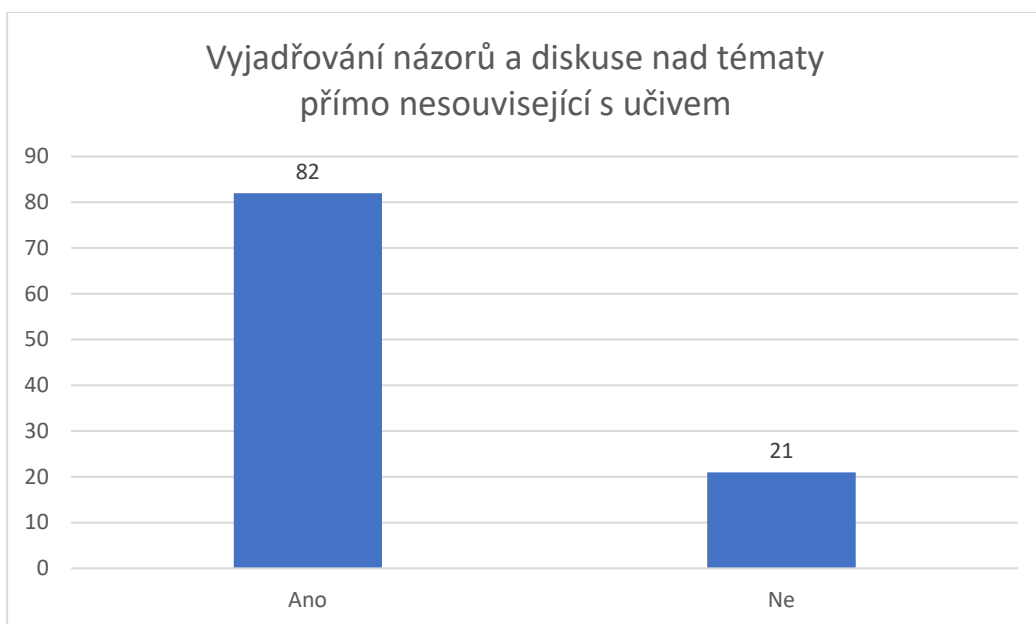
Této problematice se v našem výzkumném nástroji věnovali tři položky. Položka m), o) a p). Položka 5 m), která byla uzavřená, obsahová. Zajímala se o to, zda si učitel povídá se svými žáky i o tom, co přímo nesouvisí s probíraným učivem, zda se zajímá o názory žáků a dává prostor diskusi.

Bohužel tyto kompetence nejsou běžnou součástí učebnic a mnohokrát nesouvisí přímo s běžným učivem tradiční školy. To nás vedlo k zařazení položky: „Se žáky si často povídám

o událostech a jevech, které přímo nesouvisí s učivem, ptám se na jejich názory a diskutujeme o nich.“

Tuto položku zakroužkovalo 82 našich respondentů, bylo to 100 % učitelů mužů a 78 % učitelek žen. Z toho vyplývá, že naslouchání názorům žáků a diskuse nad tématy, které přímo nesouvisí s učivem, byla mezi našimi respondenty hojně rozšířená.

Graf č. 20: Vyjadřování názorů a diskuse nad tématy přímo nesouvisící s učivem

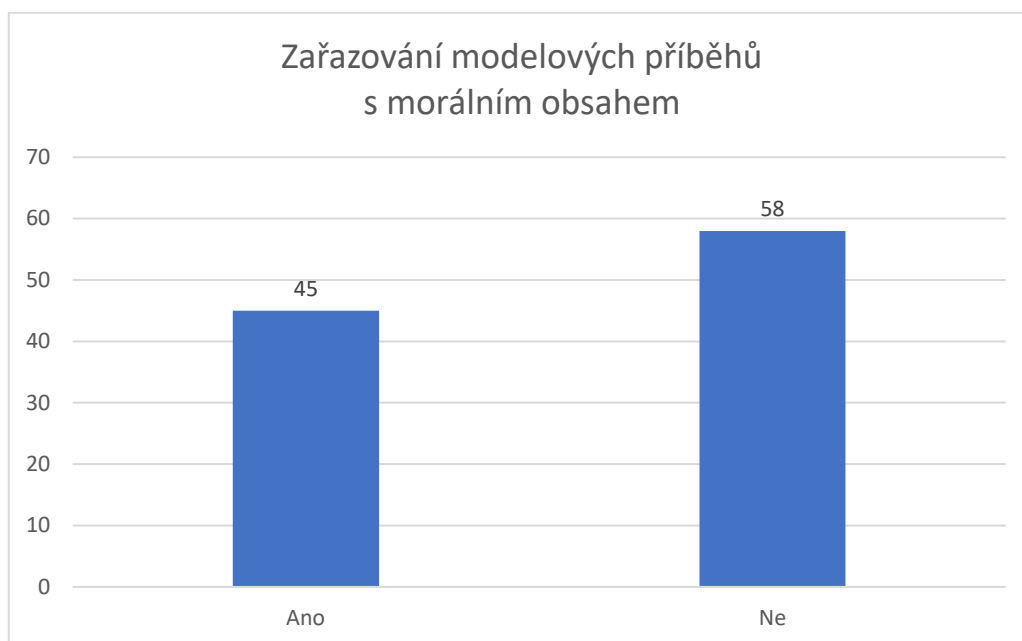


#### **Položka 5 n): Zařazování modelových příběhů s morálním obsahem**

Piaget zjistil, že využívání příběhů s morálním obsahem či dilematem vede děti k vyšší úrovni morálního usuzování. Práce s příběhem s morálním tématem je významná pro podporu správného rozvoje morálky a charakteru, věnujeme se mu v teoretické části naší práce. Proto jsme do našeho dotazníku zařadili položku 5 n) „Pravidelně zařazuji modelové příběhy s morálním obsahem, povídáme si o nich a diskutujeme.“ Položka 5 n) byla uzavřená, obsahová.

Zmíněnou položku označilo 45 ze 103 respondentů. Z nich bylo 89 % učitelů mužů a jen 39 % učitelek žen. Zařazování modelových příběhů s morálním obsahem tedy není mezi našimi respondenty velmi oblíbené.

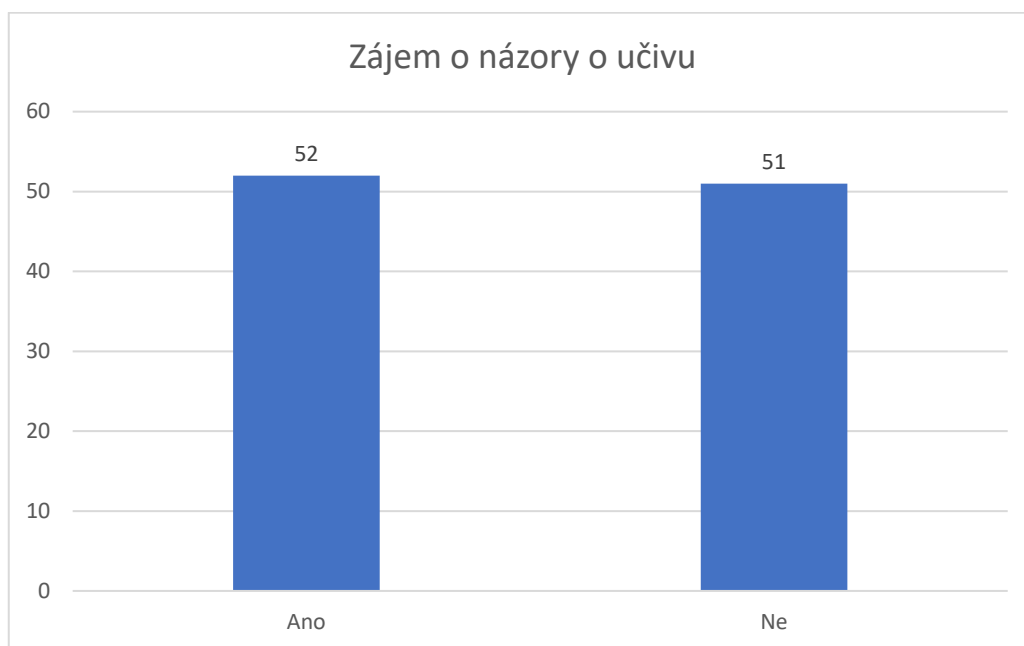
Graf č. 21: Zařazování modelových příběhů s morálním obsahem



**Položka 5 o): Zájem o názory o učivu**

Důvod zařazení této položky, stejně jako položky následující, jsme objasňovali o pár stran výše, proto ho nebudeme znovu opakovat. Tato položka zněla: „Často se žáků ptám na jejich názory na učivo a diskutujeme o něm.“ Z našeho průzkumu vyšlo, že polovina vyučujících primární školy, kteří vyplnili náš výzkumný nástroj, se táže na názory na učivo a asi polovina ne. Výsledky jsou vyrovnané. Co se týká odpovědí mužů a žen, tady vyrovnanost neplatí. Položku 5 o) označilo 100 % učitelů mužů a 46 % učitelek žen. Muži jsou tedy více než jednou tak vnímaví k názorům žáků o učivu.

Graf č. 22: Zájem o názory o učivu



**Položka 5 p): Nezájem o názory žáků**

Položka 5 o) zněla: „Většinou se žáků neptám na jejich názory a jen výjimečně s nimi diskutuji.“ Tato položka byla podobná jako tři předchozí, důvod jejich zařazení je uveden výše. Důvodem k opakování podobných položek bylo zjištění skutečného stavu práce pedagogů v oblasti zájmu o názory žáků a diskuse. Tuto položku zakroužkovali jen dvě paní učitelky. Z toho vyplývá, že téměř všichni dotázaní učitelé ze Zlína a blízkého okolí chtějí vědět, co si jejich žáci myslí.

Graf č. 23: Nezájem o názory žáků

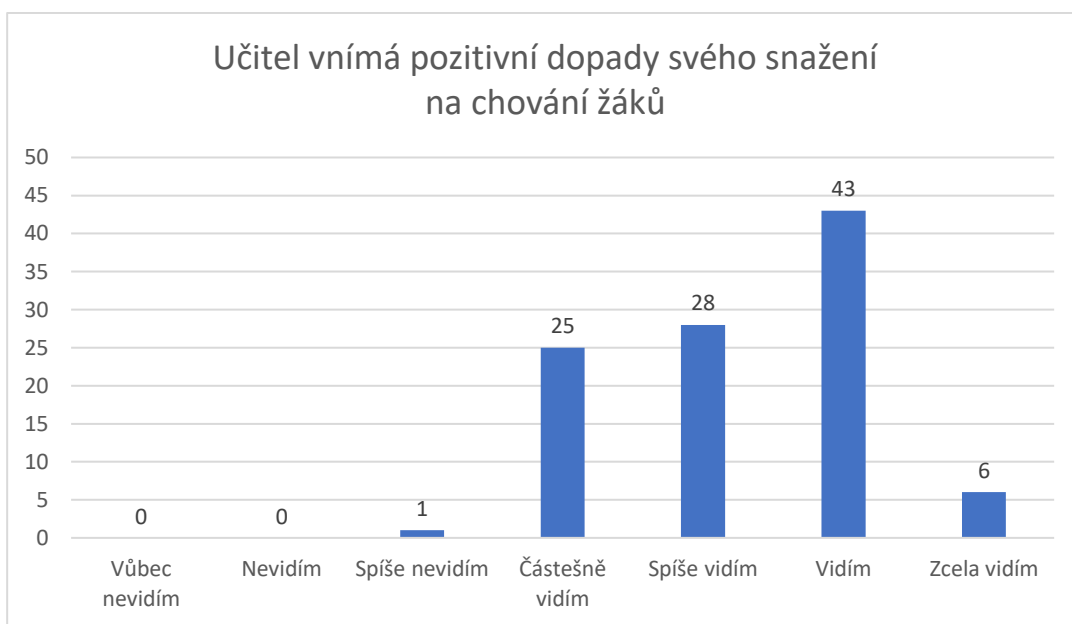


### **Položka 6): Učitel vnímá pozitivní dopady svého snažení na chování žáků**

Třetí část výzkumného nástroje tvořila položka, označená číslem 6. Ta byla obsahová a má charakter hodnotící škály. Respondent měl na sedmistupňové škále označit do jaké míry vidí pozitivní dopady svého pedagogického působení na chování žáků. Na škále jednička znamenala „vůbec nevidím“, dvojka „nevidím“, trojka „spíše nevidím“, uprostřed byla možnost „částečně vidím“, dále „spíše vidím“, „vidím“ a nejvyšší číslo znamenalo možnost „zcela vidím“.

Nejvíce respondentů zakroužkovalo druhou nejpozitivnější možnost. 28 dotázaných označilo možnost „spíše vidím“. 25 dotázaných pedagogů vidí pozitivní dopady svého působení na chování žáků jen částečně. Jen jedna učitelka žena uvedla, že pozitivní dopady nevidí. Na druhou stranu jen šest zakroužkovalo nejoptimističtější možnost. Všichni respondenti mužského pohlaví kroužkovali jednu ze tří posledních možností, nejvíce z nich označilo druhou neoptimističtější možnost, tedy „vidím“.

Graf č. 24: Učitel vnímá pozitivní dopady svého snažení na chování žáků



Jedna učitelka žena s více než desetiletou praxí pod tuto položku dopsala: „*Důležitá je ovšem spolupráce s vychovatelkou školní družiny, kde máme nastavena podobná pravidla výchovy a vzájemně spolu s paní vychovatelkou spolupracujeme. To pokládám za velmi důležité!*“



## 10.5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Před začátkem práce na výzkumném šetření jsme si stanovili pět výzkumných otázek: Pracují učitelé s třídními pravidly? Pracují učitelé s příběhy s morálním obsahem? Zajímají se učitelé o názory svých žáků a pracují s nimi? Snaží se učitelé bojovat proti šikaně a rozvíjí dobré vztahy mezi žáky ve své třídě? Vidí učitelé pozitivní dopady tohoto svého pedagogického působení na chování svých žáků? Teď se pokusíme si na ně odpovědět.

První výzkumná otázka: Pracují učitelé s třídními pravidly? V našem výzkumném nástroji jsme k tomuto tématu zařadili dvě otázky. Jedna se vztahovala k pravidlům, která učitel stanovuje sám, druhá k pravidlům, která stanovuje společně se svými žáky. Obě tyto položky označilo 15 pedagogů. 91 % dotázaných uvedlo, že stanovují třídní pravidla společně se svými žáky. 88 % z nich mají předem určené sankce za jejich přestoupení. Na tuto výzkumnou otázku tedy odpovídáme: Ano, učitelé pracují s třídními pravidly.

Druhá výzkumná otázka: Pracují učitelé s příběhy s morálním obsahem? Položku týkající se tohoto tématu označilo 45 ze 103 respondentů. Tedy jen 44 % učitelů. Na druhou výzkumnou otázku si můžeme odpovědět: Učitelé spíše nepracují s příběhy s morálním obsahem.

Třetí výzkumná otázka: Zajímají se učitelé o názory svých žáků a pracují s nimi? Tomuto tématu se v našem výzkumném nástroji dotýkaly tři položky. Položka 5 b) se týkala práce v komunitním kruhu. Tuto metodu využívá 82 % respondentů. Položku „Často se žáků ptám na jejich názory na učivo a diskutujeme o něm“ označilo 50 % učitelů. Položku 5 m), která zněla: „Se žáky si často povídám o událostech a jevech, které přímo nesouvisí s učivem, ptám se na jejich názory a diskutujeme o nich.“ Zakroužkovalo 80 % učitelů, kteří vstoupili do našeho výzkumného šetření. Průměrně tyto tři položky zabývající se tématem zájmu učitele o názory žáků kroužkovalo 71 % respondentů. Na třetí výzkumnou otázku odpovídáme: Ano, učitelé se zajímají o názory svých žáků a pracují s nimi.

Čtvrtá výzkumná otázka: Snaží se učitelé bojovat proti šikaně a rozvíjí dobré vztahy mezi žáky ve své třídě? S tímto tématem souvisely čtyři položky v našem výzkumném nástroji. Položku 5 c) ve znění: „Zařazuji nácviky schopnosti vcítit se do situace a prožívání druhých lidí (např. jak se cítí člověk, kterému jiný nadává...)?“ označilo 51 % respondentů. Z položky 5 d) vyplynulo, že 91 % respondentů si uvědomuje riziko šikany a vyhledává její náznaky. Jen 25 % dotázaných učitelů podporuje vztahy v kolektivu třídy prací odborníků, 15 % pravidelně zařazuje sociometrický výzkum ve své třídě. Průměrně tyto položky kroužkovalo 46 %

respondentů. Na čtvrtou výzkumnou otázku odpovídáme: Učitelé se málo snaží bojovat proti šikaně a rozvíjet dobré vztahy mezi žáky ve své třídě.

Pátá výzkumná otázka zní: Vidí učitelé pozitivní dopady tohoto svého pedagogického působení na chování svých žáků? 43 respondentů zakroužkovalo druhou nejpozitivnější možnost. 28 dotázaných označilo možnost „spíše vidím“. 25 dotázaných pedagogů vidí pozitivní dopady svého působení na chování žáků jen částečně. Celkově si na pátou výzkumnou otázku můžeme odpovědět: Ano, učitelé vidí pozitivní dopady tohoto svého pedagogického působení na chování svých žáků.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že učitelé ve Zlíně a okolí se snaží vychovávat charakter a morálku svých žáků. Pracují s třídními pravidly, zajímají se o názory svých žáků a pracují s nimi. Výsledky ukázaly, že učitelé vidí pozitivní dopady svého pedagogického snažení na chování svých žáků. Výzkumné šetření zjistilo, že dotázaní pedagogové nepracují s příběhy s morálním obsahem. Přitom, jak jsme uvedli v teoretické části, práce s příběhy s morálním obsahem je podle Piageta a Bulla velmi důležitá, protože vede děti k vyššímu stádiu morálního vývoje. Mělo by se usilovat o to, aby se učitelé více snažili bojovat proti šikaně a rozvíjet dobré vztahy mezi žáky ve své třídě. Boj proti šikaně je významný pro dobré klima školy. I o tomto tématu jsme psali v teoretické části naší práce.

## Závěr

Práce představuje možnosti rozvoje charakteru a morálky žáků v prostředí primární školy. Hlavním cílem naší práce bylo představit primární školu jako prostor pro utváření osobnosti žáka. Cílem teoretické části této práce bylo představit morální vývoj dítěte a prezentovat náměty, jak morální vývoj podporovat ve školním prostředí. Tyto naše cíle byly splněny. V první kapitole teoretické části jsme se krátce podívali na to, jak různí autoři pojímají termíny etika, mravnost a morálka. Druhou kapitolou jsme vstoupili do problematiky humanity. Zabývali jsme se tím, proč je humanita důležitá a jak se projevuje v dnešním českém školství a společnosti. Vše jsme podpořili pohledy některých významných autorů, kteří se podobnými tématy zabývali. Vzhledem k tomu, že s humanitou je spojováno jméno největšího českého pedagoga světového významu, Jana Amose Komenského, věnovali jsme mu celou kapitolu. Dále jsme se zaměřili na legislativní dokumenty státní úrovně, které utvářejí tvář školství v české republice. A to na Strategie vzdělávací politiky 2020, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, cíle Mezinárodní komise UNESCO Vzdělání pro 21. století, Školský zákon 561 a Národní programem rozvoje vzdělávání v České republice. Našli jsme v nich prvky humanity, snahy o rozvoj charakteru a morálky žáků a o kultivaci jejich osobností. Zjistili jsme, že náš stát, alespoň po právní stránce, odvádí v této oblasti dobrou práci. V další kapitole jsme udělali vhléd do pojetí vývoje dětské morálky třemi významnými osobnostmi světové psychologie, Piageta, Kolberga a Bulla. V šesté kapitole jsme se podívali na to, co si o problematice cíle vzdělávání myslí různí pedagogové. V následující kapitole jsme rozebrali, jak můžeme výchovných cílů ve vzdělávání dosáhnout, zvláště jsme se zaměřili na metody mravní výchovy, prosociálnost a význam pravidel v procesu výchovy. Otázku role učitele ve školní výchově jsme probrali v osmé kapitole, ale toto téma se jako červená nit táhne celou naší prací. Na závěr jsme se zabývali tématem šikany.

Empirickou část tvořilo výzkumné šetření, které jsme provedli na školách ve Zlíně a okolí. Cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit, jaké metody učitelé v dnešních primárních školách využívají k rozvoji morálky a charakteru svých žáků, a jestli vidí pozitivní dopady tohoto svého pedagogického působení na chování svých žáků. Jako dílčí empirický cíl nás zajímá, jak si v této oblasti vedou učitelé muži v porovnání s učitelkami ženami. Z našeho výzkumného šetření jsme zjistili, že učitelé v dnešních primárních školách využívají k rozvoji morálky a charakteru svých žáků nejvíce třídní pravidla, která stanovují učitelé společně se žáky. Toho využívá 91 % našich respondentů. 87 % z nich předem stanovuje sankce za

přestoupení těchto pravidel. 91 % učitelů, kteří vyplnili náš výzkumný nástroj uvedlo, že si dávají pozor na přítomnost šikany ve své třídě a vyhledávají její náznaky. 82 % dotázaných užívá ve své práci komunitní kruh se sdělováním zážitků, zkušeností a pocitů, 80 % pedagogů naslouchá názorům žáků a se žáky diskutuje, 78 % našich respondentů zařazuje modelové situace a situační hry a 68 % zařazuje skupinovou práci. Tyto zmíněné metody využívají více učitelé muži než učitelky ženy, a to v průměru o 15 %. Nejméně naši respondenti označovali položku, která hovoří o zařazování sociometrického výzkumu, tedy diagnóze vztahů ve třídě. Zvolili ji jen 15 % učitelů. Ne zcela dobře dopadly i výsledky položky, která se zajímala o to, jestli učitelé dávají žákům možnost výběru. Činí tak 21 % respondentů. Zjistili jsme, že učitelé, kteří vstoupili do našeho výzkumu, vnímají pozitivní dopady svého snažení na chování žáků. Výsledky šetření jsou tedy pozitivní.

Přínosem naší práce pro pedagogickou praxi je ucelený soubor informací o vývoji dětské morálky a charakteru. Práce přináší poznatky o teorii i praxi výchovy dětské osobnosti ve školním prostředí. Učitelé z ní mohou čerpat inspiraci i praktické náměty pro práci se svými žáky.

## **Použité zdroje**

HÁBL, Jan. *Aby člověk neupadal v nečlověka: Komenského pedagogická humanizace jako antropologický problém*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2015. ISBN 978-80-7465-136-6.

HÁBL, Jan. *Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského*. 2. vyd. Přeložil František GRANÁT. Praha: Návrat domů, 2011. ISBN 978-80-7255-260-3.

PIAGET, J.: *The moral judgement of the child*. Harmondsworth: Penguin Books, 1977.

BÍLÁ KNIHA. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: MŠMT, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

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

RIES, Lumír. *Člověk a výchova: k humanizaci školy a edukace*. Ostrava: Oftis, 2008. ISBN 978-80-900745-4-5.

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2017.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2014-05-02]. Dostupné z WWW:<[http://www.nuv.cz/file/433\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/433_1_1/)>.

MUGNY, G.; CARUGATI, F. *L'intelligence au pluriel*. Cousset: Daval, 1985. In WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

HORKÁ, Hana. *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4859-1

FIALOVÁ, Hana. *Mravní výchova: Výchova k prosociálnosti jako základ mravní výchovy*. In HORKÁ, Hana a kol. *Studie ze školné pedagogiky ....*

PELIKÁN, J. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum. (2002). ISBN 80-246-0345-4

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

*Filozofický slovník*, Olomouc: FIN 1995.

JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, Jiří KRESSA a Mária DĚDOVÁ. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2992-3.

STARÁ, Jana. *Výchova k demokratickému občanství v primární škole*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-162-1.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.

BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, 2003. Pedagogika (ISV). ISBN 8086642089.

SMETÁČKOVÁ, Irena a Richard BRAUN. *Homofobie v žákovských kolektivech: homofobní obtěžování a šikana na základních a středních školách - jak se projevuje a jak se proti ní bránit : doplňkový výukový materiál pro ZŠ a SŠ včetně didaktické aplikace tématu*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2009. ISBN 978-80-7440-016-2.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktické spisy: (výbor)*. 2. vyd. Praha: SPN, 1954. Knihovna pedagogických klasiků (SPN).

## **Seznam příloh**

Příloha 1 Výzkumný nástroj

Příloha 2 Ukázka vyplněného výzkumného nástroje

## Dotazník pro učitelky a učitele 1. stupně ZŠ

Dobrý den,

jmenuji se Pavlína Kolčavová, studuji učitelství pro 1. stupeň na Univerzitě Palackého v Olomouci a v rámci své diplomové práce dělám průzkum na téma rozvoj morálky a charakteru žáků na školách ve Zlíně a okolí. Prosím vás o vyplnění mého krátkého dotazníku.

Předem moc děkuji

### 1. Zakroužkujte:

- a) jsem muž
- b) jsem žena

### 2. Zakroužkujte počet let vaší pedagogické praxe:

- a) Do 5-ti let
- b) 5 – 10 let
- c) 10 – 20 let
- d) Více než 20 let

### 3. Na škále zakroužkujte jednu číslici 1-7. Do jaké míry souhlasíte s výrokem, že škola má vychovávat žáky?

Nesouhlasím		Částečně souhlasím			Zcela souhlasím	
1	2	3	4	5	6	7

Stručně popište, proč si to myslíte: \_\_\_\_\_

### 4. Myslíte si, že by učitelé měli ovlivňovat i to, jak se žáci chovají mimo vyučování?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

### 5. Z následujících příkladů zakroužkujte ty body (pokud jsou nabídnuty, tak i podbody), které jste zvyklí využívat během svého vyučování:

- a) Využívám modelových situací nebo situačních her pro nácvik toho, jak se má žák zachovat, když se mu jiný posmívá, nebo mu nadává; slušného chování při společenských událostech; slušného chování k ostatním lidem; nácvik dovednosti účinně pomoci potřebnému?

Pokud ano, uveďte příklad:

\_\_\_\_\_

- b) Zařazuji práci v komunitním kruhu, kde žáci sdělují své zážitky, zkušenosti, pocity?

Pokud ano, uveďte jak často:

\_\_\_\_\_



- c) Zařazuji nácviky schopnosti vcítit se do situace a prožívání druhých lidí (např. jak se cítí člověk, kterému jiný nadává...)?

Pokud ano, uveďte jak často a příklad:

---

- d) V mé třídě určitě neprobíhá šikana, proto soustavně nevyhledávám její náznaky.
- e) Se třídou se účastníme preventivních programů, nebo aktivit na stmelení kolektivu třídy, které vedou odborníci.
- f) Pravidelně zařazuji sociometrický výzkum (diagnóza vztahů ve třídě) prostřednictvím dotazníků.
- a. poté žáky seznámím s výsledky
  - b. poté výsledky utajuji před žáky
- g) Žáci mohou asi jednou denně vybrat aktivitu nebo cvičení z nabídnutých možností.
- h) Žáci mohou navrhnout téma projektu.
- i) Žáci mohou hlasovat o tématu projektu z možností, které jim předložím.
- j) Alespoň jednou denně zařazuji kooperační činnost nebo práci ve skupinách
- a. skupiny jsou většinou stejné (tvořené stejnými žáky)
  - b. skupiny jsou pokaždé jiné
- k) Na začátku školního roku stanovím třídní pravidla (popřípadě je během roku doplňuji nebo upravuji).
- a. za jejich porušení následují předem určené sankce
  - b. za jejich porušení nejsou předem určené sankce
- l) Na začátku školního roku společně se žáky stanovíme třídní pravidla (popřípadě je během roku doplňujeme nebo upravujeme).
- a. za jejich porušení následují předem určené sankce
  - b. za jejich porušení nejsou předem určené sankce
- m) Se žáky si často povídám o událostech a jevech, které přímo nesouvisí s učivem, ptám se na jejich názory a diskutujeme o nich.
- n) Pravidelně zařazuji modelové příběhy s morálním obsahem, povídáme si o nich a diskutujeme.
- o) Často se žáků ptám na jejich názory na učivo a diskutujeme o něm.
- p) Většinou se žáků neptám na jejich názory a jen výjimečně s nimi diskutuji.

**6. Vidíte nějaké pozitivní dopady svého pedagogického působení na chování žáků?**

Ne

Ano

1

2

3

4

5

6

7

Přeji vám mnoho úspěchů a radosti z vaší učitelské práce.

## Dotazník pro učitelky a učitele 1. stupně ZŠ

Dobrý den,

Jmenuji se Pavlína Kolčavová, studuji učitelství pro 1. stupeň na Univerzitě Palackého v Olomouci a v rámci své diplomové práce dělám průzkum na téma rozvoj morálky a charakteru žáků na školách ve Zlíně a okolí. Prosim vás o vyplnění mého krátkého dotazníku.

Předem moc děkuji

### 1. Zakroužkujte:

a) jsem muž

b) jsem žena

### 2. Zakroužkujte počet let vaší pedagogické praxe:

a) Do 5-ti let

b) 5 – 10 let

c) 10 – 20 let

d) Více než 20 let

### 3. Na škále zakroužkujte jednu číslici 1-7. Do jaké míry souhlasíte s výrokem, že škola má vychovávat žáky?

Nesouhlasím

Částečně souhlasím

Zcela souhlasím

1

2

3

4

5

6

7

Stručně popište, proč si to myslíte: TO BY MĚLI DĚLAT RODIČE, NE SE ZBAVOVAT ZODPOVĚDNOSTÍ

### 4. Myslíte si, že by učitelé měli ovlivňovat i to, jak se žáci chovají mimo vyučování?

a) Ano

b) Spíše ano

c) Spíše ne

d) Ne

### 5. Z následujících příkladů zakroužkujte ty body (pokud jsou nabídnuty, tak i podbody), které jste zvyklí využívat během svého vyučování:

a) Využívám modelových situací nebo interaktivních her pro nácvik toho, jak se má žák zachovat, když se mu jiný posmívá, nebo mu nadává; slušného chování při společenských událostech; slušného chování k ostatním lidem; nácvik dovednosti účinně pomoci potřebnému?

Pokud ano, uveďte příklad:

VŠE NACVIČUJEME MODELOVĚ

b) Zařazují práci v komunitním kruhu, kde žáci sdělují své zážitky, zkušenosti, pocity?

Pokud ano, uveďte jak často: KAŽDE PONDĚLÍ RÁNO

- c) Zařazuji nácviky schopnosti vcítit se do situace a prožívání druhých lidí (např. jak se cítí člověk, kterému jiný nadává...)?

Pokud ano, uveďte jak často a příklad:

POKUD SE STANE NĚJAKÝ INCIDENT

- d) V mé třídě určitě neprobíhá šikana, proto soustavně nevyhledávám její náznaky.
- e) Se třídou se účastníme teambuildingových výjezdů, nebo aktivit na stmelení kolektivu třídy, které vedou odborníci.
- f) Pravidelně zařazuji sociometrický výzkum (diagnóza vztahů ve třídě) prostřednictvím dotazníků.
- poté žáky seznámím s výsledky
  - poté výsledky utajuji před žáky
- g) Žáci mohou asi jednou denně vybrat aktivitu nebo cvičení z nabídnutých možností.
- h) Žáci mohou navrhnout téma projektu.
- i) Žáci mohou hlasovat o tématu projektu z možností, které jim předložím.
- j) Alespoň jednou denně zařazuji kooperační činnost nebo práci ve skupinách
- skupiny jsou většinou stejné (tvořené stejnými žáky)
  - skupiny jsou pokaždé jiné
- k) Na začátku školního roku stanovím třídní pravidla (popřípadě je během roku doplňuji nebo upravuji).
- za jejich porušení následují předem určené sankce *1.-2. ROČNÍK*
  - za jejich porušení nejsou předem určené sankce
- l) Na začátku školního roku společně se žáky stanovíme třídní pravidla (popřípadě je během roku doplňujeme nebo upravujeme).
- za jejich porušení následují předem určené sankce *3, 4. 5. ROČNÍK*
  - za jejich porušení nejsou předem určené sankce
- m) Se žáky si často povídám o událostech a jevech, které přímo nesouvisí s učivem, ptám se na jejich názory a diskutujeme o nich.
- n) Pravidelně zařazuji modelové příběhy s morálním obsahem, povídáme si o nich a diskutujeme.
- o) Často se žáků ptám na jejich názory na učivo a diskutujeme o něm.
- p) Většinou se žáků neptám na jejich názory a jen výjimečně s nimi diskutuji.

**6. Vidíte nějaké pozitivní dopady svého pedagogického působení na chování žáků?**

Ne

Ano

1

2

3

4

5

6

7

Přeji vám mnoho úspěchů a radosti z vaší učitelské práce.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení</b>	Pavλίna Kolčavová
<b>Vedoucí práce</b>	Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
<b>Katedra</b>	Katedra primární a preprimární pedagogiky
<b>Rok obhajoby</b>	2018

<b>Název práce</b>	Primární škola jako prostor pro utváření člověka aneb výchova charakteru a morálky žáků ve školách
<b>Název práce v angličtině</b>	Primary school as an area for forming the human being or education of pupil's character and morals in the schools.
<b>Anotace práce</b>	Diplomová práce se věnovala tématu rozvoje charakteru a morálky žáků. Cílem teoretické části této práce bylo představit morální vývoj dítěte a prezentovat náměty, jak morální vývoj podporovat ve školním prostředí. Teoretická část probírá problematiku humanity. Nachází prvky humanity a snahy o rozvoj charakteru a morálky žáků v legislativních dokumentech státní úrovně, které utvářejí tvář školství v české republice. Dále zkoumá pojetí vývoje dětské morálky některými významnými pedagogy. Zabývá se dosahováním výchovných cílů ve vzdělávání, rolí učitele v procesu výchovy. Také krátce otvírá téma školní šikany. V empirické části bylo zkoumáno, jaké metody učitelé v dnešních primárních školách využívají k rozvoji morálky a charakteru svých žáků, zda vidí pozitivní dopady tohoto svého pedagogického působení na chování svých žáků. Dílčím empirickým cílem bylo zjistit, jak si v této oblasti vedou učitelé muži v porovnání s učitelkami ženami.
<b>Klíčová slova</b>	Charakter, morálka, mravnost, výchova ve školách

<b>Anotace práce v angličtině</b>	<p>Diploma thesis deals with the theme of pupil's character and morals development. The aim of the theoretical part is to present moral evolution of the pupil and also present subject matters how the moral evolution can be supported in the school environment. Theoretical part discuss the humanity problems and it also finds out elements of humanity and attempts for blooming the character and morals of the pupils in the state legislative documents, which forms the basics of the education system in the Czech Republic. Moreover, it focuses on the evolution approach of childish moral by some important pedagogues. Theoretical part deals with achieving educational objectives in education, the role of the teacher in the process of education and it also deals with bullying. In the empiric part is researched what methods teachers use in nowadays primary schools for development of pupils morals and character and it answers the question if these teachers can see positive impact on their pupils thanks to this methods. One of the partial empiric objectives is to find, if there is any difference between men and women educational methods.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině</b>	<p>Character, morality, education in the schools</p>
<b>Přílohy</b>	<p>2</p>
<b>Rozsah práce</b>	<p>70 stran + přílohy</p>
<b>Jazyk práce</b>	<p>Čeština</p>